



**ENTRE LÁPICES, PAPELES, TECLADOS Y PANTALLAS:
PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN ENTORNOS VIRTUALES**

**AMONG PENCILS, PAPERS, KEYBOARDS AND SCREENS:
WRITING PRACTICES IN VIRTUAL ENVIRONMENTS**

Lucas Hirsch¹

Departamento de Ciencias de la Comunicación
Universidad Nacional de Río Cuarto
lucashirsch@gmail.com

Celeste Medeot²

Instituto Superior Juan Cinotto
Córdoba
celestemedoteot@hotmail.com

Vanesa Ruth Barcia³

Instituto Superior Juan Cinotto
Córdoba
vanisbarcia@gmail.com

Resumen

En este artículo, nos ocupamos del análisis de algunas dimensiones que favorecieron o condicionaron la práctica de escritura en el contexto de educación remota, en un Instituto Superior de Formación Docente, de una localidad de Córdoba, Argentina. Específicamente, nos interesó saber qué modificaciones o continuidades se produjeron en las significaciones que los actores escolares otorgaron a dicha práctica, a partir del 2020. Para ello, recurrimos a un diseño exploratorio-interpretativo y cotejamos los resultados obtenidos con indagaciones que realizamos en investigaciones anteriores, en contexto de educación presencial. Abordamos el análisis desde una perspectiva transdisciplinaria, es decir, consideramos tanto las dimensiones pedagógicas, lingüístico-discursivas como las intersubjetivas implicadas en el acto de escribir. Nos ayudan a comprender este fenómeno autores del campo de la Lingüística, tales como: Carlino (2006),

Cassany (2011), Navarro y Revel Chion (2013), Ramos (2009), quienes estudian la escritura desde una perspectiva procesual; y, del campo de la Filosofía y la Sociología, autores como Berardi (2007), Bourdieu (1991, 2013) y Han (2014, 2015). Como una primera aproximación analítica, en relación con la escritura, consideramos que los avances pedagógicos-didácticos que se venían sucediendo en los últimos años fueron interrumpidos a partir de la digitalización de las prácticas educativas. Esto es, se puso en suspenso la apertura sociocultural que venía cobrando fuerza en cuanto a su enseñanza y aprendizaje. Si bien se reconocen los beneficios y posibilidades de los medios y recursos virtuales, estos mismos entornos también pueden operar como barreras para que la experiencia académica pueda acontecer.

Palabras clave: Escritura - Digitalización - Educación remota

Abstract

In this article we analyze some dimensions that favored or conditioned the writing practice in the context of remote education, at a Higher Education teacher training Institute, in a town in Córdoba, Argentina.

We are particularly interested in knowing what modifications or continuities occurred in the meanings that school actors gave to that practice, from 2020 onwards. To this end, we resorted to an exploratory-interpretative design and compared the results obtained with previous research conducted in the context of teacher-based education. We approached the analysis from a transdisciplinary perspective, that is, we considered both the pedagogical, linguistic-discursive and intersubjective dimensions involved in the process of writing.

We are helped to understand this phenomenon by authors from the field of Linguistics such as Carlino (2006), Cassany (2011), Navarro and Revel Chion (2013), Ramos (2009), who study writing from a processual perspective; and, from the field of Philosophy and Sociology, authors such as Berardi (2007), Bourdieu (1991, 2013) and Han (2014, 2015).

As a first analytical approach, in relation to writing, we consider that the pedagogical-didactic advances that had been taking place in recent years were interrupted by the digitalization of educational practices. In other words, the socio-cultural openness that had been gaining strength in terms of teaching and learning was put on hold. Although the benefits and possibilities of virtual media and resources are recognized, these same environments may also operate as barriers for the academic experience to take place.

Keywords: Writing - Digitization - Remote education

Recepción: 06-11-2021

Aceptación: 30-09-2022

INTRODUCCIÓN

¿Qué sucede cuando el sentido práctico que orienta el comportamiento cotidiano entra en crisis? Este podría ser un buen interrogante para comenzar a introducirnos en el presente artículo.

En 2020, los establecimientos educativos de todos los niveles se vieron fuertemente interpelados por la transformación, de manera abrupta, de una modalidad escolar presencial a una modalidad virtual. Ante la situación de aislamiento social que generaba la pandemia de Coronavirus, se procedió a la completa digitalización de las prácticas educativas. Esta situación emergente puso en jaque formas y procedimientos habituales que organizaban un sentido práctico determinado, y que debió ser revisado en tiempo récord.

Con Bourdieu (1991), podríamos aclarar que el *habitus*, en tanto producto de la propia historia del sujeto y de los procesos de socialización, origina prácticas individuales y colectivas. Las experiencias pasadas registradas en cada sujeto configuran esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que se actualizan en cada práctica presente. Ese conjunto de acciones está orientado por un sentido práctico. Así, lógicas institucionales dotan de un sentido objetivo “sistemático y unitario que trasciende las intenciones subjetivas y los proyectos conscientes, individuales o colectivos” (Bourdieu, 1991, p.94). Cuando ese sentido práctico concuerda con el sentido objetivado, se construye un mundo de sentido común, en el que se armonizan las experiencias de los sujetos. Sin embargo, cuando un acontecimiento abrupto, inesperado, con la fuerza suficiente para trastocar las rutinas, los trabajos, las relaciones sociales a nivel global, como el fenómeno de una pandemia, desajusta el sentido del mundo objetivado, entonces podríamos preguntarnos: ¿qué ocurre con ese sentido práctico subjetivo, hecho cuerpo, que se manifiesta en prácticas concretas de todos los días?

En el caso particular de este trabajo, presentamos algunas respuestas a este interrogante, según lo indagado en el contexto de un Instituto de Formación Docente y en una práctica concreta: la de escritura. Nos guía como objetivo principal el de comprender las modificaciones o continuidades que se produjeron en las significaciones que los actores escolares le otorgaban a la práctica escrituraria. Para dar cuenta de algunas de esas modificaciones, tomamos en consideración lo desarrollado en investigaciones que ya veníamos realizando, desde 2013 hasta 2019, en cuanto a las diversas dimensiones que atraviesan las prácticas de escritura en la formación docente, en la educación presencial. En este caso en particular, consideramos como categorías de análisis: los acuerdos de escritura (macro y microacuerdos), encrucijada sincrónica y procesos de la instantaneidad (en los apartados siguientes, desarrollaremos estos conceptos que fueron el resultado de investigaciones anteriores). Concretamente, se toman dichas

categorías como referencias de una lógica de funcionamiento de la práctica de escritura en un contexto educativo presencial, para así analizar la nueva lógica de funcionamiento virtual, cuyas particularidades requieren e interpelan otras intervenciones docentes. Este análisis se inscribe en una perspectiva compleja, atravesada por distintas dimensiones: pedagógicas, lingüístico-discursivas e intersubjetivas, de la mano de autores como Carlino (2006), Cassany (2011), Navarro y Revel Chion (2013), Ramos (2009), quienes estudian la escritura desde una perspectiva procesual; y, del campo de la Filosofía y la Sociología, autores como: Berardi (2007), Bourdieu (1991, 2003, 2013) y Han (2014, 2015).

Ahora bien, como nuestro objeto de estudio se focaliza en la escritura, desglosamos la pregunta inaugural de esta introducción en dos más precisas: en el marco de la educación remota, ¿qué dimensiones en el orden social y subjetivo se modificaron en relación con esta práctica?; ¿cómo operó esta nueva situación en el Instituto de Formación Docente? El primer interrogante guía el apartado de título *Digitalización de las prácticas escolares*; mientras que el segundo orienta el apartado *Desdibujamientos de acuerdos de escritura*.

1. Perspectivas teóricas

Bourdieu (2013) propone considerar a la práctica como ámbito privilegiado en el que convergen las estructuras objetivas y las disposiciones subjetivas de los agentes⁴. El autor sostiene que “existe una correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social [...] y los principios de visión y de división que los agentes les aplican” (Bourdieu, 2013, p.13). En esta línea, subraya que, en el caso particular de la institución escolar, el análisis de las estructuras y mecanismos escolares solo cobra fuerza explicativa si también se contemplan en dicho análisis los esquemas de acción, percepción y apreciación que los agentes (entre ellos los docentes y los estudiantes) ponen en funcionamiento en los juicios que formulan y en sus prácticas. En el marco de esta perspectiva, cobra pleno sentido analizar las construcciones en términos de representaciones y prácticas concretas que hacen los docentes, si también se identifica la génesis social de las estructuras cognitivas de esos docentes y los estudiantes⁵.

En este sentido, nos aproximamos a un estado de situación de la práctica de escritura en el Instituto de Formación Docente. Sin embargo, para ello es necesario mirar hacia atrás, identificar algunas dimensiones que se ponían en juego en las tareas de escritura presenciales, para reflexionar sobre qué continúa y qué se ha modificado en dichas tareas. A veces, para ver la isla, hay que salirse de esta.

Con respecto a la metodología seleccionada, teniendo en cuenta nuestro objetivo general, se optó por un diseño exploratorio-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. Este análisis se aborda desde una 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, tal como lo recomiendan las propuestas curriculares vigentes en nuestro país.

Desde la Lingüística, como ya dijimos, recuperamos los aportes de autores que asumen una perspectiva procesual de la escritura, tales como: Carlino (2006), Cassany (2011), Navarro y Revel Chion (2013) y Ramos (2009); todos ellos nos brindan herramientas teóricas para pensar en los escritores competentes como aquellos que toman conciencia sobre la audiencia, el contexto y los propósitos comunicativos concretos en cada caso. Del campo de la Filosofía, recuperamos el pensamiento de autores como Berardi (2007) y Han (2014, 2015) para intentar comprender la lógica que subyace en los procesos de digitalización en la formación social actual. Por último, como ya hemos esbozado, desde la Sociología, Bourdieu (1991, 2003, 2013) nos marca un horizonte interpretativo para comprender la transformación de las prácticas sociales y de las subjetividades que este hecho histórico generó y está generando. Como lo expresa el autor, para comprender distintos modos de habitar el mundo, debemos desarrollar una mirada interdisciplinaria que ponga el ojo en las múltiples y complejas relaciones de lo colectivo y lo individual.

2. Aspectos metodológicos

Ante la imposibilidad de implementar técnicas de recolección/producción de datos que involucrasen algún tipo de encuentro presencial, diseñamos un cuestionario de manera virtual por medio de un formulario Google. Cabe aclarar que estas encuestas se implementaron en un Instituto de Formación Docente de la localidad de Sampacho, provincia de Córdoba, institución de la que formamos parte como docentes.

Tomamos como base el siguiente criterio: los encuestados (docentes, estudiantes) debían formar parte de la institución en el momento de responder el cuestionario. Pero, como se les propuso participar desde sus hogares de forma voluntaria, no todo el universo institucional completó el cuestionario. En este marco, participaron treinta y cinco docentes y cincuenta y cinco estudiantes.

En el instrumento elaborado, se especificó a los actores participantes que en las respuestas hicieran foco en los significados y sentidos de la práctica de escritura, y en las transformaciones que la misma había evidenciado en el tiempo de escuela remota. De esta manera, se pretendió dar cuenta de las continuidades y rupturas con respecto a las experiencias de prácticas de escritura de la educación presencial. Para comprender este fenómeno, se tomaron en consideración categorías como: acuerdos de escritura (macro y microacuerdos), encrucijada sincrónica y proceso de la instantaneidad

(desarrollaremos estos conceptos en apartados siguientes). A partir de cada una de estas, observamos cómo se sostenía una línea de sentido o, por el contrario, había algún tipo de modificación.

Reconocemos que este tipo de cuestionario autoadministrado de la virtualidad reprodujo por escrito cada respuesta de forma anónima, lo que nos impidió profundizar en algunos interrogantes, por medio de repreguntas. Otro limitante de esta opción metodológica fue que tampoco pudimos advertir aspectos no verbales de la comunicación, tan importantes para dotar de significación a los enunciados (tono de voz, énfasis, pausas, gestos).

En los apartados siguientes exponemos algunos de los sentidos centrales que tanto docentes como estudiantes esgrimieron al momento de comunicar y justificar sus sentires y pareceres sobre este tipo de experiencia educativa.

3. Resultados

3.1. Digitalización de las prácticas escolares

Con “digitalización de las prácticas escolares” hacemos alusión a una forma de comunicación e interacción entre docentes, alumnos y conocimiento, mediada por los nuevos entornos digitales, tales como: las plataformas, las redes sociales o lo que podemos englobar en las llamadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Esta mediación se diferencia tanto de la comunicación cara a cara como de la mediatización realizada por los medios masivos de comunicación tradicionales (la radio, la televisión o la prensa escrita). Si bien, como sostiene Berardi (2007), este mundo comunicacional -atravesado por la virtualidad que posibilita la red de Internet- ha abierto una grieta conceptual que está destinada a agrandarse; consideramos necesario mencionar algunas características generales que nos permitan contextualizar el fenómeno.

La infraestructura de la red se ha venido desarrollando y articulando de manera continua e incesante independientemente de las diferentes crisis sociales y económicas; y su uso se ha visto potencializado a nivel global a partir del aislamiento social que ha provocado la pandemia del Covid-19. De esta forma, se amplió aún más su grado de intervención en las prácticas sociales, lo que produjo, a su vez, una vasta capacidad de crear una realidad diferente (la virtual).

Estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación han permitido la denominada “revolución digital”. En ese contexto, se han borrado las fronteras que separaban, desde el punto de vista técnico, la escritura, el sonido y la imagen, y han generado un mundo multimedial (Fernández Durán, 2010). La navegación por Internet, esa especie de ciberespacio público, a la vez se ha convertido en una suerte de realidad

virtual paralela, de enorme potencia y presencia que interpela permanentemente esa otra “realidad real y concreta”, y se confunde cada día más con esta. Fernández Durán sostiene al respecto:

Internet ha significado pues un paso de gigante en el avance irresistible de la realidad virtual, creando un nuevo espacio social, funcional y simbólico, de comunicación, interacción e información. Un mundo nuevo especular y en gran medida mágico detrás de las pantallas de nuestros ordenadores (2010, p.30).

Son, justamente, los ordenadores los que posibilitan procesar la información digitalizada, binaria, para luego ser recuperada en forma de texto, audio e imagen, y en todas sus combinaciones posibles. A su vez, las interfaces más amigables permiten vincularnos con mayor fluidez con la información en este sistema interconectado; información que ha saltado del papel a la pantalla, al igual que las prácticas de escritura desde la educación remota, objeto de análisis del presente trabajo.

En el estudio que desarrollamos, una docente hacía referencia a este fenómeno al mencionar que se usaron los ordenadores y las pantallas digitales con más frecuencia que en tiempos anteriores. Otra docente, subiendo el nivel de certeza en su afirmación, sostuvo: “Hay que hacerlo así, sí o sí. No hay opción”.

El sentido de esta última expresión deja la autonomía del sujeto en un lugar marginal y lo sumerge al “inevitable” mundo de la hiperconexión.

En clave deleuziana, se puede sostener que, de un tiempo a esta parte, se ha generado un proceso de desterritorialización sin precedentes en la historia de la humanidad, en el que, desde cualquier lugar del mundo, conectado al ciberespacio, se puede acceder a la misma información. Estos datos digitalizados se pueden combinar, transmitir y recibir a través del ciberespacio. Los individuos, aislados entre sí, se conectan virtualmente por redes digitales. En ese mundo virtual, los sujetos no consumen la información de manera pasiva, sino que también la producen, la engendran de manera activa, lo que conforma tejidos digitales (Han, 2015). Al respecto, varios estudiantes (y algunos docentes) sostuvieron la idea de que utilizaban en sus prácticas académicas recursos tecnológicos en los que se entremezclaban la escritura, con voces, imágenes, en una suerte narrativa transmedial. A modo de ejemplo, citamos las palabras de uno de los estudiantes:

“Para entregar un trabajo utilicé el escritor por voz de whatsapp que me devuelve el texto, corté y pegué en un documento porque me era imposible llegar a escribir todo. Obvio que después tuve que leerlo para organizar puntos y comas”.

Expresiones como estas nos permiten evidenciar las múltiples conexiones cuerpo-máquina en el mundo virtual y sus posibilidades al momento de realizar un tipo específico de práctica, como la de escritura. Además, nos invitan a pensar en un individuo que,

lejos de ser pasivo, tiene que realizar una serie de acciones y operaciones (extrañas a la práctica habitual del escribir) de manera sincronizada y combinada con el recurso tecnológico. Una compleja operatoria tecnosocial en la que estamos inscriptos y que, al menos en términos aparentes, logra un mismo resultado (texto escrito) por caminos muy diferentes a los que nos tenía acostumbrados la educación tradicional.

En una situación en la que, para producir un texto escrito, el estudiante recurre a la expresión oral, resulta más que llamativa la última frase de la cita que se reproduce anteriormente, en la cual se sostiene que solo se revisaron cuestiones de puntuación del texto académico solicitado (expresión que se vio replicada en otros estudiantes, de forma similar).

Si comparamos esta traducción inmediata del lenguaje oral al escrito, con lo que el proceso escriturario de un trabajo del nivel superior amerita, con sus distintas etapas y tareas involucradas (revisión gramatical, supresión, reformulación, resignificación de ideas, etc.), podremos notar que, al menos en estos casos, el proceso se redujo al instante y la complejidad se tradujo en simpleza, por lo que podemos hablar de cierto empobrecimiento epistémico.

Al recuperar los aportes de Ramos (2009), podemos decir que: “La escritura es un proceso cognitivo constructivo que exige al escritor seleccionar, organizar y relacionar la información para construir (o reconstruir) nuevos significados” (p.56). Entonces, podríamos preguntarnos si es posible escribir y aprender en un proceso que se reduce al instante. En este punto, consideramos pertinente hacer mención a una categoría de análisis que ya veníamos observando en las instancias de escritura de la educación presencial. Hacemos alusión a *proceso de la instantaneidad*, entendido como la comprensión temporal de las prácticas y de las subjetividades, producto de la aceleración de los tiempos tecnológicos y su afectación en el tiempo antropológico a partir de la superposición de actividades, tareas y estímulos de la sociedad de la información (Barcia et al., 2016). En este plano, observamos no solo una continuidad de este proceso sino la profundización del mismo.

Sumado a ello, considerando que la escritura es un medio de transformación del conocimiento y un instrumento para el aprendizaje (Navarro y Revel Chion, 2013), nos preguntamos si, desde una perspectiva a mediano y largo plazo, este salto básicamente cualitativo (del papel a la pantalla) podría resultar beneficioso para los estudiantes o, por el contrario, obturar la práctica escrituraria de los mismos. En consecuencia, este escenario nos plantea otra serie de interrogantes: ¿qué se pierde, se potencia o se “escapa” en términos de sentido y de desarrollo de capacidades con ese tipo de prácticas que se reducen al instante? ¿Qué aspectos se modifican en la elaboración de un texto académico con este tipo de estrategias de traducción inmediata de la oralidad a la

escritura? ¿Es posible aprender de esta manera? ¿Se pierde así el potencial epistémico? ¿Cuáles son los recursos intelectuales y emocionales que se necesitan o se ponen en juego de una forma u otra? Las respuestas a estos interrogantes escapan a este trabajo exploratorio, pero nos marcan algunos senderos por donde seguir investigando.

Ahora bien, lo que podríamos sostener, con relativa certeza, es el reconocimiento de que, a diferencia de los clásicos medios de comunicación de masas, el digital es paradójicamente un medio de la presencia, en el sentido de participación activa de todos los usuarios/cibernavegantes. En términos de Han (2015): “La comunicación digital se distingue por el hecho de que las informaciones se producen, envían y reciben sin mediación de intermediarios” (p.33). Un medio de la presencia, en el que se impide el contacto directo con el otro, en tanto siempre la pantalla será la mediadora del encuentro intersubjetivo. Esta paradoja caracteriza los entornos digitales, al menos tal como los conocemos en la actualidad. Cada sujeto produce y envía información sin mediación de otro sujeto, moldeado por la propia lógica del medio en el que se comunica: Blog, Facebook, Twitter, Classroom, E-mail, Meet, Zoom, etc. Cada una de estas aplicaciones representa un tipo particular de cultura, de estilo, de usuarios, de posibilidades y limitaciones en el orden comunicacional. En el marco de su funcionamiento, la mente se inserta en esa realidad como innovación, como lenguaje y como relación comunicativa. Así, la producción digital adquiere cada vez más una dimensión biológica y tiende a asemejarse a un organismo.

Desde esta perspectiva, Berardi (2007) realiza una analogía entre el sistema digital de una organización con el sistema nervioso humano. Para el autor, la empresa digital funciona como un excelente sistema nervioso artificial. En este, la información fluye con velocidad y naturalidad al igual que el pensamiento en un ser humano; de este modo, se puede usar la tecnología para gobernar y coordinar grupos de personas con cierta rapidez y con una sofisticada logística. En estos entornos, la mente y el cuerpo humano se integran con el circuito digital gracias a interfaces de aceleración y simplificación. Nuestro cerebro se conecta como una terminación más de esa gran red con solo hacer clic en el mouse o en una tecla del teléfono. Así, este proceso de digitalización produce artefactos semióticos con las capacidades de autorreplicación de los sistemas vivos, lo que opera como ensamble necesario para el funcionamiento del capitalismo cognitivo actual.

Particularmente en 2020, tal como lo hemos podido observar a partir del aislamiento social, este sistema digital pudo instalarse con rapidez en cualquier forma de organización⁶. En el caso particular de la educación, en menos de una semana ya estaba funcionando todo el sistema educativo bajo esta lógica; lo que involucró, en palabras de Berardi (2007), que el proceso de producción se semiotizara, y esto a su vez produjo cambios en el orden subjetivo, puesto que, como dice el autor: “La formación del sistema nervioso

digital implica y conecta la mente, el psiquismo social, los deseos y las esperanzas, los miedos y la imaginación” (Berardi, 2007, p.18).

Aquellos que atravesamos esta vertiginosa transformación en el sistema educativo, en sus distintos niveles, no escapamos a esa “envoltura digital”. De allí que fue necesario ocuparnos de esa nueva producción semiótica en los procesos escolares, de los cambios lingüísticos –entre ellos, de las prácticas de escritura–, cambios comunicativos, pedagógico-didácticos y cognitivos que generó este proceso (y, por supuesto, aún genera).

El eco en el que más se reflejan las voces, tanto de docentes como de alumnos, contiene los testimonios de estas transformaciones en sus propias experiencias. Por ejemplo, una estudiante nos decía:

“[...] al estar insertos en la modalidad virtual, no es lo mismo que escribir en papel, borrar, tachar, hacer anotaciones a un costado. La tecnología tiene sus pro y contras en cuanto a la escritura”.

Consideramos que el reconocer ese poder ambiguo del mundo digital constituye una de las principales claves para comprender las prácticas de escritura escolares bajo esta modalidad.

Otra característica fundamental de los procesos de digitalización de la comunicación es que la información circula velozmente en ese tiempo digital del instante, sin mediación y con poca posibilidad de otorgar significación. Un diluvio de datos impide separar lo esencial e importante, de lo superficial e innecesario. Así, pasamos de la reflexión al reflejo, sostienen Lotringer y Virilio (2003). Cuando la situación se acelera, el sujeto ya no reflexiona: “La aceleración y la velocidad [operan] no solamente en el cálculo sino también en la apreciación y la decisión de los actos de una persona” (2003, p.161). De allí que, en la actualidad, la capacidad cognitiva se haya vuelto el principal recurso productivo (Han, 2014)⁷. En esta línea, Berardi (2007) sostiene que esta incesante producción de software se inmiscuye como cableado en la mente humana en un continuo reticular cibernético que estructura flujos de información digital a través del sistema nervioso de todas las instituciones claves de la vida contemporánea.

Este proceso también afecta a las instituciones educativas que se vieron exigidas, de un día para el otro, a formar parte de esa estructura de flujos de información digital. Paraphraseando a Berardi (2007), las escuelas pasaron a integrarse a un ciberpanóptico inserto en los circuitos de carne de la subjetividad humana. Las redes treparon las paredes de esa escuela sólida para mezclar los componentes tecnológicos con los orgánicos –en el caso del aprendizaje, por ejemplo–, acelerando los tiempos de elaboración cognitiva más allá de “límites naturales”. En este sentido, en las encuestas realizadas, docentes y estudiantes han manifestado no estar en condiciones de elaborar conscientemente

la inmensa y creciente masa de información que entraba en sus ordenadores, en sus teléfonos portátiles y en sus cerebros.

Con respecto a la interacción cara a cara, como es sabido, la comunicación digital impide el contacto directo, sin barreras, con las personas reales. Los aspectos no verbales como las miradas, los gestos, las entonaciones, que son constitutivas en una situación concreta de comunicación, se pierden o se diluyen en esta otra forma de vincularnos. En este sentido, nos alejamos de esas dimensiones que operan en la comprensión que se tiene del otro. La digital es una comunicación que prioriza la imagen por sobre las palabras, pero despojada del valor icónico de esta, en tanto se aleja de su semejanza con la vida real-concreta (Han, 2015).

Este salto importante hacia la sociedad de la imagen tiene sus consecuencias en los modelos cognitivos construidos en las tradicionales instituciones escolares. Para Fernández Durán (2010), en el actual modelo de comprensión de la realidad, la imagen predomina sobre la escritura y sobre la transmisión oral del conocimiento. En el caso de la comunicación mediada digitalmente, la información circula de manera menos estructurada y más espectacular que la abordada en contextos escolares de comunicación cara a cara. “Ese saber racional, secuencial, ‘objetivo’ y tradicional cede terreno ante el conocimiento más sensorial, visual, simultáneo (no secuencial), tecnológico e impactante” (2010, p.35). El hipertexto y su interconexión multisequencial y multimedia van resquebrajando aquella continuidad lineal del relato que circulaba por las aulas. Como lo expresa una docente:

Yo creo que en estos tiempos [refiriéndose a 2020] no es primordial la escritura sino mantenerse en contacto, hacer videollamadas con explicación [...], así nos sentimos más acompañados.

Una nueva racionalidad más sensorial comienza a despuntar y aún no podemos dimensionar sus efectos sociales, políticos y educativos. Este proceso de digitalización, inmerso en las dinámicas del capitalismo global, nos sigue sorprendiendo; sobre todo, las modificaciones que ocasiona en el funcionamiento social en general y escolar en particular. La inevitabilidad del aislamiento social, producto de esta situación pandémica, nos fue encapsulando de forma creciente y acelerada en este mundo virtual.

En estos contextos, la forma de producir y consumir información, saberes y conocimiento en el ámbito académico fueron marcando los ritmos y los procesos en las prácticas escolares y moldeando nuestras subjetividades funcionales a esa lógica. De manera simultánea, dejaron y aún dejan al margen a gran parte de la población mundial por no contar con los recursos materiales y/o simbólicos para acceder-conectarse a la maquinaria tecnosocial.

Las instituciones como la escuela, nacidas al amparo de la modernidad y sedimentadas en el marco de otra lógica de funcionamiento de la sociedad, se vieron fuertemente

impactadas por la vertiginosidad de estos cambios. Los espacios escolares sufrieron transformaciones impensadas; en tanto, en la educación remota los espacios resultaron constreñidos, en el sentido de que se establecieron lugares por donde se podía y se debía circular, con fronteras bien delimitadas. En este interjuego de prohibiciones y permisos, la institución escolar pasó a ser un lugar por el cual no se pudo transitar. “Esto trajo como consecuencia la refuncionalización de los espacios domésticos” (Hirsch et al., 2020, pp.320-321).

También hubo cambios importantes en relación con el tiempo escolar:

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. (Hirsch et al., 2020, p.321)

Los docentes y los estudiantes, actores centrales en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también se vieron intempestivamente interpelados, en tanto la pandemia de coronavirus emergió como un acontecimiento para desenterrar una “verdad” (en el sentido de Badiou, 1999), que venía operando en las entrañas mismas de la estructura del sistema. Su irrupción devela lo que Galimberti (2001) ya venía sosteniendo desde hace algún tiempo. En su tesis formula la idea de la amplitud de una brecha que se extiende cada vez más entre un mundo hipertecnologizado y hombres y mujeres pretecnológicos. Ese desfasaje entre un tiempo tecnológico y un tiempo biológico-antropológico solo puede generar profundos desajustes entre el ser humano y su entorno.

En el marco de este contexto abierto, y en medio de la intemperie que genera lo inédito, la práctica de escritura también sufrió sus desajustes en relación con el contexto de escuela presencial y la comunicación cara a cara.

3.2. Desdibujamiento de acuerdos de escritura

En las últimas décadas, junto con un paradigma constructivista de aprendizaje, se concibe la enseñanza de la Lengua desde un enfoque básicamente comunicativo, con énfasis en el desarrollo de prácticas del lenguaje. Así lo considera el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina) (2015): “[...] concepción del lenguaje como alternativa de generación de múltiples significados, inherentes a la constitución del sujeto y a su inscripción en un contexto sociocultural” (p.111).

La tendencia sociocultural predominante en las propuestas curriculares actuales, para todos los niveles educativos formales de nuestro país, influye también en lo que se enseña y se aprende en el nivel superior; esto es, en los institutos de formación docente. Específicamente en relación con la práctica de escritura, en términos de Cassany (2011), podemos decir que solo se formarán escritores competentes si estos logran concebir el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo audiencia, contexto y propósitos comunicativos concretos en cada caso. Ahora bien, el aislamiento social y la consecuente digitalización de las prácticas escolares produjeron que el desafío mencionado por Cassany (2011) se viera desdibujado, en tanto las prácticas de escritura tomaron otras características en los entornos digitales y esto ocurrió a causa de la incidencia de una serie de factores; entre estos, aspectos del orden emocional y subjetivo.

Así, un docente expresaba lo que vivenció en el plano emocional, en el momento de escribir desde la educación remota:

En estos tiempos es muy difícil en lo personal [...].

Distintos estudiantes, por su parte, mencionaban lo siguiente (al preguntarles sobre los cambios acontecidos con respecto a esta práctica, a partir de la digitalización escolar):

La escritura se potencia 'a medias' a través de los dispositivos que se utilizan en estos momentos. Pero sí se potencia cuando se escribe 'de puño y letra' con lápiz y en papel.

En tiempos así, cuesta hasta sentarse a hacer los trabajos.

En el momento de escribir, emociones de múltiples procedencias se ponen en marcha y se integran como dimensión de sentido a las acciones concretas de esta práctica. El desborde emocional, producto de la propia crisis, sumado a la nueva modalidad y contexto, generó, al menos en el primer año de esta pandemia, una situación emocional poco propicia para la práctica de escritura. En muchos casos, estas emociones no pudieron integrarse, lo que imposibilitó una experiencia significativa, en términos de aprendizajes, por parte de los actores involucrados (Hirsch et al., 2020).

También pudimos observar que, en las respuestas que brindaron tanto docentes como alumnos, hubo una tendencia manifiesta a valorar el potencial epistémico de la escritura, en cuanto práctica que se asocia directamente con el aprendizaje de cada espacio curricular. Otro dato a considerar es que, en tiempos de escuela remota, en los que se escribió por medios virtuales más que nunca (y así lo reconocieron los profesores), los estudiantes tuvieron preferencias por la escritura en papel, práctica propia de la escuela tradicional que data de fines del siglo XIX.

Sumado a ello, si bien la mayoría consideró que desde la educación remota las prácticas de escritura se vieron fortalecidas, en términos de mayor frecuentación, los alumnos sostuvieron que hubiesen necesitado más explicación docente. Así lo manifestaron:

La presencialidad corporal, el encuentro con el otro siempre enriquece y fortalece el aprendizaje.

Escribir o dar respuesta a los trabajos de los profes sin una explicación previa es difícil.

Los estudiantes reclamaron la presencia (corporal) del docente, con sus explicaciones, sus gestos, es decir, los andamios necesarios para realizar la tarea. Adujeron que la consigna por sí misma no era suficiente para poder aprender lo que se esperaba que realizaran en cada texto solicitado. Manifestaban también haber escrito más que nunca en los entornos virtuales, para así acreditar los aprendizajes de cada espacio curricular, a pesar de añorar lápiz y papel. Pero en algunos casos consideraron que no habían podido incluir su propia voz (y, por ende, se infiere, no habían podido aprender):

Muchas veces se escribe o se manda algo sin haber comprendido al 100%.

Muchas veces en Google o Internet podemos y tenemos la opción de copiar un texto y pegarlo, y por eso pienso que la escritura no se realiza a conciencia.

Al tener presentes los comentarios que nos ofrecieron los estudiantes, podemos apreciar que las tareas de escritura vivenciadas no pudieron traducirse en prácticas subjetivantes –en tanto prácticas que habilitan espacios de encuentro con los otros, con los saberes y consigo mismo–, debido a que, en la mayoría de los casos, se escribió reproduciendo información, con escasa comprensión de lo elaborado, sin el acompañamiento que hubieran requerido y la reflexión que este proceso amerita. Con la digitalización de las prácticas escolares y los desafíos que ello reviste, se ha inhibido la escritura como práctica social que posibilita el “pensarse” y “pensarnos” en relación a sí mismo y con los demás. En otros términos, la completa virtualización escolar opacó, en algún punto, el surgimiento de la propia subjetividad al momento de escribir y operó como barrera para la construcción de nuevos aprendizajes. Esto es, la escritura perdió parte de su potencial epistémico.

Con respecto a los docentes, los encuestados manifestaron que, en su mayoría, se encontraron resignificando las prácticas pedagógicas habituales que venían desarrollando hasta 2019. En ese devenir, intentaron replicar lo que se hacía en la presencialidad con distintos matices.

En este marco, se vuelve pertinente recuperar algunas categorías construidas por este grupo de investigación, en trabajos anteriores. En particular, hacemos alusión a *encrucijada sincrónica*, entendida como aquella situación que plantea cada consigna o tarea de escritura que se propone en el aula, en la que convergen una multiplicidad de

factores que podrían facilitar la tarea de escritura o, por el contrario, dificultarla (Barcia et al., 2016). También nos referimos a *macroacuerdos*, considerados como aquellos pactos o acuerdos de escritura realizados en la interacción docente-grupo clase, en los cuales se especifica qué propósitos se quieren alcanzar con la consigna, bajo qué formato textual específico y con qué características lingüísticas, textuales y discursivas se realizará toda la tarea solicitada, según los destinatarios del escrito en cuestión (Barcia et al., 2016) y *microacuerdos*, vinculados con las diversas interacciones (o tareas de orientación) que va realizando el docente en relación con cada alumno en particular, a fin de brindar las estrategias/herramientas necesarias para posibilitar el andamiaje de la tarea de escritura (Barcia et al., 2016). Estos acuerdos bilaterales atraviesan todo el proceso con el propósito de que las prácticas escriturarias se orienten hacia una convergencia creativa y así sea posible el aprendizaje.

Desde la escuela remota, a partir del desdibujamiento de prácticas de la educación tradicional, se ha recurrido, en busca de “cierta seguridad”, a lo ya conocido, intentado reproducir “macroacuerdos” y “microacuerdos” de escritura que se establecían, de alguna u otra manera, en la escuela presencial. Sin embargo, tal como lo expresamos en otros escritos (Barcia et al. 2016), cada encrucijada sincrónica demanda una actualización de la diacronía del sujeto; esto es, demanda resignificar lo que este ya sabe en relación con la práctica escrituraria y, al mismo tiempo, motiva la reflexión sobre lo que es necesario aprender para poder dar respuesta a la consigna planteada.

En el contexto de educación remota, consideramos que el tinte sociocultural de los escritos solicitados se vio desvanecido, en tanto las propuestas docentes no tuvieron en cuenta criterios paradigmáticos como audiencia y propósitos comunicativos de los textos a escribir (Cassany, 2011) por parte de los alumnos. En la mayoría de los casos, el destinatario de esos escritos se ha reducido a un único lector: el propio docente, al igual que ocurría en la escuela tradicional, por décadas y décadas. Las diversas experiencias de oralidad, lectura y escritura situadas, con sentido y con objetivos reales, propuestas en los Diseños Curriculares Ministeriales de nuestro país no pudieron abarcarse debido a lo inédito y cambiante de la situación emergente. En este contexto, se empobreció el sentido atribuido a estas prácticas por parte de los estudiantes y provocó, a su vez, la consecuente pérdida de deseo, dimensiones necesarias para movilizar los complejos mecanismos intelectuales que se requieren para escribir los distintos tipos de géneros académicos solicitados en el nivel superior. Tal como lo considera Carlino (2006):

[...] 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. (p.9)

En estudios anteriores⁸, hemos podido dar cuenta de que para que se realice y avance este tipo de trabajo se necesita de una “convergencia creativa”. En esta se condensa, en una situación de escritura, todo un proceso que liga y articula múltiples dimensiones tanto sincrónicas como diacrónicas de manera creativa, en la que el deseo y el sentido por aquello que se hace tienen un papel fundamental.

Además, en esta experiencia cobra relevancia el aspecto vincular, por medio de encuentros genuinos con el otro, que se generan en la construcción de microacuerdos entre el docente y el estudiante, habilitando la convergencia creativa al momento de escribir.

En los resultados recabados, se advierte que la práctica que mayoritariamente fue solicitada a los estudiantes es la de elaboración de resúmenes. Es llamativo que esta opción haya sido la más elegida curricularmente, en tanto este tipo textual (resumen) es caracterizado por la reproducción de lo dicho por otros y la ausencia de la voz propia del sujeto que escribe (a diferencia de la síntesis, por ejemplo). Ahora bien, cabe preguntarnos: ¿se priorizó este tipo textual considerando que los docentes no podrían acompañar a su grupo, como lo venían haciendo desde la escuela presencial, y por lo tanto se pensó en la opción en que los alumnos pudieran desenvolverse relativamente solos?

Tal como lo mencionamos en apartados anteriores, nos encontramos ante una nueva producción semiótica en los procesos escolares, ante cambios lingüísticos –entre ellos, las prácticas de escritura– y cambios cognitivos que este proceso genera. Los acuerdos de escritura que se hacían desde la escuela presencial fueron interpelados fuertemente. El docente ya no estuvo como antes lo hacía; no estuvo presente en el espacio aula, lugar propicio para desarrollar la tarea; no estuvo presencialmente con sus gestos faciales y corporales para acompañar y precisar el planteo de la consigna⁹; no estuvo para acompañar el proceso que llevaba a cabo el sujeto escritor; en pocas palabras, no estuvo como lo reclamaban los estudiantes.

Muchos interrogantes se derivan de lo analizado anteriormente. Y una posible interpretación *a posteriori* puede sucederse: si mencionamos que el docente no ha podido desarrollar la práctica de escritura considerándola como un proceso inscripto socioculturalmente, con todas sus etapas involucradas, con objetivos y destinatarios reales: ¿la educación digital de este período adoptó rasgos que se aproximan más a una versión tradicional que a lo esperado en la era digital?

CONCLUSIONES

Tal como lo dijimos anteriormente, el mundo digital es paradójicamente un medio de la presencia, en el sentido de participación activa de todos los usuarios/cibernavegantes. Sin

embargo, como hemos puesto de relieve en el presente artículo, la práctica de escritura necesita ser andamiada por otro tipo de acompañamientos por parte del docente, desde la propia virtualidad.

Los entornos digitales trajeron aparejadas algunas ventajas para sus usuarios: estar en casa y estudiar, estar en casa y trabajar, estar en casa y escribir; a cualquier hora del día, en cualquier día de la semana, incluso en tiempos de aislamiento social como ocurrió en 2020 y también en 2021.

En relación con el ámbito escolar, la continuidad pedagógica pudo sostenerse sin mayores interrupciones en los años de educación remota, si comparamos lo acontecido con otros brotes epidemiológicos de décadas y siglos anteriores¹⁰. No obstante, esta apertura, en términos de mayor posibilidad para los actores escolares, operó como lo denomina Boaventura De Sousa Santos (2020): “Una libertad caótica” (p.38).

Desde una dimensión intersubjetiva, se aprecia que aún desde la virtualidad, el sujeto necesitó de un otro que lo acompañara, de un otro que le explicara y lo monitoreara, cuando de tareas escolares se trataba. Un otro que estuviera cerca. Esto es, necesitaba vincularse, sentirse acompañado en la educación remota.

La escritura como práctica subjetivante y habilitadora de nuevos aprendizajes implica un encuentro con la propia voz y con las voces de otros; a su vez, implica momentos de reflexión y acompañamiento pedagógico-didáctico para que su potencial epistémico pueda tener lugar. Aspectos que, como se ha explicitado, fueron abruptamente modificados y requirieron ser resignificados en el vínculo pedagógico, a fin de poder generar las condiciones necesarias para que, al escribir, pudieran pensar, en un decir freiriano, “en y con el mundo”.

Desde la dimensión lingüístico-discursiva, pudimos advertir que en estos contextos, el texto escrito, a diferencia de lo que ocurre en la educación presencial, se inscribió en narrativas cercanas a las transmediales, las cuales posibilitaron diálogos de base lingüística con otros discursos visuales, audiovisuales, auditivos, entre otros.

El digital es un mundo que, al menos por los medios que todos conocemos, se caracteriza por la distancia: un aparente estar cerca, pero desde la lejanía. Sin embargo, ese otro, encarnado en la figura del docente (o un par), parece ser un sujeto irremplazable para que la experiencia escolar tenga lugar. Así, podemos inferir cómo, por un lado, los medios digitales abren nuevas posibilidades para la práctica de escritura a partir de su variedad de dispositivos y aplicaciones, y de disponibilidad de tiempos y espacios, pero, por otro lado, ciertas barreras impiden el encuentro necesario para que el aprendizaje acontezca.

En este punto, nos parece pertinente reflexionar sobre el fenómeno en clave de época. Para ser más precisos, podemos hacer referencia a tendencias actuales de descolectivización,

desresponsabilización, desarraigo y desligadura, según distintos estudios filosóficos y sociológicos de estos últimos tiempos. El prefijo “des” acompaña esos apelativos en un intento de marcar negación, privación o acción inversa del término que preceden. Esto nos invita a pensar en que hubo un tiempo anterior caracterizado por todo lo contrario. Entonces, sin ánimos de profundizar demasiado en la temática, con estas referencias intentamos hacer alusión a la actual fragilidad de los vínculos y al debilitamiento de los lazos sociales e institucionales.

En paralelo, esto amerita pensar sobre qué ocurre en la escuela en general y en los Institutos de Formación Docente en particular, considerando que cada profesor de estos institutos, denominado “formador de formadores”, realiza su tarea profesional en distintas áreas del conocimiento y esto impacta en todo el sistema educativo. En esta línea de pensamiento, se torna imperioso reflexionar sobre el tipo de acompañamiento pedagógico que se lleva a cabo y el impacto que esto conlleva, en un mundo cambiante, acelerado, en el que la capacidad cognitiva se ha vuelto el principal recurso productivo, como se mencionó en los apartados anteriores.

Laurence Cornu (2019) considera que “se acompaña a alguien al que no se quiere dejar solo [...]. Acompañar es entonces: caminar con, conversando” (p.102). En este sentido, encontramos aspectos claves que queremos remarcar en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la práctica de escritura: se enseña a escribir, acompañando todo el proceso, en sus distintas etapas; esto es “caminando con” el estudiante, por medio de un andamiaje cercano que intente vencer barreras de pantallas, de asincronicidad y superposición de tareas escolares y domésticas, en el contexto de educación remota. Parfraseando a Cornu (2019), se acompaña a escribir conversando juntos, para no dejar solo al alumno en el proceso. De lo contrario, no hablaríamos de acompañamiento pedagógico ni de acuerdos de escritura (ni de macro ni microacuerdos), sino de tareas escolares dadas por un docente (consignas) y recibidas por parte de cada estudiante. En términos de Lotinger y Virilio (2003), hablaríamos de ese tránsito de la reflexión al reflejo. Y en situaciones así, es probable que el aprendizaje esté ausente, dado que cada uno, a su modo, cumpliría con las tareas demandadas, pero esto no habilitaría una instancia procesual con momentos de reflexión, de razonamiento, de revisiones y de problematizaciones.

Somos conscientes de que lo intempestivo de este fenómeno pandémico tomó de sorpresa, tanto a docentes como a estudiantes, y de que, ante la incertidumbre y la velocidad de los acontecimientos, dichos actores se adaptaron como pudieron, sobre la marcha. Pero también reconocemos que la digitalización de las prácticas educativas no es un fenómeno aislado; por el contrario, es una tendencia irreversible que, de alguna u otra manera, se va inmiscuyendo cada vez más en la vida escolar. Los hechos recientes no han hecho más que mostrarnos un anticipo de las transformaciones profundas que

vienen operando en el mundo social en general y en las prácticas educativas en particular. Es por ello que consideramos necesario seguir pensando, reflexionando y estudiando con mayor sistematicidad las implicancias que conllevan estas prácticas de escritura en la era digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Siglo XXI.
- Barcia, V.; Hirsch, L. y C. Medeot (2016). *La escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos*. Dunken.
- Berardi, F. (2007). *Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Istmo.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. *Documentos de trabajo de la Escuela de Educación, 19*. Universidad de San Andrés.
- Cassany, D. (2011). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cornu, L. (2019). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Comps.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 101-115). Noveduc.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/contador/sumar_pdf.php?id_libro=1977
- Fernández Durán, F. (2010). *Tercera piel. Sociedad de la imagen y conquista del alma*. Traficantes.
- Galimberti, U. (2001). Psiché y Techné. *Revista Artefacto*, 4. - www.revista-artefacto.com.ar
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. (2015). *Diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. https://dgescba.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf
- Han, B. (2015). *En el enjambre*. Herder.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.

Hirsch, L.; Medeot, C. y Barcia, V. (2020). Escribir en tiempos de aislamiento social. El impacto de la digitalización de las prácticas escolares en el nivel superior. *Revista Argentina de Comunicación*, 8 (11), 304-330. <https://www.fadeccos.ar/revista/index.php/rac/article/view/40>

Lahire, B. (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Siglo XXI.

Lotringer, S. y P. Virilio. (2003). *Amanecer crepuscular*. Fondo de Cultura Económica.

Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.

Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Aula de innovación educativa*, 185. 55-63

¹ Doctorando en Ciencias Sociales. Especialista en Ciencias Sociales. Comunicador Social y Licenciado en Ciencias de la Comunicación. 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.

² Profesora en Lengua y Literatura. Especialista en Enseñanza de la Escritura y la Literatura. Docente del Instituto Superior Juan Cinotto en espacios curriculares vinculados a la lengua y la literatura. Coordinadora de talleres literarios y de proyectos culturales.

³ 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.

⁴ El autor define epistemológicamente a su perspectiva como “estructural constructivista” (Bourdieu, 2013).

⁵ Consideramos pertinente aclarar que el concepto de estructura cognitiva que Bourdieu maneja es extraído del constructivismo individualista de Piaget, anclado todavía a un modelo dicotómico de sujeto/objeto (Lahire, 2005). En tal sentido, puede generar, desde una lectura superficial, que Bourdieu diferencia mundo interno y mundo externo; sin embargo, podemos observar que en el marco total de su producción tal división solo puede comprenderse en una procesualidad social y subjetiva. En tal caso son momentos diferenciados de constitución que en las prácticas se integran en un todo dialéctico.

⁶ En este sentido, podemos decir que resulta llamativo cómo en el contexto pandémico, el mundo digital ha posibilitado un sinnúmero de encuentros, congresos, conferencias que, independientemente de las distancias, los horarios y el número de asistentes, se han llevado a cabo en el ámbito educativo en general.

⁷ Paradójicamente, nos va a comentar Han (2014), mientras más necesita el sistema de este recurso más lo destruye. Las enfermedades vinculadas a lo cerebral y a lo psicoemocional son cada vez más frecuentes. Patologías devenidas por el estrés, enfermedades psicosomáticas, fobias, depresiones, accidentes cerebrovasculares, entre otras, constituyen un síntoma claro de este problema y de esta época. El ámbito escolar no es ajeno a esta situación.

⁸ Hacemos alusión al trabajo publicado en Barcia et al. (2016). También se puede leer: Hirsch et al. (2020). “Escribir en tiempos de aislamiento social. El impacto de la digitalización de las prácticas escolares en el nivel superior”, en *Revista FADECCOS* (Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social), 8(11).

⁹ A excepción de los docentes que optaron por videollamadas (Meet, Zoom, Microsoft Teams, etc.), la mayoría de los profesores enviaron sus consignas de escritura por medio de textos escritos (posteos por Classroom, E-mail, Whatsapp, etc.), sin la correlativa explicación oral.

¹⁰ Por ejemplo, la pandemia de fines de la década del '10, en el siglo XX, conocida como “gripe española”. Los distintos gobiernos tomaron medidas similares a las más recientes; entre estas: se suspendieron eventos de concurrencia masiva; se identificaron a los extranjeros que ingresaban en las poblaciones y se cerraron escuelas.