



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Relatos-sentidos: vínculos posibles entre la escritura en redes sociales y la  
emergencia de otras subjetividades juveniles en la enseñanza y el aprendizaje  
de lenguaje**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con  
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

**JORGE MUÑOZ CORREA**

**Asesora**

**LEIDY YANETH VÁSQUEZ RAMÍREZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,  
LENGUA CASTELLANA  
MEDELLÍN  
2016**

1 8 0 3

## Resumen

El presente trabajo investigativo es mi apuesta por caracterizar las subjetividades de los jóvenes del grado undécimo del Colegio Guillermo Taborda Restrepo de la ciudad de Medellín, en relación con los procesos de lectura y escritura que estos llevan a cabo en redes sociales virtuales, partiendo de la necesidad de reconocer dichos procesos, desde el área de lenguaje, como prácticas socioculturales, como forma de visibilización del sujeto, vinculándolas con los procesos de subjetivación política en ellas presentes. Para ello, empleé la investigación cualitativa para acercarme al fenómeno de escritura virtual, además del enfoque hermenéutico para analizarlo y comprenderlo y del método biográfico-narrativo como posibilidad de relatar las experiencias de los sujetos involucrados en esta práctica pedagógica, de la cual concluyo que los estudiantes encuentran significativa la escritura en red en tanto pueden plasmar allí sus sentires y ser un otro alternativo, haciendo uso de las múltiples ventajas que para ello les ofrece la virtualidad y que, por consiguiente, es pertinente vincularlas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguaje en la escuela, como forma de potenciarlas y de aprovechar el gran auge que las TIC han ganado en la población juvenil actual.

**Palabras claves:** Escritura virtual - Subjetividad política - Subjetividades - Lenguaje

## Abstract

This research is my challenge to characterize youth's subjectivities of Guillermo Taborda Restrepo school, located in Medellin, in relation to reading and writing processes that students bring about virtual social networks, based on the need to recognize these processes, from the area of language, as socio-cultural practices as a way of making the



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

subject clearly visible, linking them to political subjectivity processes present in them.

To do this, I used qualitative research to approach the phenomenon of virtual writing, as well as the hermeneutical approach to analyze and understand it and the biographical-narrative method as a possibility to relate the experiences of the subjects involved in this educational practice, of which I conclude that students find meaningful virtual writing as there they can express their feelings and be somebody else, using the multiple advantages that virtuality offers and therefore is relevant to link them with both teaching and learning language processes at school as a way to empower them and take advantage of Information and Communication Technology (ICT) boom that have taken place in the current youth population.

**Keywords:** Virtual Writing - Political Subjectivity - Subjectivities - Language



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Agradecimientos

*A Catalina, mi esposa, la mujer incansable y necesaria; la que ha estado siempre conmigo, acompañándome, ayudándome a tejer los retazos de experiencias que me han hecho quien soy.*

*A Ángel, mi pequeño ángel; un ser que vino de un lugar recóndito y maravilloso para enseñarme a volar de su mano cálida e inquieta.*

*A Nataly, por su amistad y sus deseos sinceros.*

*A Alejandro, por darle una oportunidad a la vida.*

*A Leidy, mi asesora, quien con su paciencia y sapiencia supo orientarme hasta el final de mi travesía, alumbrada por la el resplandor de su luz Violeta...*

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Tabla de contenido

	Pág.
A modo de <i>carta de navegación del internauta</i> .....	9
<b>Isla 1</b>  1. Experiencias y extrañamientos en la nave de lenguaje.....	12
1.1.La palabra, sus voces y sus silencios. Hacia una contextualización del centro de práctica y sus actores .....	13
1.2. Hacia una <i>ruta</i> de sentido para problematizar el aula de lengua castellana.....	25
1.3. ¿Por qué? Justificación.....	26
1.4. ¿Para qué? Propósitos de la práctica en lenguaje.....	28
Propósitos específicos para los estudiantes.....	29
Propósitos específicos para el maestro investigador.....	30
1.5.1.Antecedentes investigativos.....	30
1.5.2. Antecedentes legales.....	40
1.6 Lo que otros navegantes ya han conceptualizado.....	47
<b>Isla 2</b>  2. ¡Hora de zarpar! Ruta metodológica.....	64
2.1. ¿El cómo? Desde el enfoque hasta los instrumentos para navegar.....	64
2.2. Configuración didáctica.....	69
2.3. Cartografía: categorías emergentes.....	79
<b>Isla 3</b>  3. Hallazgos: subjetividades en emergencia.....	80
3.1. A modo de inmersión en el mar de la palabra: de lo físico a lo virtual.....	81
3.1.1. De la palabra en reposo a la palabra en movimiento.....	84
3.2. Con el ojo en el telescopio: probando otros lentes para ver más allá de lo evidenciado en las prácticas de escritura virtuales de los internautas .....	85
3.2.1. Prácticas escriturales virtuales como posibilitadoras de la expresión subjetiva.....	86



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

3.2.2. Otras formas de escritura en redes sociales.....	95
3.2.3. Presencias y ausencias propias y de otros sujetos.....	103
3.3. Viraje del telescopio hacia el sujeto que observa: mis reflexiones como maestro.....	111
3.3.1. Tu palabra, la mía y la de los otros.....	111
3.3.2. La palabra que se asienta: hábitos de lectura y escritura en la escuela.....	113
3.3.3. Bajo el lente político: en la búsqueda de prácticas plurales en el aula de lenguaje..	118
3.4. Algunos encuentros.....	121
Referencias bibliográficas.....	129
Anexos.....	135

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Tabla de esquemas e imágenes

	Pág.
Esquema 1: fases y etapas de la investigación cualitativa	66
Esquema 2: renombramiento empleado en la secuencia didáctica	73
Esquema 3: mapa de categorías	79
Imagen 1: sujeto de la realidad social	97
Imagen 2: sujeto esponja	98
Imagen 3: sujeto del cuerpo físico	99
Imagen 4: sujeto de lo ideológico	100
Imagen 5: sujetos de la red	138

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## Tabla de fotografías

	Pág.
Foto1: sujetos multimodales	135
Foto 2: biblioteca escolar	135
Foto 3. salón de clases	136
Foto 4: regulación de los cuerpos	136
Foto 5: sujetos presenciales	136
Foto 6:autoaislamiento	137
Foto 7: máscara	137

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## ***A modo de carta de navegación del internauta***

Este texto es el resultado de mis reflexiones alrededor de la práctica profesional, sumada a mi interés por las prácticas de lectura y escritura en red llevadas a cabo por los jóvenes, el cual se materializó en la presente propuesta de investigación que deseo compartir con quien ahora se ha dispuesto a leer estas líneas. Los apartados que aquí presento, siguen la siguiente ruta, la cual espero, amigo lector, siga usted también, ya que de no hacerlo puede perderse detalles fundamentales que, de seguro, van a hacerle falta para la comprensión del trabajo investigativo en su conjunto. Para ello, le describo brevemente cada apartado y lo que en él encontrará, no sea que su curiosidad lo lleve a saltarse estas instrucciones y termine, debido a ello, perdido en Alta Mar, en ese lugar tan vasto que, como en la internet, no se puede navegar sin antes haber ido un poco más allá de la orilla y de sus aguas apacibles.

Cada capítulo con el que va a encontrarse está presentado a modo de entrada, como forma de establecer una analogía con la forma en que se navega en la internet, océano al cual me he adentrado pasando por tres puntos de referencia, a los cuales he nominado islas. Como buen marinero, he relatado esta propuesta como una bitácora de viaje, por lo cual hago uso de la narración para dar cuenta de mis experiencias y de aquellas que me han acompañado en mi recorrido que, por ser tales, han sido tomadas por la ataraya de la subjetividad política, como línea de investigación del fenómeno de la escritura en redes sociales por parte de los jóvenes, como forma de vincularla con sus procesos de subjetivación.

En el capítulo 1, titulado *Extrañamientos de la nave de lengua castellana*, encontrará la contextualización de la investigación en donde se hace alusión al centro de

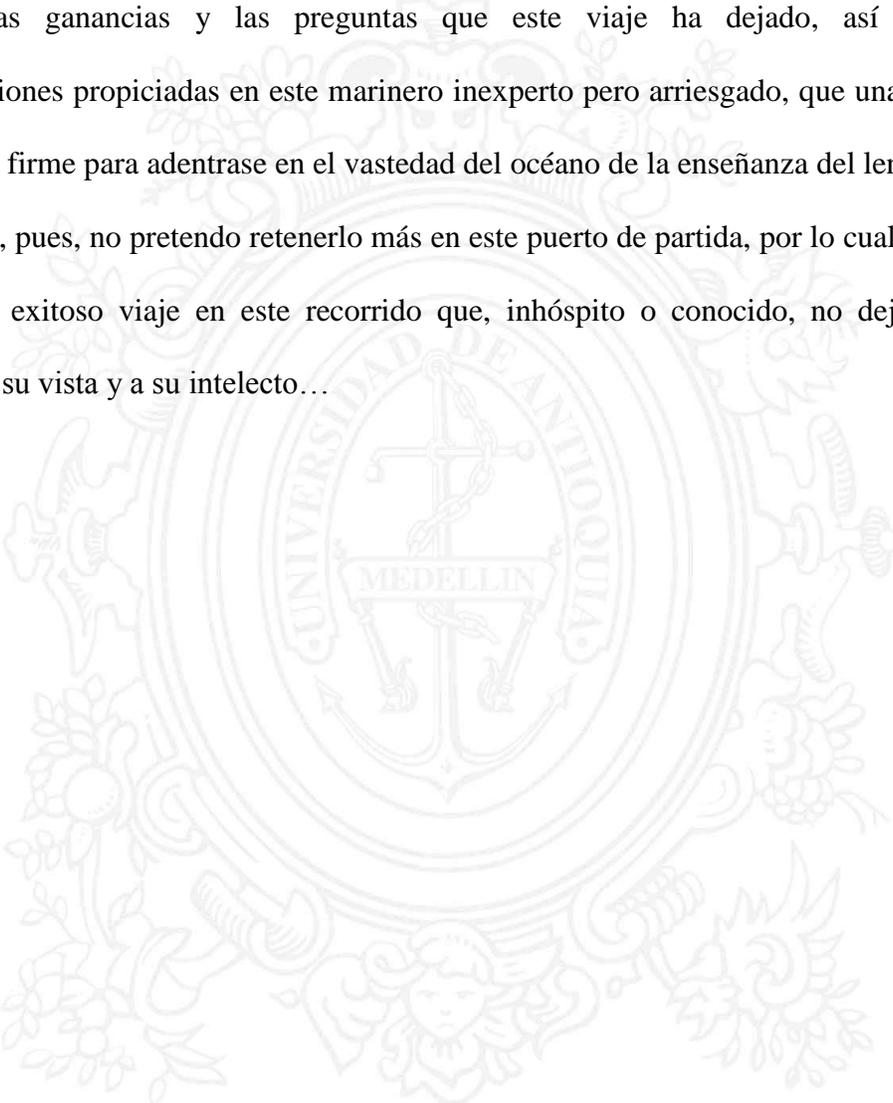
práctica y sus actores, iniciando con mis reflexiones personales sobre mi paso por la escuela y las razones que me han llevado por el cauce de la educación, así como la delimitación del problema de investigación, los antecedentes encontrados en mi búsqueda, la justificación de mi propuesta y los propósitos –general y específicos– que sirven de faro al que, como mariner, quise llegar. En este capítulo, además, hallará la ruta conceptual, que son los amarres que soportan las velas de este barco echado a navegar.

En el capítulo 2, titulado *¡Hora de zarpar!*, encontrará el marco metodológico, en el que relato cómo llegué a dar forma a este proyecto, así como la configuración didáctica que apliqué para llegar al puerto trazado como propósito. Allí, entusiasmado lector, leerá acerca del enfoque empleado para llevar a cabo esta empresa, el cual es narrativo, como forma de recoger discursos: el mío y el de los otros sujetos que hicieron parte de la investigación, para interpretar las experiencias, los deseos, las intenciones y las historias que de ellos se desprendieron, para develar sus sentidos y significados, donde aparece ligado, inexorablemente, el método hermenéutico. Además, podrá leer las estrategias investigativas, entre las que se encuentran la aplicación de técnicas como la observación y otras interactivas, promoviendo con estas últimas la participación de los sujetos del proceso investigativo, la expresión de sus sentires, experiencias y conocimientos y el reconocimiento del otro al compartir, analizar y reflexionar sobre lo expresado. Esta propuesta didáctica contiene, además, el número de sesiones en las que se llevó a cabo, los propósitos para cada sesión, las temáticas abordadas y las estrategias de evaluación, entre las que se encuentran instrumentos que hacen uso del relato como lienzo sobre el cual se plasma la subjetividad del escritor.

Como capítulo tres, encontrará el título *Hallazgos: subjetividades en emergencia*, en el que se relatan los encuentros y desencuentros, en relación con los propósitos trazados en

la ruta de navegación. Finalmente, amigo lector, se topará con las conclusiones, que recogen las ganancias y las preguntas que este viaje ha dejado, así como las transformaciones propiciadas en este marinero inexperto pero arriesgado, que una vez quiso dejar tierra firme para adentrarse en el vastedad del océano de la enseñanza del lenguaje.

Así, pues, no pretendo retenerlo más en este puerto de partida, por lo cual le deseo y auguro un exitoso viaje en este recorrido que, inhóspito o conocido, no dejará de ser atractivo a su vista y a su intelecto...



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



The screenshot shows a Facebook post on a desktop interface. The user's profile picture is a small circular icon. The post content is as follows:

**1. Experiencias y extrañamientos en la nave de lenguaje.**

A continuación, haré un recorrido por una práctica pedagógica llevada a cabo en el Colegio Guillermo Taborda Restrepo, iniciada en el segundo semestre del año 2015 y culminada a mediados de abril del año 2016, con el ahora grado undécimo. En este recorrido, relataré las razones y vicisitudes que me han llevado a escribir estas líneas y a querer adentrarme en el excitante y a la vez complejo mundo de la enseñanza del lenguaje y su relación con los sujetos que lo usan, que lo abusan o que lo esconden para sí mismos, en un contexto de aula donde, para algunos, las condiciones para el uso de la palabra se hacen difíciles, incómodas y hasta hostiles, donde la oralidad muchas veces deja de ser una opción primaria para convertirse en la última, donde las relaciones de poder tanto del maestro hacia los estudiantes y de estos entre sí condicionan la palabra del otro y su forma de habitar el aula, nombrarla y nombrarse, prefiriendo otros espacios de interacción –como los virtuales– que les permiten, a quienes callan en clase, la posibilidad de exponer sus ideas y sentimientos, sin ser señalados o presionados por la presencia y la voz del otro. Así, mi investigación está inscrita en la línea de la subjetividad política y, por lo tanto, como maestro que investiga sobre su propia práctica, me voy configurando como sujeto en la medida en que asumo políticamente la opción de narrarme a mí mismo para narrar a los otros, es decir, a aquellos estudiantes que hicieron parte de la misma en el aula de lengua castellana.

Inicio contando mi proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, de las razones que me llevaron a ser maestro y de algunos cuestionamientos y reflexiones iniciales extraídas de este largo tránsito, ya que considero importante, como sujeto investigador de estas prácticas, indagar en primer lugar por mi proceso particular al respecto, en mi subjetividad, antes de

Below the text, there are 27 comments and 87 shares. A mouse cursor is hovering over the 'Me gusta' (Like) button.

The right sidebar of the Facebook interface shows options to 'AGREGAR MIEMBROS', 'MIEMBROS' (9 miembros), 'DESCRIPCIÓN', 'ETIQUETAS', 'CREAR GRUPOS NUEVOS', 'FOTOS RECIENTES DEL GRUPO', and 'GRUPOS SUGERIDOS'.

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

adentrarme en el complejo mundo de los sujetos estudiantes y su relación con los lenguaje oral, escrito, visual y auditivo, en el aula de lengua castellana. Seguidamente, haré una contextualización del lugar que escogí para llevar a cabo mi práctica pedagógica<sup>1</sup>, de sus actores y de sus prácticas, para luego analizar los documentos institucionales y curriculares que sustentan el quehacer pedagógico y didáctico del área de lenguaje, con lo cual problematizo dicho contexto de aula de intervención y planteo algunos propósitos que posibilitan la visualización de un horizonte conceptual, metodológico y didáctico.

### **1.1.La palabra, sus voces y sus silencios. Hacia una posible contextualización del centro de práctica y sus actores**

#### ***Sobre mi proceso de “inmersión” en el océano de las letras***

Recuerdo que mi madre, una campesina que estudió hasta segundo de primaria, tuvo el coraje y la convicción de insertarme en el mundo de la palabra escrita. Con su método silábico de enseñanza aprendí en poco tiempo y desde entonces leía casi cualquier libro al que tenía acceso. El primero de ellos fue un libro que me prestó una tía –libro de páginas de un amarillo pálido que olían a polvo de biblioteca y de cuyo nombre deseo pero no consigo acordarme– que contenía cuentos, romances y canciones que leía y releía por el puro placer que me generaba, al punto de transcribir muchos de sus textos a un cuaderno, en el que además consignaba otros textos de mis interés infantil.

A este libro le di voz, a través de un cuento corto relatado por este en el que cuenta sus percepciones sobre su lector y el contexto en el que se encuentra, el cual deseo compartir con el lector de estas líneas.

---

<sup>1</sup> Esta práctica corresponde a los cursos Práctica Pedagógica I y II, de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.



## ***El viejo libro de cuentos***

*(Un viejo libro de cuentos sobre un escaparate. Al lado, una vieja y descolorida biblia y un libro de catequesis del padre Astete. Se escuchan algunas personas hablando a lo lejos. Tose el libro de cuentos).*

*¡Ah! Como dicen las personas aquí, la vejez no viene sola. Aunque suene raro, los libros también envejecemos, ¡y enfermamos! Además, el polvo de este lugar no ayuda para nada, pues me ha producido fuertes alergias, así como el humo que se escapa del fogón de fuera de la casa y penetra en ella llegando hasta esta oscura habitación. He escuchado que hay palacios para los libros, con edificios grandes que llaman estanterías y donde dicen que nos cuidan muy bien. Los llaman bibliotecas. Biblio... ¡Ja! Ese nombre se me parece más a un lugar para las biblias que para otros libros. ¡En fin! El caso es que yo sigo en este viejo lugar de paredes y rostros ahumados, al igual que mis hojas.*

*¡Si otros libros supieran! Llevo aquí alrededor de dos décadas, o un poco más, pero parezco tener cinco de ellas, pues además de haber estado en manos de muchos niños –12 en total– fui arrojado a este empolvado escaparate donde llevo ya un año sin ser hojeado y mucho menos leído. La menor de las hijas de esta familia, una chiquilla sonriente, cuando cumplió nueve años tuvo que abandonar la escuela para ponerse a trabajar, al igual que sus hermanos, dejándome, muy a pesar suyo, en este lugar, ¡pues le encantaba leerme!*

*Recuerdo su cara pícaro y sonriente cuando me abría de par en par para buscar su lectura favorita, y cuando estaba en plena lectura y pasaba las páginas con tal delicadeza y exquisitez como quien parte un pastel. ¿Será que me saboreaba igual que a uno? ¡Jum! No lo sé, pero era un deleite sin igual, ¡también para mí!, pues para eso fui creado, para ser leído. Ella no solo leía mis cuentos, sino también mis poemas, mis fábulas y algunos romances. Los leía tantas veces que terminó por aprenderse casi todos los cuentos y poemas. Es comprensible que esto sucediera, pues era el único libro que tenía, ¡y que le gustaba!, pues mis compañeros de al lado –la biblia y la catequesis– no son muy amenos y divertidos que digamos; o al menos eso es lo que decía Omaira, mi dueña, la niña lectora que sonreía al leerme. Todavía sonrío, ¡por fortuna!, pero lamento que no sea gracias a los divertidos cuentos y fábulas impresos en mis desgastadas hojas, que siempre bordeaban en sus labios las más tiernas, pícaras y disimuladas sonrisas, ¡y hasta carcajadas! (Tose) Cómo quisiera que al menos una de ellas fuera producto de al menos un recuerdo de los eternos instantes que pasaba conmigo.*

*De algo sí estoy seguro, y es que nunca olvidaré esos momentos. Quizá parezca raro que un libro tenga recuerdos, y más aún sentimientos, pero el contacto, la intimidad con los humanos, nos*

*impregna algo de ellos, además de la sensibilidad impresa en nuestro papel –o nuestra piel– por medio de la poesía y la literatura.*

*(El teléfono suena, Omaira contesta, habla largo rato por teléfono). ¡Chhhh, silencio! ¡Déjenme escuchar! (El libro escucha con atención, se asombra y sonríe entusiasmado). ¡Oh, no lo puedo creer! ¿He escuchado bien? Omaira dice que una hermana suya le ha solicitado el viejo libro de cuentos -o sea yo- para prestárselo a sus hijos. ¡Fantástico! Dos lectores en vez de uno... ¡Qué felicidad! Y yo que me había hecho la idea de seguir envejeciendo aquí, en esta vieja casa, en este viejo escaparate y al lado de estos dos viejos y amargados libros.*

*¡Umm! La verdad, siento pena por ellos, pues ya ni los levantan para limpiarles el polvo. La Biblia, vieja, descolorida, de letras pequeñas y mala calidad, fue reemplazada por una biblia grande, de pasta dura, con grandes letras e imágenes coloridas, que se asemejan muchos alas de los cuentos. ¡Quizás por eso las prefiere la gente! Y qué decir del librito de catequesis –digo librito porque en verdad es pequeño–, ese libro... he oído decir que su catecismo está “pasado de moda” y parece que pronto nos dirá adiós, igual que yo, aunque mi porvenir y el suyo serán completamente opuestos. ¡Pues yo, al ser nuevamente hojeado, leído y degustado por manos, ojos, mentes y sonrisas de niño me llenaré de vida! ¡Mis páginas, aunque carcomidas en partes por las cucarachas y manchadas por alguna taza de café derramada sobre mí, se llenarán de color y brillo al ser tocadas por los dedos mágicos, curiosos y juguetones de los niños, sentiré de nuevo esas sonrisas sinceras que emanarán de sus espíritus jóvenes, me regocijaré en sus murmullos, su llanto, su miedo y sus múltiples miradas y expresiones de asombro y me eternizaré en sus memorias! El catecismo, en cambio... ningún libro debería tener ese trágico final, aunque todos hemos sido creados con un propósito, con un objetivo, y al parecer, el catecismo ya cumplió el suyo...*

*No sé cuándo cerraré mi ciclo, pero sí sé que mientras pueda y lo quieran mis lectores, seguiré llenando de sentimientos, de enseñanzas y de diversión aquellas mentes y cuerpos inquietos de los niños, y esto será mi mayor recompensa. ¡Chhh, silencio, parece que alguien viene! (Omaira entra en la habitación, se dirige hacia el viejo libro de cuentos, lo toma, lo sopla para quitarle el polvo, sonríe... y se lo lleva).*

*En mi casa mi mamá leía conmigo mientras me enseñaba a leer, pero una vez aprendí me soltó por completo el timón y jamás volví a escuchar su voz en ese barco en el que zarpaba a diario, sin saber hasta ahora por qué razón no leía para mí. Quizá le interesaba solo mostrarme cómo navegar para que yo escogiera mis propias rutas de navegación. Así que poco a poco seguía adentrándome en ese océano de letras y*

pensamientos que es la lectura, a veces navegando en calma, otras en completa tempestad, algunas veces dejando mi barca en el puerto para explorar en tierra firme, pero siempre recordando los momentos frente a un libro cuyas experiencias crearon las mías y le dieron a mis ojos otros lentes con los cuales mirar al mundo.

### ***Sobre las razones “maestras” que me llevaron a ser maestro***

Dejando un poco esos años de experiencias por fuera de la educación formal, considero necesario auscultar mis pensamientos para intentar hallar las razones por las cuales llegué a escoger la profesión del maestro como mi proyecto de vida. Recuerdo que admiraba a algunos de mis maestros de escuela –más bien pocos–, bien por su talento para hacerme reír, por sus aptitudes o por su particular forma de ser con la cual me identificaba de alguna forma. Pero, estas no fueron las razones por las cuales decidí hacer parte del reto de ser maestro –o al menos no las razones directas–, ya que inicialmente me inclinaba por la administración.

Después de graduarme de la media académica, decidí estudiar algo para ocupar mejor mi tiempo, consciente de que esta sería la mejor manera de darle un mejor rumbo a mi vida. Un amigo, que me conocía bastante bien, me sugirió que estudiara una licenciatura y seguí su consejo, pero nunca me di a la tarea de recrear lo que implicaría ejercer la labor del maestro. Es algo curioso, ya que de algún modo sabía que tarde o temprano tendría que pisar un aula de clase, pero me resistía a pensarlos siquiera, quizá por no prevenirme o porque en mi interior sabía que no estaba plenamente convencido de ello. Pero seguí avanzando en mi formación por este camino inexorable de la enseñanza de lenguaje en la escuela, hasta el día de hoy, desde hace ya cinco años, sintiéndola, criticándola, sufriendola, gozándola, intentando a veces modificar algo en ella, en mí, reflexionando sobre mi labor,



mi convicción para estar en ella, las razones que me llevaron a ella y a querer seguir en ella, mi futuro inmediato, mis aciertos y frustraciones, mis preocupaciones, mis fortalezas y dificultades... ¡En fin!

Desde joven he sentido un profundo respeto por los maestros, por lo que representan para la sociedad que permean con sus actos, respeto que se ha venido acrecentando con el paso del tiempo, máxime ahora que ejerzo esta labor y que me formo para ello. En este sentido, la práctica pedagógica me ha permitido leerme en el contexto de la escuela y de leerla, al igual que a sus actores, no solo como habitantes de este espacio, sino como transformadores del mismo, reconociendo la necesidad personal de evaluarme, autocuestionarme, criticarme y asumir mi como maestro responsabilidad en mi práctica pedagógica. Por ello, valoro con creces el poder llevar a cabo estas reflexiones, ya que la escuela, infortunadamente, no ofrece los espacios para que el maestro las materialice en su horario de labores, ni le concede el suficiente interés ni reconocimiento a la potencialidad de los relatos que de tal reflexión pueden surgir en beneficio de ella misma, de sus dinámicas, ya que se preocupa más por aspectos operativos que por la subjetividades que la configuran y le dan su razón de ser.

Ahora bien. Para conocer cuál es el lugar que el colegio Guillermo Taborda Restrepo –en adelante llamado CGTR– le otorga al área de lenguaje, concretamente a la lengua castellana, es preciso hacer una revisión documental, y de allí sacar algunas conclusiones que puedan ayudar a comprender las dinámicas institucionales en materia curricular y cómo ello influye en la práctica pedagógica de la asignatura en mención y en el aprendizaje de los estudiantes, sujetos de esta investigación.

### *Sobre el espacio escolar*

Teniendo en cuenta las reflexiones que me han venido acompañando durante mis años de camino por la educación y la formación pedagógica, describiré el contexto escolar seleccionado para la ejecución de mi práctica pedagógica, ya que esto le permitirá a usted, como lector, acercarse al contexto del que nace mi propuesta de investigación que dilucidaré más adelante, con sus actores en calidad de sujetos escritores.

El CGTR está ubicado en el barrio Robledo el Diamante, al occidente del centro de Medellín, caracterizado por sus múltiples colegios, la Universidad Santo Tomás y el parque biblioteca La Quintana, por lo cual suele ser concurrido como espacio educativo y cultural. En él se evidencian las políticas gubernamentales de “mejoramiento” de espacios públicos, con lo cual se transforma el ambiente en uno cada vez más gris y menos verde, debido, además, a las políticas de expansión de la ciudad al campo y de “modernización” de la ciudad, con lo cual el estudiante va adquiriendo una visión de la misma que se adapta a las condiciones impuestas por una perspectiva económica basada en el progreso.

Sumado a lo anterior, este un barrio con una oferta comercial amplia, característica de los barrios populares, cuyo nivel socioeconómico se ubica entre los estratos 2, 3 y 4. Esto me permite deducir que es un contexto en el que perviven problemáticas sociales que por años han aquejado a la ciudad de Medellín, como son la violencia y la inseguridad, que permean el contexto escolar al ser una institución en la que convergen estudiantes que pertenecen a estos niveles de estratificación que, sumado a los cambios actuales en las dinámicas económicas y sociales, conforman las causas principales de las formas en que los estudiantes ven el mundo, se comportan y actúan dentro de sus espacios de interacción.

### ***Sobre algunos manuscritos institucionales de navegación***

En primer lugar, cuando hice mi revisión del PEI del CGTR me di cuenta de que pese a ser maestro allí por más de dos años, no me había percatado de la forma y el contenido del mismo, lo cual da cuenta de cómo naturalizamos, como maestros, este tipo de documentos hasta el punto de desconocer o de omitir sus falencias y sus vacíos. Es este documento, aparece el título *Plan de estudios*, donde se explican los proyectos de aula llevados a cabo en los cuatro periodos académicos, con una justificación, un marco teórico –que más parece un marco legal, ya que toma como referencia la ley 115 de 1994–, unos objetivos generales, una metodología general y las áreas de estudio. Sin embargo, allí no aparece la organización curricular de cada área, es decir, los planes de estudio o de área. Por lo tanto, la I.E. carece de esta organización, lo cual indica que esta no sigue la normativa colombiana vigente sobre organización curricular y que, en consecuencia, los maestros no tienen un documento orientador en sus procesos de diseño de sus planeaciones de clase. Esta “carta de navegación” que constituye el plan curricular de cualquier área, ha sido de alguna forma reemplazado en el colegio por unos módulos de trabajo para el estudiante –libros de texto diseñados por los maestros de cada área–, en los cuales están contenidas casi todas las asignaturas.

Cada constancia de clase –como es llamada en los módulos–, se hace con base en un tema o contenido específico, anexando un logro –concepto que en la actualidad curricular ha sido reemplazado por estándar–, un texto explicativo, algunas actividades sugeridas, evaluación y compromisos. Estos módulos hacen parte de un modelo de enseñanza en el que priman el saber y el saber-hacer, es decir, dando relevancia a los contenidos, a los saberes fragmentados, más acá de cualquier acercamiento a los sujetos que hacen uso de los mismos y a lo que estos puedan significar para ellos.

Para intentar suplir la carencia de planes de área, el colegio adoptó los Derechos

Básicos del Aprendizaje diseñados por el MEN, para las asignaturas de lenguaje y matemáticas, una “herramienta” sobre lo que los niños y niñas deben saber, con el fin de compararlos con los “logros” –ya que el colegio sigue empleando el término– que se espera hayan obtenido los estudiantes en las mismas. Considero, sin embargo, que estos derechos deberían ser sometidos al criterio pedagógico de los maestros, lo que permitiría convertirlos en instrumento para mejorar las prácticas de aula, pero desde la reflexión de los maestros y no solo desde la aplicación de criterios externos a lo que sucede en las aulas.

### *Sobre algunos rituales del barco de lengua castellana*

Cada mañana, al llegar al aula de clases, los estudiantes tienen un espacio de 10 minutos donde deben realizar la lectura de un libro que puede ser sugerido –o impuesto– por el maestro director de grupo o bien puede ser seleccionado por el estudiante, con el fin de adquirir el “hábito de lectura”, la cual solo realizan los estudiantes que llegan antes de las 7:45 a.m. a la institución, ya que no es de obligatorio cumplimiento iniciar la jornada antes de dicha hora. Esta práctica, que tiene como propósito formar un hábito en el estudiante, tiene en realidad la intención de mantenerlo ocupado, así sea simulando leer. Prueba de ello es que no se hace ningún trabajo posterior a la lectura, limitándose a la sumatoria de páginas leídas sin tener en cuenta las posibilidades de la misma para potenciar las habilidades lingüísticas, argumentativas, interpretativas y creativas de los estudiantes.

En este sentido, si se hace referencia a quienes realmente leen, como un acto de diálogo íntimo con el texto, podría decirse que son mucho menos, ya que el panorama en el aula es de estudiantes hablando, otros recostados en su escritorio como queriendo dormir y unos cuantos intentando concentrarse a pesar del ruido y la distracción presentes. Según los



cuerpos de algunos estudiantes –que expresan lo que callan sus voces–, esta rutina de la lectura es aburridora, ya que no parte de los intereses y las necesidades de la mayoría, sino de una práctica ritualizada que hay que simular cumplir.

Otros dos rituales son las filas y el silencio, el segundo como norma institucional, ya que para sus directivas otras formas de organización de los estudiantes en el salón no son posibles, debido al espacio insuficiente y a que ello fomenta el desorden y obstaculiza el manejo de grupo. En realidad, considero que el primer argumento es un pretexto para evitar cualquier acto que pueda atentar contra la “disciplina” que por años se ha implementado con rigor, ya que aún en espacios pequeños es posible hacer una organización diferentes a las filas tradicionales, como por ejemplo, mediante la conformación de grupos de trabajo colaborativo permanente. Con respecto al silencio, si bien este promueve la escucha, la concentración y la atención, considero que hay muchas actividades en las cuales el silencio tiene que romperse para promover la participación mediante el uso de la oralidad y sus diversos y enriquecedores matices, máxime cuando se pretende formar estudiantes con énfasis en estrategias de la comunicación.

Estos rituales, entonces, si bien están enfocados en la formación de estudiantes con unas características específicas, se limitan al componente institucional y desconocen, por ejemplo, que la formación sujetos lectores, escritores, oradores y con capacidad de escucha, se logra justamente mediante la circulación de la palabra vital, el silencio con sentido, la lectura contextualizada y desprovista del requisito, ya que la imposición de estas prácticas no permiten su apropiación por parte de los estudiantes.

### *Sobre los sujetos a bordo: los estudiantes*

En este momento, amigo lector, lo invito a conocer un poco acerca de los sujetos que hacen parte de esta investigación –estudiantes de grado décimo en el año 2015–, quienes, como ya le he venido relatando, habitan un espacio escolar en el que se debaten entre el silencio como norma –palabra oculta– y la conversación como expresión de su subjetividad –palabra viva–. Estos estudiantes tienen un rango de edad entre 15 y 17 años, siendo seis de ellos mujeres de un total de 15 estudiantes cuyos intereses se inclinan, principalmente, hacia la satisfacción de sus necesidades, las cuales se manifiestan en la adquisición de bienes de consumo. El hecho de pertenecer a un nivel socioeconómico medio-alto, les brinda a los estudiantes la posibilidad de tener estilos de vida sin carencias –económicas, aunque sí de otros tipos, como la afectiva– y de acceder a la amplia oferta de bienes y servicios que, valga decirlo, es en suma atractiva.

Estos fenómenos sociales traen, en consecuencia, el arraigo de imaginarios colectivos preestablecidos que condicionan, a su vez, los modos de ser, pensar y actuar de los sujetos, hechos que se hacen evidentes en el aula de clases. En el caso de los estudiantes en mención, evidencio, además, que el establecimiento de relaciones interpersonales se ha venido transformando y ahora se ha volcado hacia los entornos virtuales, lo cual da cuenta de que es una población “digital” que hace más uso de la palabra escrita que de la oral. Prueba de esto, es su necesidad permanente por revisar sus redes sociales, el tiempo que a ello dedican a diario, la cantidad de “amigos” que suelen tener en redes como Facebook, entre otros aspectos, que condicionan las formas de interacción de los estudiantes, su lenguaje –como la palabra empleada para nombrar o caracterizar su mundo, los otros y a sí mismos– manifiesto en expresiones como “me dejaste en “visto”, característica de la red social mencionada que hace referencia al hecho de leer un mensaje sin responderlo, o en

palabras de uso extendido en estas redes que han pasado al uso oral cotidiano como “troleear” –hacer sentir mal o enojar a alguien con comentarios superfluos o bromas–, la cual ha sido agregada recientemente por la RAE a su diccionario, producto de la resemantización de la palabra en estos escenarios virtuales.

El colegio del cual hacen parte los estudiantes se ha mostrado renuente frente a este fenómeno inevitable e ineludible, específicamente frente al uso de celulares dentro de sus instalaciones y de redes sociales como Facebook en clase, tal vez como una forma de resistencia a los nuevos paradigmas que se instalan en la sociedad producto de los grandes cambios socioeconómicos mundiales, como forma de mantener su *statu quo*, ya que, en palabras de sus fundadores “así se han hecho las cosas aquí desde hace veintiocho años y no se van a cambiar”, afirmando que ello les ha garantizado su permanencia en el escenario educativo local.

En un conversatorio que realicé con los estudiantes del grado décimo en una clase de lengua castellana el día 21 de julio de 2015, estos manifestaron que pasan la mayoría de su tiempo –de cinco a seis horas diarias en promedio en la semana, después de la jornada escolar– frente a su dispositivo de acceso a la internet, cualquiera que este sea, con el cual acceden a una oferta vasta de entretenimiento<sup>2</sup>, entre las que se destacan las redes sociales –Facebook, Instagram, Snapchat, Youtube, por mencionar algunas–, haciendo uso de herramientas como la hipertextualidad y la multimodalidad, que los llevan a preferir la clase usando entornos virtuales, ya que, como lo afirma Chartier (2007):

---

<sup>2</sup> Vale la pena resaltar que el colegio no asigna tareas, porque considera que ello no contribuye a la formación del estudiante en autonomía al ser una imposición y, además, les lleva demasiado tiempo el realizarlas, dejando de hacer otras actividades de su interés. Como alternativa, el colegio implementa lo que llaman “compromisos voluntarios”, que consisten en que el estudiante decida de qué manera complementar su aprendizaje.

Los medios audiovisuales, con las revoluciones de la imagen y el sonido, restituyeron a nuestra vida de lectores una tradición de lectura en voz alta que muestra que nuestra memoria fija las cosas con más fuerza cuando lee con todos nuestros sentidos (Chartier, 2007, citado en Martín – Barbero & Lluch, 2011, p. 45).

Este conversatorio fue una de las razones que me han llevado a interrogarme por las formas de interacción de los estudiantes tanto en entorno físicos como virtuales, por el empleo de la palabra –oral o escrita– por ellos en estos espacios y por las transformaciones de la palabra al pasar de un contexto a otro, así como las transformaciones de los sujetos que la enuncian y con ella su percepción del mundo y de sí mismos.

En la mayoría de los casos, cuando la palabra se pone diálogo en el aula de clases, parte de los estudiantes se muestran indiferentes y “ocupados” en sus propios intereses. En la internet, por el contrario, los estudiantes se encuentran la mayor parte del tiempo “disponibles” –como uno de los *estados* de la red social Facebook, por ejemplo–, y en general responden a casi cualquier comentario o mensaje que se les envía, por trivial que pueda ser. Lo anterior me lleva, entonces, a hacerme algunas preguntas que sirvieron de insumo para nutrir la pregunta problematizadora, como ¿por qué la interacción virtual es tan importante para ellos? ¿Cómo conjugar los propósitos curriculares frente a la lectura y la escritura, trazados para el área de lenguaje con los de los estudiantes, usando los entornos virtuales como mediación? ¿Cómo lograr que prácticas como la lectura y la escritura se correspondan con esos intereses y expectativas suyos, en tanto espacios de construcción de conocimiento colectivo y lugar para reconocimiento de las subjetividades propias y de los otros?

## 1.2. Hacia una ruta de sentido para problematizar el aula de lengua castellana

Durante las sesiones que han hecho parte de mis prácticas pedagógicas, he evidenciado que los estudiantes, en tanto usuarios de las redes sociales virtuales, suelen trasgredir y reconfigurar las formas tradicionales de escritura, lo cual puede interpretarse de múltiples formas, todas ellas tendientes a la constitución de un nuevo sujeto que encuentra, mediante estas plataformas, la posibilidad de trasgredir las imposiciones de las instituciones, sintiendo plena libertad para actuar como es, como quisiera ser o como el contexto de interacción le exige ser, haciendo uso de todas las ventajas que la virtualidad le ofrece para ello, como lo afirma un estudiante:

“Sinceramente me he sentido mejor virtualmente, en el colegio [...] uno se cohibe para dar los puntos de vista y pedir la palabra [...] virtualmente uno tiene mas libertad de expresar las ideas [...] En el foro en línea todos podemos opinar a la vez sin presión ni burla de los compañeros y está es una ventaja muy grande, uno puede compartir los diferentes puntos de vista sin presiones (archivo personal, 08 de septiembre de 2015).

Como espacio alternativo de interacción, algunos de los sujetos que han sido blanco de actitudes y formas de actuar con las cuales se enmudecen sus voces, tanto por parte de sus compañeros de clase como del colegio con sus mecanismos de regulación de la palabra viva, que ayudan a configurar estos silencios, afirmaron<sup>3</sup> que en entornos virtuales de interacción –concretamente en redes sociales– se sienten más cómodos para expresarse, por el hecho de no tener a su interlocutor “frente a frente” y, por ende, no se sienten presionados e incomodados por su presencia. Así, por ejemplo, un usuario puede escoger, si no desea ver en pantalla a su interlocutor, comunicarse mediante voz o texto, lo cual, por razones obvias, no pueden hacer en espacios físicos como el aula de clases.

---

<sup>3</sup> Estas opiniones fueron extraídas de una de las intervenciones llevadas a cabo en el grado décimo, el día 7 de septiembre de 2015, para el trabajo investigativo del cual hace parte esta contextualización.

Siguiendo esta línea de sentido, me surgen las siguientes preguntas orientadoras, que contribuirán a un análisis del tema en cuestión en este trabajo investigativo: ¿Qué cambios sufren la palabra escrita y el sujeto que la enuncia cuando el espacio de interacción trasciende lo físico y se instala en la virtualidad? ¿Cómo se evidencia la subjetividad política en las interacciones virtuales de los sujetos y del maestro que las orienta? ¿De qué manera las prácticas escriturales hipertextuales, ancladas en la virtualidad, posibilitan la construcción de subjetividades comprometidas con la experiencia del otro? Como pregunta general de investigación, emerge, luego de entretener cuidadosamente las preguntas anteriores, la siguiente: ¿cuáles prácticas de escritura en redes sociales virtuales, configuradas por maestro y estudiantes, posibilitan la emergencia de otras subjetividades en estudiantes del grado décimo del Colegio Guillermo Taborda Restrepo?

### **1.3. ¿Por qué? Justificación**

Este trabajo de investigación, que he venido tramando y relatando hasta el momento, como la atarraya de la que se sirve el pescador para cumplir su propósito vital, ha sido el resultado de las observaciones y las intervenciones llevadas a cabo en prácticas pedagógicas que han tenido lugar en mi proceso de formación como maestro, las cuales me han permitido acercarme con mi telescopio y su lente pedagógico y didáctico a la escuela, concretamente al aula de lengua castellana, para desde mi lugar como maestro investigador, con mi vista aguzada y mi pluma al aire, poder escribir otro capítulo en el vasto libro de los estudios sobre la enseñanza del lenguaje.

Fue así como, desde mis prácticas tempranas, se despertó en mí el interés por la escritura en las redes sociales, específicamente las libertades que estas plataformas virtuales ofrecen para trasgredir las normas de la escritura analógica o convencional. Esta

característica particular de la escritura en la red, ha sido en gran medida el saco de cuestionamientos con los que he venido andando desde que inicié por este camino, tan intrincado como extraordinario, el cual ahora transito en busca de posibles respuestas y en el cual, sin lugar a dudas, hallaré otras preguntas.

La anterior es, entonces, la razón principal por la que doy justificación a este trabajo investigativo, ya que es a través de buenas preguntas como se puede llegar, adicionando disciplina y pasión, a grandes respuestas, las cuales, en este caso, pretendo que se traduzcan –además de mi satisfacción como persona y como maestro– en un conocimiento valioso para el campo de la didáctica de la lengua castellana y las prácticas socioculturales que hacen parte de ella, vinculadas a los procesos de subjetivación y de configuración de sujetos políticos. Cabe resaltar, al respecto, que el vínculo entre prácticas de escritura mediadas por las TIC y las subjetividades juveniles ha sido muy poco estudiado en nuestro contexto local, tanto en nuestro país como en nuestra ciudad, lo cual constituye una razón más para respaldar cada palabra que alimenta las líneas que dan forma a este relato, el cual apunta a la comprensión de un fenómeno sociocultural, cada vez más en boga de la población juvenil contemporánea.

Finalmente, con este trabajo investigativo busco aportar al estudio de la subjetividad política y su vínculo con las prácticas de enseñanza del lenguaje en Colombia, como campo de investigación en construcción, hilvanando cada vez tejidos más sólidos entre esta y la didáctica de la lengua castellana, cuya lecturas permitan comprender otros fenómenos sociales que, como las redes sociales, han tocado la espalda a la escuela, por lo que esta debe dar la vuelta para reconocer que es de ella, y no otra, de la que demandan su atención y reconocimiento. Como forma de visibilizar los procesos de subjetivación juvenil en el aula de lengua castellana, concretamente en las prácticas de escritura, y en consecuencia

con lo relatado hasta este momento, planteo los siguientes propósitos que orientarán el viaje trazado para tal fin.

#### **1.4. ¿Para qué? Propósitos de la práctica en lenguaje**

Para este trayecto de investigación tomo como referentes unos propósitos que enuncio desde dos miradas: lo que se pretende abordar como construcción de los estudiantes y lo que se erige como alcance del maestro en formación; veamos:

 Caracterizar la práctica de escritura multimodal como un escenario posible para la emergencia de la subjetividad política de los sujetos involucrados en procesos de formación en lenguaje.

##### ***Propósitos específicos para los estudiantes***

 Apropiar otras formas de escritura como práctica en redes sociales, teniendo en cuenta las posibilidades que estas ofrecen para la construcción y la manifestación de subjetividades.

 Reconocer la presencia y la importancia del otro, mediante la construcción biográfica de las experiencias narradas por los sujetos en la interacción virtual.

##### ***Propósitos específicos para el maestro investigador***

 Describir los cambios que sufre la experiencia con el otro cuando el sujeto, la palabra y el espacio de interacción trascienden lo físico (el aula) y se instalan en la virtualidad.



Analizar las prácticas de escritura de los estudiantes en redes sociales virtuales, en relación con la emergencia de subjetividades alternativas.

## **1.5. Narraciones que han antecedido la presente**

Ahora, me dispongo a compartir con usted, tenaz lector, los resultados de una búsqueda que me ayudó a conocer y reconocer, en primera instancia, las preguntas que han inquietado a otros investigadores acerca de temas afines a mi investigación, las cuales han dado lugar a la elaboración de trabajos académicos que han contribuido a ampliar el espectro de conocimiento de los fenómenos estudiados. Seguidamente, tal búsqueda me llevó a adentrarme en antecedentes de corte legal, de acuerdo con la reglamentación vigente en materia curricular en Colombia, correspondientes al presente proyecto, dentro de los cuales se destacan los Lineamientos Curriculares de lenguaje y los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (EBC).

### **1.5.1 Antecedentes investigativos.**

Para optimizar la búsqueda de antecedentes investigativos relacionados con el presente proyecto de investigación, utilicé los siguientes descriptores: TIC, educación y subjetividad, TIC y subjetividad, redes sociales y prácticas de escritura, redes sociales y subjetivación y redes sociales e identidad, en las siguientes fuentes o bases de datos: catálogo OPAC de la Universidad de Antioquia, Scielo, Google académico y Dialnet. En ellas he encontrado, como antecedentes pertinentes para el tema del presente trabajo investigativo, tesis de pregrado y maestría y artículos derivados de investigaciones, relacionadas con los descriptores utilizados.

Mediante los descriptores TIC y subjetivación, he encontrado una investigación titulada *Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Dosquebradas* (2011), de Édgar Diego Erazo Caicedo, quien se pregunta por la relación entre subjetividad y cultura, específicamente por la forma como los procesos de subjetivación juvenil son asumidos a partir de la mediación tecnológica. Esta tesis doctoral, desarrollada desde un enfoque cultural, problematiza las interacciones de diez jóvenes escolarizados del Área Metropolitana de las ciudades de Pereira y Dosquebradas, Colombia, con las mediaciones tecnológicas y las transformaciones resultantes de estas interacciones, usando las técnicas de la observación participante, la entrevista y el grupo focal. Es una investigación de corte cualitativo, desarrollada en tres fases: descripción, interpretación y de constitución de sentido, enmarcado en la metodología fenomenológica.

El autor concluye que los procesos de subjetivación juvenil, mediados por la tecnología, están sufriendo una transformación acelerada, ya que, según este, los jóvenes poseen una mayor capacidad de decisión sobre su trayecto de vida, debido al fácil acceso a la información y a las forma de relacionarse que la tecnología ofrece, permitiendo la emergencia de “múltiples formas de ser joven” (Erazo, 2011, p. 149). En este sentido, su aporte a mi trabajo de investigación corresponde al concepto de la tecnología como mediación, así como la incidencia cultural y política de los jóvenes en las dinámicas sociales. Sin embargo, encuentro pertinente el abordaje de los procesos de subjetivación juvenil de manera más delimitada, mediante el estudio de la escritura como práctica sociocultural y como medio simbólico, ya que el concepto de comunicación, si bien se vincula con un proceso de la didáctica de la lengua, sabemos que al hablar de prácticas de lectura y escritura, habrá que tomar en cuenta la significación y el sentido como apuestas

por la trascendencia del lenguaje abordado desde una perspectiva operacional o funcional, vinculándola de manera directa con los sujetos y sus prácticas sociales.

Continuando con mi búsqueda, esta vez mediante los descriptores TIC, educación y subjetividad, he encontrado tres artículos relevantes, el primero de la autora Rocío Rueda Ortiz, titulado *Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para re(pensar)la escuela hoy* (2012), el cual hace referencia a las TIC como una dimensión constituyente del quehacer humano, estrechamente ligado a otras dimensiones de carácter social, cultural y político, las cuales inciden y transforman la educación como sistema que responde a sus demandas. En este sentido, la escuela ha tenido que enfrentarse a otros espacios de socialización y aprendizaje, cuyas herramientas y medios moldean diversas identidades, transformando no solo el intelecto sino también las subjetividades, al convertirlas en mediáticas.

Julietta Armella y Silvia Grinberg, por su parte, en su artículo de titulado *¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad* (2012), muestran el resultado de la investigación doctoral *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio sociopedagógico en escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires*, el cual problematiza el vínculo y las tensiones entre educación y comunicación, concretamente en el aula de clase y los dispositivos pedagógicos anclados en las TIC, que permiten el uso del hipertexto como escritura no secuencial, en tanto dispositivos de socialización y producción de subjetividades, mediante el enfoque etnográfico, concluyendo que el aula de clase, así como otros dispositivos pedagógicos como los discursos y las leyes, han ido cambiando de acuerdo con las formas en que los sujetos se acercan a la cultura del hipertexto, donde la clase ya no es ni puede ser una línea secuencial de acontecimiento prediseñados, sino que se entreteje como una red de

interconexiones derivadas unas de otras, las cuales pueden desencadenar en nuevas e inacabadas posibilidades.

Como tercer artículo, en enero de 2015 la Revista de Investigación Educativa publicó un artículo de la Profesora Flavia Andrea Navés, llamado *Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva?*, en el que la autora se pregunta por la forma en que el uso de las TIC posibilitan la construcción de un nuevo sujeto y modifica el modo en que se vinculan los mismos. El artículo inicia con una introducción sobre los estilos de aprendizaje de los nativos digitales y el uso de las TIC como herramientas didácticas, para luego introducir la pregunta: ¿avala la formación docente, que se ofrece en los profesorados, la implementación de las TIC como herramienta facilitadora de la construcción del conocimiento?

El artículo concluye aludiendo a que el docente debe lograr el desarrollo de competencias que le permitan incluir el uso de la tecnología, partiendo del uso cotidiano que le dan los sujetos y que sería provechoso que el proceso de enseñanza y aprendizaje se asiente en el movimiento de la ética, posibilitando la configuración de subjetividades favorables para el desarrollo de los sujetos inmersos en la sociedad contemporánea.

Estos artículos hacen un aporte importante en el ámbito educativo, ya que ponen de relieve la tensión latente entre las cambiantes dinámicas socioculturales basadas en la economía y mediadas por la tecnología y la escuela, la vinculación de estas últimas, específicamente de las TIC. Al respecto, considero que es pertinente re-pensar la práctica educativa como una práctica cultural y política, ya que no se trata solo de incorporar las tecnologías en la escuela, sino del sentido que tal incorporación conlleva para la labor docente y de la necesidad de apertura, reflexión y participación frente a las formas externas de construcción social. Además, concibo oportuno el enfoque en las redes sociales virtuales

como espacio de interacción y mediación entre los jóvenes –en calidad de estudiantes–, vinculándolo con las prácticas escriturales que allí se llevan a cabo. Finalmente, pienso que la subjetividad política en el escenario educativo debe tomar como actores a los estudiantes, ya que estos, como jóvenes, están en pleno proceso de construcción subjetiva e identitaria, categorías claves para la teorización y el análisis de resultados arrojados en este proyecto de investigación.

Respecto de la búsqueda filtrada por los descriptores TIC y subjetividad, he encontrado tres artículos pertinentes para mi ejercicio investigativo, el primero titulado *La constitución de identidades reales en el marco virtual de las redes tecnológicas* (2011), de Carlos Ospina Cruz, el cual hace parte de algunos análisis llevados a cabo en la investigación “*Aproximaciones al impacto de Internet en los procesos educativos*”, donde se analiza la forma en que las redes telemáticas atrapan a sus internautas y cómo estas instauran formas de pensar, actuar y ser mediante diversas ideologías, bajo intereses principalmente políticos, las cuales van edificando nuevas y múltiples identidades, como variaciones de las formas tradicionales de ser, llamadas identidades pre-red. La mediación tecnológica crea, así, un nuevo orden intersubjetivo, donde la internet se convierte en el dispositivo de acceso al mundo globalizado, sin el cual se deja de ser, ya que la sociedad demanda cada vez más hacer parte de este mundo virtual, en el que la intimidad pasa a ser apertura al mundo y el usuario deviene “sujeto globalizado” (p. 41).

En esta misma línea de búsqueda, Héctor Chaparro y Claudia Guzmán en su artículo *Consumo digital de jóvenes escolarizados en Villavicencio, Colombia* (2013), se preguntan por los espacios de ocio de los jóvenes urbanos escolarizados, cómo las identidades se manifiestan y experimentan en los mismos y de qué manera el mundo digital afecta las relaciones sociales y las subjetividades que en ella tienen lugar, concluyendo que los



espacios de ocio de los jóvenes –los cuales suelen emplear para jugar e interactuar por medio de recursos tecnológicos como la internet– entran en conflicto con los espacios para el aprendizaje formal, como una brecha que se vislumbra entre el saber formal que caracteriza a la escuela y el saber “empírico” producto de las interacciones espontáneas de los jóvenes en la virtualidad, la cual permite tanto la pluralidad de identidades como de sujetos, que habitan en un mismo individuo, como resultado de nuevas y múltiples formas de representación que se erigen en la identificación consigo mismos, con su entorno vital de interacción y con los sujetos interactuantes, todos ellos parte de los procesos de subjetivación.

Así mismo, Carlos Ramírez, Javit Gómez, Ciro Gómez & Olver Quijano, en su artículo *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la subjetividad local. El giro de la identidad juvenil* (2014), se pregunta por la forma en que las TIC, concretamente la internet, redes sociales, celular y televisión, inciden en la reconstrucción de la identidad en estudiantes y otros actores de la institución educativa Nuestra Señora del Rosario –población rural–, en cuanto a la sociabilidad, los valores y tradiciones culturales y la estética. Para ello, los autores han llevado a cabo su investigación mediante los instrumentos de observación directa, entrevista con estudiantes, conversatorios con personajes reconocidos de la población y aplicación de encuestas, concluyendo que los jóvenes cada vez se alejan más de su identidad propia, es decir, de su constitución subjetiva basada en las tradiciones y los valores culturales locales, ya que cada vez se ven más condicionados por costumbres y culturas foráneas, a las cuales tienen acceso a través de las redes sociales, principalmente de Facebook. Esta tecno-cultura, entonces, permea la subjetividad estos jóvenes, presionándolos a estar permanentemente actualizados no solo en sus dispositivos tecnológicos, sino en todos los aspectos culturales que los atañen,

incluyendo, como aspecto relevante, la moda y los *look* exhibidos en la internet, los cuales adoptan como propios, transformando así no solo su sensibilidad estética, sino también las tradiciones culturales locales.

Estos autores hacen un aporte importante a mi presente trabajo investigativo, ya que toma categorías fundamentales de abordaje como son las identidades y las subjetividades, permeadas por las redes tecnológicas. Con respecto al artículo de Ospina (2011), considero que una investigación que particularice las formas en las que los “sujetos de red” interactúan, puede contribuir a dilucidar cómo estas –específicamente la escritura en redes sociales– moldean nuevas identidades adaptables a los condicionamientos sociales y políticos y, de paso, reconfiguran las subjetividades de sus actores, propósito que hace parte de mi trabajo investigativo. Además, para mi investigación, se hace necesario preguntarme por el contexto vital de la población de estudiantes que de ella hacen parte, tomando como parte esencial la escuela, más concretamente el aula de clase de lengua castellana, para evidenciar las tensiones existentes entre el sujeto que escribe en este espacio virtual y aquel que escribe en el aula.

Pasando a la búsqueda filtrada por los descriptores Redes sociales y prácticas de escritura, he recogido dos artículos, el primero es una tesis de maestría de Gloria Yohana Gallego Betancur titulada *Concepciones y sentidos en la escritura de Facebook. Visión de estudiantes y docentes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Jericó* (2014), en la cual la autora se pregunta por las características discursivas de la escritura en Facebook, particularmente en lo que llama *estados*, por la forma en que estudiantes y docentes conciben la escritura dentro y fuera de la escuela y qué sentidos y reflexiones le dan los primeros, así como la escuela, a estas prácticas discursivas. Gallego concluye que las prácticas de escritura vernáculas configuradas por los llamados “nativos digitales”



Llevadas a cabo en las redes sociales, son portadoras de discursos enunciados mediante actos de habla, en los cuales prevalecen la argumentación y la información cargadas de significados. Aunque la investigadora no pretende analizar las prácticas escriturales en entornos virtuales bajo la lupa de la subjetividad política, menciona de forma somera algunos aspectos que tocan con este concepto, el cual, para mi investigación, es eje central y una de las principales categorías de análisis, esperando aportar no solo a la didáctica de la enseñanza de la escritura, sino también al campo antes mencionado, tan necesario para comprender cómo estas prácticas atraviesan los sujetos que se sirven de ellas en sus interacciones cotidianas.

El segundo artículo corresponde a la tesis de pregrado de Flor Aguirre, César Aguirre & Paula López titulada *Facebook: encuentro de prácticas socioculturales de escritura* (2014), en la cual los autores se preguntan por las prácticas socioculturales de escritura en esta red social, en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo del municipio de La Ceja, Antioquia, planteando como resultados la constitución de Facebook como una de las principales plataformas de interacción y de consolidación del lenguaje escrito y que, por lo tanto, esta hace parte de las prácticas socioculturales actuales, cuyos procesos individuales y sociales aportan a la conformación de un nuevo mundo en el que se conjugan aspectos de carácter social, cultural y pragmático, mediante la escritura como acto creador con la cual se consolidan las identidades y las subjetividades de quienes hacen parte de ellas, como forma de vinculación de la realidad escolar con las realidades que a diario se construyen en la virtualidad.

Así mismo, al vincular las redes sociales y las prácticas escriturales con el concepto de subjetivación, he recogido la tesis de pregrado de Andrea Ávila, Claudia Bermúdez & Dora Gutiérrez (2013) titulada *Facebook, escuela y subjetividades críticas: el caso del*

*colegio Parroquial San José de Fontibón*, en el cual las autoras parten de la pregunta

por los aportes que la escuela en la actualidad hace a la constitución de sujetos críticos, mediante el uso de esta red social. Las autoras sostienen, desde argumentos morales, que las redes sociales no deben ser prohibidas en la escuela y que deben concebirse como herramientas didácticas y pedagógicas, desconociendo la necesidad de adoptar estas nuevas formas de interacción y expresión de los estudiantes, mediante las cuales estos construyen sus subjetividades al convertirse en mediadoras. En este sentido, esta tesis se relaciona ampliamente con mis propósitos investigativos, en cuanto delimita las TIC a una red social particular de gran auge en la población estudiantil colombiana, como lo es Facebook y las interacciones que en ella tienen lugar.

Finalmente, vinculando las redes sociales con la identidad juvenil, he encontrado una tesis de Willer Piedrahita, Leidy Agudelo & Maura Pérez titulada *Influencia de las redes sociales de Internet en la construcción de la identidad adolescente* (2013), llevado a cabo en la Institución Educativa Tulio Ospina, sede Francisco José de Caldas de la ciudad de Medellín, con el grado séptimo. Piedrahita et al. (2013), concluyen en su investigación que los adolescentes, en su proceso de desvinculación e independencia familiar, buscan pares que compartan sus intereses y necesidades, siendo las redes sociales el escenario propicio para ello, gracias a su cada vez más fácil acceso y, por ende, a la disponibilidad de sus usuarios, en el cual no están expuestos de manera directa a sus interlocutores, creando falsas identidades para interactuar según las necesidad y/o los intereses que se tengan y las dinámicas de la red social que se use, ya que no todas permiten este “juego” de identidades.

Considero, de acuerdo con lo anterior, que un estudio que aborde la construcción de identidad de los estudiantes, en relación con sus procesos de subjetivación mediante el uso de la escritura en redes sociales específicas, se hace urgente en el contexto local de la

ciudad de Medellín, ya que estos espacios de interacción, si bien se estructuran mediante plataformas de acceso y navegación similares, cada una posee características específicas que las hacen atractivas para determinados usuarios.

A modo de conclusión, los antecedentes aquí presentados me han abierto muchas puertas, desde las cuales puedo avizorar qué tránsitos han hecho otros investigadores en relación con mi tema de investigación, sus inquietudes e intencionalidades, así como las formas escogidas para recorrer los intrincados y a la vez exuberantes caminos del conocimiento de una de las prácticas contemporáneas de escritura de mayor auge y significación: la hipertextualidad, entrelazada con las subjetividades que de ella emergen. Respecto de tal búsqueda, he evidenciado que las TIC vinculadas a la subjetividad política y a los procesos de subjetivación han ido ganando terreno en los últimos años en el campo investigativo. Sin embargo, en nuestro contexto local, concretamente en Colombia y en Medellín, han sido pocos los hallazgos en esta materia, teniendo en cuenta que el fenómeno de la internet y las redes sociales ha tomado aquí cada vez más relevancia, por lo cual se requiere un abordaje más amplio para la comprensión de sus dinámicas, principalmente en la escuela como escenario de convergencia y de análisis de prácticas como las que en ellas tienen lugar.

De esta manera, he podido dilucidar que la escritura en las redes sociales como práctica sociocultural ha sido poco estudiada en el campo de la lengua castellana, enfocándose en investigaciones principalmente lingüísticas que conciben la escritura como producto, por lo cual urge la necesidad de virar nuestro lente investigativo hacia la mismas, ya que su uso está transformando no solo la escritura vernácula, sino la cultura que se difunde gracias a ella y los actores que la re-simbolizan, al tiempo que reconfigura las relaciones de los jóvenes con la escritura como una práctica subjetiva. Por lo tanto, tenemos

que transformar nuestras prácticas mediadas por estas tecnologías, en vez de seguimos resistiendo a su influjo.

Por otro lado, tomando el concepto de subjetividad política, este no ha sido suficientemente abordado en los estudios que aluden a las prácticas de aula y a los sujetos que de ella hacen parte vital: los estudiantes. Una muestra de ello es el trabajo investigativo llevado a cabo por la profesora Ángela Urrego titulado *La pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del “entre-nos”* (2014), la cual es parte de los resultados de la investigación “Sentidos Entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras”, artículo que parte de que la subjetividad política de maestros y maestras está conformada a partir de cuatro características, que son la pluralidad, la conciencia histórica, la alteridad y la resistencia, tomando una biografía de uno de los maestros participantes para analizar cómo la primera permea su práctica pedagógica, concluyendo que es imperante que como maestros recuperemos la pluralidad en la escuela, partiendo del reconocimiento de las individualidades, ya que solo así es posible romper con la enajenación y el individualismo que han estado presentes en las relaciones entre maestro y estudiante, propiciando así la construcción común, la postura ética y la conciencia, necesarias para transformar las condiciones de existencia de los sujetos en otras más dignas e igualitarias, como propósito imperioso de la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, si bien el artículo hace referencia al estudiante como sujeto que necesita ser formado políticamente, considero que este debe abordarse con mayor profundidad, ya que el reconocimiento de los estudiantes como sujetos que necesitan edificar su conciencia y su ética en sus interacciones cotidianas, puede contribuir a la apertura de la escritura hipertextual como terreno en el que sea posible cultivar mejores relaciones interpersonales, como una práctica necesaria de los jóvenes que tenga sentido y

significado para ellos en términos de los social, en la cual se reconozca el respeto por la diferencia y se evidencien la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento. Así, mi apuesta como maestro en proceso de subjetivación desde y para lo político es la de asumir la pluralidad y la alteridad como ejes orientadores de mi quehacer pedagógico, lo cual se materializa en este proyecto investigativo en el propósito de posibilitar prácticas de escritura en las cuales los sujetos reconozcan y visibilicen al otro, a través del intercambio de sus experiencias en redes sociales virtuales.

### **1.5.2 Antecedentes legales.**

Ahora, luego de hacer una navegación exploratoria sobre algunos antecedentes investigativos relacionados con el tema de mis indagaciones, pretendo sumergirme en todos aquellos documentos legales que sustentan la inclusión de las TIC en procesos de lectura y escritura. Esta información la he organizado partiendo de los documentos más recientes, hasta llegar a aquellos en los cuales estos se fundamentan. Comenzaré, entonces, revisando los derechos básicos de aprendizaje (DBA), seguidos de la malla curricular de lengua castellana que hace parte del proyecto *Expedición currículo*; luego, continuaré con los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (EBC), para finalizar con los Lineamientos Curriculares de lenguaje.

Como ya manifesté antes, en el CGTR no hay un documento curricular de lengua castellana. Entonces, ¿qué significa que no haya un plan de área de referencia para el maestro de lengua castellana y para la asignatura? ¿Tendrá la posibilidad de elegir, de acuerdo con su criterio, conocimientos y experiencias, todos los aspectos correspondientes al diseño del currículo que debe tener en cuenta para su práctica de aula? ¿En qué tipo de documentos puede apoyarse este maestro para configurarla? En el CGTR, se ha

recomendado a los maestros basarse en los DBA, expedidos por el MEN en el 2015.

Estos derechos surgieron como una extensión de los EBC, una concreción de los mismos, de acuerdo con la actual ministra de educación Gina Parody, sobre lo que los estudiantes deben saber, para que sus padres tengan referencia de lo que sus hijos están aprendiendo en la escuela. Para el grado undécimo, encontramos dos que hacen referencia a los procesos de escritura, formulados a modo de indicadores de desempeño:

- Utiliza diversas estrategias de planeación, revisión y edición en la elaboración de texto (reseña, informe e instructivo).
- Escribe ensayos en donde desarrolla una idea, referencia fuentes consultadas, realiza afirmaciones y las defiende.

Estos indicadores se enfocan en el aspecto procedimental, es decir, operacional, de “los aprendizajes mínimos que deben tener los niños y jóvenes en primaria y secundaria” (Sánchez, julio de 2015), mínimos que, de acuerdo con los derechos en materia de escritura enunciados arriba, corresponden, en primer lugar, a determinados tipos de textos, que son la reseña, el informe y el instructivo, descartando, por ejemplo, el texto narrativo, de lo cual se deduce que este no hace parte de los intereses curriculares y que puede prescindirse del mismo en la enseñanza y el aprendizaje en esta etapa escolar. Este desconocimiento sepulta a la narración y sus diversas manifestaciones discursivas y la ubica en un lugar subvalorado, como una tipología textual que, como otras que no se mencionan, ya se ha superado, siendo esta la que permite a los estudiantes contar sus historias de vida, la de su contextos vitales y de los sujetos que los habitan, lo cual sepulta de igual manera al sujeto y prepondera al texto en su función lingüística, dejando de lado la función social del mismo.

En segundo lugar, estos derechos no contemplan otros lenguajes como el oral, el kinestésico, el visual y el auditivo, así como sistemas de significación alternativos al texto

escrito, enfocándose en este último como el único importante para ser abordado en clase de lenguaje, ignorando que estos lenguajes son, en sí mismos, prácticas sociales, y que para la lectura y la escritura estos sistemas simbólicos son edificadores de sentidos y significados para quienes hacen uso de ellos, los cuales han entrado en auge gracias a su uso reiterado en la escritura en TIC, en lo que hoy se conoce como “lenguaje virtual”.

Para cerrar esta primera parte, los DBA se enfocan en resultados, mas no en procesos, lo cual deslegitima el discurso pedagógico que le apuesta a una prácticas de aula que reconozcan los sujetos y sus formas particulares de acercarse al conocimiento, centrándose en los productos y no en el camino recorrido por el estudiante para su construcción, sus intereses y necesidades con relación al conocimiento adquirido. Es necesario pensar en unas prácticas de aula que, desde el lenguaje, reivindiquen el discurso de los estudiantes, para lo cual la narración no puede obviarse ni tomarse como una tipología textual en términos estructurales, perspectiva fragmentaria del conocimiento que lo minimiza y lo da a cucharadas, tal como es concebido en estos derechos “básicos” mencionados.

Otro documento legal sugerido por el colegio para la planeación de clases es la malla curricular del proyecto *Expedición currículo* (Secretaría de Educación de Medellín, 2014), la cual propone, para el área de lengua castellana en el periodo 1, el siguiente objetivo de grado: “Producir e interpretar textos crítico-argumentativos, verbales y no verbales [...] que le permite (al estudiante) asumir una posición crítica y ética frente a los diferentes discursos y situaciones comunicativas que involucran una visión intercultural” (p. 60). En este objetivo, el verbo “producir”, como principal, marca una intencionalidad para el abordaje de los textos allí mencionados, donde este es el acto prevalente, de la misma forma que se evidencia en los DBA. Por otro lado, los discursos y situaciones

comunicativas se toman aquí desde la interculturalidad, lo cual es pertinente y necesario para conocer y comprender los diferentes contextos sociales y sus prácticas socioculturales, siempre y cuando se parta del reconocimiento y comprensión de aquellas que hacen parte de los contextos que habitan los estudiantes. En este sentido, no puede hablarse de discurso y de diálogo intercultural, cuando no se ha elaborado un discurso propio que nazca de la reflexión y de la crítica de las prácticas individuales y locales.

Vinculando este objetivo con mi proyecto de investigación, encuentro congruencia entre la apuesta por la formación de sujetos críticos frente a los entornos sociales, partiendo del conocimiento de sí, de su postura política y de su lugar en los mismos para poder tomar partido, sustentando su punto de vista. Esta es, entonces, una apuesta por la formación de un sujeto político desde el aula de clases, un sujeto que permee contextos sociales como los virtuales asumiendo una postura crítica frente a los usos que hace y que otros hacen de los mismos, tendientes a ampliar los horizontes de interpretación y comprensión de estos fenómenos sociales en los que están inmersos.

Virando ahora nuestra proa hacia los EBC (MEN, 2006) para el ciclo que comprende los grados décimo y undécimo, encontramos en los componentes de *Producción e interpretación textual*, *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos* y *Ética de la comunicación* –que son los vinculados directamente con mi práctica– los siguientes estándares:

- Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.
- Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.

- Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo.

Estos estándares hacen parte del enfoque de educación por competencias, entendiendo esta como “las capacidades con que un sujeto cuenta para...” (MEN, 1998, p. 17), lo que implica pensarlas dentro de una situación de desempeño concreta. Así, por ejemplo, en el primer estándar tenemos el verbo “producir”, el cual denota la capacidad de elaborar un producto que, en este caso, corresponde a un texto argumentativo, apuntando de nuevo al resultado y no al proceso. Además, se hace referencia al uso de la lengua en contextos comunicativos, obviando los sentidos que quienes escriben generan en dichos contextos, es decir, en relación no solo con quienes se interactúa, son también consigo mismos, lo cual sobrepasa la noción de lengua en su función comunicativa, ya que la contempla como mediación entre el sujeto y su mundo, desde la cual lo nombra, lo crea, lo recrea y lo dota de sentido, por medio de diversos tipos de textos y de lenguajes. Desde este enfoque, se reduce el conocimiento a píldoras que se van dando poco a poco, cayendo de nuevo en la fragmentación del conocimiento.

En esta misma línea, el segundo estándar retoma el lenguaje en su función comunicativa, esta vez mediante los sistemas simbólicos, los cuales, al igual que todos los lenguajes de los que se sirve el ser humano, permiten dar sentido a su mundo, más allá de solo comunicar. El tercer estándar, de la misma manera, reafirma este enfoque reduccionista del lenguaje, llevando al estudiante a mostrar respeto por la diversidad social y cultural. Pero, ¿se conoce en realidad al otro y a lo otro mediante el alcance de esta competencia? ¿Puedo, como maestro, conformarme con que un estudiante manifieste su respeto hacia otras culturas? ¿Dónde queda, desde esta perspectiva, la apuesta por las experiencias y vivencias de aquellas personas inmersas en las diversas culturas a las que el



estudiante se acerca, en tanto sujetos históricos, es decir, que han construido la historia de sus comunidades? ¿Dónde queda la experiencia del estudiante luego de este acercamiento cultural? La apuesta del maestro de lengua castellana debe ser por reivindicar, como ya lo he manifestado, el discurso de los sujetos como forma de reconocimiento y legitimación, haciendo uso del lenguaje como mediador en tales procesos.

A pesar de que los EBC hacen hincapié en las necesidades del contexto para el cual se hace el diseño curricular, es decir, adaptarlo, teniendo en cuenta además los intereses de los estudiantes y del propio maestro, sus alcances son limitados y limitantes, en tanto no se visibiliza al sujeto escritor –el cual es, de la misma manera, se invisibiliza en los DBA y en la malla del proyecto Expedición Currículo, donde siguen preponderando los contenidos–, aquel que oculta la superficie en la que escribe y cuyas ideas y pensamientos sobre el tema parecen preponderar sobre lo que piensa de sí mismo, en relación con lo que escribe, donde las prácticas vernáculas deben ser contempladas en la planificación y ejecución curricular, ya que son estas las que dotan de sentido la lectura y la escritura para el estudiante, para desde allí potenciar las teorías, metodologías, técnicas e instrumentos que permitan hacer de las práctica de aula escenarios donde los procesos de subjetivación favorezcan el aprendizaje.

Continuando con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), los cuales han servido de puerto de partida para la creación de los demás documentos reseñados, dentro de las competencias del lenguaje –que son siete en total– aparecen competencias como la textual, la pragmática y la sintáctica, todas ellas asociadas con los procesos de escritura, las cuales son abordadas de manera aislada, como islas inconexas donde la escritura y otras prácticas asociadas al lenguaje son igualmente segmentadas. Pero ¿es el lenguaje un sistema fragmentado y fragmentario? ¿Aquellos

componentes, que suelen ser llamados competencias, deben dividirse en procesos? Si el lenguaje es integral, los componentes que de él hacen parte deben abordarse de manera conjunta, ya que no tiene sentido abordar, por ejemplo, un texto narrativo solo desde el componente textual o estructural, desconociendo la riqueza pragmática de los actos de habla allí presentes o la estética del lenguaje que se devela en el cautivante monólogo de uno de sus personajes.

Al respecto, los Lineamientos Curriculares hacen referencia al acto de escribir como un proceso que va más allá de la simple codificación y que, por estar determinado por un contexto socio-cultural y pragmático y por unos saberes, competencias e intereses, permiten que quien escribe configure un mundo. La escritura, en este sentido, tiene que romper necesariamente con la noción de competencia como habilidad, ya que se dejan por fuera los sujetos y sus valores y el contexto en el cual la escritura está inmersa, aspectos que hacen de esta una práctica letrada, en primer lugar, y además vernácula, ya que se lleva a cabo en contextos y situaciones al margen de los convencionalismos sociales, que para este caso, tienen que ver con las exigencias escolares.

Desde esta perspectiva, los procesos de escritura en las propuestas didácticas del maestro de lengua castellana deben redimensionarse, partiendo del reconocimiento de las prácticas letradas vernáculas en las cuales se llevan a cabo situaciones reales, desde donde se puede y se debe abordar el lenguaje, así como los sistemas de significación alternativos al escrito que los estudiantes utilizan para sus interacciones extraescolares y extraconvencionales, contextos que no pueden desconocerse, así como tampoco a quienes hacen parte de ellas, las modifican y dotan de sentido, ya que, de lo contrario, estaríamos cayendo en la deslegitimación de estas formas alternativas de escritura que cobran cada vez mayor vigencia en nuestra sociedad digital.

A modo de cierre, si bien el enfoque de competencias como eje articulador de las propuestas curriculares en Colombia contempla las prácticas vernáculas, lo hace de manera soterrada, privilegiando aquellas que están inmersas en los convencionalismos sociales. No se trata, tampoco, de desconocer el concepto de competencias; se trata de criticarlas, de reconocer sus vacíos en términos de a integralidad del conocimiento y de su relación con las prácticas socioculturales, para proponer enfoques alternativos y propuestas curriculares y didácticas que rompan con esta tradición fragmentaria, que por tanto tiempo ha venido acompañando los procesos de enseñanza y aprendizaje en nuestro contexto y que todavía no hemos sometido al lente crítico-pedagógico, tarea que, como capitanes en este viaje a los confines del lenguaje en calidad de sujetos políticos, estamos llamados a hacer.

### **1.6. Lo que otros navegantes ya han conceptualizado**

Ahora, luego de habernos adentrado en el mar de las TIC y las prácticas de escritura que allí tienen lugar, vinculadas con los procesos de subjetivación, me dispongo a retomar algunas propuestas conceptuales que ya se intuyen en dichas investigaciones y que sustentaron posteriormente el análisis de los datos recolectados en la etapa de aplicación de mi proyecto de investigación, distribuidas como abordajes conceptuales. Comienzo, entonces, por la escritura abordada como una práctica sociocultural, trasladándola al escenario virtual donde se recontextualiza y se resignifica en tanto práctica vernácula. Luego, abordo el barco del lenguaje como forma de construcción y expresión de la subjetividad, anclándola con la emergencia de las subjetividades desde los albores de la modernidad hasta nuestras sociedades contemporáneas, hasta llegar a la categoría de sujeto político como agente imprescindible, transformador de su contexto de interacción y de las prácticas que en ella tienen lugar.



## ***La escritura como práctica sociocultural***

En la contemporaneidad, las prácticas escriturales ya no deben ni pueden ser concebidas desde un enfoque lingüístico, en el que priman la redacción, la lectura y la alfabetización, vistas como elementos aislados de los contextos socioculturales en los que los hablantes interactúan. En el contexto colombiano, por ejemplo, sigue primando la enseñanza de la escritura basada en orientaciones de corte lingüístico y psicológico. Mauricio Pérez Abril (2004), menciona la necesidad de concebir, desde el campo educativo latinoamericano, la lectura y la escritura como prácticas culturales, como punto de partida para la reflexión sobre las condiciones que en materia pedagógica y didáctica se encuentran en la escuela, ya que en las prácticas culturales “nos apropiamos de modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo de sentido” (Pérez Abril, 2004, p.78).

La escuela contemporánea, entonces, requiere con urgencia la trascendencia de la alfabetización en su sentido tradicional, a una en la que se eduque a los estudiante para llegar a ser “ciudadanos de la cultura escrita” (Delia Lerner, 2001, p. 1), por medio de su incorporación a la cultura de lo escrito. Para ello se requiere, entonces, que haya cierto grado de equivalencia entre las prácticas de escritura llevadas a cabo en lo social y las que tienen lugar en la escuela, ya que solo así es posible la creación textual que les permita a los sujetos difundir sus ideas sobre el mundo, plasmar en el papel sus preocupaciones, sentimientos y expectativas, ampliar las fronteras físicas en busca de lectores que compartan sus intereses, llenar los espacios vacíos que otras prácticas no logran saciar, en resumen, dotar al mundo de sentido. En la escuela, por tanto, la escritura y la lectura deben ser prácticas vitales y no aisladas de los contextos sociales, concebidas como “instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde

interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (Lerner, 2001, p. 1).

Tomando lo anterior como punto de partida, autores como Barton & Hamilton, Zavala, Niño-Murcia y Ames (citados en Cassany, 2006, p. 100) toman el concepto de literacidad o literacia –cultura escrita–, como alternativa al término alfabetización, para los cuales el texto es una herramienta que se adscribe a un contexto sociocultural y que es empleado por los miembros de una comunidad para llevar a cabo prácticas sociales, siendo esta, por lo tanto, más social que individual, ya que las comunidades lingüísticas que hacen uso de ella comparten no solo la lengua, sino también la cultura y los discursos inherentes a ella. La escritura, por tanto, no es en absoluto una práctica inmutable que se hereda sin más, sino que cambia constantemente según lo que los sujetos hagan con ella “en ese incesante proceso de reconstrucción por el cual el sistema de marcas social y culturalmente constituido se transforma en la propiedad colectiva de cada nueva generación” (Ferreiro, 2007, p. 62).

Así, hablar de escritura desde la perspectiva anterior implica el reconocimiento de que estas prácticas letradas no se llevan a cabo, como tradicionalmente se ha hecho, sobre el papel físico, sino que existen muchas otras “superficies” que sirven de soporte o dispositivo de transacción cultural, cada uno con sus propias normas sociales para que esta tenga lugar. Además, es importante reconocer, como me lo propongo en estas páginas, que dichas maneras de leer y escribir están posibilitando la emergencia de otras subjetividades, en relación con las que se han invisibilizado en la escuela misma.

Para comprender cómo funcionan los lienzos en los cuales se escribe en la contemporaneidad, es necesario recurrir al concepto de prácticas letradas vernáculas, propuesto por Cassany (2008), según el cual lo vernáculo corresponde a lo que, al margen



de las normas establecidas por las instituciones sociales, hacemos con la escritura. Por lo tanto, la alfabetización, en cuanto apropiación de la tecnología de la escritura, implica no solo llevar a cabo prácticas reguladas socialmente, asociadas a ella, sino también otras de carácter individual y voluntario, que hacen parte de la cotidianidad (Cassany, Sala & Hernández, 2008, p. 5). De acuerdo con lo anterior, la escritura como práctica sociocultural implica, en sí misma, trascender las fronteras trazadas por los colectivos sociales, en busca de intereses particulares, de la satisfacción de necesidades en las que la escritura funciona como un S.O.S., como un puente entre la cultura y mis expectativas como sujeto, con el cual puedo desplazarme más allá de donde mi corporeidad alcanza.

De esta manera, la tecnología de la escritura se ha visto fuertemente impulsada por otras tecnologías, las de la información y la comunicación, con las cuales se ha reconfigurado la cultura de lo escrito y lo escrito como cultura, en donde entra en juego lo vernáculo, es decir, donde el sujeto dispone de estos dispositivos y redes, transformando o reorganizando las formas de interacción de acuerdo con sus necesidades y expectativas, en las que llega incluso a trasgredir las normas establecidas en la escritura convencional, aquellas que instituciones como la escuela han procurado mantener intactas, inmutables, desconociendo que –o más bien, negándose a reconocer–, en estos nuevos lienzos, los trazos, las formas, los materiales, la técnica y los artistas que les dan vida, no son ni pueden ser los mismos que la tradición histórica y cultural han erigido.

### ***Prácticas de escritura “en línea”***

Algunos de estos lienzos, en los que la cultura social y la cultura de sí se redimensionan, son las redes sociales, las cuales se configuran como una alternativa que, más allá de ser medios virtuales masivos de información y comunicación, permiten la



mediación entre los sujetos que interactúan en ellas, es decir, se establecen como un puente que los interconecta y, con ellos, su cultura, sus conocimientos y subjetividades, cuya transacción está mediada, además, por prácticas como la oralidad y la escritura, las cuales, a su vez, son modificadas por el espacio virtual en el cual se emplean y por los usuarios, convirtiéndose en un espacio natural de interacción, evidenciado en el hecho de pasar la mayor parte del tiempo “conectados” a toda clase de dispositivos que les permitan el acceso a la internet.

Los entornos virtuales, entonces, ganan cada vez más terreno dentro de los ámbitos sociales, incluyendo, por supuesto, el educativo, en el cual la enseñanza del lenguaje adquiere suma importancia en tanto vehículo a través del cual se transa la cultura, mediante diversos dispositivos tanto verbales como no verbales, conocidos como “sistemas simbólicos”. De acuerdo con el MEN (2006), estos sistemas le permiten al individuo “expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno” (p. 26). Dentro de estos sistemas figuran, entre otros, la escritura y la imagen, siendo ambos a su vez códigos alternativos a la oralidad pero que parten de ella, transformándose de acuerdo con el contexto, dotando a la palabra de otros sentidos y posibilidades y generando, a su vez, nuevas tensiones en cuanto a las limitaciones o ventajas que dichos contextos puedan conllevar en cuanto a las prácticas letradas se refiere.

Así, en el caso de la escritura en espacios virtuales, la limitación –o ventaja, todo depende del grado de importancia que se le otorgue al contacto físico con el interlocutor– de la no presencialidad, fuerza a los usuarios a intentar plasmar en el texto sus emociones, impresiones e incluso sus gestos –mediante el uso de íconos gestuales<sup>4</sup>– para comunicar su

---

<sup>4</sup> Figuras y animaciones digitales que acompañan el texto escrito, comúnmente conocidas con el nombre de “emoticones”.

mensaje. Esto es lo que Francisco Yus (2001) denomina *oralización* del texto, es decir, “la sensación de que los usuarios escriben lo que desearían estar diciendo, y leen lo que les gustaría estar oyendo” (p. 2). Para ello, los usuarios precisan modificar la escritura convencional para ajustarla a su necesidad de comunicación instantánea –escritura en tiempo real, la cual precisa respuestas rápidas mediante el uso de abreviaturas, debido a la reducción del tiempo empleado o a la limitación del número de caracteres–, en la que la rapidez de la escritura, semejante a la oralidad, garantiza su practicidad y efectividad.

Esta modificación de la escritura estandarizada es, entonces, una licencia que otorgan las redes sociales y que se otorgan los usuarios, en la cual se eliminan la corrección y revisión de textos, dando lugar a un fenómeno conocido como *antinormativismo*, entendido como ciertas deformaciones deliberadas de la escritura convencional que tienden a ser cada vez más aceptadas en el medio y que se resisten a la corrección normativa, tal como lo afirma Mayans (2002), que conlleva a lo que algunos puristas de la lengua suelen llamar incorrecciones o uso inadecuado de la lengua escrita, temiendo que sus repercusiones en el lenguaje escrito de los usuarios fuera de los chats sean negativas.

David Cristal (2010), afirma que en la relación entre habla y escritura, llamada también “habla escrita” presente en los chats, se da un fenómeno de innovación lingüística, el cual “afecta a las convenciones básicas de la oralidad y la escritura tal como se comprenden tradicionalmente” (Crystal, 2010, p. 155), ya que los usuarios urgen por la efectividad mediada por la inmediatez de la palabra escrita, que intenta equipararse con la palabra oral. El chat logra este cometido, siendo preciso que se recurran a diversos tipos de abreviaciones que faciliten el “habla escrita”, que se ha consolidado como una especie de variedad del lenguaje o subsistema, con rasgos y características que la identifican como tal.

Este vínculo o fusión entre habla y escritura, es apenas una de las tantas características de los entornos digitales, en los que la multimodalidad y la hipertextualidad se constituyen rasgos diferenciadores, en relación con la escritura analógica. La primera, permite integrar las diversas formas o sistemas en los que el conocimiento y demás valores culturales se representan, mediante el audio, la imagen estática o en movimiento, el habla, la escritura, entre otros, adquiriendo así una “condición multimedia” (Cassany, 2002, 4). La hipertextualidad, por su parte, permite la ruptura de la linealidad del discurso, reorganizando su contenido al interconectar fragmentos autónomos mediante enlaces o vínculos, conocidos como *links* (Cassany, 2002), los cuales modifican no solo sus representaciones de la lectura y la escritura y sus posibilidades de acceso a las mismas, sino también su participación y su expresión, al ampliar su espectro de interacción con otros usuarios y al disponer de diversos sistemas de representación y difusión para ello.

### ***Lenguaje como forma de subjetividad***

Para analizar y comprender cómo se relacionan el lenguaje y la subjetividad en entornos virtuales, conviene primero reconocer cómo se da esta relación entre los sujetos que usan el lenguaje, lo modifican y lo dotan de sentido en sus interacciones sociales. Según el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006, p. 18-20), el lenguaje tiene dos valores: uno subjetivo y otro cultural. El primero le permite al sujeto apropiarse de la realidad, es decir, diferenciar los objetos y diferenciarse de ellos, a la vez que se diferencia de otros sujetos de su entorno, lo cual le permite construir su identidad y reconocerse como miembro de un contexto social y cultural, el cual construye y transforma. En cuanto al segundo, posibilita a los sujetos compartir sus expectativas, deseos, creencias, valores, sentimientos, emociones y

conocimientos, mediante la construcción de espacios comunes para su difusión y permanente transformación. Lo anterior da cuenta del poder del lenguaje, así como de la incidencia de quienes hacen uso de este tanto para la formación de la identidad, mediante la generación e intercambio de acciones intersubjetivas, como para la transformación de la misma y de los contextos en los cuales interactúa, incluyendo, por supuesto, el propio lenguaje.

La escuela, por lo tanto, debe procurar tener en cuenta, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, más allá de la expresión y la interacción generadas y vehiculizadas por prácticas como la oralidad, la lectura y la escritura, la formación de sujetos con capacidad no solo de reconocer los alcances de las mismas, así como de las tecnologías a través de las cuales se difunden los productos culturales, sino de inferir, analizar y criticar las implicaciones, funciones e intencionalidades de las mismas, en tanto permiten movilizar y transformar información, conocimiento, ideologías, entre otros, lo cual requiere de sujetos con capacidad de hacer uso de esa palabra mediatizada de manera adecuada, es decir, en beneficio de quienes interactúan.

Es así como la escuela, en su afán de educar la palabra de los sujetos, la restringe o censura hasta donde le sea posible, lo cual, en vez de posibilitar su uso adecuado y consciente, genera toda clase de resistencias y abstenciones que, tal como lo afirma Paul C. Jagot “El saber charlar –ya que en charlas se resuelven todas las instancias del trato humano– no es cosa de poco momento, sino un capítulo fundamental de toda educación verdadera” (1960, citado en MEN, 1998, p. 8). Siguiendo a Jagot, la oralidad<sup>5</sup> necesita ser fortalecida en la escuela, ya que esta permite a los estudiantes ganar confianza en las

---

<sup>5</sup>Como ya mencioné, la oralidad se fusiona en la virtualidad con la escritura, dando como resultado lo que Crystal (2010) denomina “habla escrita”.



charlas que se generan en el aula de clases, tanto física como virtual, con sus interlocutores –en particular con sus pares–, con lo cual, al mejorar esta práctica, se abona terreno a la producción de sentidos y significados que nacen, se crean y se recrean en estos intercambios simbólicos, ya que el lenguaje, si bien es un sistema de comunicación, es además un sistema de significación, constituido por símbolos, signos, reglas y contextos de uso (MEN, 1998)., el cual es un constructo de los sujetos resultante de sus procesos de interacción.

### ***Subjetividades e identidades en “emergencia”***

Pero, ¿de dónde surge este sujeto que se pregunta por sí mismo y su entorno? El sujeto de la contemporaneidad, llamado sujeto social (Tique, 2012), surgió en la segunda mitad del siglo XX, caracterizado por cuestionar su entorno y a sí mismo, por las condiciones que lo han llevado a ser quien es, separándose de la masa uniforme de la que hacía parte, construyendo una subjetividad y una identidad propias a partir del eclecticismo, en donde ya no hay certezas ni verdades unívocas e irrevocables, solo fluctuaciones. Este nuevo paradigma postmoderno, trajo consigo profundos cambios a todo nivel, dentro de los cuales se destacan los *mass media* como centros de control del poder mediante la difusión de la información y el auge de la tecnología, cuyos sujetos se amalgaman con ella por medio de la internet y sus plataformas virtuales de interacción –redes sociales–, las cuales “organizan las formas de pensar y de actuar de las personas, la figura de ciudadanía y de ser reconocido como ciudadano se reconfigura a través del consumo y los medios masivos de comunicación” (Tique, 2012, p. 5). De acuerdo con lo anterior, en nuestra contemporaneidad la subjetividad emerge de las distintas realidades sociales, siendo la virtualidad una de ellas, las cuales son producto de los procesos de construcción individual

y social, y esta subjetividad “determina la forma particular y singular en que un individuo percibe, interpreta y da sentido a su realidad” (Domínguez, 2008, p.83).

Es así como en este espacio mediático, de acuerdo con Leonor Arfuch (2005), articula lo público y lo privado, donde diferentes mecanismos narrativos han hecho de la identidad personal el foco de atención colectiva, que involucran “la exacerbación casi obscena de lo auto/biográfico, al primado de la "pequeña historia" aun en el horizonte informativo, a la peripecia personal e íntima como fagocitación pública, del talk-show a la "vida en directo" (p. 40) donde la subjetividad, en consecuencia, ha escalado a grandes pasos en la escalera de los intereses sociales, perseguidos y difundidos por los *mass media*.

De esta manera, las comunidades existentes en la sociedad, así como aquellas que nacen en la virtualidad, emplean las ventajas que ella ofrece para dar lugar al fenómeno de identidades virtuales, cuyos usuarios crean, de manera consciente o no, para responder a las exigencias de dicho contexto y/o para asumirse y exhibirse como quieren ser, o como los otros usuarios quieren que sean, donde el yo personal se reconfigura como un yo virtual, tomando múltiples formas o caras<sup>6</sup>, las cuales configura mediante apodos o *nicks*, perfiles con datos reales y/o ficticios, creación de sitios *web*personales donde difunde su mundo personal y/o sus mundos “ideales” o posibles, a partir de los cuales se establece contacto con otras identidades electrónicas o virtuales, de las cuales se desconoce su procedencia cultural e incluso geográfica.

Estas nuevas formas de interacción, mediadas por la virtualidad, posibilitan la reconfiguración identitaria y subjetiva de los sujetos, al ofrecerles escenarios en los que el

---

<sup>6</sup>Cassany (2002) emplea el término *face* de Goffman, para referirse a la identidad electrónica o virtual, con la cual el usuario se muestra en la red. Sin embargo, prefiero pluralizar este concepto, ya que la virtualidad, en particular las redes sociales, permiten al usuario crear y usar diversas caras (*faces*), de acuerdo con el contexto de interacción, las situaciones y sus intereses y necesidades.

anonimato o la modificación de la identidad del yo personal dejan de ser ideales para convertirse en realidades, por la ausencia de la comunicación no verbal, que no solo permite esta “teatralización” en la interacción, sino que, en ciertos casos, la exige, como forma de garantizar la libertad del usuario para acceder, participar y permanecer en determinada red social, sin sentirse señalado por sus comentarios o posturas ideológicas, las cuales, en otros contextos analógicos, podrían resultar extravagantes.

Entonces, si la virtualidad, concretamente las redes sociales, permiten al usuario tal libertad para interactuar, opinar y difundir casi sin restricciones, ¿qué se necesita para que ello no conlleve a la indiferencia de los usuarios frente a las experiencias de los otros y a su reconocimiento como sujetos? ¿Cómo hacer de estas prácticas escenarios en los que el sujeto sea consciente de que sus acciones propias afectan a los otros con quienes interactúa, en tanto bajo las máscaras se ocultan sujetos de carne y hueso y no simples emoticones o *gifs* animados? Es aquí donde se hace urgente la apuesta por la subjetividad política, mediante la cual este internauta pueda reconocer las acciones particulares en relación con los colectivos sociales.

Como la afirma Néstor García-Canclini (2004, citado en Manuel Prada & Alexander Ruíz, 2007, p. 1) “Si no hay sujeto se evapora la posibilidad de que haya una acción que transforme el orden vigente y dé un sentido responsable al devenir”. Según García (2004), la emergencia de sujetos para la transformación de las circunstancias establecidas en el orden social imperante es urgente, ya que de ello dependen si las condiciones futuras de los actores sociales sigan siendo regidas bajo las mismas dinámicas e intereses preestablecidas o si, por el contrario, son estos actores quienes las construyen y las agencian, mediante su participación y responsabilidad en el ámbito social.

Pero, ¿cómo se construye este sujeto? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el sujeto social tradicional o “sujeto pre-red” y el sujeto social contemporáneo, atrapado en la *red*? Es preciso acuñar aquí el concepto de subjetividad política, entendida como la forma en que “nos percibimos a nosotros mismos, reflexivamente, como agentes sociales con conciencia de nuestra identidad histórica, que apostamos a tomar decisiones a futuro y nos sentimos responsables de la dimensión política de nuestras acciones (aunque no podamos controlar sus efectos)” (Miriam Kriger, 2010, citado en Rodríguez, 2012, p. 1). En sintonía con lo anterior, el sujeto contemporáneo o “sujeto en-red” requiere del reconocimiento de sí mismo como actor de los diversos escenarios que le ofrece la virtualidad, así como de las acciones que en ellos se llevan a cabo, para desde allí pensarse y pensar en las repercusiones de sus prácticas en las relaciones que establece y los intercambios que en las mismas tienen lugar.

Para lograr, entonces, esta constitución de sujeto político, Prada & Ruíz (2007) proponen la reflexión y producción en la escuela, partiendo de cinco elementos fundamentales para la construcción del sujeto político que la sociedad reclama y del que la escuela, como escenario político, social y educativo, debe ocuparse. En primer lugar, la identidad debe pensarse desde el yo individual, es decir, desde quién soy, como punto de partida para el reconocimiento y el respeto del yo colectivo, del cual emergen múltiples identidades, todas ellas diferentes pero iguales en derechos. Como parte de este reconocimiento, la narración se constituye como la posibilidad del sujeto de construir relatos sobre sí mismo, como forma de comprender y de comprenderse como parte de una colectividad, con historias particulares que han tejido la historia social, como una memoria del pasado en la que lo biográfico permite recuperar y eternizar los recuerdos, en la voz



propia o de los otros, con los cuales cohabitamos, relatos que permiten la resistencia al olvido y la recuperación de la identidad.

Como punto de anclaje de la identidad, la narración y la memoria, Prada & Ruíz (2007) sugieren el concepto de posicionamiento político, el cual, en palabras de Rodríguez (2012, p. 4), “implica autoafirmación y apertura a otros modos, otras posibilidades; tomar postura frente al mundo, ocuparlo, ganárselo, construirlo, moverse en él”; esto debe permitirle al sujeto proyectarse como sujeto político, en el que sus sueños y expectativas cobren vigencia y adquieran un horizonte, un porvenir, como producto de su autoagenciamiento.

Ahora bien. El sujeto político como aquel que piensa, dice y actúa de manera comprometida y responsable en los diferentes contextos de interacción social, mediante todo tipo de prácticas sociales que les son propias, debe estar en condiciones de asumirse como tal en las prácticas escriturales llevadas a cabo en la internet, donde los laberintos y los medios simbólicos que la caracterizan en su hipertextualidad y su multimodalidad, requieren la toma consciente de decisiones de cómo, cuándo, por qué, para qué y con quiénes interactúa en la *red*, ya que de no hacerlo se corre el riesgo de perderse en sus intersticios y abandonarse, quedando a merced de los otros o, por el contrario, actuando como la araña que hace uso de su maraña para atrapar a sus incautas víctimas.

Es justo aquí donde se hace necesaria e indispensable la emergencia del sujeto político, como aquel que reconoce su condición inherente, se descentraliza del lugar que le ha sido asignado por las fuerzas de control y reflexiona sobre sus condiciones de vida y las de los otros, pero que, además, cuestiona y refuta las relaciones de desigualdad resultantes de las relaciones de poder, en las cuales su palabra, voz, y nombre son silenciados por otros (Andrea Bonvillani, 2012), hechos que no son en absoluto ajenos a las redes sociales, ya

que allí se tramitan todo tipo de relaciones y transacciones, principalmente culturales, en las que es preciso promover acciones intersubjetivas en las que lo individual y lo colectivo converjan, sin que la acción de una vaya en detrimento de la otra.

En este sentido, la enseñanza de lenguaje, concretamente de la escritura, debe estar atravesada por procesos de subjetivación, mediante los cuales “podemos darnos cuenta de cómo hemos llegado a ser lo que somos, y en ese darnos y dar cuenta, podemos encontrar aquellas verdades con las que efectivamente actuamos” (Luna, 2009, p. 7). Estos procesos deben ser agenciados por la educación, para que el sujeto, en su reconocimiento de sí mismo, pueda a la vez agenciar, en positivo, procesos de transformación de su subjetividad y, en consecuencia, de los entornos que habita, entendiendo la subjetivación como un llegar a ser “x” (Tassin, 2012), es decir, como un proceso constante e inacabado de desidentificación, cuya salida de sí mismo le permite al sujeto en construcción la apertura a otras posibilidades extrínsecas –políticas– de ser y de estar en el mundo, las cuales dan forma a los procesos de subjetivación, intrínsecos al sujeto.

### ***Sujetos y prácticas políticas maestras***

¿Cuál debe ser, entonces, la función del maestro en estos procesos de subjetivación? El maestro, como mediador en la enseñanza y en la subjetivación juvenil, requiere que sus procesos formativos estén atravesados por la subjetividad política, ya que no puede concebirse como tal si antes no se apropia de este discurso político que debe hacer parte no solo de su discurso pedagógico, sino también de su práctica. Así el maestro, como sujeto político, necesita gestionar sus formas de vinculación con el contexto escolar, comenzando por sus prácticas pedagógicas y expandiendo su accionar a otros contextos macro, en miras

a la transformación de aquellas prácticas que tanto ha criticado –y que tanto le han enseñado a criticar, mas no a intervenir– en su proceso formativo como maestro.

Como lo afirma Carlos Skliar (2007, p. 35) “La tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro”, lo cual implica en el maestro la resistencia a las prácticas y discursos que se le imponen, que coartan sus posibilidades de convertir el aula de clase en un escenario político, público (García, 2014, Urrego, 2014), en el que se visibilicen aquellos sujetos que han sido silenciados por las mismas dinámicas escolares. Así, al devolver la voz a quienes se les ha quitado o han preferido perderla, se propicia el empoderamiento del sujeto dentro de los espacios que convocan su presencia y su participación activa.

El resultado, entonces, es el reconocimiento de la pluralidad dentro del aula de clase, con lo cual sea posible construir un mundo común desde las diferentes subjetividades, donde el diálogo, el respeto y la responsabilidad sean rasgos propios del escenario educativo, características que evidenciarán el tránsito de la utopía de un mundo mejor a su materialización, desde micro-cosmos constituidos a partir de las prácticas de pequeñas colectividades. De acuerdo con Joan - Carles Mèlich (1994) el problema al que se enfrenta la sociedad actual no radica en la diferencia, sino en la actitud que asumimos frente a ella, siendo todo tipo de integraciones, que van desde las concertaciones hasta las alianzas, todas ellas dentro de la dialógica, las que parten de las diferencias y tienen, como objetivo, su preservación.

En la escuela, el maestro construye, al tiempo que ayuda a la edificación de las mismas en los otros sujetos, su identidad y su subjetividad, ya que son procesos inherentes a la educación y a la formación de quienes solo son “siendo”, es decir, transitando, moviéndose, cambiando de manera constante (Luna, 2009, p. 2). Una de las prácticas con

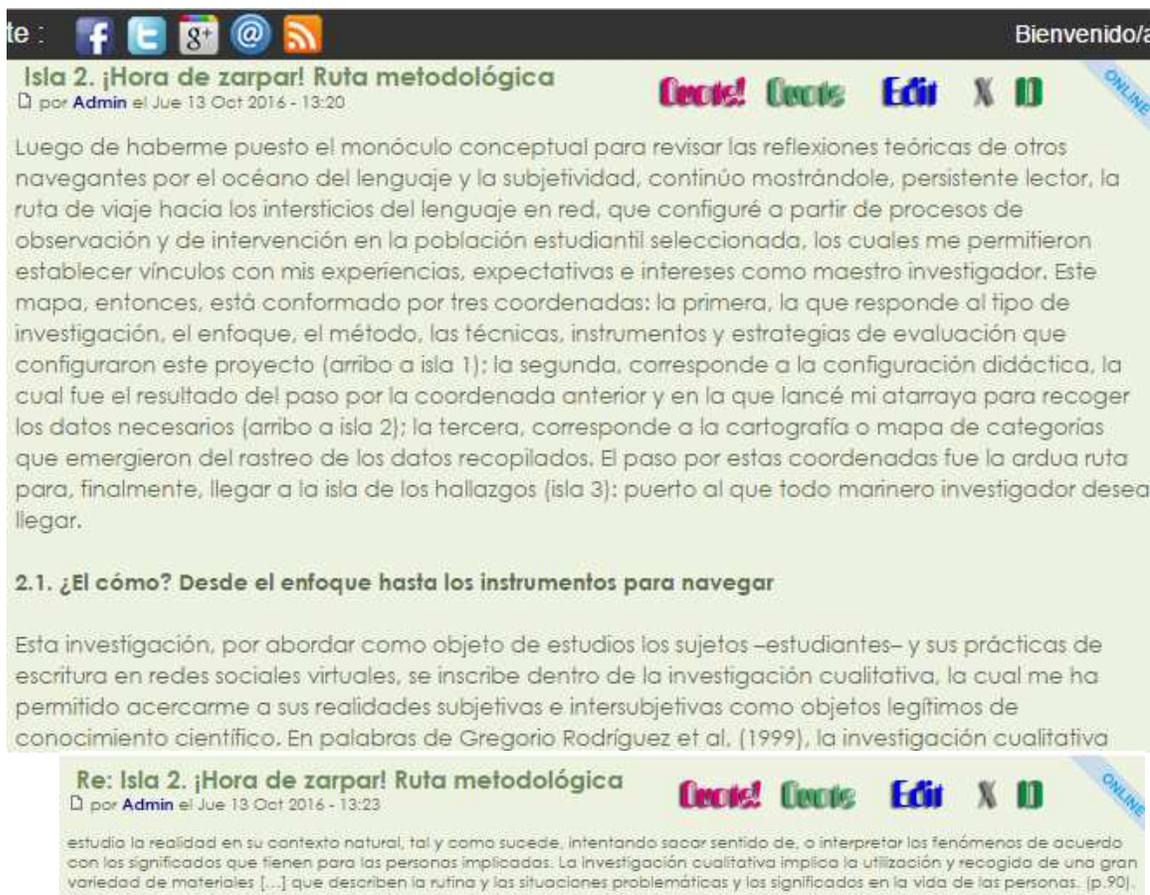
las que el maestro puede plasmar sus reflexiones, producto de su accionar político en la escuela y su construcción identitaria, es la narración, ya que esta permite a quien narra enunciar acontecimientos que considere significativos, la cual se constituye en material biográfico que da cuenta no solo de la vida del sujeto que narra, sino de sus libertades “para seleccionar aquello de lo que habla, y lo que habla sobre aquello de lo cual habla” (Luna, 2009, p. 5). Lo mismo ocurre con el sujeto en-red, quien tiene la potestad de elegir sus modos de interacción, así como cuándo iniciarlas y cerrarlas, en las cuales este se narra de manera constante, principalmente en los *chats*, donde comparte lo que siente, lo que cree y crea en su cotidianidad, como una forma de mostrar a los otros quién es, ya que en la virtualidad se es lo que se dice.

La narración, entonces, se erige para los actores del contexto de aula, tanto maestros como estudiantes, como posibilidad de reconocimiento de su devenir, de lo que han venido siendo en su proceso de subjetivación. Para el primero, es un diálogo consigo mismo y con sus homólogos acerca de las acciones pedagógicas que han tenido lugar en su práctica, de sus aciertos y fracasos, de sus invenciones y reproducciones, de sus encuentros y tensiones, todas ellas parte de su experiencia vital que particularizan su quehacer, lo autentifican y validan, como afirma Larrosa (2006, p. 7) “es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa”, al tiempo que le permiten situarse políticamente para justificar lo que ha hecho de sí y de su entorno de intervención. Para el segundo, la narración es una llave que puede abrirle la puerta –si este lo permite– al reconocimiento de sí, ya que narrarnos implica escudriñar en lo más profundo de nuestro ser para desentrañar aquello que hasta ahora parecía velado a nuestros ojos, indescifrable y, por lo tanto, incomprensible, con lo cual empezamos a dar sentido a nuestra existencia.

En conclusión, mi propuesta de investigación se sustenta en reflexiones teóricas de otros navegantes que han surcado aguas en las que yo inexorablemente debí sumergirme, partiendo del puerto del reconocimiento de la escritura como práctica sociocultural y, por tal, letrada; pasando por las prácticas de escritura contemporáneas ancladas en la virtualidad, en las que las reglas de juego del lenguaje escrito cambian, así como los sujetos que interactúan mediados por este y sus mecanismos de simbolización. En este viaje, además, recorrí de forma somera –y usted conmigo, querido lector– la historia del sujeto contemporáneo y su devenir, donde este se ha reconfigurado gracias a la virtualidad y sus dinámicas, en las cuales su identidad se ha multiplicado al darle la libertad de interactuar bajo diferentes caras o máscaras. Finalmente, llegué al puerto de la subjetividad política, la cual se erige como la posibilidad de que este sujeto, que se constituye como usuario de la red, se haga consciente de su lugar y su función en la misma, reconociéndose como sujeto y reconociendo, a su vez, a aquellos con los que interactúa, más allá de cualquier máscara o identidad anónima con la que pretendan ocultarse.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Este tipo de investigación, entonces, permitió comprender la realidad de los estudiantes, de sus interacciones, comportamientos, actitudes, experiencias, creencias y sentires (Andrea Quiroz et al., 2003), así como de los contextos y entornos cotidianos que estos habitan y dotan de sentido con sus prácticas, En este sentido, la investigación cualitativa “intenta hacer una aproximación de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva” (Elssy Bonilla, 2005, p. 19). Trayendo estas reflexiones teóricas a mi práctica investigativa, he logrado describir, analizar y comprender una práctica letrada contemporánea anclada en la virtualidad, vinculada con los procesos de subjetivación juvenil.

Este acto de comprensión de la escritura mediada por las TIC, me ha llevado inexorablemente al empleo del enfoque hermenéutico, el cual implica

(...) abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación (y de) construcción del conocimiento como un proceso subjetivo e intersubjetivo, en tanto es el sujeto quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido. (Francisco Cisterna, 2005, p. 62).

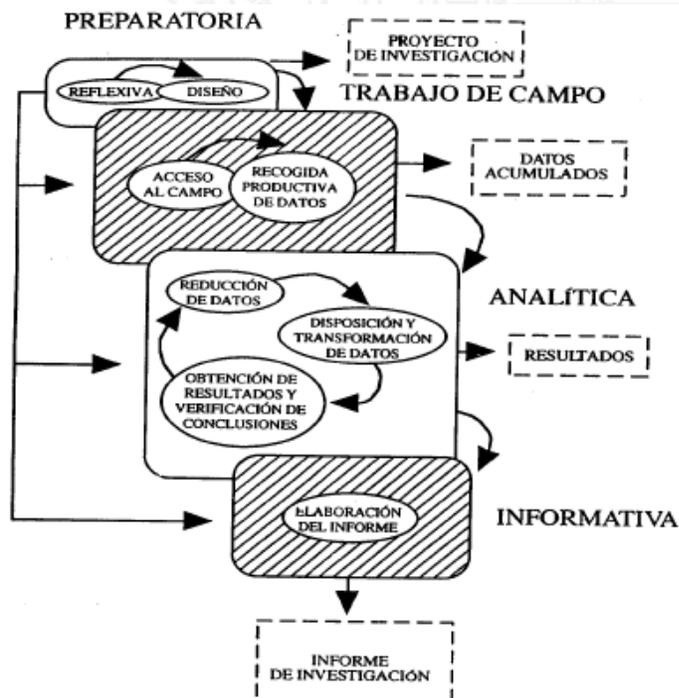
Con este enfoque, los significados de los actores pasan a ser parte central de la investigación (Antonio Bolívar, 2002), develando así sentidos y significados encubiertos del fenómeno estudiado, no solo por parte del investigador sino de los actores en tanto comprenden el fenómeno social en el que están inmersos y su incidencia en el mismo, posibilitándose una mejor convivencia escolar y un crecimiento personal (Teresa Ríos, 2005), en los que la conexión con su individualidad y la de los demás dé sentido a su existencia. De esta manera, busqué que los estudiantes hicieran un extrañamiento de la virtualidad como escenario de interacción y de las prácticas escriturales que en ella tienen lugar, desentrañando sentidos y significados al reconocerse como sujetos inmersos en unas dinámicas y prácticas socioculturales determinadas que permean sus procesos identitarios y de subjetivación.

Como lo habrá notado en su lectura, expectante lector, la narración atraviesa todo el proyecto investigativo, siendo entonces el método biográfico-narrativo aquel en el que se inscribe, ya que este permite, en palabras de María García et al., (2014)

(...) ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas anónimas que aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública (p. 1).

Esta orientación biográfica y narrativa se hace visible, en primer lugar, en mi

voz como maestro investigador, relatando mis experiencias y concatenándolas con mis intereses investigativos y los pedazos de sentido que en este trasegar voy encontrando; en segundo lugar, en la voz de los estudiantes, quienes se han narrado a sí mismos y a los otros y en cuyos relatos han podido encontrarse y encontrar la otredad, comprender su propio yo, otorgándose una identidad (García et al., 2014), cuyos significados y sentidos son de fundamental interés para los propósitos investigativos (Erickson, 2009), en los que la práctica de narrar y leer lo que se narra, va más allá de la descripción continua, para tomar una orientación interpretativa (Bolívar, 2002).



Esquema 2: fases y etapas de la investigación cualitativa. Tomado de Rodríguez et al. (1999)

La narrativa, entonces, constituye para mi proyecto de investigación la materialización escrita de las experiencias vividas de los estudiantes, en relación con la escritura en redes sociales y cómo estas se vinculan con sus subjetividades, es decir, con sus realidades particulares, las cuales, a su vez, configuran la realidad

escolar, así como mis experiencias y peripecias en este recorrido investigativo. Estos relatos—cuya intención para este proyecto no es explícitamente biografiar, sino relatar los sentires (afectos emociones, percepciones) frente al fenómeno de la escritura en redes sociales— son pequeños trozos de experiencias: piezas de un rompecabezas genuino e intransferible propias de cada sujeto que, al ir las agrupando y entramando, permiten develar

la subjetividad de quien se narra, en sus propias voces y matices, como una forma de visibilizarse y reconocerse en su singularidad.

En este momento, incomparable lector, debe estar preguntando por las fases de este proyecto de investigación. ¡Pues bien! Este proceso por el que se pregunta lo llevé a cabo siguiendo las fases del proceso de investigación cualitativa propuestas por Gregorio Rodríguez et al., (1999), las cuales puede observar en el esquema 2.

En la fase exploratoria, pasé por dos etapas: de *reflexión* y de *diseño*. En ambas etapas, apliqué la técnica de observación con el propósito de contextualizar el escenario escolar y problematizarlo, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de lengua castellana, así como algunas técnicas interactivas (el juicio, círculo de expertos/ foro virtual, el mural de situaciones, *Fake* o “juego” de identidades), como posibilidad de ir más allá de la simple recolección, validación y análisis de la información, aspectos característicos de las técnicas de investigación cualitativa. En este caso, lo que pretendí, mediante su aplicación, fue motivar la expresión de los participantes permitiéndoles develar lo que estaba oculto a sus ojos, recreándolo y analizándolo, haciendo visibles “sus sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones, generando de esta manera, procesos interactivos que promuevan el reconocimiento y el encuentro entre los sujetos” (Quiroz et al., 2003, p. 48), siendo la dialogicidad y la construcción colectiva y reflexiva del conocimiento factores comunes a la aplicación de dichas técnicas, en las que lo más importante fueron los sujetos y las realidades que los atraviesan.

Con la aplicación de las técnicas interactivas en la fase exploratoria, quise evidenciar de qué manera los estudiantes hacen uso de su palabra y de la palabra del otro, siendo esta la que nombra el mundo de quien la enuncia y a sí mismo, así como a los otros



y sus mundos, los cuales convergen en la escuela como entorno social habitado por ellos; en segundo lugar, comparar la manera como dos espacios habituales de interacción de los estudiantes (salón de clase/foro virtual) influyen en su uso de la palabra y en sus relaciones en tanto sujetos. Con la tercera técnica, quise identificar qué situaciones, espacios y actores han hecho parte de la experiencia de los estudiantes, como forma de reconocerse como sujetos de la palabra y sujeto políticos. Esta técnica me permitió develar, principalmente, los sentires y formas de ser y actuar en la escuela, modificando parte de su identidad y la adaptándola a las exigencias y a las imposiciones del contexto. En un cuarto momento, con la aplicación de una nueva técnica pude ahondar en el concepto de las identidades juveniles, con la cual pretendí acercarme a las prácticas de interacción llevadas a cabo por los estudiantes en espacios virtuales –redes sociales–, en los que la emergencia de identidades se ha convertido en un fenómeno común para ocultarse o para ser otro, alternativo al plano de lo “real”, para analizar cómo la escritura en las redes sociales, mediada por la palabra escrita y otros sistemas simbólicos como los emoticones, los símbolos y la imagen fija y en movimiento, pueden develar la emergencia de otras subjetividades.

Finalmente, opté por adentrarme en las redes sociales para la culminación de mi intervención y de mi propuesta investigativa, esta vez creando un grupo en la red social Facebook, en el cual los estudiantes se inscribieron e interactuaron, con lo cual me acerqué a las formas en que los jóvenes interactúan en esta red social, la de mayor auge en Medellín en esta población, evidenciando los usos que los estudiantes hacen de la misma, como entorno académico o de ocio y el lugar de la virtualidad en la escuela como escenario para la construcción colectiva del conocimiento.

Como forma de estructuración de las técnicas interactivas, siguiendo el método narrativo, empleé como instrumento el guión conjetural (ver anexo 6), el cual es escrito a

modo de narración en primera persona y que, como lo afirman Gustavo Bombini &

Paula Labeur (2013)

es al mismo tiempo un ejercicio de imaginación y de toma de decisiones en el que los saberes disciplinares son pensados desde el lugar de la enseñanza y en contexto; su autor hipotetiza en un aula concreta con sujetos concretos, entre los que está él mismo (p. 23).

En este ejercicio, el maestro debe usar su imaginación y estructurarla a modo de práctica de aula, en la cual debe quedar explicitado el tema, los objetivos, las fases de la sesión de clases, las actividades de desarrollo y evaluación del tema, los participantes y sus reacciones, el contexto, entre otros. A diferencia de una planeación de clases, el guión conjetural es flexible y rompe con la esquematización y la neutralidad de los formatos, permitiéndome plantear con más soltura y naturalidad lo que quiero y lo que espero obtener, como un abanico de posibilidades en las que muchas son probables, como en un cuento sin cierre, abierto a múltiples opciones para su consecución.

Para ser consecuente con el método narrativo, he empleado el autorregistro (ver anexo 2) como instrumento para narrar los aspectos resultantes de la aplicación de las técnicas interactivas, como una especie crónica o bitácora de viaje en la que plasmé los aciertos, las tensiones, las vicisitudes, las inquietudes, las certezas y las dudas, cuyo registro sirvió para nutrir y dar forma a este trabajo investigativo, mediante su revisión constante como mapa de un camino que se construye en su tránsito.

## 2.2. Configuración didáctica

Siguiendo con las fases del proceso investigativo propuestas por Rodríguez et al. (1999), el trabajo de campo o de acercamiento al escenario de la práctica, como segunda fase, incluye el acercamiento a los datos del contexto que se consideren necesarios y

pertinentes para los propósitos investigativos, donde los instrumentos o estrategias y los tiempos de su aplicación deben ser flexibles, ya que debemos tener en cuenta los significados y perspectivas de los sujetos de la investigación, así como la forma en que los eventos van surgiendo durante el tiempo establecido y los puntos de tensión, es decir, aquello que no se ha encontrado aún. Estos aspectos permiten la recogida de una mayor y mejor información, ya que hay un foco de atención más específico por parte del investigador y un mayor nivel de comprensión por parte de los participantes.

Como instrumentos o estrategias para el abordaje de la pregunta de investigación, en consecuencia con el enfoque hermenéutico y su carácter dialógico con los actores y contextos sociales, he optado por la entrevista semiestructurada, ya que esta es flexible y, por lo tanto, permite una conversación fluida entre entrevistador y entrevistado, en la cual el aspecto subjetivo sale a flote, a diferencia de la encuesta que, por su carácter generalizador, intenta homologar sus respuestas, desdibujando su subjetividad (Andrea Fontana & James Frey, 2005), lo cual es uno de los rasgos diferenciadores de la metodología seleccionada, en contraste con la metodología cuantitativa.

Respecto de la evaluación, esta la concibo como un proceso continuo de carácter formativo, que atraviesa los diferentes momentos del proceso didáctico materializado en el aula de clase. La enseñanza y el aprendizaje, en consecuencia, están íntimamente ligados a la evaluación, siendo esta “un medio a través del cual se adquieren los conocimientos” (Juan Álvarez, 2001, citado en MEN, 2009, p. 23) y no un fin para la enseñanza. En esta medida, la evaluación se traduce en aprendizaje, no solo para los estudiantes, sino también para los maestros, en tanto esta les permite “visualizar, organizar y planificar su trabajo de enseñanza” (p. 23).

Como forma de aplicar esta evaluación formativa, he propuesto el autorregistro como estrategia para que los estudiantes evaluaran las actividades llevadas a cabo en las sesiones programadas, en las que narraron sus reflexiones, percepciones y análisis, donde además dieron cuenta de los alcances y las deudas que dejó la ejecución de tales actividades, como forma de evaluarse y de evaluar lo realizado por sus compañeros (autoevaluación y coevaluación), para así recomponer el camino o reafirmarlo.

Como estrategia de evaluación, además del autorregistro, propuse un formato en el que consigné los objetivos propuestos para cada sesión programada –que hacen parte de la secuencia didáctica ejecutada en esta fase del proyecto, de la cual me referiré en breve–, a modo de criterios de evaluación. Este instrumento hace parte de una técnica de escala de actitudes tipo Likert, la cual consiste en un conjunto de ítems a modo de afirmaciones, ante las cuales el estudiante expresa su reacción mediante su elección de una de las categorías que aparecen en la escala de valoración de dichas afirmaciones (Roberto Sampieri, 2010). Esta técnica, a su vez, funciona como autoevaluación, entendida esta como aquel proceso “mediante el cual el alumno aprende y participa en su propia valoración. Le permite conocer sus logros y dificultades, analizar y considerar su acción individual y en grupo, desarrollar [...] una mayor capacidad de autonomía y de decisión” (Santiago Castillo, 2002, p. 24). Así, la autoevaluación constituye una base fundamental para la regulación permanente de la enseñanza y el aprendizaje, tanto por parte del maestro como del estudiante.

Como técnicas, además, opté por aplicar aquellas que permiten la interacción de los sujetos participantes, además de la narración como eje transversal. Así, propuse las siguientes técnicas interactivas, tomadas de Quiroz et al. (2003):

- *Fotolenguaje*, el cual permite evocar los espacios en donde transcurren los procesos, textualizando situaciones y experiencias de los sujetos relacionadas a los usos del espacio, a sus actores, a sus reglas y a sus temporalidades.
- *Zoom*, técnica con la que se recrean y se ubican situaciones, hechos y construcciones simbólicas significativas que inciden en la dinámica social de los sujetos, grupos y comunidades.
- *Cartografía*, la cual permite identificar mundos intra e intersubjetivos, espacios habitados, deseados y de tránsito, a lo largo del diario vivir, expresando mediante aspectos clave estos universos conocidos, permitiendo su reconocimiento y comprensión.

Como configuración didáctica, había seleccionado inicialmente la pedagogía por proyectos, ya que en esta “los que estudiantes y profesores acuerdan unos propósitos, los comparten y se comprometen con ellos” (Mauricio Pérez & Gloria Rincón, 2012, p. 7), involucrando a los estudiantes (*internautas*) en los procesos de elaboración conjunta, ejecución, culminación y evaluación del proyecto. Sin embargo, todo viaje tiene sus entresijos, por lo cual fue necesario virar mi barco en busca de vientos más favorables que me permitieran llegar al puerto en los tiempos establecidos para la ejecución de tal propuesta. Así que decidí, de manera alternativa, aplicar una secuencia didáctica (ver anexo 5), la cual se constituye como una unidad de enseñanza de la composición –en este caso escrita–, caracterizada por tener como objetivo la producción de un texto, partiendo de una situación discursiva que lo dote de sentido, para lo cual se deben diseñar unos objetivos de enseñanza y aprendizaje que, a su vez, serán los criterios de evaluación (Pérez & Rincón, 2012). Esta secuencia, asiduo lector, he querido renombrarla, así como sus fases, objetivos

y momentos, para lo cual le ofrezco este cuadro que guiará su aguzada vista durante su

recorrido:

Nombre técnico	Nombre metafórico
Secuencia didáctica	<i>Carta de navegación</i>
Fase de preparación	<i>Puesta a punto</i>
Fase de producción	<i>Navegación</i>
Fase de evaluación	<i>Bitácora</i>
Objetivo	<i>Faro</i>
Momento de apertura	<i>Despliegue de velas</i>
Momento de desarrollo	<i>Crucero</i>
Momento de cierre	<i>Anclaje</i>
Estudiantes	<i>Internautas</i>

Esquema 2: renombramiento empleado en la secuencia didáctica. Elaboración propia

Esta *carta de navegación*, entonces, tiene tres fases que marcan la ruta a navegar: preparación (*puesta a punto*), producción o (*navegación*) y evaluación (*bitácora*), las cuales he dividido en sesiones, cada una correspondiente a una semana, para un total de 8 sesiones. Cada fase tiene, como todo navegante necesita, un objetivo (*faro*) al cual llegar en su temerario viaje, así como tres momentos que son imprescindibles para un arribo seguro: apertura (*despliegue de velas*), desarrollo (*crucero*) y cierre (*anclaje*) con lo cual busco generar procesos centrados en el aprendizaje, así como trabajar por situaciones reales (D'Hainut, (1985), citado en Ángel Díaz, 2013).

La *puesta a punto*, tuvo como *faro* que el navegante *analizara la forma en que hace uso de la escritura como práctica en redes sociales, teniendo en cuenta las posibilidades que estas ofrecen en contraste con la escritura analógica*, abordando como unidad temática **la escritura hipertextual**.

Para la sesión 1, en el *despliegue de velas*, planeé indagar por los conceptos previos de los estudiantes respecto de los conceptos relato, redes sociales y subjetividades alternativas, en relación con el título de mi proyecto de investigación. En el *crucero* los *internautas* debían responder un cuestionario con cinco preguntas sobre la subjetividad, en

relación con la narración como develadora de la misma para el curso de lengua castellana, vinculándolos en el proceso de configuración de la *carta de navegación* con sus ideas y propuestas. En el *anclaje*, propuse a los *internautas* conversar sobre sus opiniones, dudas, intereses y expectativas frente al trabajo realizado.

Para la sesión 2, en el *despliegue de velas*, quise abordar el concepto de realidad como fenómeno subjetivo, a través del libro álbum *Caperucita tal como se la contaron a Jorge*, de Luis María Pescetti y su discusión en torno al concepto base. En el *crucero*, concebí la aplicación de una técnica llamada “Fotolenguaje”, presentando al grupo una serie de imágenes relacionadas con las identidades en la internet, las redes sociales y la interacción virtual, para evocar en los *internautas* experiencias particulares en este tipo de redes, las cuales escribieron a modo de crónica literaria en una superficie física (papel) y luego reescribieron en la red social Facebook, haciendo uso de las herramientas hipertextuales y multimodales que esta ofrece. En el *anclaje*, planteé a los *internautas* contar sus experiencias y sentires tras haber realizado el ejercicio previo de escritura, mediante el autorregistro, escrito a modo de comentario en la red social Facebook.

La *navegación*, por su parte, tuvo como *faros* que el cibernauta *creara un ambiente virtual de interacción que, mediante la narración, dé cuenta de su subjetividad y que reconozca la presencia y la importancia del otro, mediante la lectura y el comentario de sus experiencias narradas*, abordando como unidad temática **la(s) identidad(es) virtual(es)**, de la cual se desprenden los tópicos redes sociales como configuradoras de identidades; los sistemas simbólicos como forma alternativa de expresión; identidad y subjetividad en la *red*.

Para la sesión 3, en el *despliegue de velas*, planeé mostrar a los *internautas* un ejemplo de plataforma virtual, para que ellos reconocieran la intención del ejercicio de

creación de blog, wiki o página web, enfocado a develar sus subjetividades, actividad que hizo parte del *crucero*, en el que los *internautas* configuraron una plataforma virtual de acuerdo con sus intereses, preferencias, necesidades y cosmovisiones. En el anclaje, les propuse escribir un nuevo autorregistro, esta vez en las plataformas creadas por ellos.

Para la sesión 4, para *el despliegue de velas*, concebí la aplicación de una técnica interactiva denominada “Zoom”, mostrando una serie de imágenes (emoticones) que relatan una historia, para ser analizadas por los *internautas* sirviéndose de algunas preguntas orientadoras, enfocadas a develar sentidos y significados. En el *crucero*, los *internautas* debían crear un relato de la misma forma que se presentó anteriormente, en el grupo de la red social Facebook, los cuales fueron comentados por ellos en la misma red social, de igual manera orientados por una serie de preguntas, en el *anclaje*.

Para las sesiones 5 y 6, en el *despliegue de velas*, ideé la lectura en voz alta del capítulo X de la obra *El doble*, de Fiodor Dostoievski, para introducir tema de las identidades virtuales, sus usos, intencionalidades, posibilidades y riesgos para sus usuarios, como preparación para el *crucero*, en el que planeé aplicar una técnica denominada “Fake”, la cual consiste en crear una identidad ficticia en una plataforma virtual, en la que los *internautas* interactuaron sin conocer su identidad “real”, compartiendo, entre otras, sus experiencias como sujetos lectores y escritores. En el *anclaje*, planteé a los *internautas* escribir en su autorregistro sus apreciaciones, sentires y experiencias, de la mano de algunas preguntas orientadoras.

Para la sesión 7, en el *despliegue de velas*, planeé la introducción del tema del “amigo secreto” o “amigo invisible”, conversando sobre los significados e implicaciones de mantener un anonimato o de adoptar una identidad ficticia o prestada en este tipo de prácticas, como preámbulo al *crucero*, en el que los *internautas* debían escoger a uno de

sus “amigos secretos” de la actividad realizada en la sesión anterior, construyendo su historia como lector y escritor, mediante un texto de tipo biográfico. En el anclaje, propuse a los *internautas* autoevaluarse y evaluar el trabajo realizado, mediante el autorregistro. Esta actividad surgió de otras realizadas en la fase exploratoria, donde evidencié que la inquietud de los estudiantes por la adopción de estas identidades anónimas para su interacción en redes sociales.

La *bitácora*, como fase final, tuvo como *faro* que el cibernauta *evaluara su trabajo y su participación como sujeto de la investigación, teniendo en cuenta los objetivos planteados para cada fase*. La unidad temática fue **la evaluación** y los tópicos a abordar fueron evaluar para aprender, la autoevaluación como autoconocimiento y reconocimiento de mi subjetividad y la experiencia intersubjetiva evidenciada en mi valoración personal.

Para la sesión 8, en el *despliegue de velas*, planeé indagar por las concepciones de los estudiantes sobre la evaluación, tipos devaluación que conocían, sus posibilidades para el aprendizaje, sus prejuicios, si pensaban que se había evaluado hasta ahora y cómo se había llevado a cabo, recogidas mediante una grabación de audio a modo de entrevista semiestructurada. En el *crucero*, planteé a los *internautas* que evaluaran su proceso individual en este *viaje*, así como el *viaje* en sí mismo, teniendo en cuenta los aprendizajes alcanzados, cómo se llevaron a cabo, cuáles fueron las dificultades y fortalezas para alcanzarlos, entre otros aspectos relevantes, mediante la técnica denominada “Cartografía”, dibujando en un pliego de papel un mapa que representó el (los) espacio(s) virtual(es) que habitaron durante la aplicación de *carta de navegación*, su lugar en el mapa y el lugar de los otros, las “coordenadas” más significativas y otros aspectos rescatables de su experiencia como navegantes de la *web*. Finalmente, en el *anclaje*, los *internautas* debían presentar las páginas creadas por cada uno, recogiendo las precepciones y apreciaciones

finales que surgieron a través de un video, además de autoevaluarse, aplicando el instrumento tipo escala Likert, orientados por los criterios de evaluación que, en este caso, correspondieron a los objetivos formulados para cada fase de la *carta de navegación*.

De esta *carta de navegación*, emergieron determinadas categorías que recorrí para nombrar aquellos aspectos más relevantes recogidos en mi recorrido a mar abierto, las cuales organicé en un mapa que sirvió, a su vez, de ruta para mi análisis de resultados, así como para usted como tripulante de este intrépido barco. Le propongo, entonces, sacar su monóculo y revisarlo con detalle, antes de adentrarse en la última isla: la de los hallazgos.

### **2.3. Cartografía: categorías emergentes**

A este mapa de categorías, le he querido llamar cartografía, ya que esta es una técnica para trazar mapas o cartas geográficas, que para mi caso corresponde a la pesquisa hecha en algunos puntos estratégicos del océano de la escritura en redes sociales, tomando de allí los conceptos más relevantes y pertinentes para mi apuesta como marinero explorador. Las categorías que allí aparecen fueron extraídas de mis autorregistros, elaborados durante el proceso de observación, intervención didáctica, planificación y ejecución (trabajo en contexto), que hacen parte de mi práctica investigativa, por lo cual estas categorías son denominadas emergentes, siguiendo a Francisco Cisterna Cabrera (2005), según el cual estas “surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación, lo que se relaciona con la distinción que establece Elliot cuando diferencia entre “conceptos objetivadores” y “conceptos sensibilizadores”” (p. 64).

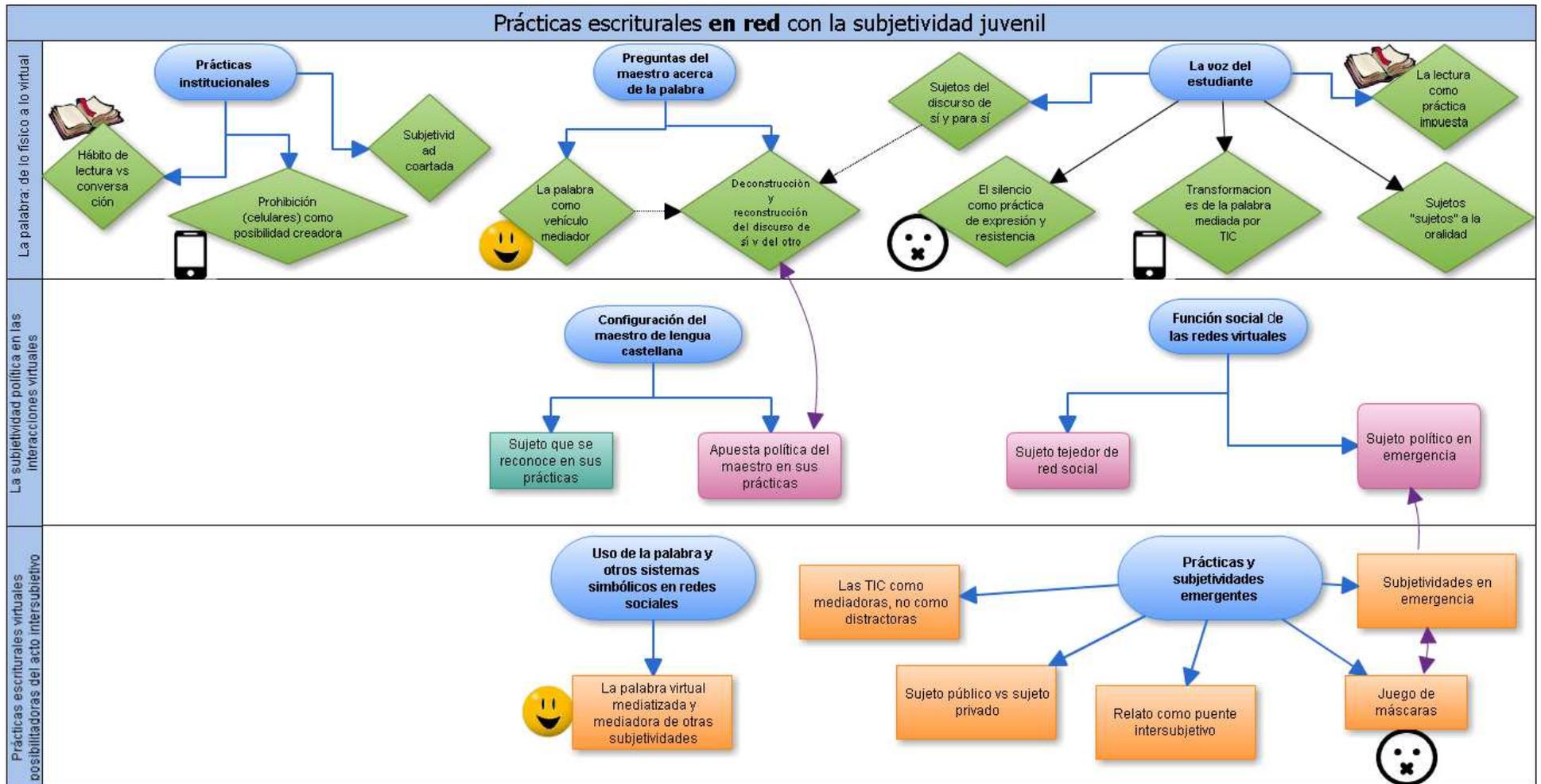
Estas categorías están dispuestas de acuerdo con las preguntas que orientaron el proyecto de investigación y los estamentos que hacen parte del mismo: colegio, maestro investigador y estudiantes. En el mapa, además, encontrará algunos emoticones y flechas,

que muestran la relación existente entre determinadas categorías. Así, sin más preámbulo, le presento el mapa realizado.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Esquema 3: Mapa de categorías. Elaboración propia

### Isla 3. Hallazgos: subjetividades en emergencia.

Luego de haber surcado el mapa de categorías que me orientó hacia la construcción de este capítulo en el que usted, amabilísimo lector, se encuentra, lo invito a hacer una lectura detallada de los hallazgos que he encontrado en mi trayecto hacia esta isla, así como el análisis de los mismos, tomando como referentes aquellas reflexiones teóricas de otros navegantes que me han antecedido en este viaje por la escritura en redes sociales y su relación con las subjetividades juveniles. Este apartado hace parte de las fases de la investigación cualitativa propuestas por Rodríguez et al. (1999), llamada fase analítica, la cual es simultánea a la recogida de datos cualitativos, donde estos se filtran para obtener la información relevante para la investigación, los cuales se disponen y se transforman mediante su análisis, de donde se obtienen una serie de resultados que, a su vez, arrojan algunas conclusiones que es preciso verificar por parte del investigador.

Estos, entonces, son hallazgos vivos, cargados de sentidos, ya que hacen parte de una práctica pedagógica centrada en la enseñanza del lenguaje, que a su vez se enfoca en las prácticas de lectura y escritura, trascendiendo el sentido académico que la escuela le otorga a las mismas e instalándose en prácticas reales, es decir, vernáculas.

De esta manera, paso a relatarle, en primer lugar, los hallazgos que hacen parte de los internautas, es decir, los estudiantes, para los cuales se formularon, como debe recordar, algunos propósitos que orientaron el ejercicio de análisis de la información por ellos compartida. En segundo lugar, encontrará los hallazgos en relación con quien le escribe, como capitán que investiga, teniendo en cuenta los propósitos formulados para esta hazaña internáutica. Aquí encontrará, como una forma de simular la navegación hipertextual característica de La internet, algunos hipervínculos o enlaces que, si gusta, lo llevarán a imágenes que ilustrarán conceptos clave para el presente trabajo investigativo. Estos hipervínculos corresponden a subcategorías de análisis, tomando la imagen como texto para complementar el texto escrito, como ocurre en la web.

Los conceptos a los que aluden estas imágenes son claves en tanto le permitirán ubicarse en el contexto al que hago referencia en el análisis, así como aproximarse visualmente a algunos rasgos subjetivos de los estudiantes.

### **3.1. A modo de inmersión en el mar de la palabra: de lo físico a lo virtual**

Como maestro en formación y en ejercicio del CGTR en el cual llevé a cabo mi práctica pedagógica, evidencíé que la lectura y la escritura allí son concebidas de manera tradicional, es decir, como habilidades o actividades a desarrollar en escenarios específicos para ello, como la biblioteca y el salón de clases (ver anexo 1), donde se espera que el estudiante tenga un encuentro íntimo con el libro, haciendo de esta práctica, por lo tanto, un tipo de ritual en el que se requiere de una determinada disposición por parte del estudiante, tanto de su cuerpo como de su actitud, donde se hace imprescindible que permanezcan sentados en sus respectivas sillas –como norma institucional–, así como el silencio, como forma de garantizar una “verdadera” lectura, donde se pone en escena un *sujeto normativizado, coartado*, aquel cuyo cuerpo habla por sí mismo, manifestando que necesita liberarse del aburrimiento que la quietud y la regulación del cuerpo (ver anexo 1) le producen. Esto es, por lo tanto, una de las tantas formas de resistencia que son propias de las subjetividades de los estudiantes, rasgo que hace parte de los procesos de subjetivación política, como “reacción contundente, desde el sentir, ante cosas que no están bien en el mundo, que exigen desacomodarse y [...] ocupar un lugar de desacuerdo activo, superando la sumisión y la pasividad” (García, 2014, p.3).

Considero, desde esta perspectiva, que la lectura dista mucho de ser una práctica sociocultural, ya que, como lo afirma Pérez Abril (2004), la escuela sigue privilegiando la concepción de la escritura como un fin en sí misma, en la que la relación entre el sujeto

lector es forzosa, obligada, limitándose a la decodificación, comprensión y demostración de lo comprendido, donde el goce estético se reduce a la patética escena del lector frente al texto. En este sentido, la formación de lectores se queda atascada entre la necesidad de la escuela por preservar la ritualización de la lectura y las expectativas de los estudiantes frente a la misma, las cuales no se satisfacen en tanto no hay goce estético, un encuentro real, vital y espontáneo.

La subjetividad de los sujetos lectores es, por lo tanto, asumida como un objeto que se puede malear a conveniencia, que debe responder a las disposiciones institucionales sin queja, donde su expresión queda supeditada a su reacción frente a imposiciones como la lectura por parte de lo que Bonvillani (2014) denomina “el orden policial”, que corresponde a la escuela, donde los procesos de subjetivación en términos de los político, como ideal formativo, se pierde en ese lugar predeterminado en el que tal orden los ha ubicado, quedando, por lo tanto, “excluidos de la participación reconocida en las cuestiones públicas, la expresión de su rechazo a ser sujetos a esa identidad de dominados” (195).

En adición, otro de los factores que condicionan las miradas de los sujetos hacia la práctica de la lectura, así como las modalidades en que esta se lleva a cabo es la irrupción de tecnologías que han venido atrapando sus mentes inquietas, como la televisión, los videojuegos, las computadoras, los dispositivos móviles como *tablets* y celulares y, por supuesto, la internet, como principal medio de difusión de la información y el entretenimiento, que ha ubicado la imagen como uno de los textos predilectos de las nuevas generaciones, las cuales, en palabras de Gemma Lluch (2012) “saben leer pero su lectura es semejante al cosmos de la imagen/sonido/movimiento, es decir, una mixtura de textos, hipertextos que se asocian con imágenes y sonidos” (p.113).

Para mí resultaba asombroso observar, por ejemplo, cómo los estudiantes podían pasar largos periodos de tiempo frente a una pantalla, tecleando y cliqueando, sin quejarse al respecto, como actos que emergen de sí de manera espontánea y natural. Ante la sustitución del texto físico por estos medios de comunicación audiovisuales que ha irrumpido en todas las instituciones sociales –incluida, por supuesto, la escuela–, Anne Marie Chartier (2001) se pregunta “¿Qué peso pueden tener las historietas y las novelas de las bibliotecas frente a las películas de dibujos y las adaptaciones para televisión de series infantiles?” (p. 45).

Así pues, la lectura, a pesar de los esfuerzos del colegio para que se convierta en hábito para los estudiantes, sigue siendo más una obligación que un placer para muchos de ellos, ya que desconocemos, tanto maestros como directivos, que hay múltiples maneras de leer, razón por la cual en ocasiones prefieren, en cambio, la conversación con un homólogo en los espacios designados para la lectura, siendo pocos los que realmente consiguen intimar con el libro. Aquí se manifiesta, entonces, un *sujeto lector divergente*, que rompe con los esquemas, haciendo saber con su actitud y su decisión de no leer de la manera tradicional que impone la escuela, que no está de acuerdo con ella y que no encuentra sentido en ello.

La lectura, de esta manera, se aleja de la posibilidad de ser una práctica sociocultural, ya que, como lo manifiesta Pérez Abril (2004), “hay una tradición en centrar la lectura como un fin en sí misma, ha habido un énfasis en la condición técnica y cognitiva de la lectura, se ha insistido en la comprensión como un fin de la lectura” (78), la cual pretende situar su condición estética en el cuadro en el que libro y estudiante aparentan ser un dúo indisoluble, amalgamados, en el que el último disfruta a plenitud del primero, sin tener en cuenta si ese acto atraviesa su subjetividad, sus intereses, si le dice algo del mundo,

del suyo o de los otros, si lo invita a pensar y a pensarse al interior de las prácticas sociales, o si, por el contrario, lo arroja en brazos de Morfeo o lo deja a la deriva en el desierto del sinsentido del que desea escapar en cuanto le sea posible. Ello es producto de la concepción cientificista y racional que aún prima en la escuela, ignorando que los estudiantes “son ante todo individualidades con una subjetividad que alberga una imagen del mundo, y una imagen de sí mismo o sí misma del mundo” (Luna, 2009, p.3).

Al no ser la lectura, por lo tanto, una práctica sociocultural en sí misma, los estudiantes suelen recurrir, como ya lo había mencionado, a la oralidad, como práctica alternativa. Para estos jóvenes, la palabra viva –y, por lo tanto, sentida– no es aquella que descansa en las hojas de un libro palpado a medias, pues se ubica en el acto directo en el que esta no está mediada sino que, por el contrario, es la que media entre los interactuantes, como otra forma de resistencia que hace parte de la subjetividad. Develo aquí, en consecuencia, unos *sujetos de la oralidad*, cuya palabra hablada constituye una forma de reivindicación de los estudiantes como sujetos, en un accionar político que implica, retomando a Bonvillani (2012), ““Tomar la palabra” para distanciarse de una identificación opresora, es un procedimiento simbólico [...] inscribiendo la “palabra re-apropiada” en un destino común” (p. 195), donde la voz es el instrumento mediador entre los sujetos, la suya propia, no aquella que es impuesta, impersonal y ajena a sus sentires.

### **3.1.1. De la palabra en reposo a la palabra en movimiento**

Para estos *sujetos de la oralidad*, entonces, el hablar de sus intereses y necesidades siempre estuvo, durante mi práctica pedagógica, por encima de cualquier tema o actividad en ella propuesta, incluso cuando les pedía no hacerlo para no dispersarse y poner atención a las indicaciones que debían recibir de mi parte, demostrando con su omisión que para

ellos la palabra que significa es la de sus pares, de aquellos con quienes sienten afinidad y confianza para expresarse –ya que no con todos sus compañeros lograban este cometido–, como forma de reivindicarse y de reivindicar la voz del otro con quien conversan, ya que el maestro es el guardián de la norma institucional, la cual, como ya he manifestado, regula no solo el uso de la palabra en distintos escenarios, sino además la disposición de los cuerpos, procurando que permanezcan los más aquietados posibles para garantizar el orden y la seguridad, medidas que limitan sus formas de habitar y de sentir este espacio (ver anexo 2).

### **3.2. Con el ojo en el telescopio: probando otros lentes para ver más allá de lo evidenciado en las prácticas de escritura virtuales de los internautas**

En este primer apartado, lector navegante, encontrará los hallazgos relacionados con las producciones de los estudiantes, los cuales han sido el resultado de la observación meticulosa de las mismas y de sus creadores, mediante un telescopio cuyas lentes didáctica –de la lengua castellana– y subjetiva me permitieron –haciendo una analogía con la óptica geométrica en la que, dependiendo del tipo de lente con que se observe un objeto, este se verá más cerca o más lejos– ver más allá de lo que se evidenció a simple vista, es decir, de manera ligera y desprevenida, en los trabajos realizados por los participantes de este proyecto de investigación, de los cuales, además, extraje determinados rasgos subjetivos que me permitieron caracterizar las subjetividades de los estudiantes, ello gracias a una vista atenta y focalizada, siempre puesta “en la lente” pedagógica.

Estos hallazgos, tomados de las producciones hechas por los internautas, estuvieron orientados por los propósitos trazados para ellos en la secuencia didáctica, faros que los llevaron a la creación de un ambiente virtual de interacción, a la apropiación de otras formas de escritura como práctica en redes sociales y al reconocimiento del otro a través de

la narrativa, como prácticas que van sacando a flote sus subjetividades, sus formas propias y ajenas de acercarse al otro y a lo otro, mediados por la *red* y los dispositivos tecnológicos.

### **3.2.1. Práctica escriturales virtuales como posibilitadoras de la expresión subjetiva**

La virtualidad se ha erigido como una de las plataformas de interacción predilectas. Para la población juvenil, en particular para los internautas que han trasegado este trayecto por el lenguaje puesto en la red, esta no es la excepción. Por el contrario, es esta población una de las asiduas en cuanto al uso de la virtualidad se trata. Así, plataformas como las redes sociales y páginas web en las cuales estos internautas interactuaron, me han permitido reconocer rasgos subjetivos constructores de sus identidades como sujetos, con los cuales fui construyendo caracterizaciones propias de cada uno o del grupo, en el caso de compartir tales rasgos, como forma de establecer sus diferencias como sujetos y además sus aspectos comunes, en tanto pertenecientes a determinados colectivos sociales.

Uno de los dispositivos más utilizados por los estudiantes para sus interacciones virtuales son los celulares, en tanto les permiten llevarlos consigo a donde vayan y personalizarlos de acuerdo con sus gustos y preferencias. Como maestro de lenguaje que investigo y que encuentro pertinente la apertura didáctica y pedagógica a las tecnologías informáticas y comunicacionales actuales como posibilidad para la enseñanza de lenguaje, contrario a lo que piensan los directivos y maestros del CGTR, estoy convencido de que las nuevas tecnologías posibilitan la mediación para el aprendizaje, ya que, como lo afirmaron los estudiantes, estas les permiten buscar cualquier tipo de información en segundos y acceder a diversos recursos multimedia para realizar diversas actividades de clase, evitándoles, además, tener que desplazarse a la sala de sistemas del colegio, ya que todos

ellos poseen celulares con acceso a la internet, con lo cual se puede aprovechar mejor el tiempo de clase y, de paso –fundamental para ellos–, aprender de manera amena, lo que demuestra que el uso de estos artefactos tecnológicos atrae poderosamente su atención, actitud manifiesta en su intento de uso, como acto de resistencia frente a la norma que lo prohíbe (ver anexo 2).

Con relación a lo anterior, el 9 de noviembre de 2015 los estudiantes llevaron a cabo una actividad en la que prepararon una presentación, usando el chat de Facebook y de Gmail (Hangout) como medios de interacción, con el propósito de evidenciar si podían hacer uso de estas redes sociales con propósitos académicos en el área de lenguaje, de donde extraje estos comentarios relevantes para comprender la importancia que los jóvenes le dan a estas plataformas virtuales de interacción:

“(A través de la internet) se pueden hacer varias tareas al mismo tiempo. No hay que dedicarle un tiempo exclusivamente a esa tarea” (ver anexo 3.1).

“...no es necesario reunirse para compartir una conversación [...] Hay muchas fuentes en las que se puede trabajar; hay grupos de trabajo en los que se puede enviar información clara” (ver anexo 3.2).

“Fácil comunicación, fácil organización” (ver anexo 3.3).

Aunque los estudiantes reconocen que las redes sociales pueden obstaculizar el trabajo en equipo, ya que son fuente potencial de distracción y, por lo tanto, puede dificultar el llegar a acuerdos entre sus miembros, siendo para ellos importante la interacción física mediante el cuerpo y la palabra, los comentarios anteriores evidencian que la virtualidad les permite otras ventajas que ellos pueden aprovechar para llevar a cabo sus producciones académicas, conectándose entre sí y con el mundo, mediante el cliqueo y el tecleo característicos de los ordenadores, donde “las distancias son equiparables a los



clicks que hacemos con el *mouse*” (Quevedo, 2001, p. 22). Así, esta transformación de la subjetividad, mediada por las TIC, se da en el plano del uso que los estudiantes dan al lenguaje, de su apropiación del mismo, de los significados y sentidos de la palabra puesta en estos escenarios, así como en la forma de concebir y habitar el espacio y el tiempo al poder estar en cualquier lugar a la vez sin ser necesario moverse de donde están, como una especie de presencialidad virtual. Además, al concebir las TIC como parte de la naturaleza de su entorno, resulta para ellos extraño que otras personas o un lugar no cuenten con acceso a las mismas y que no hagan uso del lenguaje que los escenarios virtuales ofrecen, ya que han crecido con ellas y, por lo tanto, no las critican, solo viven con ellas y a través de ellas (Quevedo, 2001).

Una de las grandes transformaciones que las TIC han generado en cuanto a las prácticas de oralidad, lectura y escritura se refiere, es la forma en que estas manifestaciones del lenguaje, así como los tipos de textos que lo vehiculizan, se han dinamizado gracias a las funciones hipertextual e hipertextual que caracterizan a estas tecnologías, entendiendo la hipertextual, de acuerdo con Jorge Zapata (2005), como una multimedia –integración de un relato digital de los lenguajes sonoro, visual, textual y audiovisual– presente en el ciberespacio, donde los usuarios pueden “saltar” de un tipo de texto a otro con solo hacer un clic, accediendo a casi cualquier tipo de información presentada en diversos medios que involucran los sentidos, convirtiéndose así el viaje internáutico en una experiencia multisensorial, multimodal y multitextual, presentes en la hipertextual, es decir, en la *red*.

Al respecto, una de las estudiantes manifestó, al preguntarle cuáles eran las ventajas de usar las redes sociales virtuales, que estas le permitían seleccionar cómo interactuar con los demás usuarios –mensajes de voz, texto, video, fotografías, imágenes y sus combinaciones– y que, de no querer sentirse en presencia de alguien, simplemente era

posible acceder a una conversación mediante texto escrito o grabación de voz, saliendo a flote un *sujeto semiótico*, el cual da cuenta de la amalgama inevitable de estos tipos de lenguajes, presentes en los dispositivos digitales. Contrario a lo que algunos autores critican al respecto, para Krees (1998, citado en Cassany, 2002, p. 5) “el lenguaje verbal y el visual desarrollan funciones diferentes y ofrecen ventajas distintas, de modo que pueden complementarse e incluso multiplicar su capacidad expresiva cuando se refuerzan mutuamente”.

Esto da cuenta de la trascendencia de los medios de interacción virtuales, que de esta manera se configuran como mediadores entre los sujetos y sus subjetividades, en las que sus intereses, sentires y expectativas se ponen en juego y pueden ser expresadas de manera alternativa, logrando así, de acuerdo con el comentario de la estudiante, menguar la tensión generada por la palabra puesta en tiempo físico y “real”, ya que en la red los sujetos tienen mayor libertad para decidir sus modos y tiempos de interacción, lo cual es solo una de las muchas ventajas que de allí se pueden extraer.

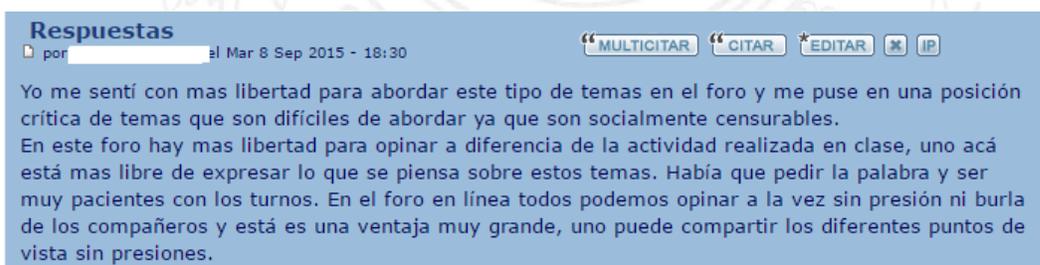
Lo anterior pude develarlo en un debate llevado a cabo con los estudiantes en agosto 27 del 2015, dividido en dos sesiones: una física y otra virtual. Allí, quienes más opinaban en el debate “cara a cara” eran aquellos estudiantes que tenían mayor grado de confianza para hablar en público y que tenían mayor capacidad discursiva y argumentativa. Otros estudiantes, por el contrario, les costaba opinar de manera argumentada, sobre un tema sin previa preparación, mediante esta modalidad presencial, en particular por el hecho de no poder preparar con antelación sus respuestas, siendo necesario “improvisar” su discurso, mientras que en la internet tienen la posibilidad de darse un tiempo para pensar, organizar sus ideas y buscar información si es preciso para, finalmente, escribir, lo cual demuestra que las TIC son una alternativa para aquellos estudiantes que no tienen habilidades

discursivas ni argumentativas ni la confianza suficiente para hablar frente a sus compañeros, así como una alternativa para los maestros de lenguaje para que incorporemos estas tecnologías en nuestros procesos didácticos, como potenciadores de estos sujetos tecnológicos y sus modos de aprendizaje y de expresión de lo que son.

Respecto de los espacios sociales de interacción virtual y físico para llevar a cabo prácticas de oralidad y escritura, diez estudiantes –de un total de 15– se inclinan hacia el segundo, argumentando que este les permite tener contacto físico con sus interlocutores, ver sus expresiones faciales y escuchar su tono de voz (*sujetos presenciales*, ver anexo 1), mientras que los demás opinan lo contrario, argumentando que a través de las redes sociales se sienten más cómodos(as), pueden opinar cuando quieran y sobre lo que quieran, sin que les impongan la palabra y sin tener que pedirla (*sujetos de red*, ver anexo 1).

Esto implica, frente a las prácticas de oralidad y escritura que tienen los estudiantes en estos espacios sociales, que conciben ambas como una posibilidad para opinar, en la medida de las habilidades, gustos y personalidades de cada uno, eligiendo, en consecuencia, uno u otro escenario para expresarse, siendo la escritura la voz hecha texto para quienes no les ha sido posible opinar en las prácticas cotidianas del aula, para los sujetos sin voz o de voz prestada, es decir, que suelen tomar la voz del otro para opinar, ya que la suya ha sido contenida en la presencialidad por otros compañeros o incluso por los maestros, cuando demandan silencio, les arrebatan la palabra o simplemente no se las otorgan, dándose un acto de imposición y de desconocimiento del estudiante como sujeto (ver anexo 1), tal como lo afirmó un estudiante en un cuestionario propuesto acerca de la internet como espacio alternativo de interacción: “en persona uno tiene que pedir la palabra y además puede que otras personas impongan sus conceptos por encima de los tuyos” (ver anexo 3.4).

En este sentido, mi práctica pedagógica permitió a los estudiantes vivir la escritura de una forma diferente, esta vez en escenarios virtuales, pudiendo recuperar su voz oculta tras el silencio –provocado por su timidez o como forma de resistencia frente a los comentarios inapropiados de los otros–, la indiferencia o la invisibilización, por parte de quienes tomaban en ocasiones la palabra para sí, adueñándose de ella, al tiempo que pudieron reconocer los modos de escritura que en estos escenarios llevaban a cabo, así como cuestionarse sobre los usos reales que hacen de la misma, como forma de extrañamiento de una práctica que han naturalizado, haciéndola parte de sus interacciones cotidianas, ya que, como lo afirma Cassany (2002), “La escritura digital multiplica las posibilidades de expresión y de acceso a la información de los usuarios, reorganiza el repertorio de comunicaciones y de interlocutores del hablante, influye en nuestras representaciones sobre la lectura y la escritura, etc.” (p. 6). Uno de los internautas comentó acerca de su representación sobre la escritura digital, llevada a cabo en un foro virtual:



Otra de las ventajas que ofrece la virtualidad, tal como lo afirma el estudiante en su comentario anterior, es el hecho de poder opinar con libertad, sin temer al señalamiento y a la burla de sus interlocutores, máxime cuando los temas de conversación son “socialmente censurables”, por permitir la polémica y suscitar diversas emociones y expresiones subjetivas. En este sentido, los foros y chats virtuales son, para este tipo de sujetos, espacios donde el acto intersubjetivo puede tener lugar sin atropellos ni temores y donde su voz, materializada en la escritura –lo que Crystal (2010) denomina *netspeak* o “habla en

red”, como una forma de comunicación nutrida tanto de la oralidad como de la escritura—, puede ser compartida y visibilizada por los otros, aspecto que en la presencialidad constituye un obstáculo latente en los intercambios verbales de algunos estudiantes.



Un aspecto que llamó poderosamente mi atención es el que evidencié tanto en este comentario como en el anterior, que se refiere al hecho de escribir de manera coherente, formal, con escasos errores ortográficos, teniendo en cuenta que los autores de los mismos son estudiantes que son clasificados dentro del grupo de los “cansones” y “vagos”, como sus compañeros suelen llamarles, siendo la palabra soez y el lenguaje informal característicos en sus interacciones verbales. Lo anterior, entonces, da cuenta de que la internet, en particular las redes sociales, configuran *sujetos duales en la práctica escritural*, aquellos que se comportan de manera diferente de acuerdo con el espacio de interacción en el que se encuentren, haciendo uso de las posibilidades que la escritura en línea les ofrece, como son la corrección automática, la búsqueda de información de manera simultánea, el uso de diccionarios y la organización gramatical que la escritura les permite, al poder simplemente borrar lo tecleado y reescribir sin ningún inconveniente, aspectos diferenciadores de la oralidad e incluso de la escritura en superficies físicas, que demuestra que las TIC pueden ser usadas por los jóvenes con propósitos académicos y para mejorar sus procesos escriturales y que, además, hay estudiantes que prefieren y/o necesitan participar mediante prácticas alternativas a la oralidad, siendo necesario que el maestro de lenguaje brinde tales espacios de participación.

De esta manera, en el aula de lengua castellana se establece un vínculo entre la escritura y la virtualidad, en particular en las redes sociales, ya que estas se han consolidado como plataformas asiduas de interacción por parte de los estudiantes, espacios de encuentro para los estudiantes, lugares (Augé, 2000) que habitan y que sienten parte de sí, donde la escritura digital, por lo tanto, se puede hacer significativa para los estudiantes en la consolidación de subjetividades, cuando estos ponen en juego y reconocen los elementos potentes que estas redes ofrecen, como son la posibilidad de ser alguien para alguien más, de nombrarse y de nombrar a otros, de hacer parte de un colectivo social o incluso de “dejar de ser”, escapando de la realidad “real” en la que pueden sentirse inconformes, además del uso de otros sistemas simbólicos y de prácticas de escrituras vernáculas para expresarse, como el apodo, las abreviaturas, los emoticones, las innovaciones ortográficas y fonéticas y otros, los cuales se convierten en estrategias interactivas y discursivas, como una forma de hibridación entre la oralidad y la escritura presente en la conversación virtual o *chat*, donde las fronteras entre ambas desaparecen, siendo estas estrategias facilitadoras de la comunicación al posibilitar al sujeto hacer una “metarrepresentación de las intenciones” y, además, usar el apodo para expresarse de manera más libre y espontánea (Yus, 2001). Esta escritura, entonces, gracias a su potencial en términos de significación para los estudiantes, es necesario incorporarla en el aula de lenguaje para su enseñanza en tanto práctica sociocultural, ya que no podemos pretender desconocer ni ignorar sus alcances para el aprendizaje de lenguaje.

**Re: Debate argumentativo # 2**

por elrubius777XD el Mar 8 Sep 2015 - 9:39

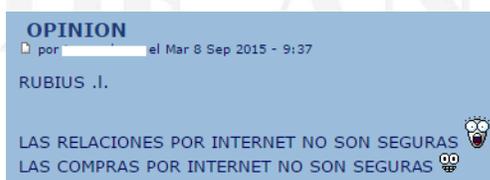
MULTICITAR CITAR EDITAR IP

MIRE NEGRITO, XQ ES UN FENÓMENO DADO GRACIAS AL LA EXCAZES IDIOMATICA QUE SE GENERA EN INTERNET LO CUAL SIMBOLIZA LA PARTÍCULA: PORQUE?

Así, los sujetos buscan expresar sus emociones a través de estas estrategias, como manera de simular una conversación física, sirviendo estas como mediadoras en el acto

interactivo. El internauta que escribió la opinión anterior empleó el seudónimo “negrito” para nombrar a su interlocutor, ya que en la oralidad suele llamarlo de la misma manera, lo cual particulariza las formas de nombrarse y de situarse en los diversos escenarios de interacción, manteniendo las características de la oralidad en la escritura hasta donde les es posible y ratificando, a su vez, el encuentro con el otro en la convivencia que se da en el aula de lenguaje, la cual “no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar aquello que nos perturba, no sería posible otro deseo sino aquel que expresa que el otro siga siendo otro” (Skliar, 2007, p. 24), con lo cual se ratifica que la relación con el otro implica tensión en tanto es la diferencia la que pone en escena y, por ende, en contienda, cuando las formas de pensar y de ser de los sujetos se conjugan a favor de unos y no de otros.

El estudiante que escribió el comentario anterior, por ejemplo, no reconoce que las abreviaturas son, precisamente, partículas que se usan en reemplazo de algunas palabras o expresiones de uso común en redes sociales, debido a la inmediatez de la escritura en las mismas y de las restricciones en el número de caracteres de algunas de ellas, con las cuales se busca ahorrar tiempo y espacio al momento de teclear. El estudiante, en cambio, nombra este fenómeno de abreviación como “escazes idiomática” presente en la internet, lo cual da cuenta de un sujeto que reivindica con su discurso el lugar de la presencialidad, como escenario donde la palabra adquiere su máxima facultad expresiva, sin más mediación que la presencialidad misma para el encuentro intersubjetivo.



Por otro lado, en este comentario se observa que el estudiante hace uso de un par de emoticones, con los cuales pretende expresarle a su interlocutor su

reacción emocional frente al tema de debate, manifestada en sus gestos. Como lo expresa

Cassany (2002), “rasgos como la ausencia de planificación del discurso, la brevedad de los turnos y su alternancia o la falta de perdurabilidad de los discursos [...] acercan estas comunicaciones al habla” (p.10). Así, los emoticones usados en el comentario anterior expresan temor y sorpresa, los cuales refuerzan el texto escrito, donde develo un sujeto que hace una especie de advertencia a su interlocutor mediante sistemas simbólicos como el icónico, como una metarrepresentación que intenta trascender el texto escrito y complementar el mensaje, haciéndolo más contundente y facilitando, por consiguiente, la interacción. Este sujeto lo caracterizo, entonces, como un *sujeto netspeak*, que busca equiparar esta práctica en la red con la analógica, haciéndole saber a su interlocutor su sentir hasta donde le es posible, aprovechando los recursos de que dispone para ello.

Concluyo, acerca de este apartado, que los jóvenes reconocen el aula física de lengua castellana para el encuentro con el otro, ya que esta les permite sentir la corporeidad y la presencia del otro, en un acto intersubjetivo mediado por la palabra viva. Sin embargo, estos sujetos toman ventaja de escenarios alternativos de interacción como las redes sociales y sus chats, los cuales les ofrecen sistemas simbólicos con los que suplir esa ausencia de corporeidad, al instalarlos en un escenario donde la realidad del cuerpo, el tiempo y el espacio adquieren otras dimensiones, con las cuales estos sujetos se redimensionan, pudiendo ser y no ser al mismo tiempo, donde la fugaz y lo relativo se tornan en características adoptadas por ellos.

### 3.2.2. Otras formas de escritura en redes sociales Comentar

La internet, en particular las redes sociales, permiten a sus usuarios hacer uso de diversas formas de escritura alternativas al texto tradicional. Estas alternativas que ofrece la

web, a diferencia de esta escritura estandarizada, rompe con sus esquemas rígidos de linealidad, gramaticalidad, coherencia, entre otros, otorgando libertad al usuario de hacer uso de sistemas simbólicos que, como tales, permiten la multimodalidad y la hipertextualidad, enriqueciendo la escritura con una gran variedad de textos que incorporan imagen, palabras y sonidos –e incluso el tacto, gracias a la tecnología *touchscreen*–, convirtiendo la escritura en una experiencia multisensorial.

Los estudiantes participantes de este proyecto de investigación, llevaron a cabo una experiencia escritural en la red social Whatsapp, en la cual crearon una historia empleando únicamente emoticones. Esta red social fue escogida por ellos, ya que afirmaron que les era más fácil editar allí sus relatos al poder acceder a emoticones, símbolos e íconos de manera rápida, lo cual explica en parte la masificación de esta red social en nuestro contexto social. Merece la pena aclarar que, aunque esta es una red social sumamente empleada por ellos en sus interacciones cotidianas, este ejercicio de escritura les pareció, al inicio, un tanto extraño y difícil, preguntándose cómo podía ser posible crear un relato con sentido articulando solo imágenes, de lo cual se deduce, como ya lo he expresado antes, que la palabra sigue siendo fundamental para la expresión de mi sentir como sujeto y para la apropiación del discurso del otro con el que interactúo, tanto de manera física mediante la oralidad y la monotextualidad como en la virtualidad, mediante las grabaciones de voz (*voice notes*) y el empleo de sistemas simbólicos alternativos a la palabra escrita, de los cuales me sirvo como sujeto que interactúa para complementarla, evocando de esta manera la presencia –la corporeidad– en la ausencia –virtualidad–, como no corporeidad o como cuerpo no físico o intangible.

Para esta actividad, los estudiantes accedieron desde sus celulares y otros desde computadores, a pesar de la norma institucional que prohíbe el uso de los primeros dentro





transmite sin que ello pase por su reflexión, como forma de perpetuación de los imaginarios instalados en la sociedad de consumo de entretenimiento.

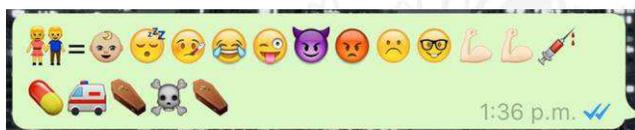


Imagen 3: sujeto del cuerpo físico

Siguiendo con este relato, develo un *sujeto del cuerpo físico*, es decir, que se interesa por el mismo, evidenciado en la jeringa, el brazo y la píldora, de donde deduzco como lector del mensaje que estas son sustancias que estimulan el aumento de masa muscular, cuyo uso desmedido puede conllevar, a quien las consume, a la muerte, representado por la calavera y los féretros. El emoticón de demonio puede representar un mal consejo o idea que lleva al sujeto a tomar la decisión de acceder a estas sustancias. Este relato, además, refleja los gustos y tendencias del sujeto relator, ya que, en efecto, este practica el fisicoculturismo, de lo cual deduzco que, como tal, es consciente de los perjuicios que sustancias orgánicas como los esteroides, empleados para ganar masa muscular más rápidamente, pueden causar cuando se consumen de manera desmedida, información que me fue proporcionada por el estudiante en conversaciones que sostuve con él en espacios externos a las clases. Aquí, entonces, hay un sujeto permeado por las tendencias sociales sobre la intervención del cuerpo, que se informa y que conoce de los riesgos que ciertas prácticas asociadas a ello pueden conllevar para los sujetos.



se apropia de estas tendencias sociales y, además, la forma en que cada uno las difunde para compartirlas.

Estos relatos develan, entonces, lo que Tique (2012) denomina “sujeto social”, ya que, por un lado, no le interesa someter a la razón el influjo informativo al que tiene acceso, tomando de ello lo que le cautiva y le proporciona satisfacción: *sujetos de la inmediatez*, del presente, que no se interesan por lo que pasó ni por lo que pasará, ya que las fluctuaciones y las incertidumbres del mundo en el que viven no se los permiten y donde, por lo tanto, son *sujetos de la singularidad* que “solo desean moverse y consumir en un mundo globalizado, en donde la apuesta por lo colectivo ya no es tan interesante y lo individual es lo que está latente” (Tique, 2012, p. 5); sujetos que, a pesar de su eclecticismo, siguen tendencias en su búsqueda incesante de una identidad que los defina, las cuales abandonan tan rápido como accedieron a ellas.

Por otro, lado, algunos de los relatos anteriores develan un sujeto político en emergencia, el cual mantiene viva la memoria de un pasado que siente que no puede ni debe olvidar, ya que en el siente que hay una parte de su identidad, de lo que lo constituye como sujeto perteneciente a un determinado grupo social, donde la narración es posible gracias a la evocación del recuerdo, cuyas vivencias allí albergadas se reinterpretan mediante la configuración narrativa (Prada & Ruíz, 2007). Esta evocación le permite al sujeto, cada vez que trae a su mente fragmentos de recuerdos que arma en su mente para interpretar su realidad, ganar algunos centavos de conciencia, aquella que la sociedad global ha ido arrojando en saco roto y que cada vez es más difícil de recuperar.

Como actividad posterior, los estudiantes comentaron los relatos creados por sus compañeros, tratando de descubrir qué tipo de sujeto se publica en la *web*, mediante el uso de sistemas simbólicos. Así, hubo comentarios destacables, entre ellos los que hacen

referencia a la cohesión de los emoticones para lograr una coherencia textual, ya que en algunos casos los estudiantes aseguraban que no entendían bien algunas partes del relato, por lo que no podían interpretarlo, ya que su “trama” era confusa: “El mensaje no se da a entender bien pues da saltos muy extraños por momentos con emoticones muy distintos a los anteriores entonces se pierde la relación” (5 de abril de 2016).

Lo anterior evidencia que, incluso al hacer uso de íconos gestuales, tan comunes en la red que muchos de ellos se han convertido en símbolos, hay que saber hacerlo, para que aquello que se publica pueda ser interpretado de manera adecuada por el interlocutor y/o el usuario que a ello tiene acceso.

En adición, rescato de este ejercicio que en algunos comentarios, acerca de relatos sobre temas sociales como la guerra o la muerte, los estudiantes dejaron ver su lado sensible al interpretar y develar los sentidos implícitos, donde se evidenció consciencia de quienes comentaron frente a hechos y fenómenos sociales que han llegado a ser parte de sí y que, por lo tanto, no son indiferentes ni indolentes frente a los mismos. Cabe destacar, además, el comentario referente a la guerra y sus consecuencias:

detrás de ella se esconden familias hechas pedazos por las pérdidas  
y además millones de bajas 😞 ¡No a la guerra, sí a Uribe! 👍 (5 de abril de 2016)

Este último enunciado; *No a la guerra, sí a Uribe!*, puede interpretarse como una sátira al sesgo político del expresidente, aspectos que dan cuenta de algunos rasgos del sujeto político al que aposté en este proyecto de investigación, aquel que “a la vez que se piensa, también piensa y siente el mundo donde están los otros que con él lo habitan” (Urrego, 2014, p. 3), es decir, un sujeto con consciencia histórica, que se resiste al olvido, que asume su posición política frente a aquello que comenta, que critica, que cuestiona a su

manera, bien sea mediante la sátira, la ironía, la paradoja u otras figuras retóricas de uso común en la población juvenil.

Destaco, además, la identificación de los estudiantes de los temas tratados en los relatos, los cuales reflejan parte del mundo en el que los estudiantes están inmersos, sus intereses, inquietudes y temores, sus experiencias y sus deseos por experimentar. En este sentido, la lectura de estos relatos creados por sus compañeros detonaron experiencias que ellos no habían tenido oportunidad de expresar, por múltiples factores, y que aquí se ofrecieron para dar la oportunidad de conocer, además de lo que comparten a diario, un poco más de aquellos rasgos que los singularizan.

### **3.2.3. Presencias y ausencias propias y de otros sujetos: tras las huellas dejadas por ellos en sus experiencias narradas en escenarios virtuales.**

Generalmente, cuando los sujetos interactúan en redes sociales exhiben y difunden parte de lo que son en ellas, al compartir información mediante comentarios, subida de archivos personales a la red, modificación de la misma al agregar imágenes, textos, audios y otros tipos de textos, gracias a la multimodalidad que ella ofrece. Así, para estos sujetos navegantes resulta en suma sencillo modificar aquello que quieren compartir de sí mismos de manera pública y/o privada en redes sociales, es decir, su información personal en los perfiles que deben crear como requisito para acceder a las mismas, dando lugar a la creación de *sujetos de red*, aquellos que se adaptan a las condiciones de estas comunidades pero que, a su vez, hacen uso de las mismas y de sus posibilidades en tanto les permiten encontrar satisfacciones temporales a sus necesidades como sujetos.

Fue así como los navegantes de este barco de velas rápidas llevaron a cabo un ejercicio de interacción virtual en Facebook entre el 11 y el 22 de abril de 2016, en el que

crearon perfiles falsos, es decir, con información personal ficticia, con el propósito de compartir experiencias en temas relacionados con la lectura y la escritura, desconociendo al sujeto interactuante. El grupo creado en esta conocida red social se llamó *Fake's*, título que hace referencia al hecho de aparentar, fingir o simular. De este intercambio de experiencias, los estudiantes escribieron una especie de perfil biográfico del sujeto anónimo, intentando dar cuenta de rasgos que pudieran describir al sujeto oculto tras la máscara, como forma de reconocerlo –o incluso de desconocerlo– más allá de su simple rol de usuario tras una pantalla.

En este ejercicio interactivo, los estudiantes compartieron toda clase de información y experiencias, más allá de aquellos temas orientadores del mismo, siendo esta escritura en red una práctica vernácula, en la que los usos que estos estudiantes hicieron de esta plataforma sobrepasaron cualquier disposición hecha por mí como orientador de este proceso y, por lo tanto, como ostentador de la norma (ver anexo 3.5), ya que lo vernáculo, en palabras de Cassany et. Al (2008), es “voluntario y autogenerado [...] por ello goza de más libertad, de más creatividad y puede dar pie a nuevos tipos de prácticas letradas [...] Se relaciona con la “emocionalidad” de los lectores-autores” (p. 7). En este caso, procuré como maestro de lenguaje que los estudiantes usaran la escritura simbólica con un propósito determinado, enfocado a compartir sus experiencias acerca de la lectura y la escritura, donde estos rompieron en ocasiones –como en realidad ocurre en estos y otros escenarios donde el lenguaje se pone en uso– con lo preestablecido, confirmando, entonces, que son *sujetos vernáculos*, y que su interés está puesto en la escritura espontánea, mas no impuesta, la que no tiene ningún sentido para ellos.

En adición a lo anterior, de las “conversaciones” virtuales infero que, por un lado, a varios estudiantes no les interesa compartir sus experiencias respecto de las prácticas de

lectura y escritura, ya que sus comentarios y preguntas se enfocaron en otros temas de su interés, los cuales no tenían nada que ver con el ejercicio propuesto o, en otros casos, respondían con bromas (ver anexos 3.6 y 3.7). De otros estudiantes, infiero sus gustos por los textos narrativos, en particular las sagas tan de moda por esta época, así como su escasa escritura y lectura –en medios físicos–, lo que da cuenta de que sus gustos son permeados por las tendencias sociales y económicas actuales (ver anexos 3.8 y 3.9) y que estas prácticas –leer y escribir– se han visto igualmente permeadas por las dinámicas de interacción posibilitadas por la virtualidad, donde la inmediatez y la brevedad son características que han incorporado los sujetos a sus procesos lectores y escritores.

Lo anterior confirma la tesis de que estos estudiantes son *sujetos de red* o *sujetos mediáticos*, aún por fuera de los escenarios virtuales, caracterizados de esta manera gracias a su dinamicidad, ya que saltan de un lado a otro buscando aquello que los haga sentir bien, que satisfaga sus intereses, alguien que comparta los suyos consigo, pudiendo cambiar fácilmente su manera de pensar frente a cualquier tema a conveniencia. Estos “saltos” corresponden a lo que Zapata (2005) denomina “rupturas asignificantes<sup>7</sup>” propias de los hipertextos, donde los sujetos se limitan a seguir estos enlaces y transportarse a los “universos” que allí se les ofrecen, como un fenómeno que, por inexplicable y cotidiano, se ha naturalizado. Así como en la red, en escenarios físicos estos sujetos no esperan, o mejor, no les gusta esperar, ya que es tal el flujo informacional del que disponen, que se les dificulta la realización de prácticas que impliquen algún esfuerzo o inversión de tiempo, como en el caso de la lectura, por lo cual la literatura denominada “light” prevalece sobre otros géneros literarios.

---

<sup>7</sup>Zapata acuña este concepto que hace referencia a “romper sin sentido aparente y ni siquiera real” (2005, p. 7), donde el sujeto desconoce las razones por las cuales se da dicha ruptura.

A propósito de las prácticas de lectura y escritura evidenciadas en la información compartida por los estudiantes, puede extraerse de su escasez un intento de ocultamiento de una parte de sí, de ese yo sensible que se niega a emerger o que es subyugado por el yo que se exhibe frente a los otros como estrategia para ser aceptado, empleando la palabra y la acción de los otros de quienes demanda aceptación. Es un juego de máscaras en el que las identidades ficticias que permiten las dinámicas de la virtualidad, en realidad ocultan un sujeto ávido de aceptación (ver anexo 1), que necesita usar expresiones como “maricon aceptame la solicitud”, “Responde usted primero ome imbécil” o “eso pa q ome” (leer) (ver anexo 4.1 y 4.2) para capturar la atención de su interlocutor, lo cual es un reflejo de sus interacciones presenciales, en las que emplean este mismo tipo de expresiones.

Cassany (2002), afirma que “en la red –todavía más que en la vida real–, somos lo que decimos” (p. 7), refiriéndose a los recursos de los que dispone el usuario en la red para creación de su “yo” virtual” o identidad electrónica. De acuerdo con lo anterior, de los comentarios anteriores develo que, tras su máscara, se ocultan *sujetos del yo*, para los cuales su individualidad es su prioridad, lanzando su palabra cual bala de cañón que apunta al barco enemigo para avisarlo de su presencia, cuyos perjuicios al otro son, en mayor o menor medida, inevitables.

Los relatos biográficos hechos por los internautas, de acuerdo con la información suministrada por sus interlocutores o “amigos secretos” en su intercambio experiencial en la red social Facebook, me mostraron varios tipos de sujetos, así como diferentes valoraciones de sus interlocutores anónimos. En primer lugar, algunos de estos sujetos no se interesaron por escudriñar en la información suministrada para extraer de allí sentidos sobre el sujeto biografiado, enfocándose en organizar estas experiencias, en resumirlas, sin



dar interpretaciones, opiniones o hacerse preguntas al respecto, aspecto que da cuenta de que este sujeto y/o sus experiencias son fueron de su interés, quizá porque las experiencias compartidas no satisficieron sus expectativas como biografizadores, como evidencié en este comentario: “me hubiera gustado con la persona que estaba interactuando que se abriera expresivamente que interactuara mas”. Según este comentario, la información suministrada por su interlocutor anónimo fue insuficiente, ya que no expresó mucho de sí como sujeto, lo cual evidencia la imposibilidad o el no agenciamiento del sujeto en la elaboración de sus experiencias y de asignarles un sentido propio. “Y si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias. Y, desde luego, no pueden transmitirse” (Larrosa, 2006, p.8). Estos, entonces son *sujetos del sinsentido propio*, que se limitaron a actuar con base en la identidad o máscara adoptada para el ejercicio (ver anexos 4.3 y 4.4).

Otros, en cambio, fueron un poco más allá e hicieron un breve análisis de su interlocutor. Uno, incluso, criticó el hecho de que su interlocutora aceptara salir con él sin ni siquiera conocerlo, tema que ya había sido abordado en clase al comentar sobre los riesgos de este tipo de prácticas. Además, criticó las novelas que lee, las cuales considera “basura postmoderna”, así como al sujeto mismo al catalogarlo de “incompetente e irresponsable” al no haberle enviado un video requerido para la interacción (ver anexo 4.5). Este, entonces, es un sujeto que critica a los demás sujetos de acuerdo con sus gustos y expectativas, que juzga por lo que lee y observa de los otros de manera superficial, ya que no hace un análisis cuidadoso sino que comenta de manera ligera lo que piensa de ellos. Este sujeto, entonces, lo caracterizo como *sujeto juez*, aquel que “hace suyos unos marcos referenciales que funcionan como el motor que lo impulsa a adoptar posturas frente a los

demás en el horizonte moral” (Urrego, 2014, p. 111), a diferencia del horizonte político, característico del sujeto que reconoce a esos otros, sus diferencias y sus vivencias, donde la pluralidad es el rasgo que las conjuga.

Otros estudiantes, además, manifestaron sus expectativas frente a sus interlocutores anónimos, destacando algunas de sus experiencias, así como sus inconformidades y limitaciones, bien por haber querido obtener más información fundamental para saber más de ellos, por sentirse identificados con sus experiencias o por su forma de interactuar. Respecto de este último aspecto, un estudiante afirmó haber querido interactuar con un sujeto anónimo diferente, ya que, en sus propias palabras, su forma de escritura “genera confianza pero incomodidad, pues lo hace de manera segura pero diciendo cosas que hacen sentir como si deseara conocerte [...] pero no tuve más opción que seguirle el juego, pues así sería más fácil sacar información” (ver anexo 4.6), además de que sus respuestas eran frías y cortantes.

De estas reflexiones, infiero que este internauta buscaba interactuar siguiendo las pautas para el ejercicio propuesto, de manera respetuosa, con alguien que correspondiera con sus intereses y expectativas, como sujeto en construcción política que reconoce este tipo de redes sociales como escenarios para la construcción y el conocimiento del otro y con el otro, incluso en escenarios como el virtual donde ese otro puede ser un anónimo y donde las interacciones, debido a esta condición de “sujeto impersonal”, pueden tornarse incómodas e incluso peligrosas, dependiendo de las intencionalidades de quienes prefieren ocultarse y entrar en el juego de las máscaras.

Otro internauta manifestó, por el contrario, haberse sentido a gusto en su intercambio experiencial a través de la red social Facebook bajo la modalidad de anonimato, ya que para él “fue una actividad dentro de mi criterio muy innovadora por que



nos mostro como dentro de una red social que comúnmente utilizamos solo para comunicarnos o para pasar el tiempo podemos trabajar y hacer cosas que tengan mas importancia” (ver anexo 4.7), lo cual me demuestra que este tipo de sujetos, caracterizados por saltar en la red en busca de alguna información relevante para ellos que los atrape, pueden hacer uso de estos escenarios para llevar a cabo otros encuentros no cotidianos, es decir, que rompen con el uso habitual de ocio y entretenimiento que los jóvenes le han dado a estas redes sociales, para ir un poco más allá intentando conocer y reconocer a quien teclea al otro lado de la pantalla, es decir, el sujeto de carne y hueso, el desenmascarado.

Me hallo, entonces, ante un *sujeto de lo alternativo*, que reconoce que las redes sociales virtuales pueden ser útiles para otros encuentros con el otro, para el intercambio de experiencias, donde las suyas y las de los otros tienen sentido para ambos, donde lo mediático –la red– se convierte en mediación entre los sujetos y estos, por lo tanto, dejan de ser anónimos, ya que se reconocen, ya no son esa máscara intercambiable que los hacía un usuario más, ajeno a la experiencia del otro, un sujeto falso producto del mercado del entretenimiento, en un mundo donde “la experiencia de lo que nos pasa es que no sabemos lo que nos pasa, porque la experiencia de nuestra lengua es que no tenemos lengua [...] porque la experiencia de quiénsomos es que no somos nadie” (Larrosa, 2006, p 10), donde ahora son alguien para otro en un escenario virtual donde lo común es ser nadie, o mejor, ser todos y nadie a la vez.

En este intercambio de experiencias de este *sujeto de lo alternativo*, además, a pesar de la norma que intenta regular dichos encuentros, se impone lo vernáculo, ya que lo primero –y, por lo tanto, más importante para este sujeto en la interacción– fueron los sentimientos, seguido de sus experiencias con la lectura y la escritura. Aquí, lo que ocurrió, fue la convergencia entre lo vernáculo y los intereses del sujeto con los propósitos trazados



para esta actividad, lo cual demuestra, como primera conclusión de este apartado, que las redes sociales virtuales pueden y deben ser un escenario para la construcción y el desarrollo de prácticas letradas en el área de lenguaje, las cuales, como interpreto del comentario del internauta anterior, cobran sentido para ellos en tanto son puestas en un escenario y una práctica comunes, sacándolos de su centro y poniéndolos en situaciones comunicativas alternativas que los hacen, necesariamente, preguntarse por lo que hacen allí, lo cual es una ganancia en términos pedagógicos, ya que el autocuestionamiento es otro de los rasgos de la subjetividad política, tan necesario y a la vez tan poco practicado en la escuela, máxime en estos escenarios virtuales donde su naturalización cristaliza cualquier intento de extrañamiento de las prácticas que allí se llevan a cabo.

En segundo lugar, concluyo que el hecho de narrarse a sí mismo en una sociedad que ofrece al sujeto la libertad –o mejor, la no restricción– para ser quien quiera ser, lo ubica en un dilema identitario, ya que tanto en los medios de interacción físicos como virtuales los individuos “visualizan [...] los múltiples posibles identitarios que les abre su anclaje en los entornos sociales plurales y variados como el material de un descubrimiento experimental de sí mismo” (Delory-Momberger, 2015, p. 17), donde la narración le permite al este sujeto múltiple relatarse y relatar a los otros, también de múltiples formas y el acto de recibir otras narraciones implica, además, una escritura de sí, dada la relación existente con el otro y debido, precisamente, a esa relación (Delory-Momberger, 2003), lo cual involucró, para el caso de los internautas que hicieron parte de este viaje por la escritura virtual, que el hecho de relatar de los otros estuviera condicionado por sus expectativas, proyectos e intereses, y que esas narrativas dieran cuenta no solo del sujeto biografiado, sino de sí mismos, de una parte de su subjetividad, evidenciando el reconocimiento o, por el contrario, la invisibilización del otro.

### **3.3. Viraje del telescopio hacia el sujeto que observa: mis reflexiones como maestro**

Luego de haber probado diversos lentes para observar con detalle las producciones de los estudiantes como forma de vincular el lenguaje –en particular la lectura– con sus procesos de subjetivación, encontrará los hallazgos relacionados con los propósitos investigativos que formulé para mí en mi experiencia como maestro investigador, donde describo y analizo los cambios que se dan entre el escenario físico y el virtual, en cuanto a las prácticas de oralidad y escritura se refiere, y cómo estas prácticas atravesaron mi subjetividad como sujeto investigador del lenguaje, donde planteo algunas preguntas y algunas otras respuestas, inquietudes, certezas y desaciertos, entre otras vicisitudes propias de este viraje del lente pedagógico hacia mí mismo.

#### **3.3.1. Tu palabra, la mía y la de los otros: sus movimientos y transformaciones en el aula de lenguaje**

Como maestro en ejercicio e investigador me pregunté, durante el trayecto recorrido en este proyecto de investigación, sobre la forma en que la palabra es vehiculizada en el aula de lengua castellana, tanto por parte de los estudiantes como de mi parte, como mediadora de sus subjetividades en sus interacciones cotidianas y de estas con mi subjetividad. Así, preguntas como “¿Qué puedo hacer, como maestro de lenguaje, para propiciar la participación de todos y todas? ¿Cómo conseguir [...] poner en interacción las voces de los estudiantes, en particular de quienes han sido poco escuchados? ¿Cómo recuperar –o devolverles– sus voces?” (ver anexo 2), detonan en mí la pregunta por cómo generar en los estudiantes toma de conciencia frente a la forma en la que ellos asumen su

palabra y la del otro, bien en el aula de clase físico o virtual, en calidad de maestro que pretende no solo comprender el fenómeno de la palabra oral y escrita y sus transformaciones en escenarios virtuales de la mano de la subjetividad de los estudiantes, sino además apostar por el reconocimiento de los estudiantes de sus modos de interacción, de la forma en que usan el lenguaje, así como sus intencionalidades y consecuencias.

Para lograr este cometido, considero necesario –como he procurado hacerlo, muchas veces estrellando mis palabras contra la pared de la invisibilización– demandando de ellos su participación activa y respetuosa y su disposición para escuchar al otro con atención –siendo la lectura, en las interacciones virtuales, una forma de escucha, en ausencia de la oralidad–, como aspectos básicos e indispensables para un trato humano responsable, en el que las relaciones intersubjetivas permitan la deconstrucción de las prácticas instauradas socialmente –principalmente de aquellas que privilegian el individualismo sobre el colectivismo, el arribismo sobre el mérito y el esfuerzo, el discurso machista sobre el igualitario– para reconocer y agenciar procesos de reconstrucción de su discurso oral y escrito, para nombrarse y nombrar al otro y a lo otro (autorregistro, agosto 18 al 20 de 2015), tarea nada fácil si se tiene en cuenta que, como lo plantea Skliar (2007), en la actualidad hay lo que él llama un “dolor” y una “agonía” frente a la presencia de los otros, por el temor a los perjuicios que esta pueda causar en nuestras vidas, prefiriendo, por lo tanto, la ausencia. ¿Podría esto explicar por qué la juventud contemporánea prefiere interactuar en la internet, donde hay un dispositivo mediador entre los interlocutores y donde, por consiguiente, no hay contacto en tanto no hay presencia en términos de corporeidad? Esta pregunta, sin duda, puede ser el punto de abordaje de una futura investigación sobre el lenguaje en uso en la virtualidad.

### 3.3.2. La palabra que se asienta: hábitos de lectura y escritura en la escuela

En mi función como capitán que guía este barco del lenguaje, me he cuestionado por las estrategias empleadas por los maestros de lenguaje para generar interés en los estudiantes y, de paso, formar hábitos de lectura y escritura, tarea nada fácil teniendo en cuenta las múltiples y llamativas actividades alternativas que ofrece el mercado del entretenimiento mediado por las nuevas tecnologías que, sumadas a lo anterior, generan en la mayoría de los casos un efecto adverso, es decir, de aversión a la lectura y a la escritura tradicionales. Esta tensión generada entre las prácticas habituales de lectura y escritura en la escuela deben suscitar la reflexión urgente de los maestros de lenguaje, quienes debemos hallar un punto de convergencia entre estas y las prácticas alternativas, es decir, en otros escenarios como los virtuales, haciendo de este choque paradigmático una oportunidad de enriquecimiento de nuestro quehacer pedagógico y didáctico y no un obstáculo, como solemos concebirlo al sentir que nuestros métodos y metodologías para la enseñanza de lenguaje no son funcionales en estos escenarios virtuales, siendo necesarios inventar e inventarnos para adaptarnos a esta nueva realidad y a estos nuevos sujetos de red, prefiriendo, en cambio, satanizar los fenómenos lingüísticos que allí se hacen visibles, avistándolos con temor desde nuestra silla del prejuicio.

En este sentido los maestros –y no solo los de lengua castellana, ya que la lectura y la escritura son prácticas que atraviesan todas las áreas del conocimiento– no podemos pretender quedarnos anclados en las plataformas físicas, resistiéndonos a los nuevos presupuestos teóricos que las sustentan desde otras superficies alternativas a la convencionalidad, temerosos de que los estudiantes no vuelvan a acercarse a ella, como pude evidenciarlo en una conversación con una colega de otra área, quien afirmaba que ella jamás diría a un estudiante que la imagen en movimiento, por ejemplo, es un tipo de

lectura, ya que se corría el riesgo de que abandonara por completo el libro. El acto de leer, entonces, va más allá del libro físico, ya que existen, de acuerdo con Gatti (2003), múltiples formatos o superficies que son a diario leídas por los jóvenes, desde una señal en una parada de autobús, una valla publicitaria, una revista o periódico, una carta, hasta una película en el cine o en el sofá de sus casas frente al televisor. En la escritura, de igual manera, los sujetos toman ventaja de estos formatos, tal como lo expresó una estudiante al preguntarle por las ventajas que estos ofrecen para sus interacciones cotidianas: “Hay muchas maneras de expresarse [...] imágenes, texto, voz. Una manera rápida de buscar lo expresado y expresarlo” (ver anexo 4.8).

Respecto de estas superficies digitales, me pregunto si las incorporaciones que con tanto ahínco se llevan a cabo en materia educativa en la ciudad de Medellín, a través de proyectos como Medellín Ciudad Inteligente y diversos proyectos digitales aplicados en escuelas, tienen en cuenta en sus alcances el impacto que el acceso a estos dispositivos digitales genera en la sociedad y en los sujetos que la conforman, ya que no se trata, desde mi punto de vista, de dotar a los sujetos de recursos que les permitan estar “conectados” con el mundo y consigo mismos, sino de educar para su uso adecuado, para hacer de estos mediadores, no aisladores, ya que las TIC, en sí mismas, no constituyen un obstáculo, como ya lo he planteado, sino que ello depende del nivel de consciencia y de agenciamiento que tengan los sujetos frente a las mismas, como apuesta por un sujeto político digital que, en vez de naturalizarlas como medios, reconozca en ellas las ventajas que le puede ofrecer para su intercambios comunicativos y experienciales –mediadoras–, así como sus limitaciones, haciendo extraño este lugar en el que se les ha puesto, como parte de proyectos de globalización que busca el llamado “progreso” en el mercado de consumo, trasladado al escenario virtual.



Lo anterior, sumado al uso masivo de dispositivos electrónicos por parte de los llamados sujetos digitales y la naturalización de las prácticas que en ellas se llevan a cabo, hace urgente la reflexión sobre las TIC como mediadoras entre la enseñanza y el aprendizaje en términos de prácticas como la escritura y la lectura, más allá de su función entretenedora que distrae y obstaculiza estos procesos, tal como los maestros de “tiza y tablero” las caracterizan, ya que las TIC, desde mi punto de vista, son una alternativa para los maestros de lenguaje para que las incorporem en nuestros procesos didácticos y pedagógicos, como potenciadores de estos sujetos digitales y sus modos de aprendizaje y de expresión de lo que son, pues ello debe hacer parte de las estrategias que tantas veces en vano hemos buscado tras el tablero o el libro de texto, como una forma de negación y de tozudez frente a esta realidad ineludible. Para ello es preciso, además, que como escuela y como maestros desnaturalicemos estas prácticas, pues es así y solo así como podemos deslindarnos de las concepciones simplistas que encuentran en las TIC el distractor perfecto para unos sujetos que todo lo cuestionan y que nada los sorprende, para vislumbrar así otras aperturas y posibilidades.

Siguiendo esta línea de sentido, a modo de síntesis, ¿cuál ha sido mi experiencia como maestro, cuando el soporte empleado en el aula de lenguaje cambia de lo físico a lo virtual? ¿Para qué me ha servido? ¿Cuál ha sido mi apuesta sobre lo que he encontrado? En primer lugar, este ha sido un desencuentro conmigo mismo como maestro de lenguaje, con mis prácticas habituales, ya que el reconocimiento de la virtualidad como escenario propicio para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y para la visibilización de los sujetos que navegan en ella, implicó para mí el desaprenderme de las concepciones y prejuicios que llevaba conmigo con respecto a los procesos de lectura y escritura, concibiéndolas como prácticas socioculturales, así como el lugar que maestro y estudiante

ocupan en dichos procesos en tanto sujetos, los cuales constituyen, por lo tanto, la razón de ser de cualquier práctica social.

En consecuencia con lo anterior, quise apostar con este proyecto a la construcción de prácticas de escritura en redes sociales que permitieran a los sujetos implicados en ellas –maestro y estudiantes– el reconocimiento de sí mismos como sujetos, de sus diferencias y de su lugar en el aula de lenguaje como lugar de encuentro, para desde allí promover el reconocimiento de este lugar, de las prácticas que por años han llevado a cabo allí de manera natural y que les han permitido interactuar con los otros sujetos, preguntándose por las formas en que han hecho uso del lenguaje para ello, como primer paso para el reconocimiento de los otros, de su subjetividad, de su importancia para la construcción de sí mismos y de los espacios que habitan.

Lo anterior, argumenta el porqué llevé a cabo esta práctica pedagógica, ya que, en la enseñanza de lenguaje, los postulados teóricos arraigados a la misma y que la han sustentado durante años, conciben como fin en sí mismo la enseñanza de la lengua, desconociendo a los sujetos que aprenden, a su relación con el lenguaje, a las prácticas que son significativas para ellos, enfoques descontextualizados que no solo han permeado el quehacer maestro, sino también la concepción de los estudiantes de lo que la enseñanza del lenguaje implica. Prueba de ello es la siguiente reflexión hecha por uno de los internautas de este proyecto en uno de sus autorregistros, en los que debían escribir sus experiencias acerca de las diferentes actividades realizadas en escenarios virtuales: “(la actividad) se ambienta en los espacios de español donde deberíamos estar viendo temas previos al icfes que sean de provecho en un futuro, [...] no actividades pro comunicación social que poco o nada aportan a la formación académica” (ver anexo 4.9). Este internauta expresa que estas son sus resistencias y problemáticas, lo cual me hace preguntarme por la forma en que

orienté las actividades propuestas, donde reconozco que no fui lo suficientemente claro al momento de manifestar los aprendizajes esperados en relación con la lengua castellana.

Es evidente, además, que el sujeto que manifiesta su resistencia reclama el aprendizaje de contenidos “útiles”, es decir, prácticos, para una sociedad que reclama un sujeto competitivo e individualista, con lo cual el maestro de lenguaje debe procurar, a su manera, resistirse, mediante sus prácticas de aula, procurando la formación de sujetos que cuestionen, como ocurre con el sujeto mencionado, pero que trascienda la crítica hacia el agenciamiento de propuestas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones del aula de lenguaje, como rasgos del sujeto político por el que aposté en mi práctica pedagógica.

¿Gané en esta apuesta? En lo personal, me siento satisfecho, ya que mi proyecto está enfocado bajo el lente hermenéutico, buscando la comprensión del fenómeno de la escritura en redes sociales y lo que esta posibilita en cuanto a las subjetividades juveniles se refiere. Por lo tanto, el hecho de haber evidenciado que algunos estudiantes, en determinados momentos de la secuencia, mostraron haber visibilizado al otro, reconociéndoles su lugar y su importancia como sujeto, así como su interés por su proceso y por temas sociales mediante la crítica y el comentario que edifica, ya es para mí una ganancia, puesto que allí hay rasgos, por pequeños que puedan ser, de un sujeto político en construcción, que necesita primero conocerse, antes de conocer a los otros y valorar la riqueza que hay en la diferencia.

¿Y mi apuesta por mi lugar como maestro de lenguaje? Es común escuchar entre colegas el temor a ser reemplazados por las TIC, las cuales son más atractivas que la mejor presentación, el mejor video o la mejor guía impresa, ya que en la internet convergen todos estas formatos e instrumentos. Sin embargo, en mi práctica reconocí que el maestro de lenguaje será siempre necesario, ya que las TIC son como un barco de lujo de gran

envergadura, el cual contiene todo lo que puedas imaginar, pero sin un capitán que lo dirija, que trace la ruta de viaje, que seleccione los instrumentos y las estrategias de navegación y que oriente a los navegantes en sus quehaceres y al trayecto recorrido, sería un viaje a ninguna parte, carecerían las TIC de sentido pedagógico y didáctico y serían, entonces, simples generadores de entretenimiento, distractores de masas.

### **3.3.3. Bajo el lente político: en la búsqueda de prácticas plurales en el aula de lenguaje**

Considero, como maestro en proceso de construcción de la subjetividad política que debe agenciar procesos pedagógicos tendientes a la formación de sujetos en esta misma vía, que más allá de lo que un estudiante debe llegar a saber, la educación debe procurar cuestionarlo sobre su responsabilidad respecto de su presencia y la del otro, tal como lo hace Skliar (2007) al preguntarle

¿Cuándo serás responsable? –como se pregunta Derrida–. ¿Cómo responderás por fin de tu vida y de tu nombre? Y se trata de que, de haber respuestas, ellas sean dadas sólo cuando se encarnen en el otro, cuando sea una cuestión (que es) del otro. (p. 37).

En este sentido, mi práctica pedagógica ha sido una apuesta política en doble vía, en la que he procurado que tanto estudiantes como maestro nos concibamos como sujetos (García, 2004), ya que sin este presupuesto resulta inasible la posibilidad de cualquier intento de transformación del presente y, por consiguiente, del devenir. Esta apuesta, en mi caso como sujeto investigador, estuvo enmarcada en el reconocimiento de ese sujeto maestro que me habita y que habita el aula de lengua castellana, aquel que se pregunta por las prácticas que ha llevado a cabo, por sus aciertos, por la forma en que unos y otros merecemos ser tratados con respeto desde actos como el hablar, procurando la movilización de la palabra, pero además, reconociendo cuando esta ha quedado atrapada en la voz de

algunos estudiantes, invisibilizando con ello a otros para los cuales su voluntad y su deseo no alcanzan, necesitando que el maestro la recupere para ellos (ver anexo 2).

Desde esta perspectiva, esta práctica pedagógica me ha permitido configurarme como *sujeto político*, como agente social en un contexto de aula, procurando tomar conciencia de mi identidad y de mi devenir para configurar prácticas pedagógicas alternativas a las tradicionales y reconociendo la responsabilidad que ello implica en los sujetos que les dan su razón de ser. Aquí confluyen, como lo afirman Prada & Ruíz (2007), de la mano de la identidad, la memoria, traída al papel a través de la narración maravillosa, la cual me ha permitido ir tejiendo, poco a poco, este relato de mis experiencias y encuentros con la palabra propia y ajena, apropiándola en mis construcciones y reflexiones pedagógicas plasmadas, tenaz lector, en este trayecto que hasta ahora viene surcando conmigo, donde esta experiencia

es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura (Larrosa, 2006, p.5).

Esta apertura, como lo afirma Larrosa, es una puerta siempre abierta a nuevas posibilidades en mi devenir como maestro y como sujeto político, donde no hay conceptos ni definiciones absolutas y donde yo, al igual que ellas, estoy en permanente formación y construcción (Urrego, 2014), apostando por otras formas de abordar prácticas como la lectura y la escritura en tanto estas permiten a los sujetos el encuentro intersubjetivo y su interacción con la cultura, todos ellos en devenir permanente, donde los actos promovidos por estas prácticas transforman la sociedad, a los mismos sujetos que les dan sentido y a sí mismas, en una espiral inacabada.

Estas reflexiones dan cuenta de un proceso de subjetivación tendiente a mi construcción política como sujeto, como aquel que genera en el aula de clase las condiciones para que emerja la diferencia, la pluralidad en las formas de apropiarse de la lectura, de hacerla parte de sí, rompiendo con las dinámicas escolares castradoras del placer, la creatividad, la imaginación y la construcción del sujeto de sus propios mundos, como un mecanismo de resistencia en calidad de maestro ante estas prácticas, siendo esta “la vía para que un maestro como sujeto político se oponga a la reproducción de discursos que homogenizan, y a estructuras que no permiten la participación en la construcción del mundo común” (García, 2014, p.7), como una forma de resistencia desde la individualidad.

La narración, con la cual he podido compartir mi experiencia pedagógica y subjetiva, me ha permitido irme posicionando políticamente, ya que al hacer uso del ‘yo’, estoy manifestando mi postura frente al mundo, reconociéndome en calidad de sujeto frente a los otros, poniendo allí de relieve mi capacidad como sujeto que se autodesigna frente a quienes leen estas líneas, donde mi construcción identitaria se va revelando mediante el tejido narrativo, así como mis alcances y libertades (Luna, 2009) como maestro de lenguaje, que se resiste a las imposiciones que restringen su accionar pedagógico y humano, que busca que las prácticas socioculturales llevadas a cabo en la escuela procuren el encuentro con el otro desde una postura ética, donde la pluralidad sea el rasgo detonador de la historicidad, la resistencia y la alteridad (García, 2014, Urrego, 2014), reconociéndome como sujeto que es “parte de una historia que es compartida, que le precede, que lo constituye, y de la cual también es responsable”; una historia que me grita y me reclama la presencia de los otros, su reconocimiento y su dignidad. Una de estas prácticas hace referencia, precisamente, a la escritura en redes sociales, en las cuales se ponen en escena las formas en que los sujetos intercambian sus experiencias y sentires, y

donde tales rasgos del sujeto político se hacen urgentes para su configuración en los estudiantes, como usuarios asiduos de estas plataformas virtuales.

### **3.4. Algunos encuentros**

¡Bien! Llegó el momento de recoger las impresiones dejadas en este recorrido somero por el océano del lenguaje en redes sociales, en el que tuve la posibilidad de explorar de cerca estas aguas que en otros tiempos apenas avistaba sin percatarme de su vastedad, su profundidad y su riqueza para la comprensión de las formas de escritura que allí se llevan cabo, en relación con los sujetos que se sirven de ellas para dejar en la red un poco de sí mismos, exponiendo y transformando su subjetividad, siempre en permanente construcción.

En primer lugar, el proyecto de investigación llevado a cabo en el CGTR durante agosto de 2015 y abril de 2016 con los estudiantes de grado undécimo, se llevó a cabo de manera satisfactoria, con los tropiezos, percances y vicisitudes que un maestro puede esperar en una práctica de aula, pero nada que pudiera obstaculizar el proceso. En general, la ejecución de la configuración didáctica evidenció que a los internautas les llama la atención el trabajo en plataformas virtuales, ya que, como lo he manifestado, son lugares comunes para ellos, donde comparten gran parte de su subjetividad, tanto en la esfera de lo real (físico) como de lo virtual, razón por la cual me inquieté desde el comienzo de mi proyecto, en su fase de observación, por la palabra puesta en estos escenarios alternativos al aula tradicional.

Las prácticas llevadas a cabo en estas plataformas virtuales, por ser de uso asiduo dadas sus múltiples ventajas a nivel de dinamismo y fluidez para compartir y acceder a todo tipo de información, sumado al hecho de que las nuevas generaciones han crecido bajo este

fenómeno tecnológico y social, se han hecho naturales para los jóvenes, es decir, son para ellos prácticas tan comunes y corrientes como ir al supermercado, bañarse o ir a la escuela y, cuando algo se naturaliza, no pasa por la reflexión ni el cuestionamiento del sujeto, ya que se automatiza, se realiza de manera premeditada, se rutiniza.

En esta medida, es imperante que los maestros de lenguaje desnaturalicemos todo tipo de prácticas que en ella se llevan a cabo, empezando por los actos de leer y escribir tal cual los concebimos de manera tradicional, preguntándonos por las estrategias, los métodos, las intencionalidades, las reacciones de los estudiantes frente a ellas, entre otros muchos aspectos que a ello conciernen, para luego tener la apertura suficiente para observar con otros lentes estas prácticas en escenarios virtuales, haciendo de ellas un extrañamiento, es decir, una desestructuración de lo que comúnmente concebimos por TIC, así como las implicaciones de poder acceder a las mismas y sus posibilidades para los sujetos en sus relaciones intersubjetivas y esas otras subjetividades que emergen en ellas y que escapan a la comprensión de quienes hemos tenido que adaptarnos a estas nuevas formas de acceso a lo social en casi todas sus dimensiones.

Estas TIC son mediadoras entre los sujetos, y entre ellos, a su vez, median prácticas como la escritura y la lectura, las cuales, a su vez, necesitan también ser desestructuradas, cuestionadas, observadas desde afuera, sometidas a análisis para comprenderlas y, desde allí, promover estrategias que permitan a los sujetos hacer extraño su lugar en estos escenarios y lo que en ellas suelen hacer gran parte de su tiempo, como revisar los comentarios, las publicaciones, los mensajes, las ofertas, las notificaciones y otras tantas fuentes de información a la que acceden en las redes sociales a las cuales pertenecen, como forma de lectura en red, así como responder y publicar mediante la escritura digital y su característica hipertextualidad y multimodalidad, preguntándose por lo que allí ocurre,

como un primer paso para conocer un poco más de sí mismos, de lo que los moviliza a ser o no parte, de acceder o restringirse, en síntesis, de su constitución subjetiva.

Para generar estas estrategias en el área de lenguaje, debe haber una conjugación entre los propósitos curriculares frente a la escritura y la lectura y los intereses y expectativas de los estudiantes, donde los entornos virtuales sean el puente mediador y no el recurso del maestro ante su imposibilidad para capturar su atención o para abordar contenidos de clase, sino como una posibilidad de acceso al conocimiento, partiendo desde lo que ellos conocen y practican allí, sus licencias y limitaciones a la hora de leer y escribir “en línea”, en paralelo con las prácticas analógicas, donde ellos puedan reconocer la validez de ambos escenarios para el aprendizaje de lenguaje.

En adición, estas prácticas de lectura y escritura, como mediadoras entre los sujetos y sus subjetividades, deben ser abordadas en el aula de lenguaje como espacios de construcción de conocimiento colectivo y lugar para reconocimiento de las subjetividades propias y de los otros, ya que –debido a la naturalización de las mismas, en particular en la virtualidad, sumado a la asunción del sujeto individualista propio de la modernidad tardía– a los jóvenes les cuesta dimensionar las posibilidades de compartir sus textos propios, sus experiencias e inquietudes, dejarse leer por los otros, así como leerlos, comentando lo que escriben y leen o escuchar una lectura en la voz del otro (Camps, 2005) –el texto virtual es una forma de materialización de la voz del otro–, silenciándolo muchas veces o echando en saco roto sus palabras por desconocimiento de la riqueza que en ellas se alberga o por falta de reconocimiento del sujeto del que emergen.

En cuanto a esta palabra y al sujeto que la enuncia, ambos experimentan cambios sustanciales al instalarse en escenario de interacción virtual. Uno de los cambios más visibles y fundamentales, en cuanto a la palabra, corresponde a su circulación mediada por

la multimodalidad, la cual combina diversos medios y formatos como texto, voz, imagen y sonido, permitiendo al sujeto interactuar con la información y con otros sujetos haciendo uso de casi todos sus sentidos, acortando cada vez más la distancia que separa la realidad “real” de la virtual. Este fenómeno permite, a su vez, llevar al sujeto de un lugar a otro en la virtualidad, donde las palabras “red” y “navegación” son metáforas que definen claramente su carácter hipertextual, en un océano infinito de información donde el sujeto, de manera autónoma, decide hasta dónde adentrarse, de acuerdo con sus intenciones, su curiosidad, su habilidad para desplazarse por este y su capacidad de regulación en este espacio.

Esta palabra, en cuando a la escritura se refiere, al trascender lo físico, trasciende también el sistema de grafemas propio de la convencionalidad, necesitando de otros sistemas simbólicos con los cuales pueda suplir, aunque sea en parte, la ausencia de presencialidad corpórea del sujeto interactuante, donde la imagen estática o en movimiento –como los íconos en representación de objetos, los emoticones o íconos gestuales– se ha instalado como sistema predilecto, ya que representa aquello que está ausente, que el sujeto no puede asir, recurriendo a estos recursos para expresar gráficamente lo que en la presencialidad quisiera decir.

Respecto del sujeto que hace uso de la palabra apoyada en diversos sistemas simbólicos que dan sentido y significado a esa práctica mediatizada, al poder trascender la corporeidad que lo ata a un contexto material específico, se multiplica –al igual que la palabra lo hace y se reproduce en la red con una velocidad y una versatilidad que escapan a nuestra comprensión empírica–, teniendo así la facultad de adquirir diversas personalidades, múltiples identidades, según convenga a sus intenciones o a las exigencias de la comunidad virtual –ya que en ellas, como en toda comunidad, hay normas y

convencionalismos que los sujetos pertenecientes deben cumplir–, a las cuales llamo máscaras: accesorios que se pueden vestir de acuerdo con la ocasión, los cuales sirven al sujeto para ocultar su identidad en el marco de lo “real” u oficial. Estas máscaras posibilitan al sujeto mostrarse en la red como quiere ser o como otros pretenden que sea, así como expresar sus pensamientos y sentires con cierto nivel de libertad, aspecto que en otros escenarios analógicos como el aula de clase le puede resultar incómodo o difícil por diversos factores, como la presencia física del otro, lo cual constituye un mecanismo de mediación entre este sujeto y su entorno social, para visibilizarse frente a los otros y difundir aquello que en la presencialidad permanece oculto y reservado para sí.

Por otro lado, en las interacciones virtuales de los sujetos que hicieron parte de este proyecto de investigación, la subjetividad política desempeña un papel fundamental, puesto que los rasgos que la constituyen –pluralidad, historicidad, memoria, resistencia, agenciamiento, autocuestionamiento, entre otros– necesitan ser desarrollados y fortalecidos mediante las prácticas escriturales llevada a cabo por ellos, las cuales, por supuesto, deben ser planificadas, ejecutadas, supervisadas y evaluadas por el maestro de lenguaje, como forma de procurar unas prácticas de aula en las que el sujeto sea el centro del aprendizaje y donde este pueda reconocer por qué, para qué, para quién, con quién, dónde y cómo aprende, en un sentido donde la individualidad permite al sujeto, a su vez, reconocerse en la diversidad, en la otredad, en el ser-diferente.

En las producciones escriturales de los estudiantes en entornos virtuales, estos rasgos del sujeto político emergen en determinados momentos en los que, por ejemplo, critican con firmeza y criterio lo que acontece en su entorno local o global. Al respecto, un internauta compartió su postura frente al contexto social y político actual, cuestionando las razones que llevaron a que una situación particular tuviera lugar allí, manifestando su

interés por ello, así como de parte de quienes opinaron sobre este comentario, manifestando sus sentires e inquietudes. Además, lo político toma lugar en el aula de lenguaje cuando los estudiantes reconocen la forma en que sus interacciones virtuales operan y cómo ellos, como usuarios, se sirven de los recursos que en ellas disponen, por ejemplo, cuando los estudiantes develaron que las identidades ficticias en redes sociales funcionan a modo de máscaras con las cuales se ocultan aquellos rasgos o características indeseadas para sí mismos y para el contexto en el cual interactúan, siendo estas reemplazadas por atributos que les permiten ser aceptados por una comunidad o usuario particular.

En adición, lo político se emerge cuando los estudiantes someten a la reflexión el uso de la internet y las redes sociales de las que hacen parte. Los internautas, por ejemplo, manifestaron estar informados de los riesgos que pueden correrse en la web al hacer público lo privado, así como su responsabilidad como usuarios al interactuar en redes sociales, aspecto que da cuenta de un proceso de subjetivación política respecto de los escenarios que habitan. Este proceso también se devela cuando los estudiantes visibilizan al otro con el que interactúan, como en el caso de un internauta que reconoció que este tipo de redes sociales pueden ser escenarios para la construcción y el conocimiento del otro, donde ese otro y sus experiencias son valiosas y merecen ser leídas, analizadas y reconstruidas en su propia voz.

En mi caso, la subjetividad política tomó su lugar en mi práctica pedagógica cuando quise hacer extraña el aula de clase y las prácticas que allí tuvieron lugar durante la ejecución de mi proyecto de investigación, no solo por parte de los estudiantes, sino de mí como maestro en formación y en ejercicio, ya que ello implicó evaluarme desde dos ángulos diferentes, lo cual fue para mí un reto de grandes proporciones que me implicó



descentralizarme para verme y ver lo otro y los otros desde afuera, haciendo emerger de mí otro sujeto, uno que evaluara a su sujeto creador, como una dualidad que, en ningún momento, podría servirme para justificar mis acciones, sino para reconocer aciertos y desaciertos, posibilidades para la creación y la deconstrucción, fortalezas y flaquezas, de las cuales debía tomar partido para edificar lo que ahora me permite relatar estas conclusiones.

Estos extrañamientos, fueron la piedra angular para diseñar unas estrategias de intervención en las que el sujeto internauta se cuestionara y cuestionara sus prácticas de lectura y escritura, en las que el respeto debía ser la base de sus relaciones interpersonales, evidenciado tanto en el aula física como virtual, ya que ello contribuye a la dignificación del ser humano y da cuenta, precisamente, de su humanidad y de su sentir, reconociendo que, a pesar de que no sientan la necesidad ni el interés de estar con el otro, de hacerlo parte de sí, este es necesario, ya que solo se construye sociedad con el otro y para el otro.

Finalmente, respondiendo a la pregunta general que orientó este recorrido investigativo, las prácticas de escritura llevadas a cabo en redes sociales virtuales que posibilitaron la emergencia de otras subjetividades en los jóvenes internautas, fueron aquellas en las que estos pudieron exponer sus opiniones e interrogantes frente a temas de interés para ellos, temas que, para el caso del este proyecto, se relacionaron con la internet, los fenómenos escriturales que allí tienen lugar y sus experiencias en la misma y respecto de los procesos de lectura y escritura, como una forma de vinculación del estudio de lenguaje y lo que es relevante para ellos, es decir, que significa, que les dice algo más, logrando así, además, expresar sus sentires.

Estos sentidos, entonces, fueron el detonante para que los internautas se relataran, ya que cada palabra, cada emoticón, cada “meme”, cada enlace agregado a sus comentarios, narraba un trozo del sujeto que allí lo publicaba, como una forma de publicarse a sí mismo

mediante la escritura hipertextual y multimodal, de hacer público aquello que en la presencialidad oculta para sí o reserva para otros, de las cuales fueron emergiendo múltiples subjetividades alternativas a las evidenciadas en las interacciones físicas, ya que estas, al darse lugar en la virtualidad y sus particularidades para la interacción, arroja, necesariamente, sujetos particulares, por fuera de la convencionalidad tal como aún se concibe en la escuela, la que intenta mantener el orden de lo establecido, congelar el tiempo, cuando ante sus ojos pasan veloces estos sujetos de red avisando con su paso que es momento de virar el telescopio pedagógico hacia estas aguas que se ven turbias, revoltosas, pero que, en su interior, están llenas de pistas que hay que descifrar para comprender fenómenos como la escritura y sus escritores, los cuales pueden enriquecer las prácticas de aula cuando se les interroga, cuando se les hace partícipes de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, cuando evalúan sus producciones y las de los otros y cuando, además, sienten que puede aportar en la construcción de conocimiento al interior del aula de lenguaje, empezando por revisar sus propias prácticas de escritura, por el conocimiento del sujeto escritor y lector que hay en sí, para hallar sentidos que permitan iniciar nuevos relatos.

De esta manera, añoradísimo lector, termino mi relato, dejando mi barca dispuesta a otras navegaciones posibles que puedan surgir a partir de la exploración que aquí concluye, invitándolo a que, como yo, se pregunte por la forma en que estas exploraciones de la escritura vernácula en la virtualidad, pueden contribuir a mejorar los procesos escriturales convencionales, aquellos que el maestro de lenguaje defiende con su arsenal pedagógico y didáctico, reconociendo en ellas un punto de anclaje entre lo dinámico de la lengua, es decir, el habla materializada en la escritura virtual, y lo estático o difícilmente permeable de la misma, correspondiente a la escritura normativizada, entre las que el sujeto escolar se debate como forma de navegar a barlovento o a sotavento, según se le exija o le convenga.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, F., Aguirre, C. & López, P. (2014). *Facebook: encuentro de prácticas socioculturales de escritura* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/1536>
- Arfuch et. al. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Recuperado de [http://comisionporlamemoria.org/bibliografia\\_web/ejes/Libro-Identidades, %20sujetos%20y%20subjetividades.%20Leonor%20Arfuch.pdf?id\\_host=6&tipo=ARTICULO&id=2109&archivo=7-1392109erg.pdf&titulo=La%20identidad%20social%20o%20el%20retorno%20del %20sujeto%20en%20sociolog%C3%ADa](http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/Libro-Identidades,%20sujetos%20y%20subjetividades.%20Leonor%20Arfuch.pdf?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=2109&archivo=7-1392109erg.pdf&titulo=La%20identidad%20social%20o%20el%20retorno%20del%20sujeto%20en%20sociolog%C3%ADa)
- Armella, J. & Grinberg, S. (2012). ¿Hay un hipertexto en esta clase? Dispositivos pedagógicos, tecnología y subjetividad. En *Signo y Pensamiento*, 31(61), 108-124.
- Ávila, A., Bermúdez, C. & Gutiérrez, D. (2013). *Facebook, escuela y subjetividades críticas: el caso del colegio Parroquial San José de Fontibón* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/12250/1/AvilaVillamilAndreaJaneth2013.pdf>
- Bonilla, E. (2005). *Más allá del dilema de los métodos; la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Presencia.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahita Echandía, A. Díaz Gómez, & P. Vommaro. (Ed.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp.191-202). Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Botía, B. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación REDIE. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). México: Universidad Autónoma de Baja California Ensenada.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48438.pdf>

- Cassany, D. (2002). *La alfabetización digital*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de [http://cmap.upb.edu.co/rid=1PC1WP52T-WPCYD2-61V/LA\\_ALFABETIZACION\\_DIGITAL\\_\\_Cassany.pdf](http://cmap.upb.edu.co/rid=1PC1WP52T-WPCYD2-61V/LA_ALFABETIZACION_DIGITAL__Cassany.pdf)
- Cassany, D. (2006). Análisis de una práctica letrada electrónica. *Páginas de guarda* N° 2, 99-112. Recuperado de [http://www.paginasdeguarda.com.ar/\\_pdf/articulos/2\\_cassany.pdf](http://www.paginasdeguarda.com.ar/_pdf/articulos/2_cassany.pdf)
- Cassany, D., Sala, J.& Hernández, C. (2008). *Escribir “al margen de la ley”:* *prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid, España: PERSON EDUCACIÓN, S.A.
- Crystal, D. (2002). *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press.
- Chaparro Hurtado, H. R., Guzmán Ariza, C. M. (2013). Consumo digital de jóvenes escolarizados en Villavicencio, Colombia: *Educ. Educ.* Vol.16, No. 2, 229-243.
- Delory-Momberger, C. (2015). La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada. Medellín: editorial Universidad de Antioquia.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. París: Anthropos.
- Díaz Barriga, A. (2013). *Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque por competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>
- Domínguez, M. (2008). Integración social de la juventud cubana hoy. Una mirada a su subjetividad”. En Itatí, A. (Ed.), *Revista Argentina de Sociología* (74-95). Argentina: Publicación Internacional de Ciencias Sociales.
- Erazo, D. (2011). *Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Dosquebradas*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Erickson, F. (2009). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Secretaría de educación y cultura. (Ed.), *Métodos Cuantitativos Aplicados 2*. (pp.27-33). Chihuahua: Centro de Investigación y Docencia.

- Fontana, A. & Frey, J. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln. *The sage handbook of quality research* (pp.695-727). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ferreiro, E. (2007). *Las inscripciones en la lectura*. La plata: Universidad de la Plata. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28\\_04\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Ferreiro.pdf)
- Gallego, G. (2014). *Concepciones y sentidos en la escritura de Facebook. Visión de estudiantes y docentes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Jericó* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Jericó (Antioquia). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/376>
- García, D. (2014). La resistencia: “decisiones de SER para educar”. En *Revista Pedagogía y Saberes*, (40), 97-106. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2773/2495>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cecades/metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Larrosa, J. (2006). La experiencia y sus lenguajes. Ponencia presentada en las Jornadas Diálogos entre Literatura, Estética y Teología, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Barcelona. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Recuperado de [http://mebmt2.com/moodle/file.php?file=%2F1%2Fmoddata%2Fforum%2F1%2F2210%2FLerner.\\_Leer\\_y\\_escribir\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://mebmt2.com/moodle/file.php?file=%2F1%2Fmoddata%2Fforum%2F1%2F2210%2FLerner._Leer_y_escribir_en_la_escuela.pdf)
- Lluch, G. (Ed.). (2012). Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo. *Revista Geoenseñanza*, 17(1), 109-118. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/40246/1/articulo7.pdf>
- Luna, M. (2009). La formación de maestros/as: un proyecto estético-narrativo. Luna, Ponencia presentada en el 2º Congreso Mundial y 9º Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, Junio, México.

- Martín-Barbero, J. & Lluch, G. (2011). *Proyecto: Lectura y escritura en desarrollo en la sociedad de la información*. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/4db6c1\\_Lect\\_Esc\\_Des\\_Final.pdf](http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/4db6c1_Lect_Esc_Des_Final.pdf)
- Mayans, J. (2002). De la incorrección normativa en los chats. *Revista de Investigación Lingüística*, 2 (5), 101-116.
- Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice*. Barcelona: Anthropos.
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- MEN (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Documento n° 11. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles213769\\_archivo\\_pdf\\_evaluacion.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf)
- Miret, I. & Armendano, C. (coordinadoras). (2001). Lectura y bibliotecas escolares. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/LECTURA.pdf>
- Morales, P. (2009). La evaluación formativa. Recuperado de [http://innovacioneducativa.upm.es/inece\\_09/Evaluacionformativa.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/inece_09/Evaluacionformativa.pdf).
- Navés, F. A. (2015). Las TIC como recurso didáctico: ¿Competencias o posición subjetiva? En *Revista de Investigación Educativa*, (20), 238-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746011>
- Ospina, C. (2011). La constitución de identidades *reales* en el marco *virtual* de las redes tecnológicas. En *Uni-pluriversidad*, 11(3), 35-42.
- Pérez Abril, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>
- Pérez, M. & Rincón, G. (2012). Actividad, Secuencia didáctica y Pedagogía por proyectos: tres alternativas para el diseño del trabajo didáctico en la enseñanza del lenguaje. Recuperado de

<http://escribirantesdescribir.blogspot.com/2012/11/actividad-secuencia-didactica-proyecto.html>

- Piedrahita, W., Agudelo, L. & Pérez, M. (2013). *Influencia de las redes sociales de Internet en la construcción de la identidad adolescente* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Pinto, D. M. (2012). Reconfiguración de la subjetividad en espacios virtuales académicos y su manifestación en contextos cotidianos. *Revista Aletheia*. Recuperado de [http://issuu.com/revistaaletheia/docs/volumen\\_5\\_numero\\_2\\_/187](http://issuu.com/revistaaletheia/docs/volumen_5_numero_2_/187)
- Prada, M. & Ruíz, A. (2007). Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política. En *Revista Lindajara*, (8). Recuperado de [http://www.filosofiayliteratura.org/lindaraja/politica/subjetividad\\_politica.htm](http://www.filosofiayliteratura.org/lindaraja/politica/subjetividad_politica.htm)
- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B. & González, S. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Colombia: Editorial Departamento De Publicaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Ramírez, C., Gómez, J., Gómez, C. & Quijano, O. (2014). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la subjetividad local. El giro de la identidad juvenil. En *Revista Universidad de Manizales*, (14), 173-189 Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/760>
- Rincón, G. (2003). Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos. Ponencia presentada en un taller de la RED Antioquia. RINC
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. En *Revista Enfoques Educativos*, 7(11), 51-66. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios\\_N7\\_2005.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf)
- Rodríguez, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Disponible en [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S01209162012000200019&script=sci\\_artext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S01209162012000200019&script=sci_artext)
- Rueda, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para re(pensar) la escuela hoy. En *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 157-171.

- Skliar, C. (2007). «Estos jóvenes de ahora». Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. Recuperado de [https://www.academia.edu/5489280/Estos\\_j%C3%B3venes\\_de\\_ahora](https://www.academia.edu/5489280/Estos_j%C3%B3venes_de_ahora)
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. En *Revista de Estudios Sociales*, (43), 36-49. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/780/view.php>
- Tique, L. (2012). Identidad, sujeto y subjetividad en la modernidad. *Revista de investigación Silogismo*. Recuperado de [https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fcide.edu.co%2Foj%2Findex.php%2Fsilogismo%2Farticle%2Fdownload%2F55%2F44&ei=11CdVentE4z2-AH095HIBA&usg=AFQjCNGAMpFV5D1kK\\_IGDBgtlMIeN7pHA&sig2=CPh28CgeOezgw3quYq\\_mjg&bvm=bv.96952980,d.cWw](https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fcide.edu.co%2Foj%2Findex.php%2Fsilogismo%2Farticle%2Fdownload%2F55%2F44&ei=11CdVentE4z2-AH095HIBA&usg=AFQjCNGAMpFV5D1kK_IGDBgtlMIeN7pHA&sig2=CPh28CgeOezgw3quYq_mjg&bvm=bv.96952980,d.cWw)
- Urrego, A. (2014). La pluralidad: Rasgo de la subjetividad política y condición para construir el sentido del “entre-nos. En *Revista Pedagogía y Saberes*, (40), 107-117. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2774/2496>
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel S.A.
- Zapata, F. (2005). Hipermedia y comunicación, un análisis a la luz del pensamiento rizomático. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/254/483>

## Anexos

### Anexo 1: fotografías e imágenes



Foto 1: Sujetos multimodales. Archivo personal. Noviembre 5 de 2015

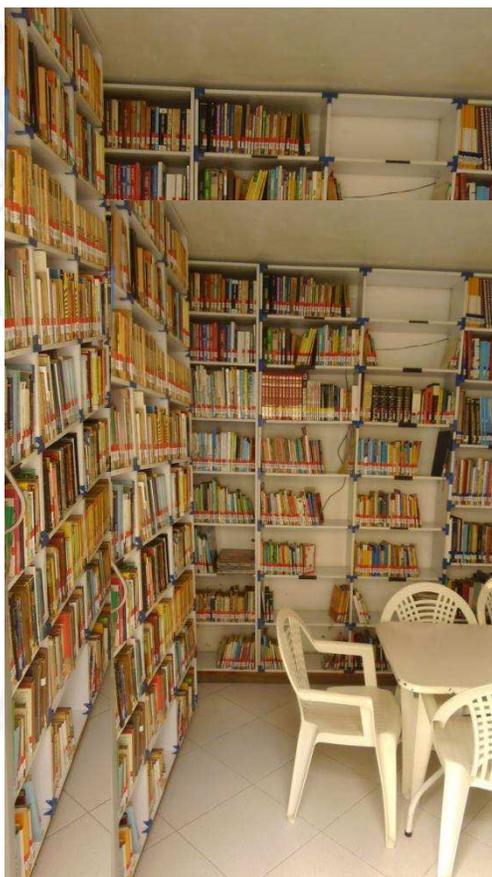


Foto 2: biblioteca escolar. Archivo personal. Agosto de 2015



Foto 3: salón de clases. Archivo personal. Septiembre de 2015



Foto 4: regulación de los cuerpos. Archivo personal. Septiembre de 2015



Foto 5: sujetos presenciales. Archivo personal. Abril de 2016



Foto 6: autoaislamiento. Archivo personal. Octubre de 2015

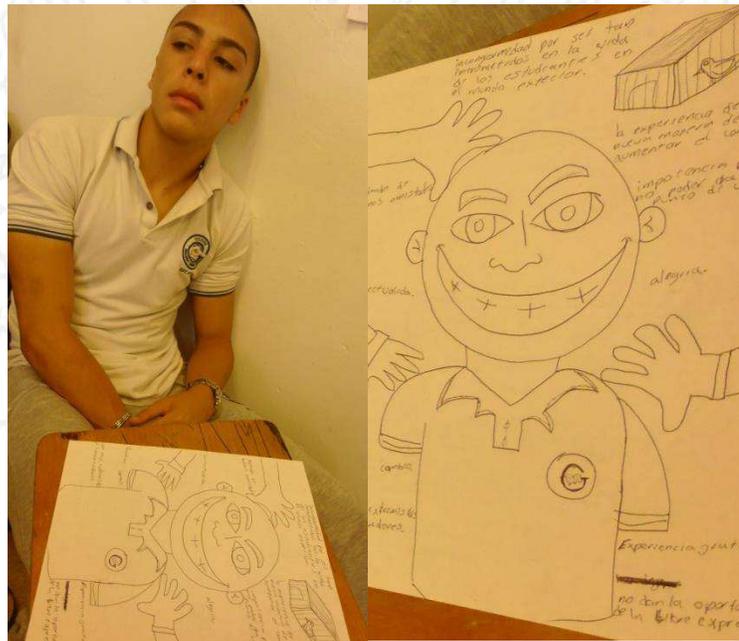


Foto 7: máscara. Producción de estudiante. Septiembre de 2016.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

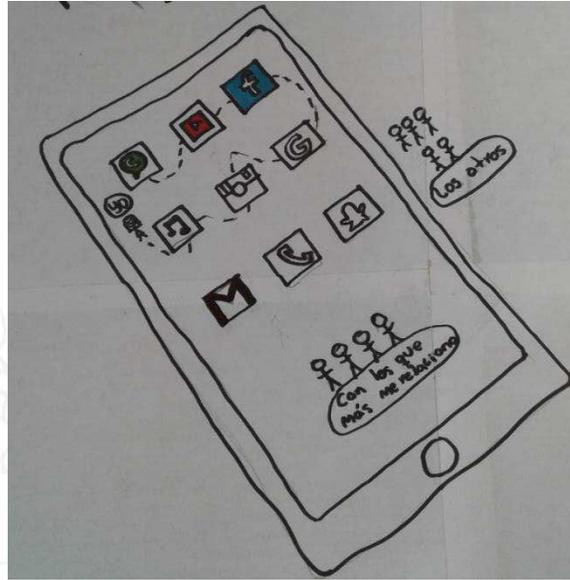


Imagen 5: sujetos de la red. Archivo personal. Abril de 2016

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

## Anexo 2: fragmento de autorregistro / cuadro de categorización

Transcripción del texto	Categorías	Líneas de análisis o de sentido
<p>Fecha de observación: Julio 27 al 30 de 2015</p> <p>¡Bien! Aquí estoy, frente a la cartelera principal. Esta, como puede observarse, es alusiva a la tradición antioqueña, como los trajes típicos, las flores y las trovas, representativos del folclor paisa. Así, puede deducirse que la intención del colegio es mostrar a la comunidad educativa y al público en general que en esta institución se busca conservar las tradiciones culturales autóctonas y que, en efecto, <b>hay una identificación con ellas</b>. Por lo tanto, éstas hacen parte de los eventos culturales y académicos. Me pregunto, al respecto, ¿quiénes son los autores de estas trovas? ¿Será que hubo participación estudiantil? <b>¿Será que los maestros de lenguaje hacen uso de la trova, por ejemplo, para enseñar poesía, sinonimia, expresión oral y corporal o para recrear la imaginación y la inventiva?</b></p> <p>Ahora veo en el muro central del edificio de oficinas un tablero con <b>múltiples carteles que contienen textos e imágenes, alusivos a la felicidad, al positivismo, al bienestar, información sobre un artista antioqueño e información institucional</b>. Debe disponerse allí para que quien ingrese tenga acceso a la información que el colegio considere relevante. Digo esto porque, además de la información, esta institución procura fomentar hábitos de vida saludables, entre ellos la meditación, la actitud positiva y la felicidad como estado permanente, aspectos que hacen parte del discurso institucional. Al respecto, me pregunto, ¿existe coherencia entre el discurso institucional y su quehacer pedagógico y didáctico? ¿Puede lo que se hace sustentar aquello que se dice o se pretende dar a entender?</p> <p>Respecto de la biblioteca, ésta se encuentra ubicada al lado derecho de la entrada principal y, de acuerdo con el PEI, posee más de 6.000 volúmenes de textos de literatura los cuales, según he observado, son variados. <b>En este sentido, la biblioteca posee un alto valor pedagógico para la institución, ya que se insiste en su uso y aprovechamiento tanto por los maestros -que deben usarla como espacio áulico al menos una vez a la semana- como por los estudiantes en sus descansos y para préstamos de libros, haciendo énfasis en la necesidad de la lectura y del</b></p>	<p><b>Práctica de escritura institucional</b></p> <p><b>Maestro: pregunta por utilidad de la escritura</b></p> <p><b>Práctica de lectura institucional</b></p>	<p>Escritura como identidad</p> <p>Didáctica de la escritura</p> <p>La biblioteca concebida como espacio de encuentro académico y</p>

<p><b>encuentro con el libro.</b> La imagen muestra solo un extremo de la biblioteca -la cual es pequeña en espacio- y fue tomada en un descanso de bachillerato. Se puede ver que está vacía en este momento de la jornada, lo cual es una muestra de cómo estaba toda ella -vacía-, aspecto característico e infortunado de este excelente espacio para el encuentro con la palabra, el cual es visitado por escaso número de jóvenes que se han atrevido a cambiar momentos de juego y conversación con sus homólogos para adentrarse en el diálogo profundo con el libro, a pesar del <b>imaginario que cada vez toma más adeptos entre los jóvenes, según el cual “leer es aburrido”.</b></p> <p>Este cartel está ubicado frente a la puerta de ingreso, como una invitación a entrar en ese espacio maravilloso de encuentro con el libro físico, tradicional, en el que es posible nutrir el intelecto y la experiencia sensible, adentrarse en mundos desconocidos pero fascinantes y conocer compañeros de viaje a la imaginación y la ficción. Es una apuesta institucional por recuperar este espacio y su valor cultural, ya que <b>cada vez gana más terreno el entretenimiento virtual de la internet en el que, si bien hay un gran ejercicio de lectura y escritura, este está enfocado a las conversaciones en los chat o en los foros juveniles, los cuales han venido cambiando, en parte, las formas de lectura y escritura y su uso para quienes tienen acceso a las redes sociales.</b></p> <p>Fecha de observación: Agosto 3 al 6 de 2015</p> <p>¡Bueno! Es hora de entrar al salón de clases del grado décimo, el cual está ubicado en el cuarto y último piso de un edificio de salones de clase.</p> <p>Este letrero me invita a entrar, a conocer quiénes habitan este espacio, actores que, como mencioné en el guión conjetural que sirvió de planeador para mi ejercicio de observación, son caracterizados por los maestros en general de manera negativa. Tratemos, entonces, de analizar un poco qué aspectos llevan a los maestros a discriminar este grupo como el más complicado del colegio. Pero antes, echaré un vistazo a sus formas de estar y de habitar este espacio.</p> <p>Cuando me presento al grupo, algunos estudiantes me miran con atención, otros con desdén y otros más ni siquiera lo hacen -aunque advierten mi presencia-, quizá como forma de mostrar que <b>su interés no está allí, en la voz del maestro, si no en la de sus compañeros con quienes hablan y siguen hablando,</b> hasta que es</p>	<p><b>Prácticas de lectura de los estudiantes</b></p> <p><b>Prácticas de lectura y escritura emergentes</b></p>	<p>personal con el libro.</p> <p>La lectura como práctica impuesta</p> <p>Transformaciones de la lectura y la escritura mediadas por las TIC</p>
--	---	--

preciso pedir su atención de manera reiterativa.

Como se ve aquí, algunos suelen recostar su cabeza sobre su escritorio, otros se ocupan en algo que no sé si es o no de su interés, pero que de seguro debe ser más interesante para ellos que la presencia del maestro o aquello que trae preparado para la clase, mientras que otros hablan, incluso cuando el maestro les pide no hacerlo por motivos de dispersión, ya que necesita que estén concentrados en sus actividades individuales. Así, las miradas de estos jóvenes, la disposición de sus cuerpos, las expresiones de sus rostros, muestran que hay ocasiones en las que es preferible el silencio, lo cual no es parte de la cotidianidad del grupo. Todo lo contrario, suelen conversar reiteradamente, más de sus intereses y necesidades que del tema o actividad que se proponga, en un espacio físico en el que se evidencia que la virtualidad sigue siendo insuficiente para relacionarse y que la escuela es, inherentemente, un espacio vital de interacción para los estudiantes.

Este es un grupo que se divide en varios subgrupos, generalmente distribuidos por géneros -hombres/mujeres-, ya que los hombres suelen ser, buena parte de tiempo, bromistas, o suelen hacer comentarios que los maestros solemos llamar “fuertes” o “pesados” sobre temas como el sexo, los atributos físicos femeninos, la homosexualidad -la homofobia, para ser más preciso- e incluso comentarios xenofóbicos, con lo cual las mujeres, que son seis con respecto a un total de 15, se sienten incómodas, hechos que se evidencian en diversos momentos de clase, sobre todo cuando el maestro les otorga la palabra, cuando ellas la piden o cuando simplemente escuchan comentarios en los cuales encuentran la oportunidad para intervenir y usar el sarcasmo, el símil, la hipérbole y otras formas de burla directa, actitud por la cual algunas estudiantes prefieren solo aislarse del grupo y refugiarse en la lectura o en otra actividad que implique aislamiento, generalmente la más tímidas, mientras que otras prefieren solo conversar entre ellas.

El hecho de nombrar al otro tiene un poder inmenso sobre quien se nombra. He notado que algunos hombres suelen referirse a las mujeres como brutas o tontas, con lo cual pretenden mostrar que son ellos los listos y que ellas no tienen atributos intelectuales que mostrar, solo los atributos físicos que a ellos, en efecto, les interesa que sean mostrados. Algunas estudiantes responden con alguna expresión de inconformidad, mientras que otras prefieren callar o se ríen para disimular su malestar, hecho que, desafortunadamente, se ha vuelto un

La palabra en la voz del maestro y del estudiante

Construcción de la subjetividad

La oralidad en el aula de clase

Las representaciones de género desde la palabra

Prácticas de autoaislamiento

Silencio y subjetividad

La palabra como reivindicadora del yo y del otro

El cuerpo físico develador de la subjetividad

Sujetos del discurso de sí y para sí

Los juegos de palabras como parte de la construcción de la representación de género

Lectura y escritura como refugio

El silencio como práctica

<p><u>común denominador en sus momentos de interacción.</u></p> <p><u>Esta es una muestra de que, quienes no hacen uso de la palabra, en gran parte no lo hacen por el temor a ser ridiculizadas, como una manera de manifestar su inconformidad y resistirse a la palabra ridiculizante, quizá como forma de demostrar que no merece la pena que sus palabras salgan de su boca para estrellarse en la pared o para ser tomadas en su contra. Al respecto, pienso que a veces dicen más estos silencios que las palabras mismas.</u></p> <p>En la mayoría de los casos, cuando la palabra se pone en diálogo, parte de los estudiantes se muestra indiferente y “ocupado” en sus propios intereses, lo cual demuestra que <b>la palabra del otro no es importante para ellos, que su interés no está en escuchar ni construir con el otro, demandando la atención de sus compañeros mediante la interrupción a quien habla -sea maestro o estudiante- o la desatención manifiesta en la disposición de sus cuerpos, sus miradas y sus gestos.</b> Al respecto me pregunto ¿qué es lo importante para ellos? ¿Cómo conjugar los intereses de la escuela con los de los estudiantes?</p> <p>Respecto del salón de clase, éste es intervenido constantemente por los estudiantes, quienes lo personalizan de acuerdo con sus intereses y los límites puestos por su director de grupo. Es un espacio pequeño, proporcional al número de estudiantes. Las sillas se ubican habitualmente en filas, organización característica en todos los salones -como requerimiento institucional, cuyas razones desconozco. En éste, como en todos los salones, <b>hay una pequeña biblioteca llamada Bibliobanco, en la cual se encuentra material bibliográfico correspondiente a las principales asignaturas, según el colegio, además de textos preseleccionados por cada director de grupo,</b> de acuerdo con su criterio y sus intereses, donde ningún maestro de lenguaje interviene u orienta acerca de esta selección. <b>Se espera que estos libros sirvan de insumo para la realización de un “proyecto de lectura”</b> -lo pongo entre comillas porque no está físicamente estructurado como tal- que se ejecuta a diario durante diez minutos al inicio de la jornada, como <b>forma de habituar a los estudiantes en la lectura, generar gusto por la misma y encontrarle sentido para su vida personal y académica,</b> objetivo que ha logrado cumplirse en mínima proporción, ya <b>que gran parte de los estudiantes encuentra la lectura como una práctica aburrida, en la que les cuesta concentrarse y encontrar textos que sean de su total interés, incluso cuando se les pide que los traigan de sus casas o los presten en la biblioteca.</b></p>	<p>Regulación institucional de las formas de estar y de habitar este espacio</p> <p><b>Práctica de lectura institucional</b></p> <p><b>Prácticas de lectura de los estudiantes</b></p>	<p>de expresión y resistencia</p> <p>“Ser y estar” regulados por el “condicional”</p> <p>Desidia frente al proceso de lectura (hábito de lectura vs conversación)</p>
---	--	---



Al respecto, cabe resaltar que la lectura, a pesar de los esfuerzos de el colegio para que se convierta en hábito para los estudiantes, sigue siendo más una obligación que un placer para muchos de ellos, ya que se evidencia, por ejemplo, que aún cuando intentan leer un libro de su interés y elección, se distraen con facilidad y prefieren la conversación con un homólogo, siendo pocos los que realmente consiguen intimar con el libro. Deduzco, entonces, que si bien es preciso invitar al estudiante a acercarse a la lectura, hay que buscar métodos que despierten tal interés, mas no imponerle este acto, ya que esto puede generar un efecto contrario al esperado. Lo que debe hacer el maestro es, entonces, mostrar su deseo de leer -el ejemplo del que tanto suele hablarse, encarnado en su accionar-, para que el estudiante decida hacerlo o no parte de sus deseos propios.

Configuración del maestro de lengua castellana

Maestro como sujeto lector y dador de la lectura

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### Anexos 3 y 4: producciones de los estudiantes

#### 3.1

1. (Se puede hacer varias tareas al mismo tiempo) No hay que dedicarle un tiempo exclusivamente a esa tarea, sino que se pueden realizar varias simultáneamente.
  - Libre expresión y más fácil.
  - Resulta más complicado ponerse de acuerdo
2. Solo como entretenimiento
3. Pudo haber sido mejor, nos falta buena comunicación ya que el chat no lo permite.
4. Físico, porque todos nos comunicamos mejor
5. No distraerse en los contenidos que se encuentran en esta red social.

#### 3.2

- 1) Como Ventaja se puede tener en cuenta que no es necesario ~~de~~ reunirse para compartir una conversación pero por lo mismo puede resultar perjudicial que no se presta la misma atención por chat que de frente.
- 2) Cuando las redes sociales se utilizan ~~como~~ con Propósitos académicos se puede notar que hay muchas Fuentes en las que se puede trabajar hay grupos de trabajo en los cuales se puede enviar información clara y cuando se utiliza con Propósitos de entretenimiento es en los momentos libres o cuando las personas lo tienen como hobby.
- 3) Me parece que fue una actividad bastante enriquecedora y funciona para que el trabajo fuera más completo y ~~en~~ mucho más informativa e instructiva también facilitó la realización de la misma.



### 3.3

<u>1. d Ventajas</u>	<u>Desventajas.</u>
<ul style="list-style-type: none"><li>x Fácil, la comunicación</li><li>x Fácil, la organización</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>x Distracciones.</li><li>x mal uso del tiempo</li></ul>
2. d se usan ambas al mismo tiempo al hacer la actividad académica se se usara el entretenimiento al escuchar musica o hablar por chat.	3. d buenos resultados buena participación grupal
4. d el espacio virtual en la manera de encontrar la información es mas facil	5. d mejor uso del tiempo y evitar las distracciones en otras redes

### 3.4

Desarrollo.

1. En el salón cuando intenta hablar imponen la palabra por encima de la de uno intercambio en las redes sociales comunicarse es muy sencillo y facil.
2. Si encuentro mucha ventaja por que uno puede interactuar de cualquier manera y intercambio en persona uno tiene que pedir la palabra y ademas puede que otras personas impongan sus conceptos por encima de los tuyos.
3. Pues cuando converso con otras personas siempre se nota dialogo y tambien pocas veces imponen la palabra.
4. Yo me siento mejor hablando por redes sociales por que es mas facil interactuar por las redes sociales sin que te impongan conceptos.
5. Si he cambiado mi forma de comunicarme por que en vez de utilizar palabras tienes otros metodos mas faciles y sencillos.





### 3.8

-  **Dolores del Carmen** lo mismo, ¿Cual es tu libro favorito?  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 12:58
-  **Elvio Lao** luna de pluton 😊 . ok no , no tengo un libro favorito y tu ?  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 13:01
-  **Dolores del Carmen** no, en realidad no he leído mucho en mi vida, la lectura me empezó a interesar desde el año pasado  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 13:03
-  **Dolores del Carmen** En la primaria me ponían a leer libros muy aburridos y no me gustaban mucho así que a veces buscaba un resumen del libro y a veces ni los leía.  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 13:06
-  **Elvio Lao** interesante  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 13:08
-  **Dolores del Carmen** y que tipo de libros te gusta leer, que genero literario te gusta leer?  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 13:15
-  **Elvio Lao** ficción principalmente  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 13:16
-  **Elvio Lao** y a ti ?  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 13:16
-  **Dolores del Carmen** Novelas y series juveniles, y un poco de ficcion.  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 13:19

### 3.9

-  **Elvio Lao** que libros nos te gusta  
Me gusta · Responder · 19 de abril a las 13:01
-  **Alberta De Jesus Sol** que sean como la maria de jorge isaac  
Me gusta · Responder · 19 de abril a las 13:02
-  **Elvio Lao** por que ?  
Me gusta · Responder · 19 de abril a las 13:02
-  **Alberta De Jesus Sol** es muy malucoo
- 
- Me gusta · Responder · 19 de abril a las 13:03



#### 4.1

-  **Alfredo Mercurio** Cómo aprendiste a leer?  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 8:30
-  **Fabiano Cizaña** que te gusta hacer en tus ratos libres  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 8:31
-  **Alfredo Mercurio** Responde usted primero ome imbécil  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 8:31
-  **Elvio Lao** su madre (?)  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 8:32

#### 4.2

- Alfredo Mercurio** Cuando nació ya sabía leer y usted?  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 8:31
-  **EIMas Gonorsofia** Nea eso es pa estupidos  
Me gusta · Responder · 12 de abril a las 8:32

#### 4.3

## Perfil biografico

lo que puedo deducir de mi "amiga secreta" es que le gusta la lectura de tipo juvenil que generalmente de los generos romance y ficcion. no tiene un libro favorito en especifico le gusta libros como los juegos del hambre, no tenido casi contacto con la escritura , solo los trabajos que le han puesto en el colegio no esta muy interesada en este campo , aunque solo vio en las peluculas de los juegos del hambre le interesa este tipo de lectura , le gusta la trama que tienen esta historia y la manera , prefiere como la mayoría de personas , se le gusta affther un libros de romance escrito por una fan de 1D

#### 4.4

Introduce un texto aquí...

La persona que yo escogi tiene como usuario el nombre joey taylor le gusta leer mucho ,pero mas sobre accion me conto que le gusta el bonji el libro que se leyo que mas le gusto fue el pequeño delfin , su personalidad es que le gusta mucho la musica pesada le gusta leer mucho , odia el deporte el que mas odia es el futbol le gusta escribir cuando esta triste o no tiene nada para hacer cuando hace estos escritos le hace olvidar las cosas malas que pasaron por su cabeza inventa historias fantasticas le pregunte sobre si le gusta la comedia me dijo que lo pone a sonreir cuando mas triste esta el me cuenta que la base de su ser es la tristeza pero no le demuestra porque siempre anda con una sonrisa y lo oculta de las preguntas que le hice que como fue su experiencia como lector,como escritor, es una persona que se expresa poco mente me hubiera gustado con la persona que estaba interactuando que se habriera expresivamente que interactuara mas no le pregunte sobre a quien le recomendaria alguna historia

#### 4.5

Perfil biográfico de Alberta de Jesús Sol:

Nació el 5 de julio de 1996, es una chica bastante tímida pero cuando entra en confianza da a mucho hablar de ella, es la típica adolescente que lee novelas de amor y cosas clichés, además es un poco atrevida pues aceptó ir a mi casa sin saber quien era yo.

Le apasiona la lectura, o al menos así parece, no sé desde que edad pero sí ha leído unas buenas cosas, o creo que sólo lee temas de moda, como dije arriba, las novelas posmoderas, clichés que son bien porquerías, la escritura se le dificulta bastante, aprendió a hacerlo a través del colegio y la ayuda de su mamá.

Haciendo énfasis en las novelas clichés están tratan casi siempre de una chica que llega nueva a un pueblo o ciudad y por casualidad conoce un tipo rudo pero a la vez delicado y ella se enamora de él y él de ella, el famoso tipo tiene un don o algo especial que lo hace único, típicas novelas clichés, Cazadores de Sombras, Divergente, Hush Hush, Crepúsculo, puras basuras posmodernas.

Ella no me mandó ningún video pero no porque no quisiera compartir algo, porque también hubiera podido hacer una presentación o un tipo de audio pero no hizo nada, eso quiere decir que es una incompetente e irresponsable.

Le gusta omitir información pues porque no habló mucho de sí misma, al no decir bastantes cosas quiere decir que es muy resevada, la timidez la invade, se apodera de ella y hace que no hable nada.



## 4.6

El misterioso personaje de nombre Alfredo Mercurio, con el cual he tenido que interactuar, es un personaje distinto, un poco mañoso, con muchas ganas de armar amoríos con sus interlocutores. Tiene una forma de escribir que genera confianza pero incomodidad, pues lo hace de manera segura pero diciendo cosas que hacen sentir como si deseara conocerte.

En cuanto a literatura, le gusta lo fantástico, tipo juego de tronos, dice que lo transporta a otras realidades, a un mundo de fantasía.

En las conversaciones se pudo ver una actitud de interés hacia mí, algo que no fue muy agradable a mi opinión, pero no tuve más opción que seguirle el juego, pues así sería más fácil sacar información, cosa que no fue muy posible pues siempre me volvía a cambiar el tema en torno a mí, y a que le gustaba que lo sodomizaran.

No sé porque, al final perdí todo interés por tener aquella información sobre la escritura y lectura, además por el hecho de que respondía muy fríamente con unas respuestas cortas, y cortantes.

Cuando decidí escoger este personaje, la verdad no pensaba en qué material podría salir, porque esa no era la idea del ejercicio, así que obvio pudo ser una conversación mejor con otro

## 4.7

¿Qué diferencias encuentran entre la interacción en salones de clases y la interacción en espacios virtuales?

A// en la interacción por internet puede ser más agradable, se está viendo físicamente la persona, sus acciones, sus movimientos si está nervioso, enojado, etc. etc. por internet puede ser simplemente hablar, decir lo que se siente en cambio físicamente puede parar las cosas etc.

A// claro hay muchas maneras de expresarse y como tener en mano todas esas maneras de expresión imágenes, texto, voz, una manera rápida de buscar lo expresado y expresarlo.

A// si muy respetuosa se hablan de temas escolares o de eventos o cosas de salidas etc.

A// Físico porque hace es realmente en el momento exacto que pasan las cosas se ven y se expresan en el momento.

A// en el uso de las palabras mucho en breviar las palabras...



**La actividad se lleva a cabo desde hace varios meses y se ha centrado en expresar lo que sentimos en las redes sociales, como si fuese una consulta psicológica, solo que es más estricta y se cohibe el hecho de escuchar música, jugar, revisar facebook o simplemente hacer nada, se ambienta en los espacios de español donde deberíamos estar viendo temas previos al icfes que sean de provecho en un futuro, para que luego se nos reproche el hecho de tener un rendimiento básico, en un colegio donde estamos atrasados en los tematicas y ya deberíamos dominar temas como figuras literarias y análisis lector, no actividades pro comunicación social que poco o nada aportan a la formación académica, aun así siento la libertad de expresarse, esto se ve reflejado en el presente registro donde puedo exponer las resistencias y problemáticas que tengo. por otro lado mis expectativas son muchas y esta experiencia deja mucho por desear, ya que uno de los fines de asistir al colegio donde pago una mensualidad y matricula y donde tengo que madrugar y bañarme con agua fría todas las mañanas es aprender algo concreto que me pueda ser útil en un futuro. una de mis dificultades es la indiferencia a llevar a cabo las actividades y la capacidad tan amplia de distracción que tengo, recurrir a páginas como geoguessr o youtube, a pesar de ser tildado de criticón por el hecho de exponer mi punto de vista, intentaré proponer soluciones, no plantear problemas, no me molesta en absoluto el hecho de trabajar en la sala, por el contrario, me parece más ameno y práctico, el problema es el contenido que se propone, el año pasado vimos las temáticas correctas e indicadas pero**

**las vimos en un ambiente de salón aburrido y exceso académico, se podrían ver los temas del módulo, usando como apoyo las TIC. algunas veces mis gustos me impiden trabajar correctamente y es una falencia a mejorar. otro hecho que me incomoda se presenta cuando un trabajo se termina de manera prematura y se extiende el trabajo a aras de no tener tiempo libre, ya que hay algún tipo de temor en dejar a 11 adolescentes en frente de una pantalla y coneccion a internet, en ocasiones traigo audifonos y me gusta escuchar música (generalmente en inglés) en busca de concentración**



**los 2 mayores causantes de mi distraccion**

## Anexo 5: secuencia didáctica

Para la ***puesta a punto***, estimo un tiempo de dos sesiones de clase, cuyo faro es que el estudiante *apropie otras formas de escritura como práctica en redes sociales, teniendo en cuenta las posibilidades que estas ofrecen para la construcción y la manifestación de subjetividades*. En estas sesiones, se abordará como unidad temática **la escritura hipertextual**, de la cual se desprenden los tópicos [el hipertexto](#) y otros sistemas simbólicos; acercamiento al texto narrativo: la crónica literaria.

### Sesión 1

*Despliegue de velas:* En esta sesión mostraré a los estudiantes el título de mi proyecto de investigación, descomponiéndolo en conceptos (relato; redes sociales; subjetividades alternativas), los cuales se someterán a su interpretación y discusión, en relación con las subjetividades develadas en las sesiones de intervención de la práctica anterior (subjetividad del silencio, de la irreverencia, del aislamiento).

*Crucero:* Entregaré un cuestionario con cinco preguntas, las cuales los estudiantes responderán en parejas y son las siguientes:

1. ¿Qué es para ustedes la subjetividad?
2. ¿Cuáles son las posibilidades, según su punto de vista, que puede ofrecer la narración?
3. ¿Cómo se manifiesta su subjetividad cuando hacen uso de las redes sociales virtuales? Dé ejemplos concretos (uso de determinadas redes sociales, herramientas que ofrece la web).
4. ¿Qué actividades podrían realizarse en la clase de lengua castellana, que puedan develar su subjetividad incorporando tipos de textos como el narrativo?

*Anclaje:* En este momento los estudiantes leerán sus respuestas y comentarán, a modo de conversatorio, sus opiniones, dudas, intereses y expectativas frente al trabajo realizado y su

participación como sujetos investigadores. Al tiempo, recogeré los comentarios más relevantes a modo de toma de notas.

## Sesión 2

*Despliegue de velas:* En este momento haré lectura del libro álbum *Caperucita tal como se la contaron a Jorge*, de Luis María Pescetti, con el cual se busca abordar el concepto de realidad como fenómeno subjetivo. La discusión estará orientada por preguntas como ¿qué les llama la atención de las imágenes?, ¿cómo perciben la realidad padre e hijo?, ¿qué condiciona tal percepción de la realidad?

*Crucero:* En este momento llevaré a cabo la técnica llamada “Fotolenguaje”, presentando al grupo una serie de imágenes relacionadas con las identidades en internet –uso y robo de las mismas; juego de “máscaras”–, íconos de redes sociales como Facebook, Snapchat y Youtube, la multimodalidad en internet, la interacción virtual en contraste con la analógica y los emoticones. Estas imágenes serán observadas con sumo detalle, escribiendo las evocaciones, ideas y cuestionamientos que de ello surjan, en forma de palabras sueltas, frases, imágenes –dibujos, símbolos– y/o pequeños párrafos. Las observaciones y reflexiones estarán orientadas por estas preguntas:

- a. ¿Qué lugar es este y por qué lo reconoces?
- b. ¿A quiénes les gusta utilizar este lugar? ¿Por qué?
- c. ¿Qué prácticas de escritura se desarrollan allí y cómo se llevan a cabo?
- d. ¿Qué tipo de encuentros se dan en este lugar?
- e. ¿Qué tipo de problemas, en términos de la escritura, se presentan allí?
- f. ¿Qué reglas existen para estar en este lugar y para escribir?

g. ¿Te sientes diferente allí con respecto a otros lugares físicos de interacción? ¿En qué radica tal diferencia?

Seguidamente, mostraré a los estudiantes tres tipos de textos: el primero, un fragmento de la crónica *El jardín*, de Alfredo Molano; la segunda, el cuento *El suicida*, de Enrique Anderson Imbert y la tercera, un fragmento del ensayo *Elogio de la dificultad*, de Estanislao Zuleta, los cuales se leerán en voz alta sin decir a qué tipología textual pertenece cada uno. Con ello, buscaré que los estudiantes reconozcan las características que diferencian a cada tipo de texto, sumado a sus conocimientos previos sobre los mismos, enfatizando en la crónica literaria. Luego, con las notas que los estudiantes escribieron previamente, deberán escribir un borrador de crónica literaria de 250 a 300 palabras sobre sus experiencias particulares en las redes sociales. Así, por medio de este tipo de texto narrativo los estudiantes podrán acercarse al reconocimiento de su historia como sujetos de la *red*, cuyo “relato de experiencias pasadas, su análisis y sus significados, las relaciones entre las experiencias pasadas y las presentes liberan la imaginación y permiten una visión enriquecedora del pasado” (Litwin, 2008, 19). En una segunda parte, los estudiantes reescribirán su crónica en la red social Facebook, en un grupo creado previamente, haciendo uso de las herramientas hipertextuales y multimodales que ésta ofrece.

*Anclaje:* En este momento, los estudiantes contarán sus experiencias y sentires –sus encuentros y desencuentros consigo mismos, sus preguntas e inquietudes–, tras haber realizado un ejercicio de escritura en dos “superficies” diferentes: analógica y virtual, analizando y comparando ambas. Para ello, harán uso del autorregistro, cuya extensión será de mínimo 1 página, como forma de autoevaluarse frente al trabajo realizado, el cual

escribirán a modo de comentario en el grupo de la red social Facebook, aclarando que, aunque es un ejercicio de escritura libre, debe hacerse con rigor y seriedad.

La siguiente *fase, de navegación*, tendrá una duración aproximada de cuatro sesiones, en las cuales planteo como faros que el estudiante  *Cree un ambiente virtual de interacción que, mediante la narración, dé cuenta de su subjetividad y que reconozca la presencia y la importancia del otro, mediante la lectura y el comentario de sus experiencias narradas.* En estas sesiones, se abordará como unidad temática **la(s) identidad(es) virtual(es)**, de la cual se desprenden los tópicos redes sociales como configuradoras de identidades; los sistemas simbólicos como forma alternativa de expresión; identidad y subjetividad en la *red*.

### Sesión 3

*Despliegue de velas:* En este momento, mostraré a los estudiantes un ejemplo de blog, páginas web o wiki, donde observarán con detalle para evidenciar la forma en que está estructurado y configurado, resaltando aquellos aspectos que dan cuenta de la subjetividad de su autor (temas tratados, estilo, forma y color de letra y de las secciones, publicaciones, público al que van dirigidos, entre otros). Este ejemplo servirá para que los estudiantes reconozcan la intención del ejercicio de creación de estas plataformas virtuales, enfocado a develar la subjetividad de sus autores.

*Crucero:* En este momento, los estudiantes crearán un espacio virtual que sea conocido, habitado por y permeado por ellos, que puede ser una página web, una *wiki* o un blog, de acuerdo con sus intereses y habilidades para el manejo de herramientas telemáticas, así como sus necesidades para develar u ocultar, mediante una plataforma virtual, rasgos de su subjetividad que los caracterizan como pertenecientes a determinadas tendencias sociales, políticas e ideológicas, que a su vez los singularizan en mundos e historias sin iguales e irrepetibles. Allí, los estudiantes podrán personalizar sus páginas y entradas. Deberán crear

dos páginas sobre los conceptos “sujeto lector” y “sujeto escritor”, las cuales podrán renombrar a su gusto -de manera metafórica, si es posible, ya que ello podría develar su subjetividad frente a estas prácticas-, mientras que las demás serán sobre temas de su interés personal y académico.

*Anclaje:* En este momento, los estudiantes escribirán un nuevo autorregistro, esta vez en las plataformas virtuales creadas por ellos. En éste, analizarán y reflexionarán sobre el trabajo llevado a cabo hasta ahora, además de sus sugerencias frente al mismo y sus expectativas frente al trabajo siguiente.

#### Sesión 4

*Despliegue de velas:* En este momento, emplearé una técnica interactiva denominada “Zoom”, que consiste en una serie de imágenes las cuales, de manera secuencial e intencionada por quien dirige la investigación, relata una historia con la cual los participantes se sienten familiarizados (Quiroz et al., 2003, 101). En este caso, las imágenes serán emoticones, los cuales se mostrarán de manera secuencial en un videoclip<sup>8</sup>. En determinados momentos del relato, haré a los estudiantes las siguientes preguntas, con el fin de que relacionen, comparen y reconozcan el sentido político que subyace tras un texto gráfico tan común en las redes sociales.

**Minuto 0:08:** ¿Qué ocurre en estas imágenes? ¿Qué se busca con ellas? ¿Te agradan o desagradan?

**Minuto 0:28:** ¿Cómo relacionas estas imágenes con las anteriores? ¿Qué te están contando estas imágenes? ¿Qué sistema de valores reflejan tanto?

---

<sup>8</sup> Tomado de <https://youtu.be/-zFn3FKqexk>. Fecha de consulta: febrero 22 de 2016.

**Minuto 1:02:** ¿Cuál es la intencionalidad de las imágenes? ¿Qué modelo de ser humano se encuentra implícito en las imágenes? ¿Qué sistema de valores refleja? ¿Alterarías el orden de los emoticones? ¿Por qué?

Estas preguntas se entregarán en una fotocopia y serán respondidas de manera individual. Luego, los estudiantes procederán a compartir sus respuestas, donde recogeré las apreciaciones y reflexiones suscitadas.

*Crucero:* En este momento, les pediré a los estudiantes que creen cada uno un relato de la misma forma que se presentó anteriormente, es decir, utilizando la técnica del “zoom” con emoticones, en el grupo de la red social Facebook.

*Anclaje:* Una vez finalizado el relato, los estudiantes procederán a comentar al menos cuatro relatos de sus compañeros utilizando, para ello, los sistemas simbólicos que ofrece la red social, correspondientes a la imagen y la escritura –emoticones, símbolos, fotografías, videos, “memes” –, teniendo en cuenta las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cuáles son los sentidos que se desprenden de esta secuencia de emoticones?

¿Qué me dice el autor de este relato y qué me oculta?

¿Por qué crees que escogió estos emoticones y no otros?

¿Qué sistema de valores refleja?

Sesiones 5 y 6

*Despliegue de velas:* En este momento, se entregará a cada estudiante una fotocopia con el capítulo X de la obra *El doble*, de Fiodor Dostoievski, que leeré en voz alta. Con este capítulo, los estudiantes analizarán el encuentro del protagonista de la obra con su otro yo, uno antagónico y que, por tal, considera como su enemigo, aquel que sabe ganarse la admiración y el respeto que no tienen hacia éste, dándose un juego de identidades en el que el personaje sucumbe ante su yo rival. Con este texto, su lectura y discusión introduciré el

tema de las identidades virtuales, sus usos, intencionalidades, posibilidades y riesgos

para sus usuarios.

*Crucero:* En este momento, llevaré a cabo una técnica denominada “Fake”, la cual consiste en crear una identidad ficticia, en este caso en Google Drive, en un documento creado por mí y compartido a... Una vez creado su perfil virtual, los estudiantes harán un ejercicio de interacción con aquellos usuarios cuyo perfil llame su atención, desconociendo quiénes son en realidad. Allí, podrán compartir, a modo de comentario, aspectos biográficos concernientes a su relación con la lectura y la escritura, vinculada con otros aspectos relevantes para cada estudiante, procurando no poner en evidencia su identidad “real”. Entre otros, pueden publicarse temas como *los inicios en la lectura y la escritura –cómo aprendí a leer y a escribir, cuál fue el primer texto que leí–, mi experiencia con la lectura y la escritura en la escuela, mis textos predilectos, lectura y escritura como pasión, pasatiempo u obligación, lecturas recomendadas y no recomendadas, textos de autoría personal, mi experiencia con la lectura y la escritura hoy*. Este correo virtual estará abierto y disponible durante el resto de las sesiones siguientes para que ellos, incluso desde casa, puedan compartir con sus “amigos secretos”.

*Anclaje:* En este momento, los estudiantes escribirán en su autorregistro sus apreciaciones, sentires y experiencias, una vez realizado el ejercicio de identidades ficticias. Para ello, los estudiantes tendrán en cuenta las siguientes preguntas, que orientarán sus reflexiones y análisis:

¿Qué de nuevo has encontrado y experimentado, con relación a las actividades anteriores?

¿Cómo te ha parecido el ejercicio de interacción llevado a cabo mediante una identidad ficticia? ¿Ha sido fácil para ti asumir una nueva identidad? ¿Qué ventajas y/o dificultades

has encontrado?

## Sesión 7

*Despliegue de velas:* En este momento, introduciré el tema del “amigo secreto” o “amigo invisible”, como se le conoce en otros lugares, haciendo referencia al popular juego en el que se selecciona una persona, de manera aleatoria, para enviarle mensajes y dulces y, al final, descubrir al fin a esa persona y darle un buen regalo. Conversaremos, entonces, sobre esta tradición, sobre lo que significa para los estudiantes, sobre las implicaciones de mantener un anonimato o de adoptar una identidad ficticia o prestada, sobre las posibilidades que internet puede ofrecer para llevar a cabo un juego como éste y si ya lo han hecho por este medio, como preámbulo al momento siguiente.

*Crucero:* En este momento, los estudiantes escogerán a uno de sus “amigos secretos” de la actividad realizada en la sesión anterior y harán un rastreo de elementos que relevantes para construir su historia como lector y escritor. Será una especie de biografía en la que relatarán, de manera concatenada y coherente, las experiencias más relevantes y significativas para ellos, en calidad de lectores y escritores, incluyendo sus reflexiones y opiniones tanto de las experiencias de quien van a biografar como de aquellas que les suscitan tales experiencias, así como el acto de construir un relato sobre alguien que no conocen en persona. Este ejercicio será publicado en sus plataformas virtuales y estará orientado por preguntas como ¿Cuáles son los elementos que más destacas de las publicaciones compartidas por tu “interlocutor secreto”? ¿Por qué los seleccionaste? ¿Cómo crees que fueron sus experiencias como lector y escritor? ¿Qué elementos simbólicos y/o emocionales develan la subjetividad de tu interlocutor? ¿A quién(es) recomendarías esta historia?

*Anclaje:* En este momento, los estudiantes harán un nuevo ejercicio de autorregistro, con el faro de autoevaluarse y evaluar el trabajo realizado, esta vez tomando conciencia frente a la

importancia y la necesidad de comprometerse con el otro, con sus experiencias, y de reconocer en ellas una posibilidad de encuentro intersubjetivo que puede enriquecer la experiencia propia, haciendo visibles a esos sujetos con los que compartimos espacios como la escuela.

En la última *fase, de bitácora*, es preciso reiterar que la misma se entiende como proceso formativo y, por lo tanto, permanente, por lo cual he aplicado instrumentos que recogen los aprendizajes obtenidos en los diferentes momentos de la secuencia, como son el autorregistro (autoevaluación) y los textos hechos a modo de comentarios (co-evaluación).

Siguiendo la analogía hecha por Pedro Morales Vallejo (2009, 10) “una cosa es recoger la cosecha (evaluación sumativa) y otra distinta cuidar y fertilizar nuestro campo de manera eficaz para que nos dé una buena cosecha (evaluación formativa)”, es decir, no se trata de calificar a los estudiantes, de acuerdo con los niveles alcanzados, sino de ayudarlos a aprender y a corregir a tiempo los errores y las dificultades que se presenten, lo cual requiere, entre otras, de la autoevaluación.

Para esta fase, planteo como faro –en consecuencia con los últimos momentos de la fase de desarrollo– que el estudiante *evalúe su trabajo y su participación como sujeto de la investigación, teniendo en cuenta los faros planteados para cada fase*. La unidad temática es **la evaluación subjetiva e intersubjetiva** y los tópicos a abordar son evaluar para aprender, la autoevaluación como autoconocimiento y reconocimiento de mi subjetividad y la experiencia intersubjetiva evidenciada en mi valoración personal, recogidas mediante una grabación de audio a modo de entrevista semiestructurada.

## Sesión 8

*Despliegue de velas:* En este momento, indagaré por las concepciones de los estudiantes sobre la evaluación, tipos devaluación que conocen, sus posibilidades para el aprendizaje,



sus prejuicios, si piensan que se ha evaluado hasta ahora y cómo se ha llevado a cabo, hasta llegar a su reconocimiento de la evaluación para el aprendizaje, para la formación.

*Crucero:* Dedico este momento para la evaluación de los estudiantes de su proceso individual durante la ejecución de la secuencia y para evaluar esta última de manera general, teniendo en cuenta los aprendizajes alcanzados, cómo se llevaron a cabo, cuáles fueron las dificultades y fortalezas para alcanzarlos, qué aspectos quedan abiertos para su abordaje, cuáles son sus percepciones y sugerencias frente al trabajo realizado, entre otros aspectos de relevancia que puedan surgir. Para ello, aplicaré la técnica denominada “Cartografía”, que consiste en dibujar en un pliego de papel un mapa que represente el (los) espacio(s) virtual(es) que habitaron durante la ejecución de la secuencia, su lugar en el mapa y el lugar de los otros, las “coordenadas” más significativas, las actividades que les permitieron construir sentidos y nuevos aprendizajes –transformaciones–, ya que tales sentidos constituyen, para el hombre, la realidad de su experiencia vivida (González, 2012, 13) así como los puntos “flacos” del mapa, aquellas actividades que pudieron potenciarse y aquellos aspectos que no se tuvieron en cuenta y que podrían ser objeto de futuras indagaciones.

*Anclaje:* Este momento estará dividida en dos partes: la primera, de *presentación de los productos realizados* durante la fase de desarrollo, es decir, de las páginas creadas por cada estudiante, recogiendo las percepciones y apreciaciones finales que surjan al respecto, a través de un video; la segunda, de *autoevaluación*, aplicando el instrumento llamado escala Likert, que contendrá los criterios de evaluación que, en este caso, corresponden a los faros formulados para cada fase de la secuencia didáctica.

## Anexo 6: Principales guiones conjeturales

Guión conjetural técnica interactiva I

**Fecha de realización:** Agosto 22 de 2015

**Fecha de aplicación:** Agosto 24 al 27 de 2015

**I.E.:** Colegio Guillermo Taborda Restrepo

**Maestro en formación:** Jorge Muñoz Correa

Para llevar a cabo un primer acercamiento a las formas en las que los estudiantes se expresan dentro de los diversos momentos de clase -ya que mi interés se centra en la observación, la identificación y el análisis del uso de la palabra por parte de los estudiantes de décimo grado de la institución donde llevo a cabo mi práctica pedagógica-, me planteo las siguientes preguntas orientadoras, algunas de las cuales serán hechas a los estudiantes, de acuerdo con el desarrollo de las sesiones de clase y su participación en las mismas: ¿Quién ostenta la palabra en clase? ¿Es el maestro quien la otorga? ¿De qué manera los estudiantes hacen uso de esa palabra? ¿Hay un diálogo entre ellos? ¿Cómo es tomada la palabra del otro? ¿Por qué algunos optan por el silencio? ¿Cuándo el silencio es una opción? Para tratar de ampliar este abanico de interrogantes y hallar respuestas tentativas, conviene tener en cuenta el contexto habitado por los estudiantes, que se caracteriza por pertenecer a un nivel socioeconómico medio-alto, en el cual tienen acceso a unas condiciones de vida sin carencias. Por el contrario, estas les brindan la posibilidad de acceder a la vasta oferta del mercado del consumo. Además, este es un contexto permeado por la violencia, la discriminación de todo tipo, la tradición católica y las costumbres foráneas.

Respecto del entorno, me pregunto de qué manera influyen las condiciones geográficas de la ciudad de Medellín, caracterizada por sus montañas que rodean el valle donde se encuentra, además de las condiciones climáticas variables y un medio ambiente cada vez más gris y menos verde, debido a las políticas de expansión de la ciudad al campo y de “modernización” de la ciudad, con lo cual el estudiante va adquiriendo una visión de ciudad que se adapta a las condiciones impuestas por el mundo globalizado.

Ahora bien. ¿Quiénes son los sujetos protagonistas? Son estudiantes de décimo grado de un colegio privado del occidente de Medellín, de entre 15 y 17 años de edad, seis de ellos mujeres de un total de 15 estudiantes, cuyos intereses se inclinan, principalmente, hacia la satisfacción de sus necesidades, las cuales se manifiestan en la adquisición de bienes de consumo y el establecimiento de relaciones interpersonales, la mayoría virtuales, lo cual da cuenta de que es una población “digital” que hace más uso de la palabra escrita que de la oral, lo cual condiciona las formas de interacción de los estudiantes.

Entonces, ¿cómo debo proceder como maestro investigador? ¿Qué tipo de técnica interactiva conviene usar si mi propósito es evidenciar de qué manera los estudiantes hacen uso de la palabra? Previamente, ya les había hablado a los estudiantes sobre mi idea para el proyecto pedagógico que llevaré a cabo con ellos, así como las intencionalidades que subyacen al propósito de las intervenciones que lo acompañan.

Teniendo en cuenta tal propósito, he optado por iniciar mi primera intervención ejecutando la técnica del “juicio”, ya que la considero pertinente para evidenciar de qué manera los estudiantes hacen uso de su palabra y de la palabra del otro. De acuerdo con Quiroz, Velásquez, García & González (2003, 65), esta técnica “lleva a los sujetos a reflexionar sobre problemas sociales, sus propias vidas y la realidad social que habitan”, al tratarse de una técnica de tipo analítico, la cual les permite, además, expresar sus pensamientos y sentimientos (Quiroz et al., 2003, 66), al combinarse con la expresión. Para la ejecución de dicha técnica, planteo los siguientes objetivos, relacionados con aquello que pretendo observar, identificar, analizar y comprender, relacionado con las formas en que la palabra se pone en escena:

- *Comprender los conflictos e intereses de los estudiantes, manifestados en sus actitudes al momento de dar la palabra, pedirla, escuchar o ser escuchados.*
- *Analizar de qué manera se llevan a cabo las dinámicas de distribución y uso de la palabra en el grado décimo de la I.E.*
- *Evidenciar cuáles son las opiniones y sentimientos de los estudiantes frente a los silencios o los ruidos que se generan en un espacio de interacción.*

Para cumplir con tales objetivos, se dividirá el grupo en cuatro subgrupos, cada uno representando los acusadores, los acusados, los jueces y los secretarios. Tal conformación se hará teniendo en cuenta las características del grupo, las cuales dan cuenta de que las mujeres suelen ser tímidas, mientras que los hombres suelen llamar, casi todos, la atención, mediante la conversación en voz alta, la interrupción frecuente a quien habla, la indiferencia frente a casi todas las mujeres y la burla hacia ellas cuando hacen algún comentario –quizá algunas de las razones por las cuales hablan poco en clase cuando se les requiere. En resumen, un grupo de hombres cuya mayoría se destaca por incomodar a sus compañeras de clase y por hacer comentarios al igual incómodos sobre las mujeres en general.

El “Acta de acusación” que servirá de insumo para generar el debate es el siguiente: Esta fiscalía acusa a los y las estudiantes... por traer celulares a la Institución Educativa, por portarlos y por hacer uso de los mismos dentro de la jornada escolar, cuando esta institución ha prohibido en reiteradas ocasiones el uso de estos dispositivos dentro de sus instalaciones. Esto demuestra que estos estudiantes no están cumpliendo a cabalidad con la

normativa institucional, lo cual constituye un desdén a la identidad, al sentido de pertenencia y a los valores éticos que la institución desea ver reflejados en la actitud de sus estudiantes. Esta argumentación se fundamenta en lo siguiente:

- *El Manual de Convivencia contempla como falta el que un estudiante promueva el desorden en cualquier espacio del colegio.*
- *Los celulares constituyen un factor de distracción para los estudiantes, lo cual perjudica cualquier intento de realización de actividad académica.*
- *A los estudiantes ya se les había hecho llamado de atención previo por las mismas razones que promueven la presente acusación.*
- *Las normas institucionales se deben acatar y cumplir sin ningún tipo de discusión.*
- *Por todo lo anterior, se solicita que se juzguen a los acusados con base en los hechos y argumentos que se expresan y que se emita un veredicto final.*
- 

La sesión inicia con la lectura del acta por parte de los jueces. Luego, acusados y acusadores discutirán por separado los hechos presentados y su fundamentación (8 minutos). Pasado este tiempo, se procede a la impugnación de los hechos por parte de los acusadores; los jueces deben asignar luego el turno de la palabra a los acusados para que se defiendan de los hechos impugnados con argumentos. Así mismo, tanto acusados como acusadores intervendrán hasta que se agote la discusión o el tiempo asignado para ello (20 minutos), siempre con la moderación de los jueces. Mientras tanto, los secretarios tomarán atenta nota de las intervenciones de sus compañeros con objetividad y rigor, que se entregará a los jueces para que emitan un veredicto final. Para ello, tendrán un tiempo de 8 minutos. El tiempo restante de clase (alrededor de 10 minutos), se hará una puesta en común de las reflexiones suscitadas por los y las estudiantes sobre la sesión llevada a cabo, mediante la formulación de preguntas como ¿cómo se sintieron en su rol?, ¿cuáles fueron las tensiones que se evidenciaron?, ¿cómo se llevó a cabo el proceso?, ¿qué transformaciones se dieron de sus opiniones sobre el tema?, ¿cómo se dio la comunicación?, entre otras que puedan surgir, cuyos aportes personales darán cuenta de sus modos particulares de acercarse a su palabra y a la del otro.

Con esta actividad, se pondrá a prueba la capacidad de los estudiantes de argumentar y contra argumentar respecto de un tema que ha generado gran polémica en la Institución Educativa, ya que, si bien siempre se ha prohibido el uso de celulares dentro de la misma, esta norma no está contemplada en su Manual de Convivencia. Además, no es un secreto que para los jóvenes este dispositivo adquiere cada vez más importancia para sus vidas, siendo para muchos de ellos inconcebible estar un espacio del día sin éste. Por ello, considero que es un tema que vincula sus necesidades e intereses personales con los de la institución, poniendo de relieve sus opiniones y la forma como serán defendidas y evidenciando, como aspecto fundamental para mi proyecto pedagógico, los objetivos planteados.

Esta técnica se llevará a cabo dentro del salón de clase, ya que es un espacio habitual para ellos y, por lo tanto, se sienten cómodos en él. Por otro lado, los materiales a emplear serán cartulinas para elaborar letreros correspondientes a cada subgrupo, hojas de papel y lápices o lapiceros para quienes deben tomar apuntes.

### Guión conjetural técnica interactiva 3

**Fecha de realización:** Septiembre 13 de 2015

**Fecha de aplicación:** Septiembre 17 y 21 de 2015

**I.E.:** Colegio Guillermo Taborda Restrepo

**Maestro en formación:** Jorge Muñoz Correa

Para estas sesiones de intervención, he recurrido a una técnica interactiva que me permita conocer, desde sus voces, sus representaciones, sus sentires y sus interpretaciones, sus experiencias en la escuela, concretamente en el Colegio Guillermo Taborda Restrepo, ya que me interesa indagar por la forma como éste ha influido en la formación de los sujetos estudiantes respecto del uso de la palabra, sus libertades, prohibiciones y restricciones, en la versión de ellos mismos en contraste con la oficialidad, como una forma de motivar su expresión y participación sobre un tema vital para comprender las dinámicas escolares que afectan la interacción interna como grupo.

Para ello, entonces, he echado mano de la técnica denominada “El mural de situaciones”, la cual combina la descripción y la expresividad, la cual permitirá a los estudiantes hablar sobre diferentes aspectos relacionados con un espacio que se vuelve parte de su vida cotidiana, ya que allí permanecen una parte importante del día, siendo éste naturalizado por ellos -o quizá no lo sea, es parte de la indagación. La idea en esta ocasión es que los estudiantes hablen sobre su experiencia personal como estudiantes en el colegio durante el tiempo que hayan estado allí, que den cuenta, principalmente, de cómo han sido los procesos de oralidad en su experiencia escolar. Esta técnica se dividirá en dos sesiones de clase.

Para dar inicio a la clase, leeré una frase que los motive a participar de manera espontánea y sincera y los ponga en disposición para la clase: “Date la oportunidad de ser la persona que te gustaría ser” – Donald Trump.

Luego, les daré las indicaciones del trabajo a realizar, para el cual me propongo los siguientes objetivos:

1. *Identificar qué situaciones, espacios y actores han hecho parte de la experiencia de los estudiantes en el Colegio Guillermo, respecto de su configuración como sujetos de la palabra.*
2. *Contrastar las voces de los estudiantes con la voz “oficial” de la I.E., siendo ésta un escenario en el que la palabra puede adquirir la forma de instrumento o mediación.*
3. *Analizar la forma en que los estudiantes sienten y describen la escuela, como manera de asumir su función en tanto sujetos políticos.*

Hasta aquí habrá pasado al menos 10 minutos. Para iniciar, se indicará que el tablero será la superficie que servirá para plasmar el Mural de Situaciones. Seguidamente, se dará a cada estudiante una hoja de papel, para que plasme en ella sus experiencias por medio de dibujos, gráficos, textos y sus combinaciones (20 minutos). Luego se procede a dividir el grupo en subgrupos de trabajo de tres estudiantes, donde cada uno de los estudiantes compartirá su producto individual, para luego construir un boceto común, donde será preciso dialogar y llegar a puntos comunes para su elaboración.

Seguidamente, cada subgrupo elegirá un espacio del tablero (mural) para plasmar allí su boceto colectivo (25 minutos).

En la segunda sesión de clases, se realizará una plenaria en la cual se compartirán sus percepciones, sentimientos y análisis sobre el trabajo realizado en sus diferentes fases. El conversatorio estará orientado por las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron trabajando de manera colectiva? ¿Hubo tensiones o se llegó a acuerdos fácilmente? ¿Qué se puede interpretar de lo que han elaborado? ¿Qué elemento les llaman más su atención? ¿Cuáles de estos elementos son comunes en los bocetos y qué se deduce de ellos? ¿Cómo se evidencia allí el manejo -manipulación- de la palabra? ¿Cómo ha influido este manejo de la palabra en sus modos de ser, de actuar y de nombrarse como estudiantes?

Finalmente, se orientará a los estudiantes para que sean ellos quienes concluyan acerca del tema en cuestión, procurando que la palabra sea distribuida por todo el grupo, sin forzar a nadie a participar, ya que la idea es que la participación sea espontánea.

Esta técnica se llevará a cabo dentro del salón de clase, empleando para ello hojas de papel, lápices o lapiceros y tablero.

**Fecha de realización:** Septiembre 26 de 2015

**Fecha de aplicación:** Septiembre 28, octubre 1 y 15 de 2015

**I.E.:** Colegio Guillermo Taborda Restrepo

**Maestro en formación:** Jorge Muñoz Correa

Con la aplicación de la anterior técnica interactiva llamada “El mural de situaciones”, surgió un tema en suma interesante para mis propósitos como maestro investigador, que es las identidades que el sujeto, esta vez en calidad de estudiante, utiliza para habitar la escuela, como una especie de *fake* con la cual oculta su cara para ser aceptado y poder encajar dentro del modelo de estudiante que la I.E. pretende encontrar en ellos. Este tema, entonces, me lleva a cuestionarme sobre el “juego” de identidades que estos sujetos llevan a cabo en la escuela, si usan sus máscaras todo el tiempo y, por ende, aquello que son, piensan y sienten en este espacio no es más que un discurso predeterminado por ellos para responder a unas exigencias contextuales, sin revelar su verdadera subjetividad; qué relación tiene este “juego” con las prácticas de interacción llevadas a cabo por ellos en espacios virtuales –redes sociales–, en los que la emergencia de identidades se ha convertido en un fenómeno común para ocultarse o para ser otro, alterno al plano de lo “real” y cómo la escritura en las redes sociales puede promover y revelar la emergencia de otras subjetividades .



Para acercarme a posibles respuestas, he diseñado una técnica interactiva que llamaré “Fake”, la cual se llevará a cabo en dos sesiones de clase, distribuidas así: en la primera sesión, los estudiantes crearán una falsa identidad simulando una red social virtual, con todos los datos correspondientes a la creación de un perfil: foto o imagen, nombre de usuario, correo electrónico, edad, estado civil, nivel de educación, lugar de residencia, género, profesión u ocupación y algún otro dato que quieran agregar (15 minutos). Luego, se les pedirá a los estudiantes que se ubiquen en mesa redonda y cada estudiante escribirá en su hoja un comentario, con el cual se dará inicio al “chat”, que consistirá en pasar sus hojas a su compañero(a) de la derecha, quien escribirá un comentario, una pregunta, una solicitud, o aquello que desee, haciendo uso de emoticones, abreviaturas u otro tipo de textos que usualmente utilizan en las web, aclarando desde el inicio que se hará con respeto y orden. Así, cada vez que el maestro diga “cambio” –cada dos minutos”, los estudiantes rotarán las hojas, hasta que cada una llegue a su dueño (35 minutos).

Finalmente, los estudiantes leerán de manera personal los comentarios depositados en sus hojas y escribirán en sus hojas comentarios orientados por preguntas como: ¿Cómo se sintieron en este ejercicio de simulación de una red social virtual? A nivel general ¿cómo fue la escritura empleada en este ejercicio? ¿Qué les dice respecto de los intereses y/o las necesidades de quienes participaron? ¿Qué se puede deducir respecto de la creación de diversas identidades en esta simulación virtual, como ocultamientos o revelaciones? ¿Es ésta una práctica llevada a cabo en la cotidianidad escolar? ¿De qué manera? ¿Cómo influye esta práctica en su relación con el aula de lengua castellana, es decir, con maestros y estudiantes?

Para la segunda sesión, se creará un grupo en la red social Facebook en la cual los estudiantes harán el ejercicio anterior, es decir, crearán un perfil –identidad– de internet con todos sus datos (15 minutos) e interactuarán entre ellos por medio del chat o conversación en línea (30 minutos). Para finalizar, los estudiantes escribirán en el “muro” del grupo comentarios relacionados con las siguientes preguntas: ¿Qué diferencias encontraron entre la simulación –salón de clases– y la interacción virtual que has llevado a cabo? ¿Por qué crear o no una(s) identidad(es) para interactuar en internet? ¿Crees que el hecho de tener una o múltiples identidades en la web puede afectar tu verdadera identidad, es decir, aquellas características que te identifican como ser humano y te diferencian de los demás? (10 minutos).

Para la aplicación de esta técnica interactiva, se emplearán hojas en blanco, lápices y computadoras con acceso a internet.

**Fecha de realización:** marzo 6 de 2016

**Fecha de aplicación:** marzo 7 al 18 de 2016

**I.E.:** Colegio Guillermo Taborda Restrepo

**Maestro en formación:** Jorge Muñoz Correa

En estas clases, me interesa enfocarme en los sistemas simbólicos alternativos a la palabra escrita, de tanto auge en las redes sociales, los cuales, más allá de reemplazar la escritura convencional, se establecen como sistemas alternativos y complementarios al mismo, como respuesta a las dinámicas de estas redes sociales, donde la palabra mediada por las TIC

requiere de un tratamiento diferente de esta en el que la economía del lenguaje y la rapidez en la interacción aseguran la eficacia de estas prácticas de escritura y, por lo tanto, construyen otras formas de entenderla, de interactuar con ella y por ella y de construirse como sujeto mediante estas interacciones.

Para estas clases, propongo entonces los siguientes objetivos:

- *Reconocer los íconos gestuales o emoticones como sistemas complementarios a la palabra escrita en redes sociales.*
- *Comprender, mediante el relato icónico, la función de los sistemas simbólicos como representaciones del mundo de quien los emplea en sus interacciones.*

Para cumplir con estos objetivos, emplearé en un primer momento o clase una técnica interactiva denominada “Zoom”, que consiste en una serie de imágenes las cuales, de manera secuencial e intencionada por quien dirige la investigación, relata una historia con la cual los participantes se sienten familiarizados (Quiroz et al., 2003, 101). En este caso, las imágenes serán emoticones, los cuales se mostrarán de manera secuencial en un videoclip. En determinados momentos del relato, haré a los estudiantes las siguientes preguntas, con el propósito de que relacionen, comparen y reconozcan el sentido político que subyace tras un texto gráfico tan común en las redes sociales.

Minuto 0:08: ¿Qué ocurre en estas imágenes? ¿Qué se busca con ellas? ¿Te agradan o desagradan?

Minuto 0:28: ¿Cómo relacionas estas imágenes con las anteriores? ¿Qué te están contando estas imágenes? ¿Qué sistema de valores reflejan?

Minuto 1:02: ¿Cuál es la intencionalidad de las imágenes? ¿Qué modelo de ser humano se encuentra implícito en las imágenes? ¿Qué sistema de valores refleja? ¿Alterarías el orden de los emoticones? ¿Por qué?

Estas preguntas se entregarán en una fotocopia y serán respondidas de manera individual. Luego, los estudiantes procederán a compartir sus respuestas, donde recogeré las apreciaciones y reflexiones suscitadas. ¿Cuál será la reacción de los estudiantes al ver este video clip, el cual connota sexo en su contenido? ¿Se habrán acercado alguna vez a los emoticones de esta manera, es decir, usándolos de manera secuencial, intencionada, para contar? ¿Acaso estos íconos, por sí solos, son suficientes para hilar una historia con sentido? ¿Será necesario el uso de del lenguaje oral, como complemento de este sistema icónico, para otorgar este sentido? Estas preguntas que surgen en este momento, sumadas a otras que, de seguro, surgirán en el momento de ejecutar la técnica interactiva, las utilizaré para promover en los estudiantes la reflexión y la participación acerca del uso de los emoticones en internet, sistema que ha sido naturalizado por ellos como usuarios, desconociendo los alcances y las funciones de los mismos, así como las intencionalidades de quienes los ponen a su servicio como de ellos al utilizarlos, como forma de reconocimiento de su lugar en este tipo de escenarios virtuales.



En la segunda y tercera clases, como forma de vincular mis intereses como maestro investigador con los intereses personales de los estudiantes, estos crearán cada uno un relato de la misma forma que se presentó anteriormente, es decir, utilizando la técnica del “zoom” con emoticones, en el grupo creado en la red social Facebook. El relato será corto, de mínimo diez (10) emoticones, recordándoles las partes constitutivas de todo relato - inicio, desarrollo y cierre-, los cuales pueden ser tomados de otras páginas web, en caso tal de que los que ofrece Facebook no sean suficientes para sus intenciones escriturales. Lo anterior servirá, además, para evidenciar cuáles son las preferencias de los estudiantes al hacer uso de estos emoticones, teniendo en cuenta que esta es una de las redes sociales más frecuentadas por ellos y que, por lo tanto, ejerce gran influencia en sus representaciones del mundo al que allí tienen acceso.

Una vez finalizado el relato, los estudiantes dedicarán una clase para comentar al menos cuatro relatos de sus compañeros utilizando, para ello, los sistemas simbólicos que ofrece la red social, correspondientes a la imagen y la escritura –emoticones, símbolos, fotografías, videos, “memes”–, teniendo en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los sentidos que se desprenden de esta secuencia de emoticones? ¿Qué me dice el autor de este relato y qué me oculta? ¿Por qué crees que escogió estos emoticones y no otros? ¿Qué sistema de valores refleja? Otras preguntas, estoy seguro, surgirán mientras se lleva a cabo esta actividad, ya que es en el hacer donde la conjetura se confirma o se refuta o quizá donde ésta da paso a otra u otras y donde las posibilidades enriquecen la búsqueda de todos los que hacemos parte de esta investigación, todos con intereses diferentes, lo cual hace este ejercicio aún más interesante en la medida que lo nutre de múltiples perspectivas y miradas, todas ellas develando las subjetividades de los sujetos a las que pertenecen.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3