

Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa

*From canon to school fandom: #Orson80
as transmedia educational storytelling*

FRANCISCO ALBARELLO¹

<https://orcid.org/0000-0001-6623-916X>

IVANA MIHAL²

<https://orcid.org/0000-0002-2314-8003>

Este artículo analiza la experiencia pedagógica #Orson80, una propuesta de narrativa transmedia educativa que se inserta en la curricula escolar y que a la vez genera producciones que exceden las paredes del aula. Siguiendo una metodología cualitativa, que combina entrevistas en profundidad con análisis de contenido, se concluye que el alfabetismo transmedia se puede enriquecer si a las prácticas que los alumnos desarrollan por fuera del aula se suman también las de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización transmedia, fandom, educación, Argentina, canon.

This article analyzes the pedagogical experience #Orson80, a proposal of educational transmedia storytelling that is inserted in the school curricula and that at the same time generates productions that exceed the walls of the classroom. With a qualitative methodology, which combines in-depth interviews with content analysis, it is concluded that transmedia literacy can be enriched if the practices that students develop outside of the classroom are added to those of teachers.

KEYWORDS: Transmedia literacy, fandom, education, Argentina, canon.

¹ Universidad Austral, Argentina.

Correo electrónico: falbarello@austral.edu.ar

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)-Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Correo electrónico: ivmihal@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 15/12/17. Aceptación: 25/05/18. Publicado: 15/08/18.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo –que deriva de una investigación más amplia³ nos proponemos analizar una experiencia que puede ser entendida como narrativa transmedia y que posibilita abrir la discusión acerca de las transformaciones en los procesos de alfabetización en el marco del sistema educativo. Siguiendo a Scolari (2013), una narrativa transmedia es un relato que se expande en diversos medios y plataformas y que cuenta con la participación activa de las audiencias en la extensión de ese mundo narrativo. Concretamente nos centraremos en “#Orson80”, una iniciativa que fue lanzada en octubre de 2017 y que se autodenomina como un “Proyecto Educativo Transmedia”. El interés por su abordaje se centra en que constituye una propuesta generada, promovida y desarrollada en el ámbito educativo.

A fin de dar cuenta de los diferentes aspectos del caso analizado, en primer lugar presentaremos algunos de los principales conceptos que constituyen el andamiaje teórico desde el cual analizamos esta experiencia. Partiendo de la conceptualización del alfabetismo mediático tradicional, plantaremos un recorrido por diferentes categorías que nos llevan a articular posibles relaciones entre la narrativa transmedia y la educación. En segundo lugar, describiremos y analizaremos el caso teniendo en consideración cómo surge #Orson80; el desarrollo de esta propuesta educativa y cómo se despliega en distintos medios y plataformas. En tercer lugar, realizaremos algunas consideraciones sobre el alfabetismo transmedia y sus posibles líneas de abordaje en el campo educativo.

La metodología en la que se sustenta este artículo es de carácter cualitativo centrada en dos técnicas. Por un lado, se realizaron entrevistas por Skype a los principales gestores de esta experiencia, es decir, a quienes lo han ideado y puesto en marcha, y también a quienes participaron desde distintos lugares en calidad de colaboradores académicos y/o especialis-

³ Proyecto PICT (2015-0373) –Plan Argentina Innovadora 2020–, “Innovación en políticas educativas: discursos y estrategias en torno a la alfabetización digital en el marco de la inclusión”, dirigido por la Dra. Mónica Pini (CEIECS-UNSAM).

tas. A través de estas entrevistas hemos procurado conocer la experiencia desde la perspectiva de nuestros interlocutores de campo, y siguiendo la tradición antropológica y de otras ciencias sociales en este artículo solo los identificaremos a través de iniciales y profesión para preservar la identidad y el secreto informacional (Guber, 1991). Por otra parte, hemos realizado el análisis de contenido de las distintas extensiones transmedia que forman parte de la propuesta. El análisis consistió en la descripción de textos e imágenes extraídas del sitio oficial del proyecto; en los anclajes teóricos que sustentan #Orson80 y en la indagación de producciones y temáticas en las que participaron los alumnos.⁴

DEL MEDIA LITERACY AL TRANSMEDIA LITERACY

La tensión entre lo que sucede en la escuela y en el exterior de ella ha caracterizado las búsquedas pedagógicas y las nuevas alfabetizaciones. La alfabetización transmedia e incluso la alfabetización mediática se enmarcan en esas búsquedas y recorridos. De hecho, la relación entre los medios y la enseñanza tiene una larga historia de desencuentros (Morduchowicz et al., 2003) en la que los medios de comunicación hicieron visible la necesidad de adaptar o actualizar las prácticas de enseñanza al contexto sociocultural de cada época.

En ese sentido, una de las preocupaciones centrales de la alfabetización mediática desde sus comienzos ha sido la de conectar el mundo que rodea al alumno —un mundo atravesado por los medios— con lo que sucede en el aula. McLuhan y Carpenter publicaron en 1981 un ensayo titulado sugestivamente “El aula sin muros”, en el cual planteaban precisamente que la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela, en virtud de la información que proporcionaban en aquel entonces los medios masivos de comunicación, y que esto había provoca-

⁴ En este artículo nos referiremos en forma indistinta a alumnos, estudiantes y jóvenes, a sabiendas de las diferencias teóricas que presentan estos conceptos. De la misma forma, tampoco haremos distinción entre los distintos niveles de acceso a las tecnologías digitales dado que este tipo de disquisiciones conceptuales requerirían un desarrollo amplio que escapa a los fines de este trabajo.

do la destrucción del monopolio del libro como ayuda de la enseñanza (McLuhan & Carpenter, 1981).

Uno de los referentes de la corriente francesa de la Escuela Nueva, Freinet (1896-1966), intuyó tempranamente este divorcio entre la vida diaria de sus alumnos y lo que se enseñaba en la escuela. La alfabetización en medios o alfabetización mediática –*media literacy*–, en sus diversas formas, tiene sus antecedentes más tempranos en Europa y América del Norte, aunque presenta una fuerte tradición en América Latina (Albarello, Canella, & Tsuji, 2014, p. 34), y básicamente estuvo centrada en una primera etapa en la lectura crítica de los contenidos potencialmente negativos de los medios de comunicación tradicionales –principalmente prensa gráfica, radio, cine y TV– para contrarrestar sus efectos nocivos (Potter, 2010, p. 685; Scolari, 2016, p. 5). Sin embargo, bajo el concepto paraguas de alfabetización mediática se pusieron en marcha tempranamente propuestas de producción de contenidos desde las instituciones educativas. Dichas propuestas se tradujeron no solamente en programas o materiales educativos que se publicaban en diarios o se emitían en la radio y la TV, sino también en proyectos de publicaciones escolares de tipo periodístico, pasando de la mera lectura crítica a la producción (Albarello et al., 2014, p. 34; Canella, Albarello & Tsuji, 2008).

En los últimos años, el ecosistema comunicacional en el que tuvo su origen la alfabetización mediática se ha transformado sustancialmente. Desde la perspectiva de la Ecología de los Medios (Scolari, 2013) podemos entender a este ecosistema comunicacional como un ambiente que pasa desapercibido, en el que vivimos y respiramos sin tener demasiada conciencia de su existencia, así como “el pez no sabe lo que es el agua” (McLuhan, 1964). Este ambiente está caracterizado por una “cultura participativa” (Jenkins, 2008) que se vale de “tecnologías relacionales” (Aguado & Navarro Güere, 2013, p. 65) como son los dispositivos móviles para crear y compartir material en blogs, redes sociales y plataformas abiertas. En esta cultura participativa el contenido mediático dejó de ser un paquete cerrado y entregado a consumidores aislados a través de una tecnología de distribución, para transformarse en un flujo que asume diversas formas en el acto de recepción y que se transforma asimismo por la participación activa de los usuarios que intervienen sobre esos contenidos (Albarello, 2017, p. 223).

Lo mismo sucede con el conocimiento disciplinar, el cual se ve amenazado por “un saber más inestable –más profano o mundano– y de fronteras borrosas, propio de la Sociedad de la Información” (Landau, 2006, p. 75). Este borramiento de fronteras, a su vez, no se da exclusivamente entre los distintos medios y plataformas por donde discurre el flujo mediático, sino también porque el aprendizaje tiende a ser ubicuo (Cope & Kalantzis, 2009), puesto que puede producirse en cualquier momento y lugar. Además, este ecosistema produce diferencias generacionales en los modos de relación con los medios; diferencias que no llegan a ser explicadas acabadamente por las categorías de *nativos* y *migrantes digitales* (Piscitelli, 2009; Prensky, 2001; White & Le Cornu, 2011), pero que dan cuenta, aún en la actualidad, de la distancia que mantienen muchos docentes respecto de estos cambios en las prácticas de enseñanza.

En este marco, Scolari (2016) se pregunta: “¿se puede todavía hablar de alfabetismo mediático en un contexto donde el modelo comunicacional del broadcasting (uno-a-muchos) está siendo desplazado por el modelo de la red (muchos-a-muchos)?” (p. 6), y luego afirma:

El alfabetismo mediático ya no puede limitarse al análisis crítico de los contenidos de la televisión o a la producción de piezas escolares de comunicación inspiradas en el modelo del broadcasting o la prensa. El consumidor tradicional de medios ahora es un sujeto activo que, además de desarrollar competencias interpretativas cada vez más sofisticadas para comprender los nuevos formatos narrativos, de manera creciente crea nuevos contenidos, los recombina y comparte en las redes digitales. Es en este contexto donde el concepto de alfabetismo transmedia (*transmedia literacy*) puede enriquecer la concepción tradicional de alfabetismo mediático (p. 7).

Cabe subrayar algunas diferencias importantes que Scolari marca entre el alfabetismo mediático y el alfabetismo transmedia. En primer lugar, aquél estaba centrado en la escuela, en cambio, el alfabetismo transmedia hace foco en el aprendizaje informal que se produce por fuera de las instituciones educativas. En segundo lugar, la alfabetización tradicional estaba inspirada en la lingüística y el alfabetismo mediático anclado en una teoría de los efectos de los medios, mientras que el al-

fabetismo transmedia considera a los estudios culturales y la ecología de los medios como sus enfoques teóricos privilegiados. Finalmente, el autor aclara que el alfabetismo transmedia puede ser considerado más una expansión que una alternativa al alfabetismo mediático tradicional. En definitiva, ¿qué es el alfabetismo transmedia? Scolari lo define como “un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa” (2016, p. 8).

El alfabetismo transmedia da cuenta, entonces, de lo que niños y jóvenes hacen con los medios por fuera de la escuela –en el marco de la cultura participativa (Jenkins, 2008)– y, a su vez, busca conocer cómo aprenden informalmente las competencias comunicacionales. Siguiendo a Maggio, el alfabetismo transmedia puede ser considerado una *inclusión genuina* de las tecnologías en el aula porque parte de un doble reconocimiento. En primer término, “epistemológico” puesto que interpela a las disciplinas cada vez más atravesadas por estos modos de construcción y circulación de la información y el conocimiento. En segundo lugar, “cultural” en relación con el modo natural en que se vinculan niños y jóvenes con estas tecnologías por fuera del aula (Maggio, 2012, p. 21). En esa línea, Burbules analiza las implicaciones del aprendizaje ubicuo a la luz de la diseminación de los dispositivos móviles que caracteriza al ecosistema digital de los últimos años, y afirma: “la diferenciación tradicional entre educación formal y no formal se hace difusa cuando comprendemos que la ubicación física ya no es realmente una restricción en cuanto a dónde y cómo aprender” (Burbules, 2014, pp. 3-4). La diferenciación entre el afuera y el adentro del aula tiene cada vez menos sentido en tanto las trayectorias de docentes y de alumnos se encuentran en “escenarios transmedia” (Ambrosino, 2017, p. 16). Desde la perspectiva didáctica, la narrativa transmedia permite resignificar y enriquecer la experiencia pedagógica siempre y cuando se conciba estrechamente vinculada con la comprensión (Ambrosino, 2017).

LOS ORÍGENES DE #ORSON80

El origen de una narrativa transmedia –que puede tener lugar en un libro, una película, una serie de TV, un cómic, un videojuego, entre

otros— deja una impronta en su desarrollo. Es decir, si bien se puede acceder a ese mundo narrativo por cualquiera de las extensiones narrativas que forman parte de él, siempre hay una alusión al origen de esa narrativa, como un modo de mantener la coherencia y evitar la dispersión (Jenkins, 2003). Se trata de un proceso recurrente de intertextualidad donde dichas extensiones narrativas se citan unas a otras para sostener su pertenencia a ese mundo narrativo. Por eso usualmente se considera que se puede conocer dónde comienzan, pero no dónde y cuándo terminan (Scolari, 2013). En el caso que nos ocupa, #Orson80 contiene en su definición una alusión directa a Orson Welles, por su adaptación radiofónica de *La guerra de los mundos* de H. G. Wells, de la cual en 2018 se cumplen 80 años. Sus múltiples significados son anclados en una experiencia pedagógica, cuyo comienzo tuvo lugar en y para la escuela. Asimismo, el signo numeral que precede a su nombre indica el hashtag o etiqueta con el cual se lo puede mencionar en la red social Twitter, donde tiene su cuenta oficial.⁵

Concretamente, este proyecto nació en octubre de 2017 en una conversación informal entre un grupo de docentes durante una mesa de examen en un colegio de gestión privada de la zona sur de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), en el Conurbano Bonaerense,⁶ pero rápidamente se ha extendido a dos colegios más donde se desempeñan los docentes que lo llevaban adelante.

La preocupación prioritaria de los docentes que crearon #Orson80 no era la incorporación de la narrativa transmedia en sí, sino la desconexión entre lo intra y lo extraescolar.

La preocupación en algún punto que nos une es la separación que hay entre lo que los estudiantes hacen afuera del colegio y lo que les enseñan adentro del aula, que es completamente diferente y que genera que ellos estén, se sientan

⁵ @Orson1938.

⁶ Refiere a los 24 partidos que rodean a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, compuesta por los partidos de: Avellaneda, Almirante Brown, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingo, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tres de Febrero, Tigre y Vicente López.

y piensen de una manera cuando están adentro del colegio, que cuando están afuera (“M.”,⁷ docente de Comunicación).

El propósito consistió en aproximarse desde la escuela a las prácticas que dichos docentes consideraban como usuales en los estudiantes que concurrirán a ella. Es decir, el proyecto parte de un diagnóstico ya advertido por Freinet (1974), quien resalta la desvinculación entre las prácticas de niños y jóvenes en la escuela y las que realizan en otros ámbitos. La relación entre educación y medios ha sido un proceso de constante tensión, algo similar a lo que acontece con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Aun cuando el debate acerca de la incidencia de las TIC en educación continúa generando diversas y divergentes posturas respecto a su inclusión en las escuelas (Landau, 2013), las transformaciones en prácticas sociales y en experimentaciones en relación con ellas siguen creciendo junto con renovadas complejidades que estas suscitan. Como sostienen Dussel y Southwell (2007), los saberes considerados necesarios y básicos se resignifican en cada época y con ello el rol de la escuela como educadora, y cómo puede esta asumir las “producciones culturales” que circulan, no solo dentro de estas instituciones, sino también por fuera de las mismas. De hecho, subrayan que aun cuando las escuelas se generan y renuevan con la incorporación de las producciones culturales de la sociedad, la relación entre ambas es problemática. En #Orson80 la brecha entre los saberes y prácticas cotidianas de los jóvenes y la propuesta curricular de la escuela se manifiesta de la forma expuesta a continuación:

Que un profesor de literatura tenga dentro del aula un escritor o escritora que publica sus producciones por la plataforma Wattpad y no lo sepa, la verdad es que algo no está funcionando. O que tengas músicos adentro de tu aula y no lo sepas porque el pibe sube sus videos a YouTube o hace mini recitales en Instagram y los sube, o graban mini videitos con un personaje para publicar a sus seguidores porque tienen otra cuenta, es como muy shockeante, ¿no? (“M.”, docente de Comunicación).

⁷ Cabe aclarar que en las entrevistas solo se inicializa el nombre de las personas entrevistadas tanto como otros nombres que puedan referir.

Cada uno de los profesores rápidamente se involucró en #Orson80 sobre la base de la potencialidad que visualizaban en el mismo y, desde su conocimiento disciplinar específico se focalizó en cuál podía ser su aporte. Sin embargo, una de las características principales fue el trabajo en equipo. Al principio los docentes que planearon #Orson80 fueron solo tres, con diferentes perfiles (arte, computación, comunicación, entre otros) y que dictaban diversas disciplinas (inglés, arte, sociología, informática, etc.) en el colegio de origen como también en otros de la zona. Posteriormente se amplió a cinco docentes y a dos colaboradores en carácter de académicos o especialistas –quienes no trabajaban en escuelas, sino en universidades– que se sumaron en el transcurso del mismo.⁸

Dicha extensión estuvo favorecida no tanto por una intencionalidad específica del proyecto institucional escolar, sino por una red de relaciones. En este sentido, las redes de las que forman parte los docentes –que prestan servicio en diversas escuelas y en diferentes turnos horarios– fueron las que produjeron una primera extensión hacia otros colegios de la zona sur del Conurbano:

Decidí participar del proyecto educativo transmedia de #Orson80 por varias razones. Una porque conozco a “M.” desde hace tiempo ... y estoy muy acostumbrada a entender las narrativas transmedia desde la comunicación, y el hecho de que ella lo haya enfocado desde la educación, por más que es un fenómeno también comunicativo, me parece que es un gran hallazgo (“P.”, especialista en Comunicación y Educación).

Me contactaron por un comentario que había hecho yo del tema de Orson Welles en el programa de cada noche en la TV Pública ... entonces una de las chicas me contactó para ver si podía escribir algo al respecto. Y me pareció que era una buena oportunidad para expandir un poco lo que había dicho en esa entrevista en el podcast mío, así que hice el podcast para mi espacio y se los compartí (“A.”, especialista en Medios y Periodismo).

⁸ #Orson80 se sustentaba totalmente con las horas de oficina de los docentes que lo llevaban adelante y con la participación ad-honorem de los colaboradores, los fans, los alumnos y los usuarios interesados en el proyecto.

Ambas especialistas cuentan entre sus razones el conocer personalmente el trabajo de una de las responsables del proyecto y también el estar familiarizadas con la temática y las posibilidades de expansión de la misma en el ámbito educativo. Se produce un segundo nivel del tejido de estas redes, ya no en cuanto a los colegas de la institución educativa de referencia, sino de la comunidad académica en Internet sensibilizada con la temática y preocupada por la educación en general. En ambos casos, docentes y académicos especialistas se sumaron a #Orson80 realizando aportes vinculados con sus trayectorias y con su materia. Estas aproximaciones interdisciplinarias constituyeron entonces la impronta que identifica a esta propuesta en el marco educativo y que será su principal característica constitutiva, como se verá a continuación.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA TRANSMEDIA

La propuesta didáctica –entendida como un conjunto de contenidos, estrategias y recursos– de #Orson80, basada en la narrativa transmedia, se concentró tanto en docentes como en alumnos, aunque a partir de distintas orientaciones específicas para cada uno de ellos. En particular, en este apartado daremos cuenta de la propuesta destinada a los docentes.

Desde el comienzo, el proyecto se pensó en dos ejes complementarios entre sí: uno interdisciplinario y otro curricular. En su fase inicial implicó la elaboración de la propuesta de trabajo con su fundamentación y con aspectos relativos a la escritura del mismo, para ir familiarizando a quienes no estaban demasiado relacionados con este tipo de proyectos. A su vez, esto derivó de la conformación de un sitio oficial –creado en la plataforma gratuita Google Sites– destinado particularmente a los docentes para que pudieran conocerlo más en profundidad e incorporarse al proyecto educativo. Al respecto, la intencionalidad de explicar y justificar la narrativa transmedia en el contexto educativo aparece implícita y explícitamente. La presentación del proyecto en dicho sitio procura inscribirlo como parte de “... probablemente la primera expansión transmedia” de la novela *La guerra de los mundos*, de H. G. Wells, relatada por Orson Welles en una transmisión radial en vivo de la CBS la noche del 30 de octubre de 1938.

FIGURA 1



Fuente: Home de #Orson80.⁹

Mucho más concreta es la suma de enlaces para mostrar formas y usos de la narrativa transmedia en las aulas. Por medio de enlaces se puede derivar la consulta de la definición de narrativa transmedia de Wikipedia; mirar un corto extraído de YouTube de *Los Simpsons* donde se parodia *La Guerra de los Mundos*; observar un dibujo realizado por un alumno y dirigirse a las distintas secciones del proyecto. Según se informa en la web del proyecto, #Orson80 “se estructura en un esquema de trabajo dividido en tres semanas aproximadamente y persigue un abanico de objetivos pedagógicos” vinculados a los niveles de escolaridad inicial, primaria y secundaria (con propuestas solo para estos dos últimos niveles). Además, se señalan distintas finalidades y objetivos a través de #Orson80. Por un lado, se busca incorporar saberes y prácticas que los alumnos realizan en el ámbito extraescolar “a las rutinas escolares cotidianas”, apuntando a “integrar las lógicas creativas de las narrativas transmedia” en el aula para favorecer la reflexión crítica sobre el uso de las TIC y redes sociales. Por el otro, se pretende generar el debate en relación con la incidencia de los nuevos medios y las noticias falsas, como para involucrar a los alumnos en actividades

⁹ Ver: <https://sites.google.com/view/orson80transmedia/home>.

“de expansión y creación de nuevos productos”, utilizando diversos recursos expresivos.

En las secciones del sitio oficial se pueden encontrar la fundamentación, los ejes de trabajo y las actividades que se proponen en #Orson80. La fundamentación propone los siguientes objetivos de aprendizaje: a) Colaborar en la administración y desarrollo de un proyecto colectivo que circule por diversas plataformas mediáticas; b) elaborar un complejo de expresiones narrativas y artísticas: cartas, cuentos, posters, dibujos, oraciones, instalaciones, historietas, memes, infografías, etc.; c) negociar significados, expresar sus ideas de manera efectiva y crear mundos narrativos que expandan el texto base, *La Guerra de los Mundos*, de H. G. Wells; d) reflexionar sobre el impacto de lo tecnológico en sus prácticas cotidianas mediante la discusión en plenario y la posterior escritura de piezas críticas.

Es decir, en estas secciones del sitio oficial podemos observar cómo se pone en evidencia un abordaje que apunta a la construcción individual y colectiva, que recupera diversas competencias mediáticas y que propone un análisis coyuntural del contexto comunicativo e informacional del cual forman parte alumnos y docentes.

En cuanto a los propósitos de los docentes, la propuesta pone de relieve la necesidad de propiciar la autonomía, la reflexión crítica, los aprendizajes diversos y de la mano de todo ello, la relevancia y pertinencia de la mediación pedagógica en relación con las prácticas que desarrollan los alumnos.

A veces el rol docente queda invisibilizado, esta distinción que a veces hacemos entre la cuestión de la técnica y la práctica social, el trabajo con adolescentes te conecta con su hacer permanente, por ensayo y error ellos aprenden a chatear con Snapchat, etcétera, se saben la técnica ... Más allá de la cuestión técnica es la práctica social que los chicos no tienen (“M.”, docente de Comunicación).

El papel del docente en esta propuesta pedagógica transmedia es también problematizar aquellas cuestiones que no siempre se toman en cuenta y que requieren el acompañamiento en sus usos y valorizaciones cotidianas, como la utilización de las redes sociales:

Les falta la cuestión de la práctica social acerca de cómo cuidar tu privacidad y la privacidad ajena; cuidar lo público, lo privado y lo íntimo, y necesitan de un adulto. La cuestión transmedia también los interpela desde ese lado, porque lo que fotografías se publica, ¿hay autorización para publicarlo?, está bien bajar ciertas normas básicas que quizás ellos desconocen (“M.”, docente de Comunicación).

En cuanto a la evaluación de las actividades, en el sitio web orientado a docentes se ofrecen artículos o videos sobre distintos autores que hablan o escriben sobre evaluación y de los recursos que funcionan como disparadores de la actividad, por ejemplo: textos, comics y novelas en castellano y en inglés. Como ya mencionamos, aunque el equipo que gestiona #Orson80 tiene como punto en común trayectorias de trabajo en docencia o en otras funciones, una de sus integrantes es comunicadora, con lo cual el sustrato teórico en el que se ancla el proyecto deriva tanto de estudiosos nacionales como extranjeros en los campos de la comunicación y de la educación: Rebeca Anijovich; Alicia Camilloni; Henry Jenkins; Edith Litwin y Alejandro Piscitelli.

Tal como anticipamos, de acuerdo con los modos en que se llevó adelante este proyecto desde su origen y gestión, se busca instituir actividades y acciones que no se agoten en una temática fraccionada en determinadas áreas, y este tipo de abordaje impregna también el trabajo evaluativo. Cada profesor puede realizar una evaluación con base en lo curricular, aunque #Orson80 no es pensado por área temática, sino de manera transversal. Si bien no hay consignas o actividades de trabajo pensadas para el área de Lengua, el área de Ciencias Sociales, etcétera, lo cual constituye simultáneamente su riqueza y su complejidad, también se da por supuesta la aceptación, por parte de los docentes, de una mirada en conjunto e interdisciplinaria. Esta apuesta del proyecto conlleva ciertos riesgos en tanto requiere un replanteamiento epistemológico y pragmático sustancial de parte de los docentes que se quieran sumar.

Otra característica de #Orson80 la constituyen los ejes de trabajo sobre los cuales se articula esta propuesta. Dichos ejes son dos: uno cuya labor se da dentro del aula, que retomaremos en el próximo apartado, y otro cuyo trabajo es fuera del aula, y en el cual se invita a realizar apor-

tes a especialistas y expertos de diversas disciplinas, que publican sus producciones en una página aparte, realizada en la plataforma Medium.

FIGURA 2

About membership

Medium Sign in Get started

#Orson80

El proyecto #Orson80 busca incorporar a las rutinas escolares cotidianas los saberes y prácticas extraescolares que los alumnos ejercen en su tiempo libre. El objetivo principal consiste en integrar las lógicas creativas de las **narrativas transmedia** en el trabajo áulico con el fin de promover la reflexión crítica sobre el uso de nuevas tecnologías y redes sociales tanto dentro como fuera de la escuela.

El objetivo es recuperar la discusión sobre cuánto y cómo los nuevos medios afectan nuestra percepción del tiempo, el espacio y la realidad en general, a la vez que los alumnos se involucran en tareas de expansión y creación de nuevos productos utilizando una variedad de recursos expresivos.

El proyecto se estructura en un esquema de trabajo dividido en tres semanas aproximadamente y persigue un abanico de objetivos pedagógicos que detallamos en las diferentes **secciones** del sitio y que apuntan a diversos niveles de escolaridad.

GUTENBERG PARENTHESIS

ORAL PRINT DIGITAL

Never miss a story from **Orson 80**, when you sign up for Medium. [Learn more](#) **GET UPDATES**

Fuente: Página web dedicada a los aportes de especialistas y académicos.¹⁰

Esta extensión del proyecto transmedia ofrece un abordaje temático de la propuesta, centrado en este caso en la *News Literacy*:

Welles no quiso engañar a la gente, pero la gente fue engañada por lo buen actor que era. El tema del poder del convencimiento, y esto se relaciona con el desarrollo del pensamiento crítico que tanto lo hablamos en educación, lo escribimos en los programas y en los currículos, y es uno de los objetivos del proyecto de M (“P.”, especialista en Comunicación y Educación).

¹⁰ Ver: <https://medium.com/@orson1938>

Es de destacar cómo en la mirada de los especialistas, la alusión a Orson Welles cobra vigorosa actualidad en las discusiones sobre la credibilidad de las fuentes, particularmente en el ecosistema digital, lo que significa una actualización de la lectura crítica que es objetivo principal de la tradición de la alfabetización mediática.

Me pareció que era muy relevante que podía hacerse esa correlación en lo que fue en su momento Orson Welles y cómo se instrumentalizó para criticar la emergencia de la radio con lo que está pasando ahora con las *fake news* y cómo algunos lo instrumentalizan para desacreditar lo que significa Internet en la circulación de la información (“A.”, especialista en Medios y Periodismo).

De este modo, en #Orson80 se enfatiza la problematización, el debate y la reflexión crítica sobre cuestiones que pueden pasar desapercibidas o naturalizadas por parte de los alumnos, por ejemplo, en el consumo de noticias. Para llevar adelante estas acciones se apela tanto a los especialistas colaboradores como a los docentes, los cuales muchas veces producen sus propios contenidos:

Hay un tema del docente como creador de objetos y productos pedagógicos, además del alumno que está puesto en un rol de creador y de prosumidor; el docente también es creador (“M.”, docente de Comunicación).

En suma, la propuesta narrativa transmedia de #Orson80 se expande a través de las producciones de los docentes y colaboradores pero se completa fundamentalmente con la participación conjunta y colaborativa de los estudiantes, tal como veremos en el apartado siguiente.

DEL CANON AL FANDOM: LA PRODUCCIÓN DE LOS ALUMNOS

Uno de los componentes más destacados de #Orson80 tiene que ver con la producción de los alumnos, pensadas en clave transmedia. Si bien a lo largo del artículo han ido apareciendo cuestiones vinculadas al canon y al fandom en lo relativo a las narrativas transmedia, es en este punto donde adquieren mayor relevancia. Siguiendo a Scolari (2013), el ca-

non consiste en las extensiones narrativas que forman parte del relato oficial, mientras que el fandom —el dominio de los fans— lo constituyen las producciones de los seguidores de ese relato. Traducido en términos didácticos, el canon lo representa la propuesta oficial de #Orson80 con sus diversas plataformas, contenidos y actividades, mientras que el fandom estaría compuesto por las producciones de los alumnos que en algunos casos responden a las consignas de los docentes y en otros exceden la propuesta y expanden las fronteras de ese mundo narrativo.

En el sitio oficial del proyecto se presentan, por un lado, las actividades para el nivel primario y por el otro, las del secundario. En el primer caso las actividades están centradas en lo lúdico, y consisten en la producción grupal de un juego de mesa y de un videojuego (utilizando la plataforma gratuita Scratch), siempre inspirados en la adaptación radiofónica de Orson Welles de *La Guerra de los Mundos*. Luego, para el nivel secundario las propuestas de actividades son mucho más variadas y se dividen a su vez en actividades “obligatorias” y “optativas”. En cuanto a las primeras, la consigna consiste en utilizar la red social Pinterest para crear tableros grupales donde los alumnos publiquen información referida a la novela *La Guerra de los Mundos* de H. G. Wells luego de investigar el tema con lecturas y videos; la actividad se completa con una reflexión en clase. Las optativas, en cambio, se proponen como una “expansión transmedia” para la cual crearon un sitio web aparte en el cual los propios estudiantes ingresan directamente a trabajar por su cuenta.

Este sitio apunta a través de distintas actividades de producción colaborativa, a reflexionar sobre los límites difusos entre realidad y ficción y el rol que juegan los nuevos medios en la percepción del mundo. Las actividades pueden ser consideradas como extensiones transmedia del relato original de Wells, puesto que se proponen a los alumnos actividades tales como: publicar entradas en un blog personal contando sus sentimientos ante un eventual ataque extraterrestre, escribir un ensayo en una revista —realizada en la plataforma gratuita Flipsnack— acerca de cómo sería una adaptación de dicha novela en las redes sociales, una carta de lectores al *New York Times* sobre el tratamiento que en su momento se le dio a la noticia, y hasta un monólogo

FIGURA 3



Fuente: Página web dedicada al nivel secundario.¹¹

interior sobre qué es ser un *alien* –un extraño– en la actualidad y la discriminación que sufre por parte de los seres humanos.

Otras actividades proponen la creación del avatar o representación gráfica de un alien a través de un meme, un cómic o un objeto 3D (utilizando las herramientas TinkerCad o Sketchfab); la edición de una revista digital –en Flipsnack– sobre el impacto de las tecnologías en la vida cotidiana; la producción de recursos didácticos –crucigramas, adivinanzas, sopas de letras– utilizando la herramienta Educaplay para explicar los sucesos del año 1939 a alumnos del nivel primario; y también un podcast para publicar en iVoox o SoundCloud recreando lo que hizo Orson Welles en aquel entonces. Finalmente, un tercer grupo de actividades trabaja sobre imágenes, por ejemplo realizando un “safarí fotográfico en Instagram” en el que se pueda ver un lugar conocido de la escuela desde una perspectiva novedosa y también la creación una noticia falsa que muestre la existencia de un alien en la escuela a través de una imagen manipulada digitalmente en Photoshop.

Más allá de la potencia que tiene el relato de *La Guerra de los Mundos* como género de la ciencia ficción, la excusa del alien sirve no solo

¹¹ Ver: <https://sites.google.com/view/orson80/p%C3%A1gina-principal>.

para trabajar sobre la escritura, sino también para reflexionar sobre otros temas vinculados con la realidad de los alumnos:

El alien es otro posible tema que discutir para Orson que tiene que ver con la alteridad, con el otro, y esto nos lleva a reflexionar en algún otro ámbito disciplinar quién es el alien hoy, en mi aula, en mi barrio, en mi cultura. Qué pasa con el diferente, por qué lo segregamos, por qué no lo aceptamos (“M.”, docente de Comunicación).

Es interesante subrayar que varios temas y problemas que se fueron considerando a partir del puntapié que habilita la novela de Wells, sin juzgar o subestimar la preeminencia del escrito (en términos de García Canclini et al., 2015), remiten a las plataformas y a las redes sociales. En efecto, esto se deriva de cómo son pensadas las estrategias de trabajo con los alumnos: se plantean distintas “puertas de entrada” que pueden ser desde un videojuego hasta una película, entre otras. Sin embargo, como parte del abordaje pedagógico y curricular de las asignaturas, la escritura es fundamental puesto que ciertas reflexiones deben estar por escrito:

Nos gusta que los alumnos puedan elegir con qué trabajar, es decir, le damos cuatro opciones de actividades de escritura y no vamos a negociar no escribir. Escribir es no negociable (“M.”, docente de Comunicación).

Podemos visualizar que se ofrecen distintas opciones, pero el formato debe contemplar la escritura. Como afirman Cucuzza y Pineau (2000), en la currícula escolar la escritura ocupó —y como vemos, continúa ocupando— el lugar central y de poder por sobre otras prácticas como la lectura. Esa escritura toma forma a través de propuestas que no siempre estuvieron planificadas con antelación, sino que algunas se van construyendo sobre la marcha, y tanto en unas como en otras, la finalidad es que trabajen desde diversas perspectivas expandiendo el relato.

Los alumnos son concebidos como “alumnos-usuarios” en tanto estudiantes y a su vez, pueden ser entendidos en tanto usuarios como realizadores o productores (mediante los diferentes *mashup* , microvideos, fotos, etc., que además publican en las redes sociales). Pero también

pueden ser considerados como fans, cuando la propuesta los interpela y desborda los límites de lo escolar; es decir, cuando más allá de una actividad curricular o consigna, los motiva a realizar otras acciones. Es posible advertir, entonces, dos vertientes que se entrelazan en esta concepción de los estudiantes a partir de sus prácticas. Una vertiente relacionada con una extensión narrativa organizada por el canon desde la escuela y otra más vinculada con lo que los estudiantes hacen más desde el fandom, ya no en calidad de alumnos sino de usuarios de la cultura participativa (Jenkins, 2008). La vertiente del *canon escolar* se subraya tanto en las actividades y consignas que organizan los trabajos de los alumnos como en las evaluaciones de los mismos:

Nosotros en algún sentido con las consignas estamos del lado del canon, nos apropiamos del relato para darle una estructura formal y a partir de ahí invitar a los alumnos. Creemos que la cuestión de las actividades optativas rompe un poco con esta estructura rígida, permite ciertos movimientos y ... orienta cierta actividad de los chicos. Incluso desde la cuestión de la evaluación también es un desafío porque cada uno evalúa más allá de las producciones, cada uno evalúa su área curricular. Si ellos hacen un meme y a mí me toca enseñarles lengua voy a evaluar la cuestión lingüística. "F." valorará la cuestión de imágenes, con imágenes fotográficas, "D." evaluará si las capas en el Photoshop se fueron mezclando, se fueron acoplando ("M.", docente de Comunicación).

En cambio, la vertiente del *fandom escolar* habilita otras posibilidades cuando la actividad de los alumnos excede lo curricular y la obligatoriedad y los conecta con sus motivaciones personales y con sus propias prácticas en el marco de la cultura participativa de la que forman parte:

Luego está la cuestión de la publicación y circulación del contenido, que es donde empieza lo más interesante y por ahí está un poco más alejado de la cuestión educativa porque una cosa son los contenidos curriculares, pero empieza la cuestión del alumno que se entusiasmó y te empieza a mandar fotos por email que él armó o el sacó o te envía memes sin que hubiera consigna y te lo manda igual ("M.", docente de Comunicación).

En este caso, podemos destacar un dibujo realizado en fibra por un alumno por su propia cuenta, al que luego le sacaron una foto y comenzó a circular por las redes sociales:

FIGURA 4



Fuente: Meme creado por uno de los alumnos que participan de #Orson80.

Por último, podemos visualizar que los conceptos de canon y fandom usualmente vinculados al ámbito del entretenimiento, tienen su potencialidad explicativa para interpretar ciertos elementos de las narrativas transmedia cuando estas se desarrollan en el contexto educativo. Las producciones de los alumnos, entonces, constituyen prácticas y expresiones que expanden el mundo narrativo que comienza en el aula y dialogan con su vida cotidiana.

REFLEXIONES FINALES

Uno de los aspectos más significativos de #Orson80 que surge para ser trabajado desde lo curricular y en el ámbito de un colegio, es que es presentado y se inscribe en el espacio institucional más como narrativa transmedia que como una instancia de alfabetización, lo cual se evidencia en la fundamentación del proyecto y en el relato de los entrevistados.

Consideramos que la alfabetización, en todo caso, se daría en clave de enseñanza de la lectura crítica en un entorno de sobreinformación, de ahí la actualidad y centralidad de estos temas, cuando en la sociedad se debate intensamente la cuestión de la postverdad y las *fake news*.

La narrativa transmedia constituye en el caso analizado, un vehículo que posibilita visualizar y circular saberes y producciones de los alumnos en su carácter de productores, usuarios y fans, lo cual ha sido posible gracias a la preocupación por generar debates en torno a problemas de distinta índole que pueden ser abordados transversalmente como, por ejemplo, la alteridad. Otra característica indicadora de la narrativa transmedia en la escuela es que la lógica colaborativa no se limita a trabajar contenidos curriculares solo con la participación de alumnos, sino también con la producción de los docentes, de los especialistas y del propio equipo de gestión donde cada uno tiene una experiencia y aporta desde ahí al proyecto.

Por otra parte, notamos que en #Orson80 la propuesta transmedia funciona como el elemento motivador y de disrupción para aproximar las producciones y saberes extraescolares de los alumnos al ámbito escolar y admite distintos niveles y modos de participación. Es decir, se apuntó desde su origen a inscribirlo en una lógica transmedia, de allí las dos vertientes que hemos subrayado: el canon y el fandom escolar.

Sin embargo, no ha aparecido en ningún momento en el relato de los docentes y especialistas entrevistados, ni en el análisis de contenido del sitio oficial del proyecto, el concepto de alfabetización transmedia. Posiblemente esto será parte del desarrollo posterior de #Orson80. De momento podemos inferir que la alfabetización transmedia en este caso aparece implícita en las prácticas de enseñanza de este grupo de docentes con sus alumnos, en las actividades creativas que les proponen y con las herramientas que eligieron para hacerlo, sin caer en una enseñanza de tipo instrumental, sino centrada en la apropiación crítica de las tecnologías digitales.

La experiencia analizada de #Orson80 nos abre la posibilidad de seguir pensando y habilitando una mayor profundización teórica respecto de si la alfabetización transmedia requiere o no, un trabajo sistemático en situación de clase con planificaciones no solo transversales sino también para cada asignatura –con los riesgos que eso conlleva– y que no

quede librado al rol creador del docente, que parece ser un prerrequisito fundamental para este tipo de iniciativas.

A partir de todo lo antedicho, podemos plantear algunas consideraciones respecto de la narrativa transmedia y el campo educativo. Muchas de las cuestiones surgidas en relación con la transmedialidad pueden ser vistas como nuevas respuestas a viejos interrogantes que se venían realizando desde la alfabetización mediática, principalmente el vínculo entre la escuela y el mundo cotidiano de los estudiantes y por ende de los docentes. Este mundo, atravesado por redes y plataformas sociales, interpela una vez más a las prácticas educativas. Sin embargo, podemos caer en el error de poner de relieve lo novedoso que implica la narrativa transmedia en cuanto al uso de distintos recursos expresivos en el ámbito escolar, soslayando que para que eso tenga lugar en el marco de una propuesta pedagógica es fundamental la mediación del docente con esos recursos. La alfabetización transmedia debería consistir en esta interrelación constante, dado que el uso de determinados recursos (plataformas, redes, software, aplicaciones) no implican por sí solos un cambio significativo en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. El concepto de alfabetismo transmedia tal como lo planteara Scolari (2016), se puede enriquecer si a las prácticas que los alumnos desarrollan por fuera del aula les sumamos también las de los docentes y otros actores educativos para que se transformen en experiencias pedagógicas significativas y no solamente en cuestiones vinculadas a las formas de consumo del entretenimiento y la ficción aplicadas al ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

- Aguado, J. M. & Navarro Güere, H. (2013). Comunicación móvil, ecosistema digital e industrias culturales. En J. M. Aguado, C. Feijóo, & I. Martínez (Coords.), *La comunicación móvil. Hacia un Nuevo sistema digital* (pp. 57-76). Barcelona: Gedisa.
- Albarello, F. (2017). Del contenido al flujo: nuevas relaciones entre medios y usuarios en el ecosistema digital. En C. Labate & C. Arrueta (Comps.), *La Comunicación digital. Redes sociales, nuevas audiencias y convergencia: desafíos y oportunidades para la industria, el Estado y los usuarios* (pp. 219-230). San Salvador de Jujuy: Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy.

- Albarello, F., Canella, R., & Tsuji, T. (2014). La práctica del periodismo escolar como estrategia de inclusión digital genuina en el Modelo 1 a 1. *Austral Comunicación*, 3(1), 31-70. Recuperado de <http://www.austral.edu.ar/ojs/index.php/australcomunicacion/article/view/96>
- Ambrosino, M. (2017). Docencia y narrativas transmedia en la educación superior. *Trayectorias Universitarias*, 3(4), 12-19. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3867>
- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-7. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>
- Canella, R., Albarello, F., & Tsuji, T. (2008). *Periodismo Escolar en Internet. Del aula al ciberespacio*. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign: University of Illinois Press.
- Cucuzza, H. & Pineau, P. (2000). *El Proyecto Histelea (historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina)*. Recuperado de <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidaddeLuj%E1n.pdf>
- Dussel, I. & Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación*, 13. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>
- Freinet, C. (1974). *El diario escolar*. Barcelona: Laia.
- García Canclini, N. et al. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ediciones Culturales Paidós, Fundación Telefónica y Universidad Autónoma Metropolitana.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*. Recuperado de <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2011). Transmedia 202: reflexiones adicionales. Recuperado de <http://henryjenkins.org/>

- Huergo, J. (2001). *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Landau, M. (2006). Los docentes en la incertidumbre de las redes. En M. Palamidessi (Comp.), *La escuela en la sociedad de redes* (pp. 69-86). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Landau, M. (2013). Cultura digital y cultura escolar en las prácticas de enseñanza de la comunicación. Una aproximación al estudio de los *edublogs*. En S. Sel, S. Armand, & S. Pérez Fernández (Eds.), *¿Post-analógico? Entre mitos, pixeles y emulsiones* (pp. 101-122). Buenos Aires: Prometeo.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- McLuhan, M. (1964). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M. & Carpenter, E. (1981). *El Aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia.
- Morduchowicz, R., Calomarde, R., Minzi, V., Mórtola, G., & Marcon, A. (2003). *Internet en la Escuela. De la información al conocimiento*. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta Cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. DOI: 10.1080/08838151.2011.521462
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 193, 13-23. Recuperado de https://telos.fundaciontelefonica.com/DYC/TELOS/LTIMONMERO/DetalleArticulo_103TELOS_AUTINV/seccion=1288&idioma=es_ES&id=2016030812060001&activo=6.do

White, D. & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>