

# Devenir de una académica plurilingüe en el sur global: recorridos, mentores y recursos

Diana M. Waigandt

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS, ARGENTINA

## Resumen / Resumo

El capítulo gira en torno a reflexiones auto etnográficas sobre mis experiencias familiares y mis recorridos laborales y académicos, los mentores que me han guiado y los recursos a los que (no) he tenido acceso durante mi devenir (co)autora. Describo la manera en que la combinación de estos aspectos ha contribuido al proceso de construcción de mi identidad como docente-investigadora y escritora plurilingüe en una universidad argentina. Desde una óptica que entiende a la escritura académica como productora de conocimiento y como un proceso complejo que se extiende durante toda la vida, narro algunas experiencias de escritura ocurridas en la niñez y la juventud que prepararon el terreno para el desarrollo de mis actividades académicas y profesionales. Brevemente destaco el rol central que ha tenido la escritura no solo para enseñar, investigar y publicar, sino también en la elaboración de géneros ocultos y transicionales ya que éstos también han contribuido al desarrollo de mi conciencia de los géneros, a la (re)configuración de mi identidad autoral y a la posibilidad de negociar y trabajar colaborativamente en redes académicas. El texto está escrito en tres idiomas (español, inglés y francés) a los que recurro según el papel y la importancia que haya tenido cada uno en cada instancia particular.

O capítulo aborda reflexões auto-etnográficas sobre as minhas experiências familiares e trajetórias laborais e acadêmicas, os mentores que me guiaram e os recursos aos quais (não) tive acesso durante a minha evolução como (co)autora. Descrevo como a combinação desses aspectos contribuiu para o processo de construção da minha identidade como professora-pesquisadora e escritora plurilíngue em uma

universidade argentina. Desde uma perspectiva que entende a escrita acadêmica como produtora de conhecimento e como um processo complexo que se estende ao longo da vida, relato algumas experiências de escrita ocorridas na infância e juventude que prepararam o terreno para o desenvolvimento das minhas atividades acadêmicas e profissionais. Destaco brevemente o papel central que a escrita teve não apenas para ensinar, pesquisar e publicar, mas também na elaboração de gêneros ocultos e de transição, pois estes também contribuíram para o desenvolvimento da minha consciência em relação aos gêneros, para a (re)configuração da minha identidade autoral e para a possibilidade de negociar e colaborar em redes acadêmicas. O texto está escrito em três idiomas (espanhol, inglês e francês), aos quais recorro de acordo com o papel e a importância que cada um teve em cada instância específica.

**Palabras clave / Palavras-chave:** Alfabetización académica; Devenir escritor/a; Escribir en y desde el Sur Global; Escritura y plurilingüismo; Pedagogía de la Escritura / Alfabetização acadêmica; Tornar-se escritor/a; Escrever no e a partir do Sul Global; Escrita e plurilinguismo; Pedagogia da Escrita

## Devenir escritora: enfoques y conceptos que enmarcan la trama

Este capítulo gira en torno a reflexiones auto etnográficas sobre mis experiencias familiares, laborales y académicas, los mentores que me guían y los recursos a los que (no) he tenido acceso en mi devenir (co)autora. La combinación de estas circunstancias ha ido contribuyendo al proceso de ir siendo docente-investigadora plurilingüe en una universidad pública argentina. El foco está puesto en mi experiencia como escritora desde una óptica que entiende la escritura como productora de conocimiento (Carlino, 2006), como proceso que se extiende durante toda la vida (Bazerman, 2023) y que es, a la vez, inseparable del devenir escritor/a.

Parafraseando a Ávila Reyes y Calle-Arango (2022), la escritura es un proceso individual y cognitivo, así como también un fenómeno social y colectivo, situado históricamente, omnipresente en una amplia variedad de ámbitos de la actividad humana. Es un medio que representa contenidos y, simultáneamente, encarna la identidad. Es una técnica que aprendemos y una forma de creación por la que se expresa nuestra voz y agencia en el mundo. Esta multiplicidad de planos y dimensiones en las que opera la escritura ha generado que diversas epistemologías se hagan cargo de su estudio. Durante

las últimas décadas, se ha producido un *giro identitario* (Moje & Luke, 2009) como reacción a aquellas perspectivas centradas únicamente en los textos o en los procesos cognitivos involucrados. Así, ha cobrado relevancia una perspectiva sociocultural, centrada en la escritura como práctica social. Según Atorresi y Eisner (2021), esta mirada cuestiona la dicotomía texto/contexto, y concibe al contexto como inscrito en lo que las personas hacen al escribir y en lo que la escritura produce en ellas en contextos específicos. Este encuadre asume la complejidad del fenómeno escrito y pone al centro a quien escribe, no sólo para comprender la situacionalidad de los procesos de producción, sino para acceder a las emociones y dinámicas de participación, pertenencia, exclusión, aprendizaje y negociación identitaria que tienen lugar en el origen, desarrollo y uso de la escritura. En otras palabras, se pregunta cómo el acto de escribir construye y define a quien escribe.

La elección del tema del capítulo no solo responde a la convocatoria del equipo editorial, sino también se apoya en dos libros: *Incidents in an Educational Life. A Memoir (of Sorts)* y *How I Became the Kind of Writer I Became: An Experiment in Autoethnography*. En el primero, Swales (2009) comparte las vicisitudes de su experiencia profesional en el campo del Inglés para Fines Específicos que contribuyen a construir su perfil como docente, diseñador de materiales, investigador y escritor. En el segundo, Bazerman (2023) explora su propio desarrollo como escritor prolífico en el campo de los estudios de la escritura y reflexiona sobre la manera distintiva y única en que se moldean, a lo largo de la vida, nuestras experiencias con la escritura.

A su vez, los conceptos *devenir* y *rizoma* (Deleuze & Guattari, 1980) echan luz a la comprensión de este proceso complejo y esquivo. Desde esta mirada, la escritura es inseparable del devenir ya que sólo escribiendo se deviene escritor/a. Por ello, devenir no se entiende como sinónimo de “llegar a ser,” sino más bien como un “ir siendo.” En otras palabras, no es alcanzar una forma o identidad, sino encontrar la zona de vecindad, de indiferenciación tal que ya no quepa distinguirse de un escritor. Así, devenir es un cambio constante que no tiene como fin un punto de llegada determinado a priori. Sin embargo, para que ese cambio sea posible, es necesario un encuentro con una instancia diferente de uno mismo que provoque el abandono o la salida de lo que uno es. Entonces, es relevante recuperar la figura del rizoma que, en la naturaleza, no abandona un territorio para ocupar otro, sino que conecta nuevos territorios y los invade. En ese encuentro, crea una combinación de ida y vuelta: invade y se deja invadir. Por consiguiente, devenir escritor/a tiene que ver con aquello que hacen los rizomas, moverse entre las cosas, sin responder al ideal, estando siempre en el medio, puesto que el territorio es un vector de movimiento que implica salir de eso que nos dicen o creemos que somos.

A lo largo del capítulo, evocaré las oportunidades, las necesidades, las experiencias y los recursos que se me fueron presentando y cómo coadyuvaban a incrementar mi confianza para asumir tareas de escritura cada vez más difíciles y complejas de manera creativa y no sucumbir en el intento. El texto está escrito en tres idiomas (español, inglés y francés), a los que he recurrido según el rol y la importancia que haya tenido cada uno en cada etapa o instancia descripta.

## Becoming Bilingual in a Multilingual Environment

As I write about becoming a writer, I cannot help but recall and reflect upon the unique experiences that have shaped and transformed my literate self on my path as a scholar, living and working in the global south. Even though I am fully aware of the fact that the concept is problematic and has been criticized for oversimplifying the complex realities and common challenges that exist within this heterogenous group, Latin America in general lies, in fact, on the “other side of the line” (Sousa Santos, 2016). In other words, my life and academic activity have evolved and progressed in and from the periphery, immersed in a geopolitical milieu that has, at times, constituted a disadvantage. In Argentina, endemic inflation and the never-ending devaluation of the peso are factors that have had a negative impact on my academic development, making it difficult to undertake stays abroad, go to many international conferences of interest, purchase literature produced by publishers in the global north, and have unlimited access to subscription-based journals.

I was born in 1961, into a working-class family, in a country where two dictatorships (1966–1973 and 1976–1983) alternated with democratically elected governments. I was raised in Paraná, the capital city of Entre Ríos, a province situated in the northeast region of Argentina, almost 500 km from Buenos Aires. My parents came from different cultures and backgrounds. At home, their families spoke languages different from the country’s dominant one (Spanish). This created a special environment that nurtured my sense of otherness and expanded my worldview. It taught me the value of embracing diversity, appreciating the stories of others, and recognizing the profound impact of language(s) and personal experience(s) on our literate selves.

My father’s family carried the echoes of their German Volga ancestry. Their shared stories painted a picture of a tumultuous past, marked by flight and expulsion from Russia. With respect to language, my grandparents often spoke in a dialect that was unfamiliar to most people in our surroundings, including myself. This heritage played a significant role in my upbringing as my father embodied the perceived and essentialized values of hard work,

perseverance, and responsibility instilled in him by his family. He made sure to pass these values on, emphasizing the importance of taking action to achieve our goals and believing in ourselves. This work ethic has had a profound impact on my life and has helped me navigate the many challenges I faced in my academic career.

As for my mother's family, in the early 1930s, my grandfather, accompanied by my grandmother and two daughters, left Manchester to come to Argentina under a contract with the Entre Ríos Railway, a then British-owned company. Growing up, my sister and I spent a lot of time with our grandparents and Auntie Marjorie at their home, where Spanish was hardly ever used. When at home with Mom and Dad, we also interacted in English. Consequently, we grew up bilingual and, as soon as we began attending school and acquired Spanish literacy skills, we took private English lessons with a lovely English lady until well into our teenage years, at which point we transitioned to a private institute to prepare for international exams.

In addition to language, my British heritage also influenced my education and passion for writing and literature. I believe this fascination was largely influenced by my mother's profession: she taught English as a foreign language. She was also a passionate letter writer and had a remarkable habit of keeping in touch with her cousins back in England through handwritten correspondence. As I observed her penning her letters with care, I began to appreciate the uniqueness of letters as a genre. They were more than just a means of communication; they were a form of personal expression and a way to preserve relationships and familial bonds. I took it upon myself to write letters, as well, both in English and Spanish, and discovered the joy of sharing snippets of my life with distant family members and pen friends.

From a young age, I also kept a personal notebook where I recorded the poems, aphorisms, and stories I wrote. At the age of 12, following the passing of my maternal grandfather, I composed a poem in Spanish that was later published in a local magazine. I wrote to the editor expressing my aspirations to become a writer and, with great determination, I personally went to the post office and kept it a secret until the day I received a response. It was then that I finally shared the news with my family, who had always been supportive of my passion for writing. Some years later I decided to take my writing a step further and participated in several literary contests. To my astonishment and delight, a couple of my stories for children, also written in Spanish, garnered special mentions. These acknowledgments not only boosted my confidence but also validated the hard work and dedication I had poured into my texts.

When I look back at the events and circumstances that shaped my early life, they seem to reinforce research findings that have suggested that

parents' involvement can play a very important role in cultivating children's writing skills and in developing self-assurance as communicators (Davila & Abril-Gonzalez, 2022). In this sense, Bazerman (2023) also insinuates that people who grow up plurilingual have cognitive and linguistic advantages. Indeed, having picked up English as one of my mother tongues provided access to a vast number of educational resources at home, such as books, newspapers (e.g., *The Buenos Aires Herald*), games, songs, and records that were not easily available elsewhere. As an adult, English opened a wider range of job prospects, which I will refer to later, and helped me build my academic career. Ultimately, I am grateful for my family's positive reinforcement—indeed, the catalyst that propelled me forward on my writing journey.

## Devenir enseignante en travaillant: une route difficile à parcourir

Après avoir obtenu mon diplôme d'études secondaires, j'ai pris la décision de poursuivre mon intérêt pour les langues et la littérature en étudiant le français à l'Instituto de Enseñanza Superior de Paraná. Ma décision n'était pas seulement motivée par mon désir de devenir plurilingue, mais aussi par mon aspiration à devenir professeur. Ainsi, apprendre cette langue a été une expérience incroyablement gratifiante puisqu'elle m'a ouvert un nouveau monde de littérature, de musique et d'art, et m'a permis de communiquer avec des personnes d'autres milieux et cultures. Cependant, ce processus n'était pas sans ses défis puisque le croisement de cette nouvelle langue avec mes langues maternelles a engendré une division, la naissance en moi d'une altérité étrangère (Kristeva, 1988). En d'autres mots, j'ai senti que la rencontre avec le français m'a confronté avec moi-même car j'ai pu entendre, pour la première fois, ma propre voix en disant des mots étrangers tout en me reconnaissant comme étrangère à moi-même. Cette sensation m'a souvent revisitée au long de mon parcours académique, sujet auquel je reviendrai plus tard.

En concordance avec le début de mes études au professorat, j'ai commencé à travailler en tant qu'employée administrative dans une usine où j'ai occupé divers postes. L'une des tâches, liée à mon devenir d'écrivaine, a été ma participation à la rédaction du rapport mensuel en anglais. Ce fut ma rencontre avec un nouveau genre qui nécessitait non seulement l'utilisation de termes techniques et de jargon spécialisé propres au domaine professionnel mais aussi la présentation d'informations basées sur des données. À plusieurs reprises, le directeur technique m'a renvoyé des commentaires sur la sélection lexicale, entre autres aspects à prendre en compte pour les présentations futures. Une autre occasion d'apprentissage est venue du directeur

de production, qui réalisait des analyses et observations sur le comportement des différents types de ciment, dont les résultats étaient également consignés dans des rapports minutieux que je devais dactylographier. Ces expériences ont été mon premier contact avec des nouveaux genres propres de la vie professionnelle et, d'une certaine manière, elles ont anticipé ma rencontre avec l'article de recherche, dans le milieu universitaire. En plus, elles ont favorisé ma prise de conscience de l'importance du dialogue lors de l'acte de servir de médiatrice en alphabétisation.

## A Second Teaching Certificate and Two University Degrees

Cuando la lengua está tan tensada que se pone a balbucir, o a susurrar ... todo el lenguaje alcanza el límite que dibuja su exterior y se confronta al silencio.

– Gilles Deleuze (1996, p. 159)

To expand my qualifications as a foreign language educator, after having started a family of my own and while still working at the factory, I made the decision to embark on a new journey: pursuing a degree in English teaching. Back in those days, the curricular approaches did not include explicit teaching of the academic and professional genres that future teachers need to master. So, after graduating in 1998, I started meeting up on a regular basis with Cori and Raquel, two senior teachers who had been my mother's former colleagues and close friends, to read Swales's works on genre. Our fruitful discussions produced several conference presentations on academic genres and on comparative literature (Balbi et al., 2003, 2005). These generous, restless women were my first academic mentors, to whom I also owe a debt of gratitude.

Al momento de pensar en continuar mi trayecto académico encontré una barrera importante ya que, a fines de la década del '90, los graduados de carreras terciarias no universitarias no teníamos acceso a programas de posgrado. Ante esta situación de exclusión, la Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEdu-UNER) elaboró una carrera a término (Licenciatura en Lenguas Modernas y Literatura) para egresados de profesados de lengua y literatura, francés, inglés, italiano y portugués. Esto significó un salto cuántico en mi devenir como escritora, a pesar de la experiencia inicial de *shock* (Gallardo et al., 2019) causada por la dinámica y las exigencias propias de la vida universitaria y ser madre de dos niños y de una beba recién nacida.

Las clases altamente expositivas, en las que a menudo nuestros conocimientos previos se daban por sentado, sumadas a la escasa o nula formación en escritura académica desarrollada en los profesados, generó una deserción



importante. Sin embargo, la escritura de trabajos finales integradores fue una experiencia enriquecedora, en la que pude conectar viejos y nuevos territorios, tanto en colaboración con otros colegas, como en solitario. Así, presentamos el fruto de uno de esos trabajos en un encuentro de estudios americanos que posteriormente fue publicado, lo que brindó motivación para seguir escribiendo.

Pero una carrera de vallas no nos prepara lo suficiente para correr una maratón. A pesar de que la malla curricular de la Licenciatura preveía un taller de tesis, ni en ese espacio ni en los demás seminarios tuvimos instancias de enseñanza explícita de la escritura de tesis ni de actividades de vinculación de la escritura practicada en los ciclos formativos anteriores con los requerimientos del grado y de la tesina. Esta “desintegración académica” (Tinto, 1993) continúa vigente, lamentablemente, tanto en el grado (Gajardo et al., 2022) como en el posgrado (Carlino, 2005). En este escenario, escribir la tesina fue una experiencia solitaria, de largo aliento, auto exploratoria, sin la orientación apropiada y necesaria. A su vez, fue una instancia de (re)encuentro con mi *altérité étrangère*, esa voz ajena que se tensaba y, con impericia, hilvanaba diálogos monológicos en el intento de respetar las convenciones académicas que percibía, en ese entonces, como impuestas y ajenas y, a su vez, rígidas y restrictivas (Montes et al., 2022). Desafortunadamente, mi experiencia con el programa de Máster in Teaching English as a Foreign Language, que esta vez requería una tesis escrita en inglés, fue similar, por lo que también demandó una cuota importante de perseverancia y resiliencia.

Según Carlino (2006), escribir es un método para pensar. Pensar con ayuda de la escritura implica un proceso lento, no exento de ansiedad. Esto sucede de manera más ostensible en la escritura de tesis, porque exige asumir un nuevo posicionamiento enunciativo: los tesisistas deben pasar de ser consumidores a productores de conocimiento mediante la puesta en relación de ideas, autores y textos. A su vez, construir el ethos autorial es un proceso que genera tensión entre la propia voz y la inclusión de las voces ajenas en un texto propio. Por ello, las emociones y dinámicas de participación, aprendizaje y negociación identitaria que tienen lugar en el proceso requieren la promoción de una pedagogía de la escritura de grado y posgrado. En este sentido, propuestas centradas en el acompañamiento (Colombo & Alvarez, 2021; Colombo et al., 2020), buscan evitar experiencias de escritura de tesis “a los golpes” y favorecer el egreso. En otras palabras, si las instituciones de educación superior continúan circunscribiendo la escritura a un rito secreto (Lillis, 2001) y no se atiende este proceso institucionalmente, de manera explícita a través de estrategias de andamiaje adecuadas y de acompañamiento, no se evitarán los abandonos o, en el mejor de los casos, el aplazamiento indefinido de la entrega de la tesis.



Para sobrellevar mis experiencias difíciles recurrí a estrategias creativas y resilientes, imitando al rizoma, conectándome con nuevos textos, dialogando con colegas y escribiendo, siempre. Y, nuevamente, salí a la búsqueda de Cori y Raquel, quienes devinieron mis *sponsors* de escritura (Brandt, 2009) y, gracias a su retroalimentación generosa y pertinente, logré pulir y ajustar mis trabajos para obtener mi título de grado en 2004 y de Máster unos años después.

## Devenir académico y profesional en la universidad

Always walk the long way round to the bathroom.

– Swales's unspoken rule (2009, p. 180)

En 1998, di mis primeros pasos en el ámbito universitario nacional en calidad de ayudante de primera en los cursos de inglés con fines específicos (carreras: Ingeniería Civil y Electromecánica), en la Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Paraná. Unos años más tarde, en 2001, accedí al cargo de profesora titular de Inglés I y II en la Facultad de Ingeniería (FI-UNER). Simultáneamente, tuve la oportunidad de formar parte de los equipos de cátedra de Idioma Extranjero Inglés y Francés en la FCEdu-UNER. Ha sido en esta Universidad “del interior” (Argentina's periphery) donde he seguido aprendiendo, enseñando, gestionando, investigando y escribiendo durante los últimos veinticuatro años. En ese ámbito, y a pesar de las crisis económicas recurrentes en Argentina, pude aprovechar oportunidades de formación y participar en congresos nacionales e internacionales gracias al apoyo institucional y económico constante de la UNER.

En mi devenir, fui siendo escritora desarrollando funciones de docencia, investigación y gestión. En el trayecto, en el que seguí la regla de Swales (2004, 2009), fui encontrando no solo colegas con quienes compartimos preocupaciones, sino también oportunidades de participación en proyectos de investigación y de organización de eventos científicos, así como otras instancias para el desarrollo académico y profesional permanente. Asimismo, en la FI-UNER, asumí los roles de vicedecana, consejera directiva, directora de departamento y responsable del área de Relaciones Internacionales. En cada uno, para los que no se dispone de un manual de usuario, fui al encuentro y conecté con nuevos territorios, como los rizomas de Deleuze (1996), moviéndome y respondiendo ante el desafío de escribir nuevos géneros, como despachos de comisiones que se transforman en resoluciones de Consejo Directivo, propuestas de reglamentos, convocatorias, actas de comisiones y memorias, muchos de ellos textos intermedios o transicionales o literatura gris que se producen, en algunos casos, de manera dialógica y colaborativa y son producto de decisiones conjuntas.

En el ámbito de la docencia, el diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura de textos de especialidad en lengua extranjera, tanto en el grado, como para cursos de posgrado ha sido un desafío permanente. En el marco de la enseñanza de Inglés con Fines Específicos, algunos trabajos vinculados con reflexiones sobre decisiones metodológicas e implementación de proyectos de innovación pedagógica fueron presentados en congresos y publicados en diferentes soportes. En este sentido, ir dando pequeños pasos en las comunidades discursivas de las que me fui sintiendo parte me permitió no solo aprender las pautas y modos de participación propios de cada una, sino también dialogar con colegas, mantenerme actualizada y cooperar con redes nacionales e internacionales.

Para apoyar y acompañar a estudiantes avanzados, docentes e investigadores en el proceso de escribir y sortear con éxito los procesos de producción, presentación y revisión para publicación en revistas internacionales, participé en el diseño y dictado de cursos de posgrado sobre lectura y escritura de géneros académicos en inglés (Waigandt et al., 2019a) que focalizan no sólo aspectos lingüísticos, discursivos y retóricos, sino también ponen en discusión las prácticas sociales y las políticas internacionales para publicación en inglés (Englander & Corcoran, 2019). Estas actividades dieron origen al Área de Asesoramiento Interdisciplinar en Actividades de I+D+i (FI-UNER) para orientar a docentes e investigadores en cuestiones vinculadas con estadística, ética, formulación de proyectos y la corrección de manuscritos en inglés antes de su envío para publicación en revistas de alto impacto. En este marco, he asumido la tarea de *literacy broker* (Lillis & Curry, 2006), experiencia que se retroalimenta a partir de mi colaboración con revistas nacionales e internacionales, en calidad de revisora y miembro del comité editorial. Así, someterme permanentemente al juego de evaluar y ser evaluada me confronta a mí misma como autora y me permite poner en perspectiva los comentarios de quienes nos evalúan, para seguir aprendiendo. Esta experiencia nos va enseñando a ser evaluadores competentes e imparciales, con una cuota de empatía y la suficiente generosidad para proporcionar retroalimentación constructiva a nuestros pares.

Además de las lenguas extranjeras, mi interés por la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas en lengua materna comenzó a partir del cursado del seminario de posgrado “Lectura y escritura universitaria.” A cargo de la Dra. Elvira Arnoux y equipo (Universidad de Buenos Aires) y de docentes de la UNER, este ambicioso proyecto duró dos años y fue llevado adelante para promover la reflexión sobre la naturaleza transversal de la lectura y la escritura a todas las disciplinas y la necesidad de abordar su enseñanza en todas las carreras. El fruto de esta experiencia fue “Prácticas de lectura y escritura académicas” (Pipkin & Reynoso, 2010) que, además de aportes teóricos,

incluyó una selección de propuestas didácticas desarrolladas por algunos docentes que participamos del curso.

En paralelo, mi conexión con la investigación surgió a partir de mi participación en cuatro proyectos consecutivos, financiados por la UNER: los tres primeros en calidad de integrante y el último como directora. Han transcurrido más de doce años dedicados al estudio de la lectura y la escritura desde diferentes enfoques y con diferentes equipos. En el primer proyecto exploramos la incidencia en la comprensión de la sistematización y conceptualización de mecanismos discursivos implementados en textos de dominante argumentativa en lenguas extranjeras (Francés e Inglés) (Reynoso et al., 2009). En los dos siguientes apelamos a la investigación-acción participativa para encontrar articulaciones entre la escritura como herramienta para aprender y la evaluación formativa para diseñar propuestas didácticas que faciliten la comprensión y aplicación de conceptos del cálculo vectorial a la resolución de problemas en ingeniería (Waigandt et al., 2019b). El último proyecto indaga acerca de la enseñanza explícita de las prácticas letradas en las asignaturas de los planes de estudio de carreras de grado ofrecidas en la FI-UNER (Waigandt et al., 2022).

Escribir ocupa un lugar destacado en las tareas de investigación, no solo en la preparación de artículos para publicación, sino también para la producción de géneros ocultos (Swales, 2004) como la formulación de proyectos y la elaboración de informes de avance. Este proceso es esencialmente dialógico, colaborativo y multimodal (Castelló, 2022). A su vez, es híbrido porque exige lecturas y discusiones que se traducen en textos intermedios o transicionales que transforman los datos obtenidos en comentarios descriptivos, tablas o gráficos y describen categorías de análisis. En esta actividad, desarrollamos nuestra identidad como investigadores que escriben, guardando armonía con el concepto de devenir (“ir siendo”) de Deleuze y Guattari (1980). También es importante la acción, ya que se aprende escribiendo, con otros que escriben con nosotros, que nos leen, nos interpelan y mejoran nuestros textos.

Para la participación plena en el contexto nacional e internacional, quien investiga y escribe requiere acceso a bibliografía actualizada, como volúmenes publicados por editoriales del norte global y revistas de alto impacto a las que, en su mayoría, se accede por suscripción, en moneda fuerte. Afortunadamente, el sistema universitario nacional tiene acceso gratuito a la biblioteca del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Sin embargo, en ocasiones en que la crisis económica crónica se agudizó, se desactualizaron algunas suscripciones y muchas publicaciones no estuvieron disponibles. Para conseguir aquellas que me interesaban, recurrí a colegas generosos/as del norte ya que, de lo contrario, debía conformarme con leer hasta donde permitía el límite de

visualización de la vista previa del libro o del artículo. Por ello, me sumo a las voces de quienes están a favor de la ciencia abierta. El momento de fomentar sinergias y brindar acceso a todos es ahora.

El trabajo colaborativo en redes académico-científicas ha tenido un impacto decisivo en mi devenir. He podido establecer contacto con colegas de Latinoamérica y del resto del mundo a partir de mi pertenencia a la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES) y a la Sociedad Internacional para el Avance de la Investigación en Escritura. Asimismo, ser co-fundadora de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES) se ha traducido en la posibilidad de cooperar activamente en las actividades que se promueven desde su creación, en 2016. Así, en el marco de políticas democratizadoras para el nivel superior, y para vincular las prácticas letradas con los procesos de formación en las disciplinas, hemos desarrollado modos creativos de fortalecer y consolidar el trabajo en red, a través del reconocimiento del valor de los saberes, experiencias y trayectorias de cada uno de sus miembros para potenciarlos en una construcción conjunta (Giammarini et al., 2023; Castagno et al., 2022). A mis generosas colegas de la RAILEES, con quienes hemos tejido textos y aventuras, vaya también mi agradecimiento.

## A modo de cierre: algunas implicancias

Quien escribe teje. Texto proviene del latín “textum” que significa tejido.

Con hilos de palabras vamos diciendo ... Los textos son como nosotros: tejidos que andan.

– Eduardo Galeano (2000)

Con hilos de palabras, en este capítulo he compartido mi devenir autora plurilingüe, escribiendo sobre y desde el sur. Me he referido a mis primeros pasos y a mis recorridos laborales y académicos, a quienes me han tendido una mano, guiado y aconsejado, a los recursos con los que conté y a las maneras creativas y resilientes que encontré para superar los escollos, cuando los hubo. A partir de esta mirada retrospectiva y reflexiva, entiendo que hay espacios y géneros aún por explorar. También creo que, si bien el cúmulo de experiencias ayudarán a hacer más llevadero el trayecto por venir, el proceso de escribir no se vuelve fácil con el tiempo. Todo lo contrario. Así lo insinúa Casanave (2019), quien expresa que la dificultad se incrementa porque escribir en la academia, sea en lengua materna o en una lengua segunda o extranjera, depende no solo de nuestra tenacidad, sino también de múltiples factores

como la capacidad de búsqueda y de pensamiento crítico, habilidades que se desarrollan con el tiempo. A su vez, se torna cada vez más desafiante porque significa involucrarse en un proceso de aprendizaje continuo y en proyectos cada vez más interesantes y complejos.

Haber vuelto sobre mis pasos me permite afirmar, como Bazerman (2023), que he tenido suerte en mi devenir (co)autora. Crecer bilingüe en un ambiente familiar motivador ha sido un plus, así como también haber ampliado mi repertorio lingüístico con la incorporación del francés. En este sentido, el desarrollo de una competencia plurilingüe global y dinámica, en la que se integraron diferentes capacidades se convirtió en capital cultural interiorizado que me ha permitido interactuar en contextos académicos y culturales diversos, así como también escribir y comunicar en tres idiomas y en diferentes géneros.

Sin embargo, algunas situaciones académicas tensas y abrumadoras ocurridas durante mi devenir arrojan luz sobre realidades aún vigentes que interpelan no sólo a colegas de los campos de la lingüística aplicada, la educación y los estudios de la escritura, sino también a aquellos responsables de diseñar políticas públicas e institucionales. Mi experiencia me habilita a sugerir que las emociones y las dinámicas de participación, pertenencia, exclusión, aprendizaje y negociación identitaria que tienen lugar en el origen, desarrollo y uso de las prácticas letradas requieren la promoción de una pedagogía de la escritura para evitar experiencias solitarias y traumáticas. En este sentido, urge la elaboración de propuestas didácticas situadas, interdisciplinarias, con innovaciones fundadas teóricamente y respaldadas por evidencias empíricas, que respondan a las necesidades de los diferentes niveles educativos y de cada disciplina. Las experiencias desarrolladas por Roni (2019) en el nivel secundario y aquellas compartidas por Carlino y Cordero Carpio (2023) y Moyano (2017) para el nivel superior, brindan algunas pistas para (re) pensar nuestras prácticas. Para el posgrado también es imprescindible generar políticas de formación integrales para revertir situaciones que den lugar al fenómeno “todo menos tesis” (TMT) o “all but dissertation” (ABD).

Esta reflexión etnográfica también puede ofrecer pistas valiosas para quienes acompañan a autores plurilingües—docentes, tutores, diseñadores de programas, por mencionar a algunos— y para otras personas que escriben en contextos académicos plurilingües. A los primeros les cabe la responsabilidad de revisar sus estrategias pedagógicas y didácticas, para enriquecerlas a partir de enfoques que valoren la reflexividad, la diversidad lingüística y las dimensiones sociales de la escritura. Promover espacios donde los escritores puedan pensar sobre su posicionamiento, sus recorridos y su voz resulta fundamental para una formación más justa y consciente, sensible a los desafíos identitarios que implica escribir en diferentes lenguas, disciplinas y culturas. A los segundos los invito

a recordar siempre que, como sugiere esta reflexión, el yo que escribe nunca es estable. Siempre está en devenir. El oficio de escribir implica reconocer esta transformación constante—compleja, emocional y colectiva. Anímense a actuar como rizomas, a invadir nuevos espacios y a devenir escritores, escribiendo.

Para cerrar, es clave hacer hincapié en que los contextos complejos y los desafíos comunes que reúnen a las naciones del sur nos demandan trabajar en pos de la construcción de un ámbito académico global más equitativo, en el que sur y norte no sean vistos como entidades opuestas ya que no se trata de eliminar las diferencias, sino de dismantelar las jerarquías de poder incrustadas (Sousa Santos, 2018). Esta mirada habilita el examen crítico de los desafíos y oportunidades asociados con hacer de manera diferente, mediante reconstrucciones plurilingües, interculturales e inter epistémicas, que requieren abordajes colectivos en aras de la justicia cognitiva. Estos son puntos de partida insoslayables para generar cambios transformadores en el discurso y la práctica en la academia que permitirá que la comunidad global se beneficie de diversas voces plurilingües y pluriculturales.

## Acknowledgments

I would like to express my sincere appreciation to Dr. Theresa Lillis for her encouragement when outlining this chapter and to Dr. James N. Corcoran for his insightful feedback. My gratitude also goes to the editors because writing this chapter has been an emotionally powerful adventure. The chance to deploy almost my full linguistic repertoire in a single piece has felt like having fun in a translanguaging playground.

## Referencias

- Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Ávila Reyes, N., & Calle Arango, L. (2022). Contextos, relaciones, escritores: Hacia un modelo complejo del estudio y de la enseñanza de la escritura. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-11.
- Balbi, M. C., Lothringer, R., & Waigandt, D. M. (2003). Gris de ausencia: Los géneros académicos en la formación docente de grado en profesores de inglés. In M. I. Dorronzoro (Ed.), *Enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior: Balances y perspectivas en investigación y docencia* (pp. 179-181). Araucaria.
- Balbi, M. C., Lothringer, R., & Waigandt, D. M. (2005) Academic genres in teacher education. In L. Anglada, M. López-Barrios, & J. Williams (Eds.), *30th FAAP Conference. Towards the knowledge society: Making EFL education relevant* (pp. 442-448). Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero.

- Bazerman, C. (2023). *How I became the writer I became. An experiment in autoethnography*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2023.1886>
- Brandt, D. (2009). *Literacy and learning: Reflections on writing, reading, and society*. Jossey-Bass.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9(30), 415-420. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/15.pdf>
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación. Documento de trabajo*. Universidad de San Andrés.
- Carlino, P., & Cordero Carpio, G. A. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: Enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar. *Lengua Y Sociedad*, 22(2), 35-64. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.24685>
- Casanave, C.P. (2019). Does writing for publication ever get easier? Some reflections from an experienced scholar. In P. Habibie & K. Hyland (Eds), *Novice writers and scholarly publication*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-95333-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-95333-5_8)
- Castagno, F., & Giammarini, G., Waigandt, D. (2022). Investigaciones sobre prácticas letradas en universidades públicas argentinas. Diálogos en el marco de RAILEES y de un campo de estudio emergente y complejo en Latinoamérica. *Literatura y Lingüística*, 46.
- Castelló, M. (2022). Escritura e identidad en contextos de investigación: Escritura e identidad. *Literatura y Lingüística*, 46, 46.
- Colombo, L., & Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Colombo, L., Bruno, D., & Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-13. <https://bit.ly/3rUySXP>
- Davila, D., & Abril-Gonzalez, P. (2022). A family affair: Supporting the communicative capital and writerly identities of young children. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.2>
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Editorial Anagrama.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Rizoma*. Minuit.
- Englander, K., & Corcoran, J. N. (2019). *English for research publication purposes: Critical plurilingual pedagogies*. Routledge.
- Gallardo, G., Goñi, F., Sanhueza, M., & Cruz, M. S. (2019). Transición secundaria-educación superior: Desafíos para los estudiantes, desafíos para las instituciones. In Letelier, M. (ed.), *Educación Superior Inclusiva*, (pp.263-281), CINDA.
- Galeano, E. (2000). *Téjidos* [Audio album]. Ediciones Tacuabe SRL. <https://www.youtube.com/watch?v=SPtOaLqvAAk>
- Gajardo, F. U., Falcón, P. L., & Navarro, F. (2022). “Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás”: Escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 59(2), 2. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.7>



- Giammarini, G., Waigandt, D., Castagno, F., & Ávila, X. (2023). Universidades en red en torno a las prácticas letradas: Aportes a la construcción de saberes en el marco de la integralidad de funciones universitarias. +E: Revista de Extensión Universitaria, 19.
- Kristeva, J. (1988). *Etrangers a nous-mêmes*. Fayard.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. *Written Communication*, 3, 3-35.
- Moje, E., & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.4.7>
- Montes, S., Arce, C. F., Klener, H., Vera, J., Tamburrino, Í., & Gómez, P. (2022). Negociación de identidades académicas y profesionales en la escritura de tesis en pregrado. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 59(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.8>
- Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: Principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72.
- Pipkin, M., & Reynoso, M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Comunicarte.
- Reynoso, M., Sforza, M., Rosa, B., Waigandt, D. M., & Leiva, G. (2009). Argumentación y didaxis. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 39(20), 1-47. [http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt\\_39/documentos/CDT\\_2009\\_39\\_Reynoso.pdf](http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_39/documentos/CDT_2009_39_Reynoso.pdf)
- Roni, C. (2019). *Acciones docentes durante situaciones didácticas con lectura y escritura en biología del nivel secundario* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1973>
- Sousa Santos, B. (2016). Epistemologies of the South and the future. *From the European South*, 1, 17-29. <http://europeansouth.postcolonialitalia.it>
- Sousa Santos, B. (2018). *The end of the cognitive empire: The coming of age of epistemologies of the South*. Duke University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2009). *Incidents in an educational life. A memoir of sorts*. University of Michigan Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Waigandt, D., Noceti, A., & Lothringer, R. (2019a). Writing for publication in English: Institutional initiatives at the Universidad Nacional de Entre Ríos. In J. N. Corcoran, K. Englander, & L. M. Muresan. (Eds.), *Pedagogies and policies for publishing research in English: Local initiatives supporting international scholars*. Routledge.
- Waigandt, D., Carrere, C., Perassi, M., & Añino, M. (2019b). Escribir para aprender en ingeniería. Una lente que hace visible el pensamiento matemático. In C. Bazerman, B. González Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. B. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló, & M. Tapia-Ladino (Eds.), *Conocer la escritura: Investigación más allá de las fronteras / Knowing writing: Writing research across borders*. Pontificia Universidad Javeriana; The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2019.0421>

Waigandt, D., Perassi, M., Giammarini, G., Soto, M. A., Monzón, S., Aruga., G., & Ramírez, G. (2022). Prácticas de lectura, escritura y comunicación oral en la formación de ingenieros. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 17. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/39872>