

---

## TERRITORIOS VIRTUALES Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES: ESCRITURAS EN COMUNIDAD EN EL NIVEL SUPERIOR DURANTE LA PANDEMIA

ROMINA GRANA \*

Universidad Nacional de Córdoba

MAGDALENA GONZÁLEZ ALMADA \*\*

Universidad Nacional de Córdoba

*Recibido: 10/05/2020*

*Aceptado: 28/10/2020*

### Resumen

Este relato de experiencias con nuestros alumnos nace del interés de las autoras por poner en práctica lo mismo que objetivamos: la escritura en comunidad. Decidimos atravesar el mismo camino que ellos para, de esta manera, vivenciar lo que les propusimos. Somos docentes del Profesorado en Lengua y Literatura del Instituto de Educación Superior Simón Bolívar de Córdoba Capital y venimos trabajando juntas desde hace casi 5 años. En este tiempo de excepcionalidades nos vimos interpeladas en nuestro modo de promover la producción textual: así nacen estos encuentros con el otro a partir de un acercamiento a la escritura, pensada como proceso, como itinerario que se transita intersubjetivamente aun cuando la virtualidad pareciera

---

\* Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Es profesora en el Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar” y en las cátedras de Lingüística I, Seminario de Producción Textual e Historia de la Lengua de la UNC. Ha sido profesora visitante en Universidades de España, Brasil y Alemania. Su producción intelectual se encuentra vinculada a dos grandes áreas: por un lado, la lingüística, y por otro, el análisis del discurso histórico y la etnolingüística.

\*\* Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Es profesora en el Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar” y en la cátedra de Introducción a los estudios universitarios en Letras (Curso de Ingreso) de la UNC. Investigadora asistente en el CONICET. Ha sido profesora visitante en Universidades de Brasil, Alemania y Austria. Su área de experticia se ubica en los estudios literarios latinoamericanos en general y en el análisis de la literatura y del pensamiento bolivianos en particular.

resistirse al encuentro con la alteridad. En este sentido, nos paramos en la vereda contraria: es justamente el trabajo remoto la condición de posibilidad de estas experiencias.

*Palabras clave:* escritura en comunidad – formación docente – escrituras en contexto de pandemia

### **Primeras palabras**

Durante el año 2020 se desarrolló en el mundo una situación inédita que afectó tanto el ámbito propio de la salud cuanto el ámbito emocional, político y social. Este contexto atípico intervino el modo en que miles de personas, a lo largo y ancho del mapa global, se redefinieron en el marco de la pandemia propiciada por la propagación del Covid-19.

En esta coyuntura, el ámbito educativo argentino no se excluyó de una serie de transformaciones operadas a contrapelo de cualquier experiencia temporal de planificación minuciosa y detallada. El aceleramiento, el avasallamiento de las circunstancias -singulares y desconocidas hasta entonces-, la ansiedad por dar soporte virtual a la experiencia del aula presencial, entre otras variables, transformó vertiginosamente las prácticas educativas.

Este tiempo de excepcionalidades nos puso en la encrucijada de tener que reconstruir los procesos de enseñanza a los que estábamos acostumbradas. En esta puesta entre paréntesis, el sostenimiento del trabajo académico se convirtió en una urgencia y con él surgió la pregunta sobre el modo de dinamizar nuestra tarea en el espacio virtual. La configuración del trabajo a distancia sentó las bases de un nuevo paradigma a partir del cual se redefinieron las figuras de docentes, alumnos y, por supuesto, se puso una vez más en la escena de debate el concepto de pedagogía. En este sentido, pareciera que todos -en el espesor de las instituciones educativas- devenimos miembros de “una comunidad de personas que busca, selecciona, construye y comunica conocimiento colaborativamente en un tipo de experiencia que se conecta directamente con el concepto de comunidades de aprendizaje” (Unesco, 2013, p.32).

Los fundamentos sobre los que descansan las prácticas que presentamos en este trabajo se asientan en la convicción de que es necesario promover una visión alternativa a la educación bancaria (Duhalde, 2008) en la que el conocimiento se concibe como construcción conjunta

resultado del diálogo y la reflexión. En este sentido, nuestras clases estuvieron pensadas desde la necesidad de motorizar la curiosidad (Freire, 1986) habilitando la escucha en torno a las preguntas que pudieran suscitarse entre los alumnos, “sujetos activos en este proceso de construcción” (Duhalde, 2008, p.205). Así, asumimos la importancia de posicionarnos frente a los objetos de estudio -para este caso, la escritura- con una mirada democratizadora que antes que relevar taxonomías o generar conceptualizaciones más bien animara a los alumnos a tender puentes que permitieran pensar en términos de problemas, claves para su posible abordaje y les generara el interés de transitar el proceso de escritura colaborativa, situada. Con esto queremos decir que partimos de una definición de conocimiento contextual y cercano a la “resolución de problemas pertinentes más que definirlo desde la disciplina y la hiperespecialización” (Trinchero y Petz, 2014, p.157): no promovemos el surgimiento de habilidades expertas sino más bien “deseos” de conectar con una experiencia grupal transformadora en la que la escritura deviene proceso y no producto.

A raíz de estos comentarios, es útil mencionar los aportes de Grana (2019) en lo que respecta a los puntos de partida que pueden servir como trampolín para abordar prácticas de escritura en el nivel superior. La autora parte de la convicción de que es necesario plantearse una serie de *dimensiones* “que pueden funcionar como acuerdos iniciales para quienes buscamos generar acciones más significativas y no un simple guionado de pasos a seguir para conseguir el éxito en una instancia de aprendizaje” (Grana, 2019, p.45), ellas son:

- *La concepción de escritura de la cual se parte*: la escritura promueve operaciones intelectuales de gran complejidad que superan la actividad motriz de “escribir”. En este sentido, queda claro que debe ser pensada en términos de una actividad procesual y organizada en momentos coherentes con la tarea cognitiva que se está llevando a cabo; así, en las aulas se debería poder “desagregar una serie de actividades didácticas que permitan consolidar cada una de las “etapas” del complejo proceso de producción de un texto” (Giménez, 2015, p.139). En este sentido, la autora advierte la necesidad de revitalizar escenas de escritura contextualizadas y cercanas para los alumnos y no elaboraciones artificiales que “solemnizan la palabra y la encorsetan en moldes gramaticales fijos” (Grana, 2019, p.48); lo deseable, en este sentido, pasa

por promover instancias autogestionadas, con propósitos claros y acotados, que incluyan el uso del borrador como elemento clave en la transición al texto final.

- *El formato “seminario” como el más adecuado para promover las prácticas:* puesto que la coyuntura Covid-19 nos puso en la encrucijada de revisar cómo nos construimos como docentes, qué tipo de estudiantes tenemos en nuestras aulas e incluso cuáles son los modos que proponemos para la apropiación de saberes (Bauman, 2006), surge que el formato curricular “seminario” es el que mejor se adecua (junto con el taller) a motorizar experiencias tales como las que pensamos puesto que:

se gestiona un ámbito descontracturado en donde los sujetos corren el riesgo de encontrarse cara a cara con una escritura desprovista de opiniones sobre lo correcto o incorrecto y más bien ponen en juego una serie de saberes vinculados a lo adecuado e inadecuado respecto de la situación comunicativa y el contexto que se intenta recrear (Grana, 2019, p.46).

Así, las prácticas que promovimos estuvieron pensadas desde un lugar en el cual resuena la horizontalidad de las relaciones, la inclusión de los saberes de los estudiantes y la actitud crítica con la que nos preguntamos una y otra vez por el modo en que estábamos trabajando.

- *La importancia de la figura del tutor:* la figura del tutor no debe ser pensada en términos de un agente que actualiza prácticas remediales o asistencialistas (Capelari, 2009) sino más bien como un agente articulador y facilitador de intercambios. Se trata de un sujeto fuertemente alineado “con una particular manera de pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que hoy se presentan, en su mayoría, mediados por la tecnología” (Grana, 2019, p.50). El tutor se sitúa justo en el espacio de cruce entre las expectativas individuales y los objetivos de la comunidad de escritura de modo tal que sus intervenciones se pautan desde el dinamismo y el respeto que supone un encuentro con la propia subjetividad y la subjetividad de los pares.

Estos puntos iniciales, en una reflexión que va mucho más allá de lo que aquí comentamos, pretenden sentar los fundamentos de las propuestas de escritura que llevamos a cabo. La construcción compartida que fomentamos y en la cual quedamos enredadas nos interpeló en nuestro compromiso con el ámbito público y con la necesidad de volver la mirada sobre el modo en que encaramos el espacio en blanco de un drive recién creado; un espacio que puede ser

entendido como una fase de “blancura” subjetiva que habilita la emergencia de “otra modalidad de la existencia que se teje en la discreción, la lentitud, la humildad” (Le Breton, 2016, p.187) que supone el proceso de escritura.

### **Virtualización de las prácticas comunitarias de escritura**

En relación con la propuesta virtual de trabajo consideramos oportuno retomar a Baier (2020) cuando advierte que la alfabetización digital debe ser parte del trayecto formativo de los estudiantes y, en estos términos, nuestra postura se direccionó a coordinar esfuerzos por andamiar el proceso de devenir estudiante de nivel superior en tiempos de trabajo remoto con particular atención a las prácticas de escritura.

En nuestro caso, esta experiencia pedagógica de virtualidad no fue menos particular y precipitada. A la vez que tuvimos que comenzar una pronta adaptación de contenidos, nuestra creatividad se volvió más imprescindible para imaginar nuevas formas de acercar a nuestros estudiantes aquello que, hasta entonces, nos resultaba tan habitual y parte primordial de nuestro trabajo: la producción de textos.

Las formas de la escritura no quedaron exentas de estas complejidades y de los nuevos apremios temporales. Sin embargo, la experiencia fue benévola dado que los proyectos de escritura se pudieron llevar a cabo de manera grupal, colaborativa y a distancia. Paulatinamente, se fueron sorteando las *brechas digitales* de las que habla Molina Derteano (2020) cuando cita a Ragnedda (2017):

- Falta de acceso a las herramientas básicas para usar internet (conectividad, computadora)
- Uso satisfactorio de internet (condiciones domésticas para el trabajo virtual, demandas de familiares a cargo, espacios reducidos, etc.)
- Apropiación individual del entorno virtual (procesos de alfabetización digital, uso de tics, etc.)

En atención a estas cuestiones, vale la pena mencionar que la población que llega a nuestras aulas está compuesta, en general, por adultos trabajadores que tienen familiares a cargo y que comentaron, en los intercambios que hemos tenido, que el espacio doméstico se volvía

hostil para llevar a cabo las tareas en la virtualidad dadas las condiciones espaciales y habitacionales que deben compartir de manera constante con hijos, por ejemplo. Otra característica que signó este tiempo de pandemia es que muchos no contaban con herramientas tecnológicas adecuadas para las demandas de una cursada virtual: celulares vetustos, computadoras con pocos programas / memoria / velocidad, etc. Y a esto hay que sumarle el acercamiento urgente a las plataformas educativas que supuso una aceleración en los ritmos de alfabetización digital: ubicar la información en las pantallas, cargar archivos donde se solicita, adecuar la vista a unos recorridos por el espacio virtual y, entre otras cosas, tener varias pantallas abiertas lo cual demanda un esfuerzo cognitivo constante para disponer de los materiales que ciertas actividades requieren.

Estas particularidades no se pueden desprender de otras que tienen que ver con las sensibilidades puestas en juego; nos referimos a la vergüenza de algunos en los encuentros sincrónicos, el nerviosismo de las intervenciones con discursos entrecortados, apurados, e incluso el camino de construcción de la confianza en la modalidad, los dispositivos y sus propias fortalezas para potenciar y también debilidades para dejarse acompañar.

Estas y otras cuestiones demandan la revisión constante sobre una situación de contingencia en la que se visibilizan actores que se cruzan en un escenario inusitado y de repentino pasaje a una nueva normalidad.

### **Escrituras en comunidad: una mirada con lupa**

Este trabajo se propone poner de relieve las experiencias de escritura, tanto las colaborativas -grupales- cuanto las individuales (aunque en menor medida) como formas de conocimiento y re-conocimiento en la generación de nuevos saberes. En lo que refiere a la producción de textos colaborativa es necesario resaltar que, pese a que por momentos la escritura puede involucrar sensaciones de frustración o quizás de impotencia, de todos modos, hemos podido apreciar que existen experiencias exitosas de producciones textuales colaborativas que presentizan una “escritura en comunidad”. Esta noción de escritura en comunidad supone la idea de una escritura que se teje en la confluencia de diversos saberes, trayectorias y experiencias que

se ponen en diálogo y en tensión con otros. La idea de una generación de comunidad en la escritura desplaza el imaginario de que la escritura, como la lectura, son tareas necesariamente individuales y que se practican en soledad.

La propia raíz de la palabra comunidad conduce a la referencia de lo común<sup>1</sup>, de algo que se pone en común que, en este caso, atiende a marcas subjetivas que refieren a la escritura y de cómo esas marcas de la subjetividad se inscriben en ella. Para el filósofo francés Didi-Huberman (2014) escribir es “tomar posición -literaria, estética, éticamente- en la lengua, ese vasto campo de conflictos en que se encuentran los usos más reductores y los más abiertos, las peores consignas y los mejores cuestionamientos” (p.93). Esta potencia de la lengua y sus propias limitaciones, subjetivas por momentos, son las que se ponen en juego en la escritura en comunidad.

Escribir en comunidad también supone un acuerdo, no una instancia contenciosa sino una práctica que involucra acuerdos necesarios para que esa escritura pueda realizarse. Y, en ellas, los cuerpos se involucran y hacen comunidad porque “escribir es recorrer el espaciamiento mortal del cuerpo” (Cangi, 2011, p.24). Escribir en comunidad, por tanto, no reafirma una individualidad sino que sostiene y ratifica el desborde de una identidad que se encuentra, necesariamente, con otras.

El filósofo Michel Serres (2011) afirma que:

Escribir (...) se asemeja más bien al trayecto en montaña que a la labranza en la llanura; la página se alza, inspirada, menos chata que el campo, pronto vertical o estimulante. Apoyada sobre la mesa, la página se parecía antaño a un área; pero ahora, la pantalla lisa de la computadora constituye una pared: ¿a qué asideros sostenerse? (p.37)

---

<sup>1</sup> El diccionario etimológico online etimologias.dechile.net dice al respecto: “La palabra "comunidad" viene del latín *communitas* y significa "cualidad de común, conjunto de personas que viven juntos, que tienen los mismos intereses o que viven bajo las mismas reglas".



Esta sensación de precisar un sostén está anexada al imaginario de un ejercicio de escritura dificultoso, que presenta obstáculos y desafíos. Serres realiza la analogía de la escritura como un ejercicio de escalada en el que todo el cuerpo se ve involucrado. En el caso de la escritura en comunidad son varios cuerpos los que participan en esa escalada. Se trata, en efecto, de un ejercicio arduo en el que participan no sólo los cuerpos, sino también, las emociones. Lordon (2018) expresa que “existen individuos y ellos experimentan afectos” (p.11) y, en la medida en que esos afectos afectan a otros y exponen emociones, también ponen en juego el deseo de dichos individuos. Por ello, sostenemos que la escritura en comunidad reúne las subjetividades, los afectos -individuos que afectan y que son afectados- y los deseos que estos individuos persiguen en el que se establece un estado de “co-pertenencia” entre los sujetos escribientes. Por tanto, podemos pensar que se abre un espacio creando un “tener-lugar” de las subjetividades intervinientes en ese texto que no deja de tejerse entre quienes participan de su escritura. Se construye una intimidad entre los participantes que elaboran esa escritura, que no obtura lo múltiple y lo heterogéneo que se plantea en una relación intersubjetiva.

La escritura en comunidad no supone una totalidad o un universal sino que, más bien, la individualidad deja paso a una entidad colectiva que es incluyente y que se nutre de los aportes de las partes intervinientes. Es condición de esta práctica la reciprocidad entre los escribientes, la mutua comprensión y la atención dispensada a las opiniones y a las decisiones que deben tomarse en conjunto. Por ello, se lleva a cabo un tránsito desde lo diverso hacia lo común. La escritura en comunidad, además, no significa una *tábula rasa*, una hoja vacía, al momento en que las partes inician su ejercicio; se trata, en todo caso, de una práctica que se inscribe en donde ya con anterioridad estaban escritas experiencias -otras escrituras, otras lecturas- previas.

En definitiva, y por todo lo expresado, es que sostenemos que en la escritura en comunidad estamos en presencia de un *ethos* inaugurado por una presencia múltiple en un texto singular.

### Antecedentes de la práctica



Un antecedente de “escritura en comunidad” compartida por las autoras de este texto - otro ejercicio de producción textual colaborativo- se desarrolló en el marco del proyecto de la Dirección General de Educación Superior de Córdoba (DGES) denominado “Rumbo al VIII Congreso de la Lengua”. Es ya de público conocimiento que el VIII Congreso de la Lengua se llevó a cabo en Córdoba en marzo de 2019 y la DGES programó una serie de actividades que, en el caso particular del proyecto en el que estuvimos involucradas, incluyó la escritura de un trabajo en conjunto con estudiantes del nivel terciario de nuestro profesorado. La participación allí estuvo vinculada a las cátedras que impartimos en el Instituto de Educación Superior Simón Bolívar como profesoras de Literatura Latinoamericana II y de Historia de la Lengua II. El trabajo colaborativo involucró también a la profesora Laura Wojnacki de Literatura Argentina I y a todos nuestros estudiantes. Si bien desde DGES se solicitó realizar un trabajo de temática libre con vistas al Congreso de la Lengua, desde nuestros espacios curriculares propusimos el estudio de diversas producciones poéticas que involucraran a escritores indígenas con el propósito de des-cristalizar el imaginario del indígena del pasado que muchos tienen en la actualidad. Nos interesaba particularmente proponer lecturas críticas, a la lengua española y al mismo Congreso de la Lengua, desde lo que la propia producción literaria contemporánea tiene para decir al respecto de la centralidad del canon, del español como lengua mayorizada, etc.

En ese sentido, la confluencia de ideas condujo a la producción de un texto que nos generó muchas expectativas, trabajo y, también, satisfacción. La coordinación de la escritura estuvo a cargo de las docentes y contó con la participación de una veintena de estudiantes, ayudantes alumnos y profesoras adscriptas. Este trabajo se tituló “Poéticas de la resistencia. Literatura contemporánea en lenguas indígenas” y se publicó en el periódico El Corredor Mediterráneo de distribución en las ciudades del interior cordobés San Francisco, Río Cuarto, Río Tercero y Villa María. Dos objetivos se materializaron en esta publicación: el primero, fue el de “des-cristalizar” un imaginario que tiene al indígena como un sujeto del pasado, estático y sin relación posible con la contemporaneidad. El anacronismo propio de los países latinoamericanos materializado en una cosmovisión indígena, la mayoría de las veces semantizada como un factor de atraso en el camino hacia la modernidad de las naciones latinoamericanas, requiere una

actualización en la que el conocimiento se convierte en un elemento de insoslayable potencia. En este sentido, el texto colaborativo representó la lectura previa de poesía escrita en lenguas indígenas que, hasta ese momento, resultaba desconocida para los estudiantes. El segundo objetivo, tuvo que ver con la concreción de una crítica “desde adentro” de un proyecto que reclama una lectura aguda de la situación tanto en lo que refiere a las organizaciones que participaron del VIII Congreso de la Lengua cuanto de las acciones que concretan políticas de reafirmación de la colonialidad en América Latina. En nuestro texto, quisimos poner en el centro de la discusión a las lenguas indígenas y su producción literaria.

### **Experiencia 1: Literatura Latinoamericana II y Ética y construcción de la ciudadanía**

El título de la actividad que desarrollamos conjuntamente con la profesora Ana Britos Castro<sup>2</sup> llevó por título “Colonialidad del poder y colonialidad del saber. Reflexiones sobre los objetos de estudio para re-pensar las prácticas pedagógicas” y vinculó a los estudiantes del profesorado de Historia con alumnos del tercer año del profesorado de Lengua y Literatura del espacio curricular Literatura Latinoamericana II. Para el caso de Literatura Latinoamericana II la experiencia se proponía como una continuidad de la reflexión iniciada en el trabajo desarrollado junto a las profesoras Grana y Wojnacki en el año 2018 en el sentido de indagar las estéticas emancipadoras originadas en la producción literaria latinoamericana. Para la propuesta de trabajo elaborada junto a la profesora Britos Castro, asumimos la existencia de una jerarquización de los saberes y de su organización en la enseñanza marcados por el espacio intelectual propiciado por las relaciones entre saber y poder que se inspiran en el proyecto modernizador de raigambre europea. Nuestra propuesta pedagógica quiso recuperar la crítica a ese proyecto a partir de la construcción del conocimiento de las ciencias sociales y de las humanidades pensadas y elaboradas desde América Latina. El enfoque impreso en el trabajo práctico propuesto fue interdisciplinar debido a que abrimos la palestra de discusión desde dos áreas del conocimiento,

---

<sup>2</sup> La licenciada Ana Britos Castro se encuentra a cargo del espacio curricular Ética y construcción de la ciudadanía perteneciente al cuarto año del plan de estudios de la carrera del Profesorado de Historia del Instituto de Formación Docente Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba.

vinculadas pero diferentes: la historia y los estudios literarios. A partir de la lectura que todos los estudiantes habían realizado de los aportes desarrollados por el sociólogo peruano Aníbal Quijano<sup>3</sup> en su crítica al eurocentrismo consideramos pertinente la posibilidad de leer en conjunto esa bibliografía e indagar en qué medida cada una de las ramas del conocimiento implicadas podrían aportar al debate. En este contexto, desde el espacio curricular Literatura Latinoamericana II, nos interesaba particularmente admitir que el proceso de colonialidad, inaugurado en 1492, no se detuvo con las independencias nacionales de las diversas repúblicas latinoamericanas, sino que se trata de un profundo proceso que continúa vigente hasta nuestros días, actualizándose. Asimismo, y a partir de la reflexión provocada por la lectura de los textos propuestos, es que consideramos pertinente analizar la producción literaria latinoamericana como una que se constituye a partir de la participación de las voces indígenas y afros en confluencia con el mestizaje criollo, lo que provoca una singularidad que atraviesa a la literatura y derrama en la reflexión política a la vez que en la estética.

El propósito de la actividad constaba de dos objetivos marcados con claridad. El primero de ellos tenía que ver con la posibilidad de generar un ámbito colectivo de discusión teórica en el que se encontraran los estudiantes de dos áreas del conocimiento diferentes para intercambiar puntos de vistas y reflexiones inspiradas por la lectura de los textos de Quijano. Este primer objetivo suponía el doble desafío de lo colectivo y de lo inter-transdisciplinar. El segundo objetivo apuntaba a centrarse en la discusión teórica vinculada a la colonialidad del saber y a la colonialidad del poder.

La actividad constó de tres momentos:

- El primero de ellos fue un encuentro virtual que se realizó el día miércoles 10 de junio de 2020 por la plataforma Google Meet en donde se estableció un diálogo y un debate muy enriquecedor desde los dos cursos a partir del intercambio de las lecturas y de los disparadores

---

<sup>3</sup> Para el caso de Literatura Latinoamericana II los estudiantes leyeron el texto de la conferencia que Aníbal Quijano dictó en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología el 4 de septiembre de 2009 y que se tituló “Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder”. Texto disponible en <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>

que habían surgido de ellas. La reunión tuvo una duración de 2 horas 15 min y quedó grabada para aquellos estudiantes que no pudieron asistir a dicho encuentro.

Para la realización del segundo y el tercer momento de la actividad se distribuyeron los estudiantes en equipos de entre 4 hasta 6 personas. Lo relevante aquí era que cada grupo estuviera conformado por igual cantidad de estudiantes de ambas carreras.

- El segundo momento fue la producción de un texto en formato ensayo considerando dos nodos centrales: la escritura colectiva y la escritura transdisciplinar bajo la sugerencia de que este trabajo no excediera las 8 páginas.

- El tercer momento fue la generación de un tiempo de creatividad a partir de la elaboración de una producción estética libre que diera cuenta de lo argumentado en el escrito y de las lecturas sistemáticas del autor propuesto por los equipos de cátedras<sup>4</sup>.

Los resultados de la experiencia fueron muy alentadores. Los diversos grupos lograron encontrar formas y medios para poder llevar adelante reuniones en las cuales pudieron organizar lo que luego comenzaría a ser el proyecto escrito para poder presentar a las profesoras. Estos textos, en su mayoría, presentaron una unicidad dada por la cohesión y la coherencia en la escritura, al tiempo que exponían una reflexión sobre los temas abordados. Las producciones estéticas libres fueron de diversa índole, la mayoría de ellas audiovisuales, aprovechando el uso de herramientas tecnológicas. Tanto en los textos cuanto en las producciones estéticas quedó explicitado el trabajo en equipo y la buena comunicación entre todos los integrantes más allá de sus diferencias disciplinares lo cual, en un encuentro virtual organizado *a posteriori* de la entrega del trabajo escrito y de la producción estética, fue corroborado por todos los estudiantes de Literatura Latinoamericana II. Pese a las dudas que surgieron respecto de la elevada apuesta que significaba esta actividad, podemos concluir que fue realizada con éxito y que superó nuestras expectativas como docentes.

## Experiencia 2: Seminario de Socio y Etnolingüística

---

<sup>4</sup> Ambos espacios curriculares cuentan con la colaboración de profesores adscriptos y ayudantes alumnos.

Esta experiencia se dio al interior del Seminario de Socio y Etnolingüística que se ubica, en el plan curricular, en el último año de la carrera. Los alumnos que integran el espacio están ya finalizando el trayecto formativo en la institución por lo cual es posible hablar de una sensibilidad común ligada a la finalización de un ciclo que marca sus vidas. No es un grupo numeroso, cursan de noche y se conocen pues han trabajado juntos en otras oportunidades.

En la propuesta pedagógica llevada adelante se pueden reconocer algunos momentos que formaron parte de la antesala para desarrollar la escritura colaborativa. Esta fase preparatoria se dio a partir de un encuentro sincrónico en una sala de Google Meet que fue acompañado de un texto escrito, breve, un “material de clase” que se colgó en la plataforma Moodle con la finalidad de orientar para el trabajo. Esta dualidad entre la opción sincrónica y la asincrónica acompañó el proceso que llevó 15 días de elaboración por parte de los estudiantes.

Hubo, en primer lugar, un marco de contextualización de los contenidos sobre los cuales se solicitaba la escritura en comunidad: abundaron referencias teóricas, tópicos sobresalientes de los autores, líneas de cruce que se podían trazar con los materiales vistos con anterioridad, etc. Puesto que el trabajo giraba en torno a recuperar la noción de diglosia se trató, en todo momento, de promover la problematización sobre el poder de la lengua y los sujetos que la hablan, relaciones que están fuertemente jerarquizadas. Incluso, se insistió en que la escritura que se iba a iniciar retomara, en todo momento, la dimensión política del planteo pues no se puede deslindar el uso de la lengua de las configuraciones que adquieren los sujetos en la arena de lo público. Sobre la temporalidad, la consigna tomó como rango el lapso de 15 días; en ese tiempo, los alumnos debían organizarse, sistematizar aportes y dividir / integrar responsabilidades de escritura: el punto de partida era un drive en blanco, nada más y nada menos. El resto era pura iniciativa del grupo. Por último, se hizo hincapié en el “tono” de las interacciones: se sentaron acuerdos sobre el respeto en los intercambios y la modalidad de las revisiones sobre la palabra del otro. Un punto que ayudó en este sentido fue que el texto producido fuera resultado de un proceso de enseñar y aprender a través de la virtualidad. La consigna, propiamente dicha, estuvo planteada en los siguientes términos:

*Leer el texto de Boyer y armar en grupo un drive que luego compartirán conmigo donde quede asentada:*

- *la importancia del planteo del autor para analizar los conflictos entre lenguas*
- *una definición aproximada (no sacada del texto) de conceptos: lingüicidio, glotofagia, conflicto, contacto, representaciones, diglosia y actitudes.*

Para el diseño de la propuesta fue prioridad la organización de la actividad y revisar, con los alumnos, la interacción de modo tal que se plantearan los objetivos y propósitos en un marco temporal adecuado para su realización. En este sentido, y puesto que el contenido se fue adecuando a un formato que no era el que nos resultaba más familiar, de ninguna manera hubiera sido posible un trabajo virtual en comunidad al comienzo del dictado virtual del seminario; se requirió un tiempo de ajuste de las circunstancias socio-educativas para poder pensar en este tipo de propuesta. La amigabilidad con el mundo virtual después del shock que provocó el aislamiento era una necesidad de trabajo: las sensibilidades sufrieron una herida inesperada a instancias del Covid-19 y amoldarse al nuevo modo de gestión de las instituciones llevó su tiempo. En este sentido, el acercamiento a la escritura no era un proceso menor; fue un imperativo asumir la gradualidad y generosidad que supone el trabajo con otro, un otro ausente, del que tenemos noticias cuando vemos que el drive se va engrosando, se van construyendo acuerdos y se asume el espacio textual como un espacio de negociación no sólo de la palabra sino de la subjetividad. De la subjetividad hecha palabra. O al revés.

El texto logrado fue realmente el resultado de un trabajo en comunidad: el estilo de escritura fue homogéneo lo cual es indicador de que hubo intervenciones coherentizadoras que pulieron el fragmentarismo que a veces signa las prácticas de escritura colaborativa. Respecto del tema, se plantearon cuestiones muy interesantes en las que se reconoce especial cuidado por las sugerencias hechas de manera oral sobre el carácter político del concepto trabajado y su relación con la dimensión del poder. Finalmente, la estructura del escrito dio cuenta de una jerarquización de la información que fue antecedida por unas palabras preliminares y que contó con un cierre integrador del planteo.

### Palabras finales

Al llegar al final de nuestra propuesta escritural, nos resulta interesante destacar que, en tiempos en los que se observa un desvanecimiento de la reflexión sobre lo colectivo, sobre lo comunitario, en tiempos en que se exacerbaban las pulsiones meritocráticas y ciertos “sálvese quién pueda”, en tiempos -insistimos- en que se disipa la mirada hacia el otro, los otros, hemos querido desarrollar junto a nuestros estudiantes un apuesta: la de poner lo común, lo que tenemos en común, en un encuentro propiciado por la práctica de escritura. En este caso, al contrario de lo que resulta deseable en otros ámbitos -que tiene que ver con la visibilización y puesta en valor de la diferencia- en nuestras prácticas docentes hemos querido acentuar y enfatizar lo que de común tenemos en relación a un otro con quien nos encontramos en la experiencia de escritura. El juego queda abierto, entonces, para poner en relevancia el desafío que hemos podido concretar: escrituras conjuntas, escrituras colectivas, escrituras en comunidad en las que se comparten saberes, experiencias y afectos.

### Referencias

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia, España: Pre-textos.
- Baier, J.L. (2020). *Plataformas educativas digitales. Estructuras, actividades y recursos de uso común*. Material educativo del Programa de Actualización en Docencia Universitaria - FEDUBA. Recuperado en <https://www.clacso.org/diploma-superior-y-programa-de-actualizacion-en-docencia-universitaria-padoc/>
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cangi, A. (2011). Escribir el cuerpo: indicios, querellas y variaciones. En Michel Serres *Variaciones sobre el cuerpo* (pp.9-26). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Capelari, M. I. (2009): Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo



- en la educación superior. En *Revista Iberoamericana de Educación*, n°49/8. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/cienciayuniversidad/spip.php?article443>.
- Didi-Huberman, G. (2014). Volver sensible/hacer sensible. En AA. VV. *¿Qué es un pueblo?* (pp.69-100). Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.
- Duhalde, M. A. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf>
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Ediciones La Aurora.
- Giménez, G. (2015). *Los textos explicativos: una explicación teórica y metodológica para su enseñanza*. Recuperado en <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/876>.
- Grana, R. (2019). La producción textual en el aula: reflexiones para transformar una práctica. En *Revista EFI, Vol.5 (9)*. pp.44-51. Recuperado en <http://dges-cba.edu.ar/wp/index.php/revista-efi/>
- Le Breton, D. (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Madrid, España: Siruela.
- Lordon, F. (2018). *La sociedad de los afectos. Por un estructuralismo de las pasiones*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Molina Derteano, P. (2020). La virtualización en la docencia universitaria: desafíos y oportunidades. En Levy, E. y Sotelo, B. *Pensar la educación en tiempos de distanciamiento*. Buenos Aires, Argentina: Publicación de la Federación de docentes universitarios de la UBA.
- Ragnedda, M. (2017). *Telematics and Informatics*. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.00>
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Trincherero, H.H. y Petz, I. (2014). La cuestión de la territorialización en las dinámicas de integración universidad- sociedad. Aportes para un debate sobre el “academicismo”. En *Papeles de Trabajo n°27*. Buenos Aires, Argentina: Publicación del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

Unesco (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Publicado en 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe