

Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina

*Teach and learn with transmedia
narrative. Analysis of experience in a
high school in Argentina*

EXEQUIEL ALONSO¹

<https://orcid.org/0000-0001-7716-8440>

VIVIANA ALEJANDRA MURGIA²

<https://orcid.org/0000-0003-3257-0334>

El artículo presenta la experiencia de una narrativa transmedia en una escuela secundaria de Argentina con el objetivo de reflexionar sobre las implicaciones en el proceso educativo. La metodología de análisis es cualitativa, basada en observación participante y revisión bibliográfica. Los resultados vinculan las narrativas transmedia con las competencias de los estudiantes, el rol del docente y el diálogo con la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Educación, narrativas transmedia, filosofía, alfabetización digital.

The article presents the experience of a transmedia narrative in a high school in Argentina with the aim of reflecting on the implications in the educational process. The analysis methodology is qualitative, based on participant observation and bibliographic review. The results link the transmedia narratives with the competences of the students, the role of the teacher and the dialogue with the community.

KEYWORDS: Education, transmedia narrative, philosophy, digital literacy.

¹ Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Correo electrónico: exealonso@gmail.com

² Escuela de Educación Secundaria Núm. 10, Argentina.

Correo electrónico: vivianamurgia@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 15/12/17. Aceptación: 23/05/18. Publicado: 15/08/18.

ENSEÑAR Y APRENDER EN EL CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA

Las narrativas transmedia constituyen un tipo de narración surgida de lo ficcional que hacen posible expandir una historia por diferentes medios y lenguajes de comunicación (sean estos analógicos o digitales) constituyendo un mundo narrativo en el cual cada fragmento amplía y brinda más detalles sobre los hechos que se están narrando (Jenkins, 2008; Scolari, 2013). La segunda característica fundamental de este tipo de narrativas es que no puede pensarse sin la posibilidad de que los usuarios (o fans) sean parte de la historia, compartiendo producciones creadas por ellos que se suman a ese universo narrativo en sitios web, blogs, videos de YouTube, etc. Esto muchas veces es más una intención que una realidad y allí radica el desafío de producir un guión narrativo que se expanda por diferentes medios y obtenga la producción “cómplice” de aquellos produsuarios (productores + usuarios) que crean nuevas piezas comunicacionales.

Estas características de las narrativas transmedia pueden ser pensadas como una potencialidad al momento de enseñar contenidos curriculares. De eso se trató el proyecto “Si Sócrates viviera ... Narrativa transmedia y filosofía” en el cual se desarrolló una experiencia de exploración y creación de producciones en distintos formatos y medios de comunicación para abordar contenidos curriculares de filosofía en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. A continuación presentamos una breve reseña del contexto tecnológico en el cual se inscribe el proyecto.

Pensamos en el uso de narrativas transmedia en el contexto de una serie de cambios estructurales en diferentes ámbitos: social, político, económico, jurídico, laboral, de relaciones y, por supuesto, educativo, que configuran una nueva forma de entender y hacer cultura.

De acuerdo con las reflexiones del filósofo Serres (2014) las maneras en cómo almacenamos, procesamos, enviamos y recibimos información han modificado sustancialmente los procesos sociales, políticos, económicos y educativos. Asistimos a una revolución cultural y cognitiva que registra tres antecedentes (o revoluciones previas): la oralidad, en tanto el recurso utilizado para guardar la memoria de

los pueblos; la invención de la escritura y la posibilidad de codificar el lenguaje, que permitió la organización de las ciudades y el estado de Derecho y, por último, la imprenta, que dio lugar a la ciencia moderna, puso en crisis a la religión y redefinió la democracia.

La cuarta revolución es la de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que, al transformar la relación entre el soporte y el mensaje, modifica el espacio (de uno “cartesiano” y con direcciones, al “no espacio” de las redes, cuyas reglas se difuminan), y el tiempo (del calendario y la organización estática, al tiempo flexible y dinámico). Para Serres (2014), además de las implicaciones políticas de estos cambios, hay una nueva manera de conocer que transforma nuestra capacidad de memorizar, la imaginación y los modos en que razonamos y construimos conocimientos, sobre todo en la población más joven:

Estos niños viven, pues, en lo virtual. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la Red, la lectura o la escritura de mensajes con los pulgares, la consulta de Wikipedia o Facebook no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza o del cuaderno ... Ya no tienen la misma cabeza (p. 21).

Estas transformaciones reconocen ventajas y desventajas. Frente a la posibilidad tecnológica de acceder a la información en cualquier momento y lugar se opone la capacidad de discernir qué es lo válido y lo útil en la maraña de contenidos de las redes. Frente a la capacidad de los dispositivos de procesar información y difundirla ampliamente, se opone la urgente necesidad de “alfabetización” en el uso de esos programas que permiten crear audios, textos, videos y otras producciones. Frente a la libertad que supone acceder a las redes sociales y expresar opiniones acerca de los problemas de la comunidad, crece la sombra del espionaje en Internet, la censura encubierta y los límites de los algoritmos. Frente a las promesas de la revolución tecnológica crece la necesidad de construir ciudadanía digital, es decir, poner el eje en las personas y no en los dispositivos (Bacher, 2016).

El contexto en el que la escuela pretende sostener la hegemonía del saber está marcada por el pulso de una “nueva sociedad” construida a partir de una racionalidad tecnológica que fragmenta la información

y la pone a disposición de manera ubicua, desafiando los saberes y la autoridad de la escuela; transnacionaliza las identidades, poniendo en tensión los conocimientos de la cultura en relación con lo tradicional/nacional aprendido en la escuela y “fascina” con la producción permanente de nuevo hardware y software tecnológico, obligando a los Estados a promover políticas públicas de acceso a las pantallas detrás de la idea de que más tecnología redundará en más aprendizajes (Martín-Barbero, 2003).

El ethos escolar propio de la escuela de la modernidad organizado en torno al conocimiento compartimentado (Tobeaña, 2011), al libro como soporte fundamental de la transmisión cultural, a la organización del proceso de enseñanza y de aprendizaje de forma vertical y unidireccional (del docente al alumno) y a la reproducción de la cultura hegemónica se ve desafiado por los cambios culturales de los últimos tiempos. Algunos de estos cambios refieren al avance de la tecnología y a la circulación de la información. Internet pone a disposición el saber enciclopedista junto con un cúmulo de conocimientos tradicionalmente considerados heréticos, que no responden necesariamente a lo que la escuela desea inculcar. Por otro lado supone jóvenes que se relacionan con la información de una manera diferente (fragmentación/simultaneidad/velocidad). No solo es un cambio de soporte sino que estamos frente a una manera diferente de leer y de apropiarse del saber.

Esta tensión entre la cultura de la escuela y las tecnologías obliga a plantear nuevas estrategias que no anulen el conflicto sino que lo evidencien para establecer un diálogo entre aquello que consideramos necesario enseñar y los nuevos modos de aprender, relacionados con habilidades y experiencias de la cultura digital propia de los estudiantes. La intención del proyecto transmedia que desarrollaremos en las siguientes páginas contiene estas paradojas que combina los tiempos rígidos de la escuela con el uso permanente de las redes por parte de los estudiantes: el espacio del aula como sitio del saber con los espacios de la ciudad donde también hay saberes.

Esto evidencia la preocupación que supone trabajar con tecnologías en el aula dado que se transforman los espacios, el tiempo y se impone la reorganización de los saberes y la legitimidad académica que durante siglos la escuela deposita en los docentes. La institución educativa

basada en el conocimiento disciplinar, la autoridad, criterios de evaluación estandarizados y rigidez metodológica, choca contra la lógica del consumo de las nuevas tecnologías: personalizables, flexibles, emocionales y dinámicas que hacen colisionar los propósitos y temporalidades escolares y plantea un debate en términos de mutación simbólica y cultural de la institución escuela (Dussel & Quevedo, 2010).

En este escenario de reconfiguración de saberes aparecen nuevas necesidades de formación propias de la cultura digital y se vuelven necesarias otras estrategias para enseñar los contenidos curriculares acordes a la “sensibilidad tecnológica” de los jóvenes (Martín-Barbero, 2003), por este motivo surge la propuesta de trabajar con el diseño y producción de una narrativa transmedia.

En relación con esta idea nos parece importante recuperar dos conceptos que resultan transversales para analizar la experiencia llevada a cabo: “alfabetismo transmedia” y “competencias transmedia”. De acuerdo con Scolari (2018) el primer concepto incluye “una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas” (p. 17). El segundo concepto, que se desprende del primero, es el de competencias transmedia: “son una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de contenidos en medios digitales interactivos” (p. 19). De acuerdo con proyecto de investigación *Transmedia Literacy* nos es posible organizar las competencias de los estudiantes en 9 dimensiones que incluyen 44 competencias generales y 190 específicas. Esta clasificación es especialmente útil dado que pone en evidencia que las competencias en relación al uso de las tecnologías, por parte de los jóvenes, son conocimientos parciales que no implican un dominio total de las herramientas que utilizan.

DESCRIPCIÓN DE LAS ETAPAS DEL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA NARRATIVA TRANSMEDIA

El proyecto educativo “Si Sócrates viviera ... Narrativa transmedia y filosofía” fue realizado en la escuela secundaria Núm. 10 “José Manuel Estrada” de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires, Argentina.

La misma tiene una matrícula aproximada de mil estudiantes que en cuarto, quinto y sexto año de nivel secundario se agrupan de acuerdo a las siguientes orientaciones curriculares:³ Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Literatura. El proyecto articuló el trabajo de cincuenta estudiantes de sexto año de la orientación Ciencias Sociales, específicamente en los espacios curriculares de Filosofía y Lengua y Literatura con el acompañamiento del área de tecnologías de la institución educativa y especialistas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El desarrollo de la producción transmedia tuvo lugar durante el ciclo lectivo 2017 en los meses comprendidos entre junio y noviembre.

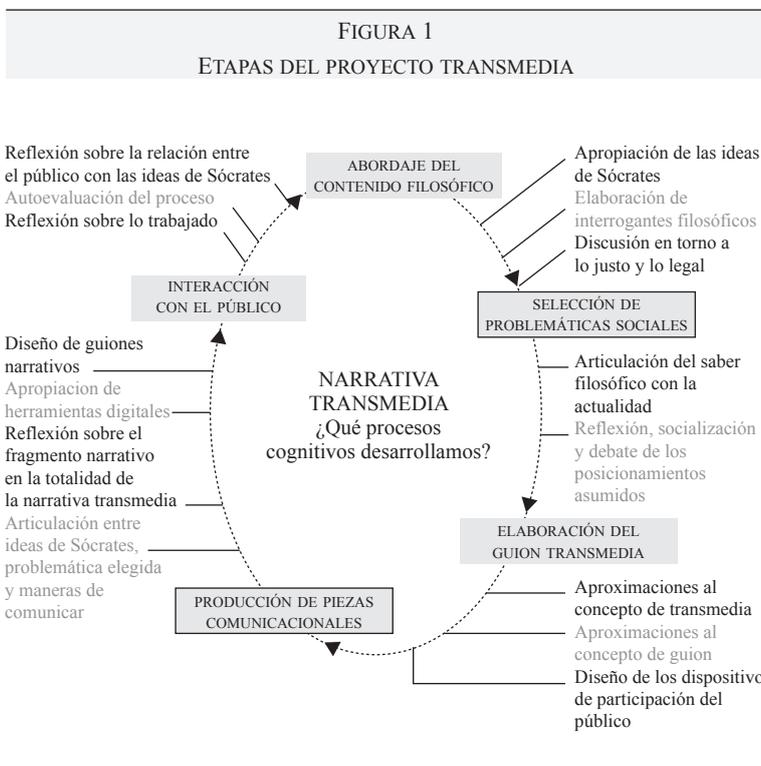
La experiencia se enmarcó en las normativas y objetivos centrales de la educación en Argentina, que proponen el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.⁴ Por otra parte, nos interesaba recuperar los saberes que los estudiantes poseen en relación con la tecnología y articularlo con los saberes escolares.

El proyecto transmedia fue organizado en cinco etapas, que incluyeron diferentes actividades y a partir de las cuales se pretendieron favorecer distintos procesos cognitivos; en la Figura 1 sistematizamos esta información.

Como punto de partida y en el marco de las clases de la materia Filosofía seleccionamos la vida y las ideas filosóficas de Sócrates para desarrollar la narrativa transmedia. El mismo ofrece varias aristas de interés para la reflexión filosófica y sobre todo la posibilidad de recrear su pensamiento, atendiendo, así, a uno de los principales rasgos de las narrativas transmedia; la expansión. Esto es, la posibilidad de crear algo nuevo a partir de lo dado.

³ Las orientaciones suponen una malla curricular con materias comunes que suman otras específicas de acuerdo al área de estudio elegida por cada estudiante. De la misma manera, se trabaja con proyectos y actividades específicas relacionadas a cada orientación.

⁴ La formación en TIC está contemplada en la Ley de Educación Nacional Núm. 26.206 (Artículo Núm. 11) y en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Núm. 13.688 (Artículo Núm. 28).



Fuente: Elaboración propia.

Para ello desarrollamos el andamiaje teórico acerca de la figura de Sócrates y su vigencia en el ámbito de la discusión sobre lo justo y lo legal en la sociedad contemporánea, centrándonos en el juicio y su condena a muerte. Propusimos la lectura dialogada de *Critón* y la *Apología*⁵ con la intención de problematizar en qué medida la noción de justicia que presenta Sócrates está vigente, proponer interrogantes en torno a lo

⁵ *Critón* y la *Apología* son dos diálogos platónicos. En el primero Critón le propone a Sócrates escapar de la cárcel y este se niega con el argumento de que las leyes lo interpelan. En la *Apología* se desarrolla la defensa de Sócrates frente al tribunal que lo acusa, apelando a la misión filosófica que le ha sido asignada por Delfos.

justo y las leyes, así como la presunción de Sócrates de que la muerte, antes que ser un castigo, puede resultar un beneficio. Esto último, si bien no había sido una de las ideas a poner en discusión inicialmente en nuestro proyecto, resultó ser uno de los temas más abordados en las producciones de los estudiantes, en particular porque esta controversia en la historia de Sócrates dividió los posicionamientos que asumieron los mismos y las producciones mediáticas que en consecuencia elaboraron: para algunos grupos la decisión de Sócrates de cumplir la condena y negarse a escapar era justa porque se respetaban las leyes y, para otros grupos, que Sócrates no dejase Atenas, suponía una decisión egoísta, sobre todo porque sus hijos quedarían huérfanos.

En un segundo momento los estudiantes debieron recuperar las discusiones suscitadas a partir de las lecturas filosóficas para pensar problemáticas actuales. Esto implicó buscar información, socializar las ideas y argumentar los posicionamientos asumidos. Los temas seleccionados abarcaban interrogantes en torno a la justicia, la ciudadanía y otros de interés social y político.

En la tercera etapa de trabajo, en el espacio de Lengua y Literatura, los estudiantes abordaron la construcción de guiones narrativos para luego planificar la producción transmedia, especialmente retomando la importancia de expandir la historia y, además, de generar la interacción con los usuarios. Atendiendo a estos aspectos se solicitó la producción de guiones que contemplaran los siguientes puntos: los aspectos/ideas de Sócrates que querían recuperar en la narrativa, cuáles serían los personajes y el escenario posible, qué medios y herramientas digitales utilizarían para contar la historia y cuál sería la interacción con el público. Fueron los estudiantes quienes decidieron aquello que quisieron contar, argumentaron sus decisiones según lo aprendido y seleccionaron los recursos digitales que reconocían y dominaban para realizar el fragmento narrativo.

Esta etapa de producción de guiones supuso varios momentos de revisión y socialización, priorizando la construcción de la narrativa y la elección de la herramienta digital. A modo de ejemplo: una de las producciones buscaba reconstruir la discusión entre Sócrates y Critón en condiciones actuales y, para esto, primeramente pensaron en un programa televisivo. Al momento de elaborar el guion narrativo

y técnico el grupo se dio cuenta de la complejidad de trabajar en tal empresa. Estos procesos de reformulación fueron muy valiosos porque permitieron pensar cada pieza en relación al guion global de la narrativa transmedia y a las posibilidades de realización en los plazos previstos. La propuesta fue que los estudiantes crearan sus propios contenidos educativos, es decir, que pudieran recuperar aspectos de la vida e ideas de Sócrates para problematizar la realidad actual que los interpela como ciudadanos y desde nuevas preguntas establecer un diálogo con la comunidad más allá del aula.

En la cuarta etapa de la experiencia cada grupo tuvo que realizar las piezas de comunicación de la narrativa transmedia. Para ello debieron manipular medios digitales interactivos y poner en juego competencias y habilidades que no fueron contenidos de enseñanza durante la realización de la experiencia. Si bien se concretaron dos talleres específicos en software de edición de imagen, sonido y video, buena parte de las producciones de los estudiantes fueron resultado de aquellas “estrategias de aprendizaje informal” (Scolari, 2018) que se recuperaron en la escuela para realizar la narrativa transmedia. Aunque no todos los estudiantes conocían, tenían interés o directamente competencia para producir contenidos en medios digitales, la decisión del equipo docente fue la de invitar a que fueran ellos mismos quienes eligieran sobre qué medio trabajar. De acuerdo a sus conocimientos eligieron realizar videojuegos, sitios web, animaciones, campañas gráficas, perfiles en redes sociales, entre otros. Esto posibilitó vincular las prácticas cotidianas de los estudiantes, fuera de la escuela, con los objetivos curriculares del proyecto educativo. Es decir, para hacer sus piezas de comunicación en el marco de la narrativa transmedia, hubo que recuperar las ideas de Sócrates, pensar una problemática actual y sostener una hipótesis de interacción con la comunidad que permitiera expandir el aula y, por supuesto, la narrativa creada.

Finalizadas las producciones, y en la quinta etapa de la experiencia, se coordinó con los estudiantes un cronograma de publicación y difusión del proyecto, centrado en la participación del público. Para esta última etapa se realizó una página de Internet⁶ en la que se pueden visualizar las producciones finales que incluyen la vida de Sócrates

⁶ Ver: <http://bit.ly/socratesolavarria>

en Videoscribe, Skype entre Sócrates y Critón, la campaña política de Sócrates para la intendencia del 2019, Sócrates YouTuber, Sócrates en redes sociales como Facebook, Instagram o Twitter y el videojuego “El preguntado” de Sócrates.

FIGURA 2
PÁGINA WEB DEL SITIO DE LA NARRATIVA TRANSMEDIA



Fuente: Elaboración propia.

ENSEÑAR Y APRENDER CON NARRATIVAS TRANSMEDIA. RESULTADOS Y DESAFÍOS DE LA EXPERIENCIA

Para analizar la experiencia presentada anteriormente propusimos como técnicas de recolección y producción de datos la observación participante y la revisión de bibliografía. Al momento de definir qué observar y cómo sistematizarlo, se adoptó lo que Rodríguez Gómez (citado en Álvares-Gayou Jurgenson, 2003) define como un “sistema de observación categorial”, dado que “se trata de observar determinados fenómenos preestablecidos por las mismas preguntas de investigación” (p. 105). Es decir, se fue recolectando información de los intercambios,

debates y prácticas que tuvieron lugar en cada clase, taller y espacio de producción de la narrativa transmedia a partir de tres categorías de análisis de la experiencia: “rol del docente”, “vínculo entre las competencias transmedia y los saberes escolares” y “diálogo entre la escuela y la comunidad”. En cuanto a la primera categoría, el rol del docente, nos interesaba pensar en clave de lo que propone Scolari (2018):

En el alfabetismo transmedia el profesor es un facilitador de conocimientos, un actor que involucra a los alumnos en un proceso de aprendizaje participativo. En este contexto, el profesor es un actor flexible y descentralizado que promueve un aprendizaje de abajo hacia arriba (p. 17).

La segunda categoría nos permitió focalizar en el punto de encuentro entre las competencias de los estudiantes con aquellos contenidos curriculares que la escuela debía enseñar en el proyecto educativo, es decir, cómo la narrativa transmedia favoreció el aprendizaje de las ideas de Sócrates. En este punto es importante recuperar la reflexión de Dussel (2018) sobre que la escuela: “no es una institución homogénea y unificada, sino un ensamblaje provisorio de prácticas, artefactos, personas, saberes, que no se define solamente por las paredes o las formas de regulación estatales sino por complejas interacciones en varias direcciones” (p. 107).

En los intersticios de las prácticas y significados atribuidos a las mismas, por diferentes actores en la institución, nuestra tercera categoría nos permitió sistematizar ideas acerca del diálogo que establece la escuela con la comunidad a partir de la puesta en marcha de un proyecto educativo que no se circunscribe a la lógica, tiempos y espacios escolares, es decir, nos interrogamos acerca de aquello que acontece con la experiencia de docentes, estudiantes, directivos, padres y la comunidad en general cuando se ponen en marcha “motores creativos”, en términos de Maggio (2018), quien sostiene:

Frente al persistente predominio de versiones curriculares del tipo colección de temas que en la práctica siguen implicando un carrera contra el tiempo para cubrir lo que básicamente es una lista extensa y fragmentada, proponemos trabajar regularmente sobre interpretaciones curriculares ge-

nerando consensos colectivos provisorios y significativos sobre las lecturas que se realizarán en cada tiempo y lugar, en un profundo reconocimiento del contexto y de los temas vigentes desde perspectivas sociales, culturales y académicas (p. 64).

En otras palabras, con el desarrollo de la narrativa transmedia asumimos el desafío de acercar lo valioso que acontece en la escuela a la comunidad y establecer puntos de diálogo con los intereses, inquietudes y saberes de la misma para retroalimentar la propuesta pedagógica.

En cuanto a la primera categoría de análisis, el rol del docente en la configuración de la narrativa transmedia, nuestra experiencia nos permitió cuestionar aquellas perspectivas que lo consideran como mero aplicador de programas de estudios o estrategias que deciden los expertos. En primer lugar podemos referenciar a los profesores como practicantes reflexivos (Schön & Coll, 1998), lo que supone un docente que aprende de la propia práctica y, en segundo lugar, desde una mirada crítica, un docente capaz de proyectar su accionar hacia al escenario social como intelectual transformativo (Giroux, 1997), es decir, como actor crítico que pone en discusión la legitimación de saberes escolares y el papel de la escuela en la transmisión de una cultura hegemónica.

Ambas perspectivas intentan superar la separación entre la producción de teoría, las decisiones en torno al currículum y la práctica docente en el aula. Por otra parte, si tomamos en cuenta que la narrativa transmedia, además de aprovechar las competencias que los estudiantes aprenden fuera de la escuela, pretende generar instancias de creación de contenidos, las decisiones no se limitan al medio digital que mejor se adapta al guion narrativo sino también a lo que se pretende contar con ese guion. A modo de ejemplo, en el proyecto “Si Sócrates viviera ... Narrativa transmedia y filosofía” los estudiantes recuperaron situaciones debatidas en la sociedad, tal como fue el caso de Maldonado,⁷

⁷ Las publicaciones estuvieron atravesadas por temáticas coyunturales en el periodo que abarca de julio a octubre de 2017 en Argentina. Ejemplo de esto fueron las menciones al caso de la desaparición forzada por parte del Estado del joven Santiago Maldonado en un reclamo por las reivindicaciones del pueblo Mapuche.

y esto abrió la discusión sobre la posibilidad de la escuela de expandir el debate en las redes sociales, cómo lo problematizaría la Filosofía, si esto suponía una toma de posición o una propuesta de interrogantes y de qué manera podría reaccionar la comunidad.

En cuanto a la segunda categoría, las competencias transmedia y los saberes escolares, en el transcurso del proyecto los estudiantes realizaron diferentes piezas de comunicación que podríamos agrupar en: creación de un sitio web, animaciones y videos, gestión de redes sociales, realización de piezas gráficas y rediseño de un videojuego. En cada caso se recuperaron diferentes competencias transmedia, de acuerdo con la clasificación propuesta por el proyecto Transmedia Literacy, algunas de las que podríamos mencionar por su pertinencia para cada caso son:

- Creación de un sitio web: se recuperaron competencias de producción, en general para codificar software y en particular mediante el uso de Wordpress para crear el sitio.
- Animaciones y videos: se recuperaron competencias para crear y modificar producciones escritas; usar software y aplicaciones de escritura; usar grabaciones de audio y herramientas de edición; crear y modificar producciones audiovisuales; usar herramientas para filmar y editar; actuar; buscar, seleccionar y descargar.
- Gestión de perfiles en redes sociales: se recuperaron principalmente competencias para gestionar archivos de contenido, participar en las redes sociales, evaluar y reflexionar sobre estereotipos y connotaciones ideológicas de los contenidos; dar like, seguir, comentar, etiquetar, compartir y chatear; reconocer y describir las características técnicas de las redes sociales; aprender y experimentar con las propias competencias sociales siguiendo las reglas de la *netiqueta*.
- Realización de piezas gráficas: crear y modificar producciones fotográficas y usar herramientas fotográficas y de edición.
- Creación de un videojuego: en este caso fue necesario recuperar competencias para crear y modificar videojuegos; reconocer y describir el software, hardware, los juegos y las características de las aplicaciones y usar herramientas para crear y modificar videojuegos, en particular con el software Scratch.

- Otras competencias generales: evaluar y reflexionar sobre estereotipos y connotaciones ideológicas de los contenidos; entender la historia, la narración, etc.; reconstruir mundos narrativos transmedia; reconocer y describir géneros en diferentes medios y plataformas; reconocer y describir las características de los distintos formatos y saber nombrarlos; reconocer y describir las características de distintos mundos narrativos; tener en cuenta valores estéticos y narrativos cuando crean contenido; crear de forma colaborativa; ayudar a otros a crear de forma colaborativa; coordinar y liderar un grupo de personas cuando se están creando contenidos; enseñar a crear contenido; enseñar a usar la tecnología (hardware, software, aplicaciones, etc.).

Finalmente, en cuanto a la categoría “diálogo de la institución escuela con la comunidad”, se puede apreciar el aprendizaje en términos colaborativos: el conocimiento se construyó con el docente, con los pares, con los estudiantes y, por ende, el rol del educador se propuso como mediador. Por lo tanto, una de las características a remarcar del proyecto fue la necesidad de pensar el trabajo con otros, es decir, la conformación de equipos interdisciplinarios, en el que confluyeron no solo los actores institucionales sino también externos a ella. La interdisciplinariedad entra en tensión con la organización de los tiempos y espacios escolares pensados para un tipo de conocimiento disciplinar.

En el caso particular del espacio curricular de la materia Filosofía, el proyecto permitió construir el conocimiento a partir de una modalidad de trabajo que dio lugar a los estudiantes para apropiarse de los problemas filosóficos y reformular en función de sus experiencias y de su contexto cultural. Esto se visualiza en las publicaciones de Facebook que abarcan temáticas de la actualidad vinculadas a la justicia y la ley, resignificando así las ideas filosóficas propuestas en el texto *Critón* y en la formulación de problematizaciones originales.

Dos de las características centrales de las narrativas transmedia en las que quisimos hacer hincapié durante el proyecto tuvieron que ver con la expansión de la historia y la interacción con los usuarios. En el primer caso creemos que el objetivo se logra puesto que se ha podido pensar y ubicar a Sócrates en otros escenarios posibles. En el caso de la

interacción con el público consideramos que este es un eje importante para poder abrir las fronteras de la escuela y promover el intercambio con la comunidad, es decir, que sea la escuela quien interpele a la comunidad con una propuesta educativa. Este fue uno de los puntos que consideramos a fortalecer en los futuros proyectos transmedia dado que la participación del público se limitó a comentarios en las redes sociales y no a la creación de piezas paralelas que permitiesen expandir la historia. De todas formas, aun cuando el público solo se limite a “escuchar”, “leer” o “ver”, su modo de recepción de esas producciones es distinto porque tiene conciencia de que puede participar activamente si así lo deseara (Jenkins, Ford & Green, 2015). Sin embargo, es necesario remarcar que el solo hecho de habilitar un canal de comunicación o proponer una narración transmedia no es garantía del paso del usuario al produsuario, por lo que deberíamos pensar en algunas hipótesis de por qué nuestra narrativa transmedia no logró “conmover” lo suficiente a los ciudadanos: escaso conocimiento de la propuesta, desinterés sobre la temática, falta de competencias conceptuales y/o técnicas para elaborar un contenido y difundirlo o temor y/o vergüenza de exponer posicionamiento respecto a problemáticas sociales y políticas. Pese a esto, coincidimos con Jenkins et al. (2015) quienes sostienen que:

La gente que insiste en que la creación de contenido DIY (do-it-yourself) es lo fundamental de la cultura participativa, se arriesga a desmerecer otros tipos de participación, la evaluación, valoración, crítica y redistribución del material (p. 170).

En este sentido la propuesta exige ser mejorada pero no descartada dado que se logró trascender la frontera de la escuela y se favorecieron diferentes procesos cognitivos que nos permitieron hablar de aprendizaje significativo. En relación con esto último podemos mencionar el trabajo colaborativo, la capacidad de reflexión sobre problemáticas actuales, la elaboración de productos comunicacionales propios o la resignificación de contenidos a partir de los intereses de los estudiantes.

En el siguiente apartado presentaremos algunas aproximaciones finales con el objetivo de esbozar posibles líneas de trabajo al momento de pensar la narrativa transmedia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La experiencia que hemos recuperado aquí nos permite reflexionar con respecto a los siguientes interrogantes: ¿qué debemos tener en cuenta a la hora de planificar el proceso de enseñanza y de aprendizaje que incluya las narrativas transmedia?; ¿qué rol ocupan los docentes, los estudiantes y la comunidad?

De acuerdo con Scolari (2014) es posible hablar de una narrativa transmedia (NT) cuando se ponen en diálogo la industria de los medios (IM) y las culturas participativas de los usuarios (CPU). Una fórmula que podría ser presentada como $IM + CPU = NT$. Ahora bien, ¿es posible pensar una fórmula para el ámbito educativo?

Un punto importante es que ni las narrativas transmedia ni las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) garantizan en sí mismas la construcción del conocimiento ni procesos de reflexión, problematización, producción activa por parte del estudiante y la comunidad que se busca interpelar. Por este motivo, y de acuerdo con los aportes de Coll (2008), destacamos la importancia en el planteo de las actividades y consignas de acuerdo a objetivos previamente definidos, que coloquen en el centro el aprendizaje de los contenidos curriculares.

El desafío es proponer actividades que recuperen las competencias transmedia de los estudiantes para contar historias en medios digitales (sus propias trayectorias cotidianas que comparten a diario en redes sociales, videos en YouTube, fotografías en Instagram, entre otras). En nuestro proyecto esto consistió en “darle vida” a Sócrates en la narración transmedia a partir de reconocer las ideas centrales de este pensador, capaces de interpelar a los ciudadanos.

Entonces, si tuviéramos que pensar en la fórmula que dio como resultado la narrativa transmedia realizada, podríamos decir que primero se definieron propósitos educativos (PE), que contribuyeron a la realización del guion transmedia por parte de especialistas externos, docentes y estudiantes en las clases de las materias de Filosofía y Lengua y Literatura. Luego se crearon contenidos generados por los estudiantes (CGE) y por último se difundieron las producciones con el objetivo de favorecer la cultura participativa de los ciudadanos (CPC). Atendiendo a estos procesos tal vez sería más preciso hablar de *Narrativa Transme-*

dia Pedagógica (NTP) para distinguirla de otro tipo de narrativas que se plantean propósitos diferentes. En resumen, la fórmula quedaría así:

$$PE + CGE + CPC = NPT$$

Uno de los puntos cruciales fue definir el posicionamiento pedagógico que dio sustento a la fundamentación del proyecto. Nos parecía importante dejar claro qué entendemos por la inclusión de la tecnología digital en el aula para no caer en postulados tecnocentristas que atribuyen a la innovación tecnológica (en este caso de producción de piezas de comunicación digital) la responsabilidad de la enseñanza y obturan el debate que consideramos central: sí hay o no aprendizajes antes, durante y después del desarrollo de la inclusión de las tecnologías, en este caso para elaborar una narrativa transmedia pedagógica.

Para Dussel y Quevedo (2010) el potencial de las TIC está relacionado con favorecer prácticas de intervención, reescritura, modificación y resignificación de los bienes y tecnologías existentes. Es para la escuela una oportunidad de educar en nuevas formas de apropiación cultural, que promuevan valores críticos, colaborativos y creativos, es decir, no se trata de usar las pantallas como un fin en sí mismo sino “producir y comprender, con perspectivas críticas, los entornos novedosos en los que se inserta la escuela sin muros, extensa, escuela mundo, de la que somos parte” (Bacher, 2016, p. 21).

Proponer la creación de una narrativa transmedia pedagógica nos permitió poner en relación con la comunidad los contenidos curriculares aprendidos en la materia Filosofía, recuperando conocimientos de las materias de Lengua y Literatura (en la escritura de los guiones) y de TIC (en la producción de contenido digital). Por otra parte, las TIC se volvieron un contenido a enseñar cuando algún grupo de estudiantes carecía de los conocimientos básicos de herramientas de producción digital y en el uso de las tecnologías que abogan no solo por una alfabetización transmedia (Scolari, 2018) sino que además apelan a la construcción de ciudadanía digital, en tanto las TIC se utilizan para promover valores, puntos de vistas diversos e invitar a la reflexión (Bacher, 2016).

Cómo síntesis de este apartado, y luego de lo antes expuesto, nos gustaría agregar dos motivos que nos parecen importantes al momento de responder a la pregunta de por qué incluir narrativas transmedia en educación.

El primer motivo tiene que ver con la ruptura del espacio tradicional de la clase, es decir, se trasciende la frontera del aula como espacio físico, porque se trabaja en diferentes lugares dentro de la institución: un laboratorio de química se transforma en un set de filmación, un gabinete de informática en una redacción, el salón de actos en un microcine donde se comparten producciones, pero además, se trasciende la frontera del aula cuando las mismas se realizan en el hogar (lo que se conoce como una estrategia de “aula invertida”) y son compartidas en clases para revisarlas, ampliarlas o modificarlas. La producción de narrativas transmedia, además, invita a la ruptura del espacio de influencia de la escuela como institución porque las producciones que se piensan en el aula llegan a la comunidad a través de diferentes medios (analógicos y digitales) y con la intención de ocupar los espacios, por fuera de la escuela, que se comparten en comunidad.

Un segundo motivo para pensar en la incorporación de este tipo de narrativas en educación tiene que ver con la ruptura de los tiempos escolares tradicionales, dado que se hacen flexibles los momentos rígidos estipulados para cada una de las materias porque los días y horarios predefinidos no siempre coinciden con las urgencias de la producción transmedia. Además, se difuminan los tiempos curriculares establecidos por el calendario escolar, que indican que el periodo de actividad finaliza en algún momento, para pensar en una historia que continúa y puede ser ampliada, revisada y resignificada no solo por estudiantes sino que además por otros docentes, especialistas y ciudadanos, es decir, la historia con sus contenidos educativos y sus dispositivos de interacción creados trasciende los límites temporales y espaciales de la escuela, un desafío enorme porque reclama continuidad, seguimiento y participación.

Finalmente, la incorporación de las narrativas transmedia supone pensar un tipo de organización del saber que interpela la estructura disciplinar del conocimiento escolar. En el mismo sentido, el rol activo de los estudiantes tanto en la resignificación y producción de contenidos como en el uso de las herramientas digitales, propiciando espacios y

tiempos distintos de los estrictamente áulicos y la apertura de las fronteras de la escuela para entrar en diálogo con la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Álvares-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México, D.F., Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Bacher, S. (2016). *Navegar entre culturas: educación, comunicación y ciudadanía digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70819>
- Dussel, I. (2018). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿Tsunami, revolución o más de lo mismo? En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp. 95-122). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, I., & Quevedo, L. (2010). Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Trabajo presentado en el *VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías* [Documento básico]. Recuperado de <http://www.oei.org.ar/6FORO.pdf>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2015). *Cultura transmedia: la creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Maggio, M. (2018). Prácticas de enseñanza reinventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica. En N. Montes (Comp.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp. 61-78). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Martín-Barbero, J. (2003). *Oficio de cartógrafo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de Estados Iberoamericanos-OIE. (30 de noviembre de 2012). *Narrativas Digitales y Docencia. Vera Rexach* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=SshzSRcL11c>

- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Schön, D. A., & Coll, S. C. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Grupo Planeta. Recuperado de <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/119756745-1r-Capitulo-Narrativas-Transmedia.pdf>
- Scolari, C. A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. En *Anuario AC/E de cultura digital*, (pp. 71-81). Recuperado de https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf
- Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación, y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.
- Tobeña, V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 205-237). Rosario: FLACSO.