

# **Escribir en tiempos de aislamiento social. El impacto de la digitalización de las prácticas escolares en el nivel superior**

## **Writing in social isolation times. The impact of digitalization on school practices at higher level education**

---

### **Lucas Hirsch**

lucashirsch@gmail.com

Doctorando en Ciencias Sociales. Especialista en Ciencias Sociales. Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Comunicador Social. Profesor en Psicología. Docente e investigador del departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto y docente del Instituto Superior Juan Cinotto. Autor de diversos libros y artículos para revista nacionales e internacionales sobre temas vinculados a la comunicación, la educación y la subjetividad.

### **Celeste Medeot**

celestemedeut@hotmail.com

Profesora en Lengua y Literatura. Especialista en Enseñanza de la Escritura y la Literatura. Docente del Instituto Superior Juan Cinotto. Coautora del libro La Escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos; compiladora del libro Confluencias (UniRío) y de otras publicaciones y proyectos culturales vinculados a la literatura.

### **Vanesa Ruth Barcia**

vanisbarcia@gmail.com

Lic. en Psicopedagogía. Diplomada en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior. Maestranda en Ciencias Sociales, UNRC. Profesora del Instituto Superior Juan Cinotto, en el espacio curricular referido a la Didáctica General, de los profesorados de Educación Primaria, Educación Inicial y Educación Especial. Coautora del libro La escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos.

## Resumen

El presente trabajo intenta dar cuenta de las continuidades y rupturas que se han generado en los procesos de escritura en el nivel superior, a partir del impacto que provocó la digitalización de las prácticas escolares en el contexto de pandemia. A través de herramientas virtuales, realizamos una encuesta con preguntas semiestructuradas, para comparar los resultados obtenidos por este medio con investigaciones que hemos realizado sobre dicho objeto en contexto de educación presencial. Abordamos el análisis desde una perspectiva transdisciplinaria, la cual incluye dimensiones pedagógicas, lingüístico-discursivas e intersubjetivas.

En esta comparación, se puede dilucidar, como una continuidad, la profundización en el vínculo entre prácticas de escritura y evaluación-acreditación de los aprendizajes sobre determinados contenidos. Sin embargo, en el orden de las discontinuidades, los significados expresados por los encuestados cobran mayor interés, en tanto ponen el acento en las transformaciones que la digitalización escolar ha provocado en la producción escrita. En esta línea de sentido, percibimos cierta desarticulación, desfasaje, con los acuerdos establecidos en las prácticas pedagógicas de la escuela presencial, mediadas por la comunicación cara a cara.

**Palabras clave:** Aprendizaje - comunicación - digitalización - escritura - enseñanza.

## Abstract

This work attempts to show the continuities and breaks that have emerged in the writing processes at higher education level, based on the impact digitalization has caused on school practices in a pandemic context. By means of the use of virtual tools, we decided to conduct a survey with semi-structured questions, to compare the results obtained with those that derive from investigations we have previously carried out on this topic in a face-to-face educational context. We have approached this analysis from a transdisciplinary perspective, which includes pedagogical, linguistic-discursive and intersubjective dimensions.

Observing the results, it is possible to reflect, as a continuity, the strengthening of the relations between writing practices and evaluation-assessment of certain contents. However, as far as discontinuity is concerned, surveyed respondents' answers are meaningful contributions, as they emphasize the transformations that school digitalization has caused in their written productions. In this sense, we perceive a certain lack of articulation, imbalance, with the agreements established in the pedagogical practices of a face-to-face scholar context, mediated by face-to-face communication.

**Keywords:** Teaching - communication - digitization - writing - learning



## Introducción

El acontecimiento emergió. Subió hacia la superficie, se expandió. Penetró, hasta los minúsculos aspectos de las vidas de, prácticamente, todas las personas del planeta tierra; afectó sus rutinas, sus trabajos, sus relaciones. Todas las prácticas sociales fueron sacudidas por este fenómeno sanitario, pero también político, social y cultural, denominado “coronavirus”.

Los establecimientos educativos de todos los niveles y, en todas las modalidades, no escaparon a esta situación; por el contrario, se vieron fuertemente interpelados por el crecimiento veloz de la incertidumbre que, como un abismo ensanchado, se devoraba las escasas certezas sobre cómo enseñar y cómo aprender en el mundo de las prácticas presenciales. En cuestión de escasos días, tanto docentes como estudiantes tuvieron que recluirse, confinarse en sus hogares, imposibilitados de establecer cualquier tipo de contacto que implicase la presencia directa y concreta del otro.

Ante la magnitud de la pandemia, la única alternativa posible a la que los distintos sistemas educativos mundiales apelaron fue la completa digitalización de las prácticas educativas. Y en un abrir y cerrar de ojos nos encontramos, en el mejor de los casos, navegando por el universo virtual en el vértice mismo del siglo XXI. Ahora bien, en relación a la práctica de escritura, ¿cómo operó este proceso de digitalización escolar? ¿Cómo afectó al vínculo pedagógico esta forma de comunicación virtual? ¿Qué cambios aportó, si es que los hubo, esta situación emergente a docentes y estudiantes?

Los establecimientos escolares, generalmente, tan reactivos a las transformaciones aceleradas del mundo digital, tan aferrados a las lógicas pedagógicas de antaño, no tuvieron el tiempo necesario para hacer un proceso paulatino de adaptación a la sociedad de la información; en todo caso, fueron forzados a pegar el salto mismo desde la ruptura, desde la discontinuidad. Este caos inicial, que rompe con determinado ordenamiento establecido, en principio atemoriza y asusta, desespera; tal como nos comenta el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, surge “para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI” (2020, p. 79).

Enmarcados en este contexto, nos dispusimos indagar cómo esta nueva forma de abordar el desafío educativo impactó o, mejor dicho, está impactando en las prácticas de escritura escolarizadas en los institutos de formación docente. Como problemática que venimos investigando desde 2013, hemos elaborado algunas ideas y categorías teóricas que, en la educación presencial, en la comunicación cara a cara, operaban y funcionaban de determinada manera, y producían determinados efectos. En pocas palabras, nos propusimos monitorear qué continuidades y/o rupturas se produjeron en estos procesos escriturarios en relación a lo que sucedía en la escuela presencial; qué efectos se profundizaron, cuáles cambiaron, cómo operaron en estas prácticas las nuevas condiciones de tiempo, espacio, recursos, entre otros. En el orden subjetivo, cómo funcionó el interés, el deseo por escribir.

## Objetivos y metodología

La metodología seleccionada se enmarca en un diseño descriptivo-interpretativo, diseño que intenta comprender el fenómeno de la escritura de docentes y estudiantes de nivel superior, en su estado presente, reconociendo la complejidad del objeto de estudio. Como propósito prioritario, como ya se dijo, nos planteamos analizar las continuidades y rupturas en los procesos de escritura que se realizan en este nivel educativo, incluyendo en dicho análisis la perspectiva transdisciplinaria que abarca las dimensiones pedagógicas, lingüístico-discursivas e intersubjetivas que intervienen en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, como prácticas situadas en contextos específicos.

Ante el impedimento de implementar técnicas de recolección/producción de datos que involucrasen algún tipo de encuentro presencial, hemos diseñado un cuestionario de manera virtual por medio de un formulario Google. En el instrumento elaborado, se especificó a los docentes y estudiantes<sup>1</sup> que en las respuestas pusieran el foco en los significados y sentidos en relación a la práctica

---

<sup>1</sup> Como equipo de investigación, hemos optado por el uso del masculino genérico para referirnos a ambos sexos. Esto no quiere decir que desconozcamos los debates recientes en ámbitos académicos y sociales en relación al uso de dicho genérico. Reconocemos que esta problematización es pertinente y adherimos a la discusión desde sus distintas aristas (discursivas, académicas, políticas, sociales, culturales, entre otras). De igual manera, no profundizaremos en ello en esta oportunidad.

de escritura, y a las transformaciones que la misma había evidenciado en este tiempo. Estas encuestas se implementaron en un instituto de nivel superior de la localidad de Sampacho, de la provincia de Córdoba (institución de la que formamos parte como docentes).

Consideramos que la opción por un instrumento de recolección/producción de datos u otro ya opera como un elemento de sentido a tener en cuenta en la interpretación, en tanto en la presencialidad pudimos utilizar grupos de enfoque y entrevistas semiestructuradas, técnicas que posibilitaron la interacción con el entrevistado y, por lo tanto, la repregunta. En cambio, este tipo de cuestionario autoadministrado de la virtualidad reproduce por escrito cada respuesta, sin posibilidad de poder profundizar en algunos interrogantes, como tampoco permite poder reconocer aspectos no verbales de la comunicación (tono de voz, énfasis, pausas, gestos), tan importantes para dotar de significación a los enunciados.

En las páginas que siguen, expondremos los resultados arrojados en las encuestas que se realizaron en junio de 2020 tanto a docentes como a estudiantes de nivel superior. Recuperaremos para ello algunos de los sentidos centrales que formaron parte de investigaciones anteriores y los confrontaremos con lo que sucede actualmente en relación a la práctica de escritura en el nivel superior.

### **Algunas continuidades: no todo lo sólido se desvanece en el aire**

Para comenzar, no podemos soslayar aquellos procesos, condiciones, lógicas de ese hacer y de ese decir que no solo se presentan como continuidad de lo investigado en años anteriores, sino que incluso se ha visto profundizado. En particular, es inevitable resaltar que, en el contexto virtual, continúa asociándose la práctica de la escritura, de manera prácticamente exclusiva, con la instancia de evaluación y control de los procesos de aprendizaje. Tal como lo expresa una docente (refiriéndose a las prácticas de escritura): “Se han vuelto necesarias para constatar el aprendizaje de los alumnos”.

Al igual que lo mencionábamos en el libro *La escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos* (2016), cuando la práctica escrituraria se vincula más a un sentido de evaluación que a su función epistémica, el individuo pasa a ser visualizado y documentalizado a partir de su tarea. Por lo tanto, no solo se transforma en instrumento de evaluación/calificación, sino

también, al mismo tiempo, en un instrumento de jerarquización y juzgamiento (Hoffman, 1999).

Al escribir nos visibilizamos, nos abrimos para que el otro nos mire, nos conozca, nos influya. Sin duda que, en la relación que se establece en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esta práctica es necesaria e inevitable. No es posible construir conocimiento sin objetivar las ideas, los saberes, los pensamientos de cada sujeto que habite el campo educativo. Sin embargo, cuando la actividad está asociada exclusivamente con una técnica evaluativa y si, además, esta repercute sobre la acreditación de contenidos, las tensiones en el plano emocional se agudizan. Desde la perspectiva asumida como equipo de investigación, consideramos que, si esa producción escrita es acompañada de un andamiaje en el proceso, entonces podremos pensar en una convergencia creativa<sup>2</sup> y por ende el estudiante podrá aprender a partir de la misma. En palabras de un docente: “La escritura en sí misma no potencia esas actividades, depende de las prácticas sociales en que se ejerza, el tipo de tareas (de enseñanza o de aprendizaje), las habilidades desarrolladas por los escritores”.

Esos márgenes de libertad para consultar, dialogar, re-pensar sobre lo que se está escribiendo, descomprimen la carga emocional asociada al miedo. Es en esas zonas de aprendizaje en las cuales el sujeto se anima a arriesgarse en su decir, pues puede incorporar su propia voz y puede también despegarse de la reproducción textual de lo dicho por otros autores.

En este contexto de virtualización, la dificultad del encuentro cara a cara, de esa interacción social donde los sujetos aprenden, en un decir goffmaniano, a desempeñar sus roles, a definir esas líneas de situación que les permiten reconocerse y actuar en consecuencia, ha generado un empobrecimiento en los sentidos que acompañan los intercambios comunicacionales que se realizan en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

De esta manera, se ha potenciado la solicitud de trabajos escritos, pero en muchos casos sin la asistencia pertinente durante el proceso de elaboración. Tal como lo decíamos en investigaciones anteriores, esta situación tuvo que venir acompañada, necesariamente, de mayores temores al momento de escribir por parte de los estudiantes. Consideramos que no es una cuestión de voluntades. De

---

<sup>2</sup> El concepto de *convergencia creativa* en la escritura será desarrollado en el apartado siguiente.

hecho, se percibe una sobrecarga en la tarea de los docentes, en tanto estos han manifestado que tienen que escribir mucho más que antes para hacer devoluciones y comentarios. A modo de ejemplo, podemos citar a un profesor que nos decía: “Por razones de conectividad, la escasa posibilidad de hacer intercambios desde la oralidad, se han realizado muchas actividades escritas”. Por lo tanto, el desafío se encuentra en otro lugar. En particular, consideramos que obedece, al menos en una de sus dimensiones, a esta lógica diferente en la manera de comunicarnos por medios digitales.

Autores como Deleuze (1999) y Han (2014) sostienen que los medios tecnológicos de comunicación se constituyen inherentemente en dispositivos de vigilancia y de control. Todo lo que se dice y lo que se hace queda registrado en la gran red. Esa interioridad que se trasluce en la información digital acompaña la sensación de una mayor vigilancia y control de unos sobre los otros. Un “panóptico digital” que deja poco espacio a la libertad y a la autonomía, a los secretos, a los implícitos.

En línea con el pensador surcoreano, podemos sostener que, de manera sistemática, este mundo transparente vuelve todo hacia el exterior para convertirlo en información. Y esa información circula como positividad sin contexto y sin interioridad. En sus propias palabras, “el secreto, la extrañeza o la otredad representan obstáculo para una comunicación ilimitada” (Han, 2014, p. 12). Por lo tanto, queda poco margen para la confianza y el respeto por el otro, ambos aspectos imprescindibles para el aprendizaje de la escritura en los contextos escolares. Todo puede ser medible y cuantificable (cuántas palabras/páginas escribió, si entregó el trabajo, si copió, etc.). Así, la práctica escrituraria, lejos de desmarcarse, al menos en parte, de estas técnicas de vigilancia, se ha fusionado aún más a las mismas, constituyéndose en otro eslabón más de la red virtual de control. Como dijo otro docente encuestado: “Yo creo que en estos tiempos de pandemia no es primordial la escritura sino mantenerse en contacto, hacer videollamadas con explicación, así nos sentimos más acompañados”.

## **En el medio de la ruptura: el camino de las discontinuidades**

Como equipo de investigación, consideramos la práctica escrituraria desde su valor epistémico, es decir, desde su potencial como transformadora del conocimiento:

...al escribir se trabaja sobre el pensamiento, se le da una forma entre otras posibles; la reflexión surgida a través de la escritura es diferente de la reflexión no escrita. La escritura da forma a las ideas pero no como un molde externo al contenido: al escribir se crean contenidos no existentes. Por ello, escribir es uno de los mejores métodos para pensar. (Carlino, 2006, p. 9)

Desde esta perspectiva, la escritura se concibe como un proceso creativo y constructivo. Ese valor transformador es lo que renueva el sentido, lo que lo hace resurgir permanentemente, lo que da lugar a lo posible, a lo nuevo, puesto que escribir es un proceso que exige seleccionar, organizar y vincular la información para construir nuevos significados (Ramos, 2009). Este proceso genera diversas tensiones entre lo que ya se sabe y lo nuevo a crear. A partir de este conflicto, los pensamientos se organizan, se enriquecen y se transforman para hacerse cada vez más complejos. De allí la importancia de esta práctica para el aprendizaje.

Sin embargo, para que el proceso avance, se desarrolle, necesita de una articulación de elementos que hemos denominado convergencia creativa. Con esta categoría hacemos alusión al emergente de un proceso en el cual la práctica escrituraria ha podido realizarse incluyendo la propia voz del autor, pues el sujeto ha dotado de sentido a lo producido y, por lo tanto, ha podido superar las divergencias obstaculizadoras que se le han presentado a lo largo del proceso. En este emergente se condensa, en una situación de escritura, todo un proceso que liga y articula múltiples dimensiones tanto sincrónicas como diacrónicas de manera creativa. Así, se produce una sensación placentera cuando se logran anudar los sentidos con la escritura (el tiempo, lugar, la experiencia y los saberes previos, las trayectorias escolares, entre otros) y con ello se produce, en el acontecimiento de escribir, el surgimiento de lo ignorado, es decir, la emergencia de la propia voz en el texto y el consecuente aprendizaje (Barcia, Hirsch y Medeot, 2016).

Por el contrario, hemos llamamos divergencias obstaculizadoras al emergente de un proceso en el cual la práctica escrituraria genera displacer (temor, angustia) en tanto no le es posible al sujeto escribiente dotar de sentido a lo producido, ya que las dimensiones no se articulan y no logran amalgamarse los aspectos sincrónicos y diacrónicos. Si esto sucede, se inhibe el surgimiento de la propia voz y el aprendizaje. En la divergencia obstaculizadora el proceso de escritura se trava, no

avanza, se obstaculiza, pues las dimensiones que operan en esta práctica divergen por caminos diferentes (Barcia et al., 2016).

Entonces, para que se desarrolle el potencial epistémico de dicha actividad es necesario que se produzca una convergencia creativa entre los distintos elementos que confluyen en el proceso escriturario. Y para que esto ocurra se necesitan macro y microacuerdos entre estudiantes y profesores.

Con macroacuerdos aludimos al “pacto” o acuerdo de escritura realizado en la interacción docente-grupo clase, en el cual se especifica qué propósitos se quieren alcanzar, bajo qué formato textual específico y con qué características lingüísticas, textuales y discursivas se realizará toda la tarea de escritura solicitada, según los destinatarios del escrito en cuestión. El macroacuerdo surge en el momento de explicitar la consigna entre el docente-grupo clase, y se consolida cuando todos los sujetos intervinientes reciben la orientación necesaria para comenzar a realizar la actividad escrita (pautas que pueden brindarse tanto de forma oral como escrita). En el caso de que los estudiantes no reciban las orientaciones pertinentes, entonces el macroacuerdo no habrá podido desarrollarse; solo habrá una consigna, una tarea a realizar, pero no se sabrá bien cómo hacerlo. Contrariamente, habrá macroacuerdo cuando todos los implicados sepan qué, cómo, cuándo y para qué escribir, por medio de la coordinación del docente (Barcia et al., 2016).

Los microacuerdos, por su parte, se refieren a las diversas interacciones (o tareas de orientación) que va realizando el docente en relación con cada alumno en particular. Estos acuerdos posibilitan un espacio de encuentro, una interacción permanente, a fin de brindar las estrategias/herramientas necesarias para posibilitar el andamiaje en la tarea. Constituyen acuerdos bilaterales entre el docente y el alumno, acuerdos que atraviesan todo el proceso de escritura con el propósito de que la actividad se oriente hacia una convergencia creativa y así sea posible el aprendizaje (Barcia et al., 2016).

La idea central que se desprende de este monitoreo y que pretendemos sostener y reflejar en este trabajo es que, a partir de la digitalización de las prácticas educativas, consideramos que se ha producido un desajuste de los acuerdos de escritura (macro y microacuerdos) que antes habíamos evidenciado entre docentes y estudiantes en la escuela presencial. La irrupción de la digitalización absoluta produjo un amplio desfasaje de estos acuerdos, generando divergencias obstaculizadoras que han provocado a su vez un empobrecimiento del potencial

epistémico de estas prácticas fundamentalmente por parte de los estudiantes. Esta descripción del escenario actual conlleva implícita un ensayo de “posible solución” que creemos oportuno explicitar y anticipar en tanto colabora con el sentido del análisis realizado en este artículo. La misma consiste en que en los contextos escolarizados actuales, para que esta convergencia se produzca, se necesitan otros macroacuerdos y microacuerdos, diferentes a los que se establecían en la presencialidad.

Desde este marco de referencia, desarrollaremos a continuación el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario diseñado, tratando de vincular lo investigado anteriormente (en la escuela presencial) con la actual situación de enseñanza y aprendizaje de la escritura (escuela remota). Para ello, se enumerarán una serie de desfasajes, entendidos como desajustes, desacoples, en relación a las investigaciones realizadas en años anteriores sobre la temática.<sup>3</sup>

## **La escritura y la lectura: desfasaje en relación al acceso de recursos tecnológicos**

Consideramos que la digitalización de las prácticas de enseñanza y aprendizaje ha desnaturalizado con absoluta claridad las desigualdades en el acceso a los recursos tecnológicos. Esto ha impactado transversalmente a todos los actores educativos con diferentes matices. Es por ello que consideramos oportuno indagar sobre los usos de algunas herramientas digitales y la manera en que esto ha colaborado en ampliar los desajustes en los acuerdos de escritura, a diferencia de lo que sucedía en las prácticas presenciales. Pero comencemos a describir esta nueva realidad escolar...

Ante el interrogante sobre los recursos que emplean para realizar las prácticas de escritura, tanto en los docentes como en los estudiantes no se observan diferencias significativas en lo que refiere a la cantidad y a la forma de utilizar los dispositivos. Esto se manifiesta en las respuestas sobre el uso de los distintos medios, ya que la amplia mayoría de ambos actores escolares explicitan que emplean la computadora; algunos utilizan el teléfono celular y una marcada

---

<sup>3</sup> El orden en que se presentan estos desfasajes no responde a criterios jerárquicos, en tanto todos los aspectos analizados son constitutivos de la práctica de escritura, en el sentido de que todos ellos deberían converger necesariamente para que esta práctica pueda ser aprovechada desde su potencial epistémico.

minoría reconoce el uso de tablet. Aunque no se visualizan diferencias significativas, se destacan aspectos relevantes al momento de considerar los datos cualitativos en relación a por qué utilizan dichos recursos. Algunas de las respuestas que mencionaron los estudiantes fueron las siguientes:

“Me prestaron una notebook ya que la que tenía se quemó a principios de la pandemia. Uso el celular para ver los gmail durante el día (con datos móviles) porque hay problemas con el WiFi”;

“Mi computadora no tiene programa de Word por lo que cuando necesito crear un powepoint por ejemplo, lo tengo que hacer desde el teléfono celular. Además, la computadora se comparte ya que en casa somos dos personas cursando vía online”.

Considerando dichas respuestas, se hace necesario retomar los aportes de Santos (2020) quien señala que la pandemia actual ha empeorado la situación de crisis a la que ha sido sometida la población, visibilizando y profundizando las desigualdades. En este sentido, nos preguntamos: ¿cómo inciden estas desigualdades en las prácticas de escritura? ¿Qué desafíos traen aparejadas estas diferencias en el acceso a los medios tecnológicos para las prácticas de enseñanza y de aprendizaje?

La escuela remota ha sido una constante a lo largo de todo el año 2020 y es por ello que debemos interrogarnos por los condicionamientos, por la disponibilidad o carencia de los soportes y la conectividad, es decir, por los recursos materiales y tecnológicos que promueven o condicionan las prácticas de escritura, ya que consideramos que no disponer de los recursos necesarios incrementa las divergencias obstaculizadoras, lo cual incide en el desarrollo y sostenimiento de los aprendizajes, como ya se dijo. En este sentido, ha sido revelador indagar en las condiciones materiales de los actores escolares. Si bien en la escuela presencial este dato no era del todo relevante, en la educación remota cobra mayor importancia en tanto puede operar como condicionante de la continuidad de trayectorias escolares en los alumnos y como condicionante de la posibilidad de desarrollo laboral de los docentes. En otras palabras, si antes para desarrollar la práctica pedagógica nos preguntábamos en la escuela sobre la disponibilidad de aulas con su correspondiente pizarra y demás, ahora nos preguntamos por los dispositivos tecnológicos y la conectividad a internet.

Sin embargo, a partir de las respuestas obtenidas, podemos mencionar que muchos de los estudiantes, a diferencia de los docentes, han manifestado la necesidad de trabajar sobre el papel, en lugar de usar medios virtuales. Así lo expresaban:

“...para estudiar escribo en papel, a mano.”;

“...escribo en mi carpeta aquellas cosas que necesito que queden plasmadas para no olvidar.”.

Si bien algunos de los docentes expresaron utilizar el soporte papel, fueron menores las respuestas que enfocaron en su uso en comparación con las respuestas obtenidas de los alumnos.

En el contexto actual, en medio de un incremento exponencial de las prácticas virtuales, resulta llamativo que entre las preferencias más significativas de los estudiantes se ubique el uso del soporte papel ante las diversas tareas escolares que se plantean. Este aspecto también se reitera en sus expresiones en el momento de responder en torno a la lectura, en tanto aducen que prefieren trabajar con materiales impresos. Por ejemplo, ellos mencionan:

“...Otras veces me cuesta sentarme a leer porque de tanto cansancio que tengo en la vista me empieza a doler la cabeza entonces trato de leer de a poco...”;

“Me gusta leer, pero desde la computadora o tablet se me dificulta ya que me cansa mucho la vista por mi problema de miopía. Entonces recorro a las fotocopias”.

Con la irrupción de los nuevos medios de comunicación tecnológica, las prácticas de lectura han sufrido cambios sustanciales. En relación a dicha práctica, los significados más preponderantes de los docentes se ubican en torno al gusto por la lectura. Algunas de las respuestas de estos actores fueron:

“La lectura es parte de mí. Leo textos académicos, libros de pedagogía, novelas, relatos”;

“Me apasiona leer acerca de diferentes temas, sobre todo, en lo vinculado a mi área de trabajo. No sólo me gusta leer textos académicos, sino también literatura.”.

Los estudiantes, por su parte, restaron significatividad a la práctica de la lectura. Sin embargo, reconocieron su importancia y, en algunos casos, también valoraron

el gusto por la misma. En este sentido, algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

“Me permite navegar en mi imaginación y crecer en mis saberes”;

“La lectura está íntimamente relacionada con la escritura donde (sic) ambas deben ser practicadas para lograr una mejor comprensión y redacción”.

Entre los factores que los alumnos mencionan como condicionantes de las prácticas de lectura, manifestaron que los recursos tecnológicos, como la televisión o el celular, inciden en el tiempo que le dedican a esta actividad:

“Me gusta leer, sólo que hoy en día hay mucha distracción con la televisión y el teléfono”;

“Me encanta leer. Siento que con los cambios tecnológicos provocaron que lea menos tiempo”.

Sabemos que la lectura y la escritura están íntimamente relacionadas entre sí, puesto que forman parte de un proceso inescindible. Si bien no hay una relación directa del tipo “a mayor lectura-mayor escritura”, sí hay un amplio consenso en investigadores de estas temáticas y en docentes en cuanto a que la lectura variada y periódica colabora en la generación de ideas, en la ampliación del lenguaje, en los niveles de reflexión, en la precisión y ampliación del vocabulario específico de cada disciplina, y en otras facultades y competencias que se desarrollan en el lector. Ideas, competencias cognitivas, capital cultural que también son necesarios en la práctica de escritura.

En este marco, cabe preguntarnos sobre el impacto de esa limitación en la lectura digital que han mencionado los estudiantes, como un elemento que colabora en la divergencia obstaculizadora de las prácticas escriturarias si se lo plantea desde la exclusiva virtualidad. Así lo demuestran los significados de los discursos de los alumnos, en tanto muchas de sus respuestas se concentraron en expresar la dificultad de sostener los procesos de lectura y escritura en formatos y recursos digitales. Esta disminución en la lectura, en cantidad y calidad, se constituye en un elemento que desajusta los macros y microacuerdos que se establecían en las prácticas presenciales. En el momento de realizar un trabajo escrito, un importante número de estudiantes argumentan que no han podido leer los textos necesarios para realizar la tarea solicitada, debido al formato virtual en el que se presenta o por la imposibilidad de disponer los medios digitales para hacerlo.

Además, ante lo planteado en párrafos anteriores, observamos que se contradicen algunas creencias que se reproducen en el sentido común, las cuales remiten a pensar que los estudiantes dominan y se han apropiado de los recursos tecnológicos actuales<sup>4</sup>. Los significados rescatados en las respuestas de los alumnos nos conducen a problematizar la creencia de que estos actores dominan los recursos tecnológicos en el momento de efectuar sus tareas.

Para cerrar este apartado queremos dejar instalados los siguientes interrogantes: ¿Las posibilidades de lectura digital requieren de otros procesos e intervenciones de enseñanza? Los docentes ¿podemos contribuir a que el uso de los recursos y de los formatos digitales potencien la convergencia creativa de las prácticas de escritura?

## **Desfasaje en relación a espacios y tiempos de la escritura**

A partir de la situación emergente que estamos transitando, es posible reconocer una refuncionalización de los espacios domésticos. Los discursos concentran la significación del lugar elegido para tareas escolares a espacios como, en primer lugar, la cocina-comedor y, en segundo lugar, el dormitorio. En el caso de los docentes, aunque las respuestas también indican la preferencia por la cocina-comedor, se advierte una marcada diferencia en cuanto al “dormitorio”, en comparación con los estudiantes, en tanto los profesores no lo consideran como una opción de la misma manera. Expresan como fundamentos: comodidad, conectividad; hay otras respuestas en las que indican que necesitan estar solos y otros, acompañados; algunos refieren necesidad de “ruido”, como música, y otros, silencio.

“En mi dormitorio me concentro más, porque cierro la puerta estoy sola y con música. La música me hace concentrar más. Sin la música me distraigo fácilmente.” (Estudiante);

“Me voy moviendo de lugar según donde pueda estar en silencio y sin posibilidad de interrupciones para poder trabajar” (docente).

---

<sup>4</sup> Mucho se ha dicho y reflexionado sobre este tema. Valga el recordatorio de los nombres con los cuales se han bautizado las últimas generaciones: “nativos digitales”, “millennials” o “generación del milenio”, “generación Y”, entre otros.

Es posible advertir que no es solo una cuestión de estructura edilicia, sino que, en esta selección de los ámbitos domésticos, las propias características subjetivas de los actores escolares son las que condicionan la predilección por un espacio u otro. En investigaciones anteriores, habíamos evidenciado que:

...existe una relación estrecha entre el deseo por escribir, el lugar en el que se escribe y el momento (tiempo) en el que se realizan estas prácticas. (...) Los estudiantes discurren desde escribir cuando están solos, cuando están aburridos, cuando tienen la necesidad, hasta escribir cuando hay algo de ruido. Y lo hacen en diferentes espacios como la cocina, el dormitorio de la casa, o en la institución educativa donde concurre el sujeto. (Barcia et al., 2016, pp. 21-22)

Sabemos que la opción por el espacio se encuentra restringida también por Decretos de Aislamiento Social<sup>5</sup>. Si bien antes la selección del lugar en donde se escribía estaba condicionada por el deseo, ahora también se encuentra atravesada por el interjuego de prohibiciones y permisos que se tejen en el entramado social de la actualidad. Es posible que muchos de los estudiantes que hoy se vean obligados a escribir en sus hogares, en tiempos de escuela presencial hubiesen preferido realizar esta práctica en espacios edilicios de la institución como pueden ser: la biblioteca, el aula de clases, el patio, la galería, entre otros. De hecho, en investigaciones anteriores, así lo explicitaban los propios estudiantes, tal como se reproduce en la cita anterior.

En cuanto a la categoría tiempo, en la publicación del año 2016, mencionábamos lo siguiente:

En nuestros días el tiempo se ha comprimido al instante, todo tiene que ser ya; las urgencias, los apuros, los apremios dibujan el paisaje de nuestra época y empobrecen cualquier tarea; como dice Galeano: “Pobres, lo que se dice pobres, son los que no tienen tiempo para perder el tiempo” (2004: 257). Así, la conocida metáfora “sentarse a escribir” parece ir a contramano de lo que nuestros tiempos actuales demandan. (...) Se ha producido un cambio en la relación sujeto-

---

<sup>5</sup> Nos referimos básicamente al Decreto Nacional n° 260/2020 que estipula la Emergencia Sanitaria en nuestro país, en marzo de 2020, y a las normativas que se desprenden en lo sucesivo que contemplan el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, como los Decretos n° 287/2020 y n° 297/2020, en el mismo mes y los que se establecen a lo largo de 2020.

tiempo. El tiempo tecnológico trastocó el tiempo antropológico. (Barcia et al., pp. 56-57)

Ya en trabajos anteriores nos preguntábamos si en la fugacidad había “lugar” y tiempo para el pensamiento, la reflexión, la elaboración compleja... Esto es ¿se puede escribir y aprender si el proceso se reduce al instante?

Ahora bien, en la investigación llevada a cabo en 2020, se evidenció que los docentes consideran que se escribe en estos momentos más que antes (refiriéndose a años anteriores); en cambio, los estudiantes respondieron a esta pregunta con sentidos más dispersos. Solo algunos de estos sentidos se mantuvieron en una dirección afirmativa. Y cuando se les pregunta sobre cuánto tiempo semanal le dedican a la escritura, hay una marcada diferencia entre docentes y alumnos. Los primeros responden que dedican más horas a esta práctica que los segundos. Entonces, cabría la pregunta: ¿se han visto fortalecidas las prácticas escriturarias de los docentes, a diferencia de los estudiantes, en estos meses de educación remota?

Los profesores sostienen que sí, en tanto aducen que le han dedicado más tiempo a esta actividad que en la presencialidad. Sin embargo, habría que reflexionar sobre lo siguiente: ¿más tiempo necesariamente implica una mayor fortaleza? Podemos acordar que el tiempo es un elemento necesario, pero no suficiente. Consideramos que los docentes en la escuela remota han hecho un esfuerzo por comunicar de forma escrita aquello que se perdió de la comunicación cara a cara de la presencialidad y, en ese sentido, este sería un factor central en la fortaleza de la escritura que ellos manifiestan. De allí que le tengan que dedicar más tiempo...<sup>6</sup>

Para sintetizar, podemos decir que en la educación remota los espacios se han visto constreñidos, en el sentido de que se han delimitado lugares por donde se

---

<sup>6</sup> Debemos reconocer que, al igual que se apreciaba en investigaciones anteriores, estas significaciones de los profesores podrían estar atravesadas por una cuestión de modestia. Es decir, creemos que es poco probable que los actores indagados mencionen que escriben menos que antes, cuando la digitalización de la práctica escolar se realiza de forma escrita en su mayoría. Difícilmente los entrevistados quieran dejar en el otro una concepción que podría resultar inapropiada a su rol docente. Pensamos, en el sentido de Rancière (2007), que esta modestia está asociada a la desacreditación que el sujeto tiene de sí mismo ante el temor de la mirada evaluativa del otro. Asimismo, coincidimos en que, para profundizar sobre el sentido de estos dichos, deberíamos indagar con otras técnicas de recolección/producción de datos.

puede y se debe circular, con fronteras bien determinadas. En este interjuego de prohibiciones y permisos, el establecimiento escuela pasó a ser un lugar por el cual no se pudo transitar, debido a la afluencia importante de personas y la latente posibilidad de contagio de COVID-19. El hogar, por supuesto, estuvo ubicado del otro lado de la frontera y muchas actividades que antes se hacían en otros espacios pasaron a hacerse en casa. Esto trajo como consecuencia la refuncionalización de los espacios domésticos, tal como lo mencionamos en líneas anteriores. A su vez, produjo que los actores escolares debieran replantearse su oficio. Hoy, ser estudiante o ser docente son categorías que no revisten la misma caracterización de antes, en el sentido de habitar una escuela, en tanto espacio en común. Si bien esto no es más que una verdad de perogrullo, nos parece pertinente reflexionar sobre los cambios acaecidos, pues el “paisaje” cotidiano se ha visto modificado. Si hemos tenido la oportunidad de transitar las calles en algún momento, seguramente nos habrá llamado la atención ver escuelas vacías, con aulas vacías, con patios vacíos. En cambio, si hemos podido asomarnos a los hogares, habremos visto a los integrantes de cada familia conectados, cada uno con un dispositivo distinto (en el caso de que se disponga de varios recursos) u organizando por turnos el uso del único dispositivo disponible en casa (llámese computadora, tablet, teléfono celular).

A diferencia del espacio, el tiempo se ha expandido de manera tal que puede llegar a percibirse como lo denomina Santos (2020): “una libertad caótica” (p. 38). Parafraseando al autor, podemos decir que los tiempos de escritura han sido tiempos de “libertad limitada”. Este oxímoron nos permite pensar en algunas tendencias que se han ido sucediendo en la escuela remota. Por un lado, muchos docentes y estudiantes, al encontrarse en su ámbito doméstico, toda la semana, se han visto realizando las tareas escolares en cualquier día, a cualquier hora, y esto ha provocado una sobresaturación en ambos actores. En la escuela presencial el tiempo era discontinuo y funcionaba como marco de referencia para los sujetos: días y horarios para enseñar y aprender. Por otro lado, también ha sucedido que, al no encontrar el tiempo propicio para escribir en el espacio doméstico, en muchos casos esta tarea se haya visto postergada. Como lo decíamos en investigaciones anteriores, si bien ciertos límites son siempre necesarios para todo sujeto, algo del orden del deseo debe traccionar en este tipo de actividades:

El deseo expande al tiempo. En la misma temporalidad objetiva se realiza una mayor producción subjetiva. Es otra la intensidad, es otro el devenir temporal. Derrida (1989) llama a este proceso de la escritura “espaciamiento”, como un devenir espacio del tiempo. Así, la escritura se presenta como rotura, penetración, como un abrirse paso por otros caminos. Caminos atravesados por resistencias, por interrupciones, por rupturas. En esa expansión se da lugar al pensamiento, a la reflexión y al sentido. (Barcia et al., 2016, p. 60)

En relación a estas categorías, podríamos finalmente decir que en los meses que corren se han borroneado las fronteras de la escolaridad. Ya no hay “espacios” ni “tiempos” diferenciados de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, esta situación de límites difusos podría ir a contramano del deseo... Profundizaremos en esta categoría en el siguiente apartado.

## **Desfasaje en relación al deseo y al sentido de la escritura en la virtualidad**

En los contextos escolares, no puede pensarse una práctica de escritura con potencial epistémico si la misma no está intervenida por el deseo y el sentido; esto ocurre de esta manera por aspectos emocionales y simbólicos que establecen una relación intrínseca entre sí. Respaldándonos en autores como González Rey (2002), hemos observado que emociones de múltiples procedencias en la historia del sujeto que escribe se integran como dimensión de sentido en las acciones concretas que ejerce en esta práctica. De esta forma, toda una carga emocional acompaña el sentido en el orden de lo subjetivo. Este tipo de sentido no aparece en ninguna actividad, sino que siempre viene empujado, motivado, por el deseo. Al mismo tiempo, el sentido le marca un rumbo, una dirección a esa fuerza deseante. Ambos aspectos se comprometen de manera simultánea.

En la indagación reciente para monitorear qué viene aconteciendo en los procesos de escritura en esta virtualidad, pudimos dar cuenta de que, en términos generales y con sus diferentes matices, se ha producido una clara ampliación de la brecha del sentido y el deseo otorgado a las prácticas de escritura, entre los docentes y los estudiantes, con respecto al contexto presencial. En los primeros no solo se han mantenido relativamente estables las “ganas” por escribir, sino

que, incluso, se ha revalorizado el sentido de estas prácticas en estos entornos virtuales. Los profesores lo expresan de la siguiente manera:

Considero que la escritura potencia la enseñanza y el aprendizaje, ya que nos vemos obligados a comunicarnos casi con total exclusividad de manera escrita, permitiendo un mayor uso de la escritura.

Considero que es fundamental la escritura en estos tiempos y que se requiere más de su uso.

En el caso de los estudiantes, por el contrario, se aprecia una “especie de disminución”, tanto en su carga deseante como en la significación que adquiere este tipo de actividad en el marco de la virtualidad. Salvo algunas excepciones, hemos receptado expresiones tales como:

En medio de esta pandemia mundial no me parece como necesidad centrarnos en la escritura, pero tampoco hay que dejarlo de lado.

Muy poco escribimos en esta época de pandemia, sí hacemos muchos trabajos vía Gmail pero es diferente la escritura en computadora que hacerlo uno mismo.

Ante estas respuestas tan disímiles tenemos que hacernos, al menos, dos preguntas: 1) ¿Cuáles han sido los efectos de esta práctica de escritura virtual, en el sentido y en el deseo, que han generado posiciones desencontradas entre estudiantes y docentes?; 2) ¿Qué efectos tiene esta brecha en el sentido y en el deseo otorgado a la práctica en relación a la enseñanza y el aprendizaje?

Para responder ambos interrogantes, lo primero que hay que dejar en claro es que el sentido, en tanto significación que adquiere el signo en determinado momento y contexto (Voloshinov, 1992), es siempre cambiante y reactualizable en cada nueva situación. Es decir, si cambia el contexto cambia el sentido. También es necesario saber que el sentido direcciona al deseo, lo atrae, lo hace fluir. El sentido es el que otorga dirección al deseo y este es el encargado de producir.

Sin duda que la irrupción de la pandemia y, con ello, todo lo que implicó en términos de cambios veloces en la forma de enseñar, aprender, entablar el vínculo pedagógico, ha afectado de distintas maneras a los actores escolares. Si bien las transformaciones en sus rutinas, tiempos, espacios han sido transversales, las distintas trayectorias académicas y las diferentes necesidades y responsabilidades han generado actitudes diferenciadas en relación a esta práctica.

El desborde emocional producto de la misma crisis –inérita y trágica–, la superposición de actividades, la novedad de las herramientas tecnológicas (o su refuncionalización para la práctica pedagógica) y la imposibilidad de la contención que brinda el encuentro cara a cara, han marcado una diferencia notable en la forma de asumir la práctica escrituraria entre estos sujetos de la educación. Muchos alumnos manifestaron no estar motivados para escribir los distintos trabajos que se solicitaban debido a la situación emocional que estaban atravesando. Como expresó una estudiante: “En medio de esta pandemia mundial no me parece como necesidad centrarnos en la escritura”. Si no se ve la necesidad, el sentido de esa práctica, difícilmente aparezca el deseo, la motivación por ejercerla. Como nos recuerda González Rey, “los motivos están constituidos en la personalidad y participan de manera directa o indirecta en la formación de sentidos subjetivos que acompañan a las más diversas actividades y prácticas del sujeto” (2002, p. 217).

Además, los alumnos acentúan como un aspecto crítico, para este tipo de práctica, esa ausencia de intercambios y explicaciones por parte del docente que acontecían en los encuentros presenciales. En esta clave, otra estudiante respondía: “...en estos tiempos es muy difícil en lo personal. Escribir o dar respuesta a los trabajos de los profes sin una explicación previa es difícil.”

En este plano, coincidimos con Han (2015), cuando sostiene que en la comunicación digital se borronean, en particular, aspectos vinculados a la alteridad y el contexto. La imposibilidad del encuentro concreto con la alteridad que habilita la comunicación cara a cara impide la construcción de una imagen completa del otro. La pérdida de la dimensión táctil de esta interacción, como reconocer la gestualidad, entonaciones, miradas, lleva a que los sujetos se representen solo un fragmento del otro. En los dispositivos técnicos, solo se ve una mano en Facebook, o un rostro sin cuerpo en las videollamadas, o simplemente una máquina que escribe o habla despersonalizadamente, sumado al desencuentro de miradas debido al desfase que se produce entre las cámaras que poseen estos artefactos y los ojos de los sujetos que miran las pantallas. En definitiva, solo se construye una especie de “fantasma digital” que, si bien facilita, allana, la circulación de datos, impide la construcción de sentido sobre esa información.

La “dimensión negativa” de ese otro, lo problemático, lo complejo, se pierde ante la luminosidad de las pantallas que encandilan y no dejan ver; se diluye ante la

velocidad que impide la reflexión y la comprensión, y ante la saturación de estímulos que disuade la tranquilidad. Solo lo visible, lo cuantificable, lo medible en datos, en información, nos llega de ese otro. En la perspectiva de Han (2015), toda “una positividad” que obstruye el acceso a lo profundo.

En la comunicación digital el contexto también se diluye, en tanto se pierden los límites de tiempo y de espacio, como ya lo expresamos en el apartado anterior. Todo se torna llano, liso, igual. No se construye un territorio, un ahí, en el que el sujeto puede subjetivarse, encontrar su lugar desde donde mirar, decir, vincularse en una afectividad profunda con los otros. La navegación digital lleva a un no-lugar desde donde identificarse, pensarse, sentirse. De allí, que este tipo de mediación tienda a la des-subjetivación, a la pérdida de sentido sobre la actividad que articula ese vínculo virtual (la escritura) y sobre la carga emocional que esta necesita.

En este contexto, los docentes, por su parte, han tenido que redoblar sus esfuerzos por mantener el vínculo pedagógico por medio de la escritura. Todos aquellos signos, como gestos, entonaciones, interrupciones, se han tenido que suplir con una práctica de escritura más exhaustiva y extensa. De esta manera, han revalorizado esta práctica, otorgándole otro nivel de significación en este contexto de escuela remota. Un docente, con su decir, funciona como un caso testigo de lo que han expresado en su mayoría:

Por razones de conectividad, la escasa posibilidad de hacer intercambios desde la oralidad, se han realizado muchas actividades escritas, potenciando de esta manera los procesos de aprendizaje. Los estudiantes han tenido que utilizar distintas estrategias que les permitan construir conocimientos significativos y la escritura ha favorecido este proceso.

La construcción de sentido no es una tarea individual o aislada, sino que se genera en la relación con los otros, en la intersubjetividad. En trabajos anteriores, hemos sostenido que esa función debe recaer tanto en los macroacuerdos del docente con el grupo clase, establecido a partir de las consignas, como en los microacuerdos entre el docente y cada estudiante (Barcia et al., 2016). Estos últimos involucran comprender la relación de la práctica de la escritura con la subjetividad, el recorrido, la experiencia, de cada estudiante. Consideramos que la ausencia absoluta de encuentros y comunicación cara a cara ha roto con estos tipos de encuentros más personalizados en los que habitualmente se desarrollaban las actividades de escritura.

Tradicionalmente, por décadas, la tarea de escritura que se planteaba en la escuela se limitaba a pautar una consigna general con el grupo clase para luego corregir y calificar el producto elaborado por cada estudiante. Esto se correspondía con lo que Marín califica como “una víbora que se muerde la cola: los alumnos escriben para que el docente corrija; el docente corrige para mostrar que cumple con sus obligaciones profesionales. Todo el mundo cumple con sus obligaciones y el aprendizaje está ausente” (2006, p. 291). Contrariamente, establecer microacuerdos entre el docente y cada estudiante posibilitaría poder acompañar el proceso particular que cada uno desarrolla; observar sus dificultades (divergencias obstaculizadoras), reorientar el sentido de la consigna, para que el alumno escritor pueda finalmente lograr una convergencia creativa y aprender mediante (y gracias a) la práctica escrituraria.

Recordemos que, en estos acuerdos, el lugar del otro para el estudiante lo ocupa el docente, y es él quien no solo debe interpelar al alumno para despertar el deseo, sino también quien debe aprender a receptor lo que ese estudiante pueda decir en su escritura o en el proceso de la misma. La escucha atenta no solo recepta la palabra del otro, sino que también ejerce una especie de estímulo para hacer hablar, escribir, producir. Para ello es necesario un trasfondo de comprensión del otro que permita la enseñanza y el aprendizaje. Ambos tienen que aceptar la participación en ese “juego de lenguaje”: aceptar que se reconocen entre ellos, que validan la consigna y que respetan las reglas del macroacuerdo para que ese “lazo social” pueda ser posible. Como lo decíamos en el libro:

Esta comprensión debe darse tanto en el plano intelectual u objetivo (comprensión de la consigna, del tema de estudio, del objeto de conocimiento) como en el plano intersubjetivo (comprensión de la subjetividad del otro, del sentido que el otro le da a la práctica de la escritura o al armado de las consignas). La posibilidad comunicativa depende en gran medida del consenso previo. (Barcia et al., 2016, p. 66)

En este marco, consideramos, como una lectura posible, que esta ruptura de macroacuerdos previos, como los que acontecían en la presencialidad, esta desarticulación inicial del vínculo pedagógico cara a cara, debido a las características de la comunicación virtual, ha generado esta ampliación de la brecha sobre la que venimos hablando: por un lado, una apropiación significativa de nuevas herramientas digitales que ha potenciado la escritura en los docentes y,

por el otro, cierto empobrecimiento en el aprendizaje de la escritura por parte de los estudiantes (lo cual a su vez reduciría las posibilidades de aprendizaje en general, en cada espacio curricular, considerando el potencial epistémico de esta práctica).

Tal como lo plantea Ramos (2009): “Corresponderá al docente guiar, modelar, preparar, proyectar y ofrecer los instrumentos y las ayudas pertinentes para que el alumnado se implique en procesos escritos orientados a la búsqueda de significados” (p. 60). Sin embargo, nos preguntamos lo siguiente: ¿es posible que este acompañamiento se produzca íntegramente desde la virtualidad? En tal caso, ¿se pueden establecer microacuerdos con cada estudiante no solo para que realice la actividad escrita solicitada, sino que al hacerlo pueda apropiarse de los contenidos y aprendizajes de cada espacio curricular?

Tal vez, el paso del tiempo y el desarrollo de nuevas habilidades digitales habiliten otros tipos de macros y microacuerdos, o tal vez sea el propio re-encuentro físico el que reactualice el sentido y el deseo de otra manera.

## **A modo de cierre**

Nos encontramos transitando un momento particular en que las coordenadas de tiempo y espacio se han visto sustancialmente transformadas. Ya venían sufriendo cambios importantes en estas últimas décadas, pero con la irrupción de la pandemia mundial se han visto replanteadas abruptamente, en unos pocos meses. En este contexto, las instituciones parecen haber sido interpeladas desde sus cimientos. Y aunque la escuela remota haya intentado reproducir lo que ocurría en la presencialidad, los vínculos desde la virtualidad se presentan aún con mayores desafíos, tal como lo hemos mencionado a lo largo del artículo.

Ahora bien, como dice Santos (2020): “...la realidad siempre va por delante de lo que pensamos o sentimos sobre ella. Teorizar o escribir sobre ella es poner nuestras categorías y nuestro lenguaje al borde del abismo.” (p. 38). Sabemos que todo lo analizado en este artículo se presenta como una primera aproximación a un fenómeno reciente como lo es la digitalización de las prácticas escolares. Y como todo fenómeno social, estos primeros acercamientos interpretativos para intentar teorizar sobre la situación pueden verse transformados con el transcurrir de los próximos meses.

A lo largo de las páginas anteriores, hemos intentado poner en vinculación resultados de investigaciones anteriores con los significados actuales arrojados por profesores y estudiantes por medio de encuestas virtuales. Sabemos que la escritura hoy más que nunca es una práctica insoslayable y también sabemos que si bien un sector de la sociedad cuenta con acceso a los medios tecnológicos, no sucede lo mismo en otros. Además, por lo que pudimos vislumbrar en el estudio efectuado, podemos decir que todo poder es ambiguo y que en esta actual virtualidad “aparentemente democrática” se encubren otras formas de desigualdad.

En la situación actual, la escritura tecnologizada ya forma parte de nuestra cotidianidad. El conjunto multitudinario de actos, de sucesos, de relaciones y de actividades, nuestros espacios y nuestros tiempos inmediatos, se encuentran totalmente afectados por la tecnología y por su ritmo.

Esta situación da lugar a la emergencia de otros procesos psíquicos y al desarrollo de nuevas subjetividades (Pichon Rivière, 1985), en tanto no hay actividad psíquica desvinculada de la práctica. El escribir no escapa a esta cotidianidad. No obstante, sabemos que es difícil desarrollar, aprender, una actividad si no hay algo de esa praxis que enganche, movilice, desarrolle, la particularidad del sujeto. De igual manera, sabemos que resulta difícil desarrollar cada proceso escriturario desde la instantaneidad, con ánimos de transformar la complejidad en simpleza.

Consideramos que las prácticas de escritura necesariamente se vieron obligadas a repensarse en torno a este contexto de aislamiento social, los macros y microacuerdos que funcionaban en la comunicación cara a cara de la escuela presencial ahora se han visto desajustados. Como expusimos anteriormente, esta nueva situación lleva implícita la necesidad de revisar estos acuerdos que regulaban la enseñanza y aprendizaje de los procesos escriturarios. Los lineamientos de estos nuevos pactos serán parte de la flexibilidad, de los diálogos, la discusión y la praxis que los sujetos de la educación lleven adelante. Como bien lo expresó Boaventura de Sousa Santos, “el brote viral pulveriza el sentido común y evapora la seguridad de un día para el otro” (2020, p. 23), lo que nos obliga, ineludiblemente, a mirar desde otro lugar.

## Referencias bibliográficas

- BARCIA, V., HIRCH, L. y C. MEDEOT (2016). La escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dunken.
- CARLINO, P. (2006). La escritura en la investigación. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires. Documento de Trabajo N° 19. [<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/263-la-escritura-en-la-investigacin-en-documento-de-trabajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>].
- DELEUZE, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control, en Christian Ferrer (comp.). El lenguaje libertario, Buenos Aires, Atamira. [<http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/Posdata-sobre-las-sociedades-de-control.pdf>].
- GONZÁLEZ REY, C. (2002). Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórica cultural. México: Paraninfo.
- HAN,, B. (2015). En el enjambre. Barcelona: Herder.
- (2014). Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder. Barcelona: Herder.
- HOFFMAN, J. (1999). La evaluación. Mito y desafío. Una perspectiva constructivista. Porto Alegre: Mediação.
- MARÍN, M. (2012). Lingüística y enseñanza de la lengua. 2da. ed. 3ra. Reimp., Buenos Aires: Aique.
- PICHON RIVIERE , E. (1985). La teoría del vínculo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RAMOS, J. (2009). “Enseñar a escribir con sentido”, en Aula de innovación educativa. Revista N° 185. Sevilla.
- RANCIÉRE, J. (2007). El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

SANTOS, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/La%20cruel%20pedagogi%CC%81a%20del%20virus%20de%20Sousa%20Santos%20CLACSO.pdf]

VOLOSHINOV, V. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza.