FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Las narrativas transmedia pedagógica: el co-diseño escuela - comunidad como oportunidad de aprendizaje : Desarrollo de una investigación de diseño en la EES N° 10 de Olavarría.

Autor:
Murgia, Viviana
Tutor:
Kap, Miriam

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa.

Posgrado

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Universidad Nacional de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa

Cohorte 2019

Tesis de Maestría

Título:

Las narrativas transmedia pedagógica: el co-diseño escuela - comunidad como oportunidad de aprendizaje

Desarrollo de una investigación de diseño en la EES N° 10 de Olavarría

Autora: Lic. Viviana Murgia

Directora de tesis: Dra. Miriam Kap

Tesis presentada para optar al título de Magíster de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa

Resumen:

Las narrativas transmedia se incorporan a la educación como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje que atiende a la construcción y la recreación del conocimiento a partir de la producción de relatos expandidos y de la mediación de múltiples plataformas. La tesis es un estudio sobre las oportunidades que abren este tipo de narrativas para el co-diseño escuela-comunidad. Para ello, analicé por qué constituyen una oportunidad de aprendizaje para los y las estudiantes del nivel secundario que incorpora a los actores de la comunidad, contextualiza los temas del curriculum y complejiza el saber escolar. Indagué sobre una modalidad de trabajo escolar cuyo foco es la resolución y problematización de lo que acontece en una comunidad en particular. Los proyectos con narrativas transmedia realizados en la Escuela de Educación Secundaria N°10 de Olavarría, sirvieron de antecedente para el desarrollo de una investigación de diseño que llevé adelante en esta institución, en el ciclo 2021 en dos divisiones de 6tos años de la orientación en Ciencias Sociales. Este tipo de investigación pretende analizar el aprendizaje en contexto mediante el diseño y estudio sistemático de formas particulares de aprendizaje, estrategias y herramientas de enseñanza. Por lo tanto, la construcción teórica dialoga con una propuesta de transformación de la práctica educativa.

Palabras claves: narrativas transmedia, educación secundaria, ciudadanía, comunidad.

Agradecimientos:

A mi directora de tesis, Mg Miriam Kap, por su acompañamiento en el desarrollo de la investigación, por sus aportes significativos, tanto en las sugerencias académicas como en la motivación y aliento para llevar adelante el proceso de tesis. Su generosidad y profesionalismo han sido muy valiosos en este proceso de formación profesional y personal.

Al equipo de la Especialización y la Maestría en Tecnología Educativa por sus aportes inspiradores.

A colegas y estudiantes que con entusiasmo y compromiso se sumaron al proyecto, aportaron sus perspectivas y contribuyeron a la formulación de las ideas que se desarrollan en la tesis.

A mi familia y amistades que acompañaron amorosamente el proceso de formación y son un sostén central en mi vida.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a dos personas con las que, además de transitar mi carrera docente, transito mi vida, se suman a la locura de diseñar experiencias para que sucedan otras cosas en la escuela. Brindan su tiempo, imaginación y conocimiento al proyecto que da sentido a esta tesis. Una de esas personas es Exequiel Alonso, mi sobrino y tutor incansable y la otra, Guadalupe Zampatti, amiga y colega cómplice.

Índice

INTRODUCCIÓN 5

Situación problemática. 6

Planteo del problema y de los objetivos de investigación 12

Relevancia de la investigación 64

Organización de la tesis 14

1. EL ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN 15

1.1 La narrativa transmedia en el contexto de la cultura participativa y convergencia mediática 16

1.2 Experiencias educativas con narrativas transmedia para el nivel secundario. 19

1.3 Alfabetismo transmedia y competencias transmedia. 22

1.4 A modo de síntesis: el desarrollo de aprendizajes situados que promueven interacciones valiosas 26

2 ENCUADRE TEÓRICO CONCEPTUAL 29

2.1 La configuración de ciudadanía comunicacional en las narrativas transmedia 30

2.2 Las narrativas transmedia como objeto de indagación didáctica 33

2.3 Perspectiva de las comunidades inteligentes, de práctica y de aprendizaje como oportunidad para aprender y enseñar. 37

2.4 Hibridación como nueva forma de habitar el espacio, el tiempo y el conocimiento escolar. 42

3 EL ENCUADRE METODOLÓGICO 46

3.1 La dimensión epistemológica y metodológica de la estrategia general. 47

3.1.1 Teoría fundamentada 48

3.1.2 Investigación de diseño 51

3.2 Técnicas de obtención y análisis de la información empírica. 62

4 EL AULA EXPANDIDA 66

4.1 Diseño de expansiones de la narrativa transmedia: producción de piezas comunicacionales auténticas y participación de la comunidad. 67

4.1.1 Punto 0 de la expansión generativa de aprendizajes: Diseño de consignas polifónicas 78

4.1.2 Primer nivel de la expansión generativa de aprendizajes: producción de piezas comunicacionales auténticas de los y las estudiantes. 87

4.1.3 Segundo nivel de expansión generativa de aprendizajes: participación de la comunidad 91

4.2 La construcción de acuerdos para la participación de los y las estudiantes y de la comunidad. 97

5 COMUNIDADES NARRATIVAS DE APRENDIZAJE 106

5.1 La comunidad como matriz didáctica 107

5.2 Configuración del aula para construcción de narrativas de aprendizaje 114

5.3 La hibridación en la propuesta transmedia. 116

6 LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA PEDAGÓGICA: UN DISEÑO DIDÁCTICO DE RECREACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE TEMAS CURRICULARES. 128

6.1 Narrativas transmedia pedagógica 129

6.1.1 Primera dimensión de la NTP: contenidos expandidos y construcción colectiva ampliada 130

6.1.2 Segunda dimensión de la NTP: Contextos 132

6.1.3 Tercera dimensión de la NTP: diseño y estructuración del relato 133

7 CONCLUSIONES 142

8 HISTORIA NATURAL 156

9 BIBLIOGRAFÍA 142

10 ANEXO I: Entrevistas 169

11 ANEXO II: Publicaciones en página Web y redes sociales del proyecto 169

INTRODUCCIÓN

Situación problemática.

Planteo del problema y de los objetivos de investigación

Organización de la tesis

Presentación: En este punto presento la situación problemática, las preguntas de investigación y los objetivos que orientaron mi trabajo de tesis. Para llevar adelanta la investigación, analicé desde la perspectiva de la investigación de diseño y la teoría fundamentada, una experiencia educativa con narrativas transmedia desarrollada durante el ciclo 2021, en la Escuela de Educación Secundaria N°10 de Olavarría, con el objetivo de implementar y estudiar una estrategia de co-creación escuela-comunidad que favorezca los aprendizajes significativos y situados.

Situación problemática.

Frente al avance tecnológico y, sobre todo, las condiciones generadas por la pandemia de covid-19 durante el 2020, los dispositivos educativos tradicionales fueron tensionados por intereses y necesidades surgidas de un contexto diferente al que les dio origen. Se podría decir que la emergencia y la excepcionalidad de la pandemia, profundizó los debates que se venían dando en torno a la incorporación, el acceso y la disponibilidad de la tecnología en el escenario educativo. Este escenario obligó a los y las docentes a diseñar propuestas para la virtualidad. Si bien, esto sucede en un contexto de emergencia, abrió la posibilidad de generar más y mejores prácticas educativas que combinen el escenario digital y analógico. Sin embargo, no se trata simplemente de un cambio de soportes, es decir, que lo que antes estaba en el aula de clase, ahora suceda en un espacio virtual o en las plataformas de videoconferencia. Se trata de nuevas formas de vincularnos con el conocimiento y de comunicarnos que desafían a la escuela, tanto en la organización pedagógica del aula como en la organización de los contenidos y las modalidades de aprendizaje y de enseñanza.

Es importante atender a la finalidad de la escuela en una sociedad en la que las prácticas culturales de circulación y apropiación del saber se han transformado a partir de la proliferación de plataformas y redes sociales. En este contexto los dispositivos tecnológicos constituyen una oportunidad para diseñar recorridos más personalizados y menos sujetos a la linealidad del libro, con límites más flexibles entre el tiempo y el espacio escolar y no escolar (Dussel, 2010). El auge de diferentes medios y plataformas exigen una serie de habilidades para participar de los espacios de circulación de información y producción de contenidos. Scolari (2017) postula que es necesario desarrollar las competencias de un translector para ser capaz de moverse en una red textual compleja, formada por piezas textuales de todo tipo y procesar una narrativa que se despliega por diferentes medios y plataformas de comunicación. Se trata de ser capaz de articular distintas piezas comunicacionales con la finalidad de construir el sentido del relato,

a lo que se suma, además, las habilidades productivas y participativas que colocan a los lectores/fans en productores. Frente a estos cambios en las formas de leer, de consumir y de participar, cabe preguntarse qué propuestas debería desarrollar la escuela para la formación de ciudadanos y ciudadanas, capaces de desenvolverse en un mundo cuya variedad de lenguajes y plataformas exigen la formación de un sujeto crítico que pueda, no solo leer y producir piezas comunicacionales, sino también comprender las consecuencias de la masificación de la tecnología y su impacto en las nuevas formas de poder y de control. En términos de lo que Cobo (2019) denomina una ciudadanía crítica digital, la escuela debería atender a la reflexión acerca de los costos y beneficios que acarrea el uso tecnológico y no limitarse sólo a su incorporación desde un punto de vista meramente instrumental.

En este contexto, los y las docentes desarrollan propuestas innovadoras que ponen en tensión la configuración del conocimiento, el tiempo, el espacio y la organización del trabajo escolar. Estas propuestas pueden enmarcarse dentro de las mutaciones didácticas (Kap, 2020a) en tanto, generan espacios de experimentación que se dan en colectivos docentes y son interpeladas por las tecnologías. Tomando como referencia estas mutaciones, me interesó estudiar las narrativas transmedia como una propuesta educativa tendiente a pensar la apropiación de los contenidos escolares, a partir de las producciones creativas y originales de estudiantes y docentes, que surgen de obras literarias o especializadas, y/o de temáticas vinculadas a disciplinas escolares e intereses de estudiantes, configurando un universo narrativo ampliado y mediado por intereses y preocupaciones genuinas.

En el espacio educativo, las narrativas transmedia mantienen sus rasgos sobresalientes, a saber, la expansión del relato por múltiples medios y plataformas y la participación de los usuarios en la construcción del universo narrativo (Jenkins, 2008; Scolari, 2013), pero también, adquieren rasgos distintivos cuando se las diseña con fines pedagógicos. Por lo tanto, resulta interesante analizar proyectos educativos con narrativas transmedia, puesto que, suponen una apropiación

del conocimiento y configuración del tiempo y el espacio escolar distinta a los formatos tradicionales. Estas narrativas deben ser estudiadas teniendo en cuenta el sentido y las características que alcanzan en un espacio particular: la escuela. Al mismo tiempo, posibilitan el diseño de proyectos educativos en el que se entrecruzan y dialogan actores y entornos, trascienden el espacio/tiempo del aula o la relación didáctica docente/estudiante.

Atendiendo lo expresado anteriormente y en el marco de la Maestría en Tecnología Educativa, tomé como objeto de estudio de la tesis, a las narrativas transmedia en el escenario educativo, específicamente en el Nivel de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires. Esta elección estuvo mediada por mi propia experiencia como docente de la escuela secundaria y por el trabajo que llevo adelante con narrativas transmedia en este nivel educativo. Desde el año 2017 junto a un equipo de docentes y especialistas, desarrollamos en la Escuela de Educación Secundaria N°10 (en adelante EES N°10) de Olavarría proyectos con narrativas transmedia. A continuación, presento una síntesis de los principales ejes de trabajo de los proyectos desarrollados que se retomo más adelante [1]:

- Ciclo 2017, "Si Sócrates viviera…": Los y las estudiantes leyeron y analizaron los textos *Critón* y *La Apología* para contextualizar el pensamiento de Sócrates. Luego, se les propuso imaginar un Sócrates coetáneo y elaborar piezas comunicacionales que se pusieron en circulación en redes sociales, estas piezas buscaban interpelar a la comunidad con interrogantes de la actualidad apelando al estilo socrático de la pregunta y la problematización filosófica.
- Ciclo 2018, "Juventudes y construcción de lo público": La propuesta consistió en analizar la noción de juventud, recuperando el aporte de textos literarios y de las Ciencias Sociales en los espacios curriculares Literatura y Proyecto de investigación en

[1] Las producciones y sistematización de los proyectos se pueden ver en el siguiente enlace: http://www.jovenestransmedia.com/

Ciencias Sociales. A partir del estudio de temas vinculados a preocupaciones de los y las estudiantes como: la ESI, la nocturnidad, la militancia de los y las jóvenes, la participación política, los centros de estudiantes, entre otros. Se elaboraron piezas comunicacionales atendiendo a qué y cómo comunicar y, sobre todo, cómo iba a participar la comunidad.

- Ciclo 2019, "Juventudes y construcción de lo público": el proyecto buscó analizar la participación juvenil en el espacio público en el contexto actual y también en perspectiva histórica. Para ello, se retomaron temas vinculados al involucramiento de los y las jóvenes en el escenario social y cultural en articulación con la propuesta curricular de Literatura, Filosofía, Historia, Arte y Proyecto de investigación en Ciencias Sociales. En esta oportunidad la elaboración de piezas comunicacionales tuvo en cuenta el espacio digital y analógico. La intervención del espacio público para generar la participación de la comunidad y expandir los temas que se iniciaron en el aula, incluyó murales en la vereda de la escuela, intervenciones en los recreos con puestas teatrales e instalaciones artísticas en los pasillos, el patio y las aulas y, producciones para publicar en redes sociales (*Facebook* e *Instagram*) y en el sitio web del proyecto.
- Ciclos 2020 y 2021, "El cuerpo: ¿un territorio?": En esta oportunidad los espacios involucrados fueron Filosofía, Literatura y Arte. La finalidad del proyecto fue analizar el cuerpo con relación a la identidad, la alteridad, los condicionamientos sociales y la corporeidad en contexto de alta disposición tecnológica. Los y las estudiantes escribieron relatos que articulaban materiales y temáticas trabajadas, cuyo propósito era expandir la obra literaria *Epicaurbana* del escritor Juan Sola. Esos relatos debían pensarse como "épica" en Olavarría y en contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (en adelante ASPO). Al igual que en los años anteriores, la propuesta

incorporó la elaboración de piezas comunicacionales que interpelaron a la comunidad para generar nuevas y valiosas expansiones. En esta oportunidad, en el ciclo 2020, se utilizó exclusivamente el espacio digital para socializar las producciones de los y las estudiantes, ya que nos encontrábamos en aislamiento. En el ciclo 2021, que es el que analicé para la tesis, se pudieron incorporar propuestas para el espacio analógico, como, por ejemplo, la exposición de la muestra fotográfica, ya que, se retomaron las clases presenciales con burbujas de estudiantes.

Las experiencias que recupero aquí, permitieron al equipo de docentes y de especialistas, esbozar la idea de una narrativa transmedia pedagógica (en adelante NTP) (Alonso y Murgia, 2018), porque entendemos que no se trata de aplicar los pasos que tienen en cuenta las narrativas transmedia cuando son diseñadas para el ámbito de la publicidad, el entretenimiento o el periodismo, entre otros, sino que es necesario situarlas en el espacio escolar y analizar las características que asume cuando se persiguen objetivos educativos. En este sentido, me interesa resaltar como rasgos sobresalientes de las NTP:

- La selección de ejes temáticos que permiten la articulación e integración de saberes de varios espacios disciplinares y, fundamentalmente, de problemáticas de la comunidad y del contexto de los estudiantes.
- La elaboración de piezas comunicacionales originales que dan cuenta de una propuesta que dialoga con los actores de la comunidad para generar nuevas y valiosas expansiones.
- La mediación de la tecnología no como fin en sí mismo, sino puesta al servicio de objetivos pedagógicos.
- La construcción de expansiones que complejizan los temas, posibilitando un recorrido menos lineal, fragmentado y simplificado, con varias posibilidades de entrada y participación.

- La construcción colectiva que hace posible el desarrollo de un universo narrativo en el que se integran las piezas comunicacionales elaboradas por los y las estudiantes, y la participación de actores de la comunidad para generar una unidad de sentido más amplia que en un curso o en un pequeño grupo de trabajo.

Desde el principio el equipo se propuso la construcción de narrativas transmedia que dialogaran con la comunidad, haciendo posibles expansiones más allá del aula. “La narrativa transmedia abre opciones para construir un continuo entre la escuela y la sociedad, entre los estudiantes dentro de la institución escolar y la vida cotidiana” (Molas Castells, 2018, p. 99). Por lo tanto, las acciones y actividades de los proyectos no se limitaron a difundir un contenido que surge en el aula y llega a la comunidad como saber acabado, por el contrario, se trató de complejizar un contenido cuando se suman otras voces.

En los diferentes ciclos de implementación de los proyectos antes referenciados, han surgido algunos interrogantes que buscan profundizar tanto el diseño de los proyectos con narrativas transmedia como su estudio: ¿cómo se pueden diseñar piezas comunicacionales en la escuela secundaria para expandir un relato surgido del diseño curricular que incluya la participación de la comunidad e involucre la construcción de conocimiento? ¿Qué características asumen las piezas comunicacionales para favorecer la participación de la comunidad? y al respecto, ¿cómo se incorporan las expansiones que surgen de la participación de los actores de la comunidad en los aprendizajes de los y las estudiantes? ¿Qué tipo de participación se genera en los espacios digitales y/o analógicos? ¿Las narrativas transmedia son una estrategia de enseñanza y de aprendizaje cuyo énfasis está puesto en el abordaje de problemáticas de la comunidad? ¿Qué tipo de vinculación escuela-comunidad se pueden diseñar a partir de las narrativas transmedia? Estos interrogantes constituyeron las preocupaciones que orientaron la construcción de mi objeto de estudio.

Planteo del problema y de los objetivos de investigación

El objeto de investigación de mi tesis fue el proceso de co-creación escuela-comunidad que tuvo lugar en el desarrollo del proyecto con narrativas transmedia en el ciclo lectivo 2021 en dos divisiones de 6to año de la EES N°10 de la ciudad de Olavarría. Esto está en consonancia con las preocupaciones surgidas de los proyectos referenciados en la situación problemática, así como, con la decisión metodológica de la investigación de diseño.

Un punto de partida importante fue la existencia de un equipo docente en la institución seleccionada que ha desarrollado en ciclos anteriores proyectos educativos con narrativas transmedia y cuya propuesta, a diferencia de otras experiencias similares, se ha articulado en torno a la comunidad. También consideré relevante para mi investigación atender a un encuadre metodológico que tuviera en cuenta los procesos dialécticos de acción y de análisis de las situaciones de aprendizaje y de enseñanza contextualizadas.

Para el planteo del problema me formulé los siguientes interrogantes:

- ¿Qué modalidades de participación de la comunidad logran los proyectos educativos con narrativas transmedia? ¿Cómo se integra la participación de la comunidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Cómo articulan las propuestas educativas con las preocupaciones y problemas de los actores comunitarios? Estos interrogantes buscaron analizar la vinculación escuela-comunidad desde una modalidad de trabajo que permitió la generación de contenidos más allá del aula. El interés fue conocer cómo pueden dialogar escuela y comunidad para producir saberes valiosos y contextualizados.
- ¿Qué aspectos de la narrativa transmedia son centrales en el diseño de una estrategia de co-creación escuela - comunidad que permita incorporar a los procesos de enseñanza y aprendizaje problemáticas comunitarias? Este interrogante fue central, ya que, una investigación de diseño busca generar propuestas que puedan ser transferibles a otras

situaciones de enseñanza y de aprendizaje, sin que redunde en la aplicación descontextualizada.

En consonancia con lo anterior, presento el objetivo de la tesis en la que me propuse:

- Analizar, a través del diseño y desarrollo de una narrativa transmedia para el nivel de educación secundario el co diseño escuela comunidad que favorece aprendizajes significativos y situados.

Los objetivos específicos de la tesis fueron:

- Describir e interpretar las producciones elaboradas por los y las estudiantes tendientes a generar expansiones y participación de la comunidad como ampliaciones de la narrativa transmedia.
- Analizar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se ponen juego en la formulación y resolución de consignas para la producción de la narrativa transmedia.
- Explorar las modalidades de participación de la comunidad en la expansión de la narrativa transmedia.
- Valorar los sentidos que estudiantes y docentes atribuyen a los aprendizajes construidos a partir del desarrollo de la narrativa transmedia.
- Proponer orientaciones para diseñar y llevar adelante una narrativa transmedia para el nivel secundario que involucre la participación de actores de la comunidad como una modalidad de aprendizaje y de enseñanza

En línea con el problema y los objetivos de la tesis, la dimensión metodológica que utilicé para el análisis de los datos fue la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Esta teoría se desarrolla a través de un proceso inductivo en el que los datos se estudian sistemáticamente para identificar patrones y conceptos emergentes, que permiten construir nuevas categorías interpretativas. En combinación con la investigación de diseño, pude construir un análisis en el que la empiria y la teoría dialogaron para generar interpretaciones teóricas a partir de los datos.

Organización de la tesis

La tesis se compone de 8 capítulos. En el capítulo 1, recuperé el estado del arte atendiendo primeramente a una conceptualización de las narrativas transmedia y luego, a investigaciones que describen experiencias educativas con narrativas transmedia en el nivel secundario y, por otro lado, que abordan la conceptualización de alfabetismo transmedia y competencias transmedia. En el capítulo 2, desarrollé el encuadre teórico conceptual atendiendo a las implicaciones del entorno socio técnico digital en la conformación de la ciudadanía y el escenario público, para poder avanzar hacia un análisis de las narrativas como propuesta didáctica que interpela a la comunidad e incorpora a los actores sociales en comunidades de práctica más amplias que la que puede darse en el aula. En el capítulo 3, profundicé la metodología de investigación y los fundamentos que orientaron las decisiones metodológicas. Los capítulos 4, 5 y 6 presentan los resultados de la investigación y del análisis e interpretación de los datos. El capítulo 7, contiene las conclusiones y los aportes para seguir indagando el potencial educativo de las narrativas transmedia con finalidad educativa. El capítulo 8, aborda la historia natural. Al final de la tesis se incluyen las Referencias Bibliográficas y Anexos que integran los instrumentos de recolección de datos, específicamente, las entrevistas realizadas.

1. EL ESTADO DEL ARTE DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 La narrativa transmedia en el contexto de la cultura participativa y convergencia mediática

1.2 Experiencias educativas con narrativas transmedia en el nivel secundario.

1.3 Alfabetismo transmedia y competencias transmedia.

1.4 A modo de síntesis: el desarrollo de aprendizajes situados que promueven interacciones valiosas

Presentación de capítulo: En términos de Bruner (1997), la narración es una modalidad de pensamiento que hace posible que los sujetos interpreten y generen significados en el marco de la cultura en la que actúan y se relacionan. Las construcciones narrativas son un aporte importante para la educación que nos permiten crear sentidos acerca de la realidad en un espacio que se comparte con otros/as. El diseño de proyectos educativos con narrativas transmedia, retoma la importancia de construir sentidos para poder actuar en el entorno cultural y social, pero también atienden a una serie de habilidades que los y las jóvenes desarrollan participando en entornos digitales, así como, a la construcción de relatos menos lineales y más centrados en expansiones, que configuran un universo narrativo. En los antecedentes de la tesis consideré relevante una conceptualización desde el punto de vista teórico acerca de transmedia, los estudios sobre experiencias educativas con narrativas transmedia y aquellos que dan cuenta de aspectos vinculados a definiciones teóricas afines a transmedia y educación, a saber, narrativas transmedia, proyectos con narrativas transmedia en el nivel secundarios, alfabetismo transmedia y competencias transmedia

1.1 La narrativa transmedia en el contexto de la cultura participativa y convergencia mediática

En 2003, Jenkins introduce el término narrativas transmedia para referir a la expansión de relatos por diversos medios y plataformas, a la que se suma la participación de los usuarios en la construcción del mismo. Se trata de integrar lo que ofrece cada medio y plataforma para generar contenidos que expanden la historia a medida que logramos que otros/as participen activamente. Todo esto se da en un contexto de convergencia mediática, es decir un contexto de circulación de contenidos a través múltiples plataformas, de cooperación entre múltiples industrias de medios y comportamiento migratorio de audiencias (Jenkins, 2006).

Se puede decir que son relatos surgidos 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). Estas narrativas no pueden 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.

Jenkins (2009) identificó siete principios organizadores de las narrativas transmedia:

- Expansión y profundidad: la historia discurre por diferentes plataformas y lenguajes. Esto permite la exploración en profundidad y requiere de fans que se interesen y estén dispuestos a navegar por el universo narrativo.
- Continuidad y multiplicidad**:** cada fragmento de la narrativa aporta información, pero sin perder de vista la trama que le da unidad de sentido a la historia.
- Inmersión y extracción: la inmersión refiere al involucramiento de los fans en la historia y la extracción, a la posibilidad de transpolar los contenidos a otras situaciones.

- Construcción de mundos: los fragmentos de la historia se conectan para formar un universo narrativo.
- Serialidad: la narrativa se desarrolla a través de los fragmentos que van complejizando ese universo, dando cuenta de una continuidad que no sigue un desarrollo lineal.
- Subjetividad: se habilita la diversidad de miradas y perspectivas que exploran la historia.
- Performance: los fans pueden difundir o crear contenidos que se suman al relato y contribuyen a expandirlo.

A partir de estos principios, Marroco (2021) sintetiza las características que debería tener una narrativa para ser transmedia: debe extenderse en diversas plataformas generando una experiencia narrativa que involucre tanto los componentes canónicos como los aportes de los usuarios, cada pieza debe articularse con el mundo narrativo y a su vez permitir una exploración autónoma, involucrar el desarrollo de universos narrativos complejos, amplios e inmersivos y permitir una vivencia ajustada a los propios intereses. En coincidencia con esta caracterización, Molas Castells (2018) propone tres rasgos sobresalientes: la convergencia de diferentes medios que hace posible un relato con diferentes hilos (al estilo de una madeja), la ubicuidad que permite el desarrollo de la historia en cualquier momento y lugar y, la contribución de las audiencias para compartir, ampliar, re mezclar la narración.

> De esta manera podemos identificar el transmedia con un discurso que combina una experiencia narrativa y social al mismo tiempo. Narrativa desde el punto de vista de la creación de unos personajes, así como un espacio-tiempo de ficción; pero también social porque todas las personas que participan en el fenómeno tienen una inmersión o interacción desde el punto de vista mediático. (Fuente Prieto, Lacasa Díaz, Martínez-Borda 2019, p. 176)

Como queda expresado en la cita, es importante entender a las narrativas transmedia como una práctica social y no sólo como historias que se enriquecen con la incorporación de tecnología. En concordancia con esta perspectiva, Irigaray (2015) resalta la importancia de concebirlas como relatos que van más allá de la inclusión de múltiples lenguajes y plataformas y enfatiza los procesos que se ponen en juego, como la recreación y la articulación de tramas y subtramas, la pluralidad de apropiaciones y representaciones de la historia que incluso, pueden alterar los sentidos previstos por su autor.

> Podríamos definirlo como un relato que supera la idea de multiplataforma, de producto enriquecido, de historia adaptada, de narración participativa. Se trata de un nuevo sistema estético, narrativo y tecnológico personalizado, que pone en contacto obras diferentes, imbricadas y accesibles desde diferentes puntos de la historia. Cada pieza conlleva una mediatización diferente, expone formas de recepción distintas, modelos de apropiación diversos, permitiendo la transformación de la obra original en obras derivadas. (Irigaray, 2015, p.167)

Los trabajos de Irigaray y Lovato (2014) incorporan la transmedialidad, respecto de narrativas no ficcionales, como la posibilidad de conjugar diversos dispositivos, géneros, soportes y lenguajes, en el territorio particular que habitan los usuarios. La territorialidad habilita la producción de relatos expandidos, anclados en temas de la comunidad y también tensiona la idea de usuarios productores para avanzar hacia la concepción de usuarios ciudadanos

> Las narrativas expandidas incorporan acciones en el espacio urbano que utilizan, exhiben, retoman, actualizan y recontextualizan los contenidos producidos para entornos virtuales con los cuales los participantes interactúan. A la interacción digital se le añade una interacción territorial que consigue involucrar a los participantes en nuevos ambientes. (Irigaray, 2019, p.12)

Esta resignificación de las narrativas transmedia en el territorio de la comunidad se ajusta mejor a la intencionalidad educativa, ya que, no se refiere a usuarios/as sino a ciudadanos/as que se involucran con problemáticas concretas y en un territorio particular.

1.2 Experiencias educativas con narrativas transmedia en el nivel secundario.

Las publicaciones acerca de proyectos con narrativas transmedia en la escuela secundaria se enfocan fundamentalmente en la descripción de experiencias y sus aportes para diseñar una estrategia novedosa (Jover, González Martín, Fuentes, 2015; Albarello, 2018; Alonso y Murgia 2018, Scolari, Rodríguez, Masane, 2019, Pérez-Maíllo, Sánchez Serrano y Pedrero Esteban, 2018.) Estas experiencias retoman textos literarios como *Quijote, La guerra de los mundos, Antígona, Critón* para que los y las estudiantes creen expansiones del relato, a partir de la contextualización en el escenario actual. Por lo tanto, no se trata de replicar o adaptar la narrativa original a un soporte nuevo, sino de crear nuevas aristas que amplían el relato original. La centralidad está puesta en las expansiones que elaboran los y las estudiantes a partir de la creación de piezas originales y la reversión de obras literarias, que se ponen en diálogo con sus intereses y preocupaciones. También señalan la producción de contenidos para redes sociales y entornos digitales como blog. Se ponen en juego lo principios de la narrativa mencionados más arriba, atendiendo al rol de los y las estudiantes que se asemeja tanto a lo que harían como fans y como creadores de la narrativa. Por lo tanto, está menos delimitado el canon del fandom. El artículo Jover, González Martín, Fuentes, (2015) recupera una experiencia educativa desarrollada con estudiantes de escuela secundaria de Chile que se realizó a partir de la lectura de Antígona para plantear la discusión de temas de actualidad que habilitaron reflexiones en tornos digitales como chat, foros, blog y post. En línea con mi tesis, reconocen que, este tipo de proyectos educativos que incorporan las tecnologías de la información y la comunicación

(en adelante TIC) desde un espacio de reflexión y significatividad, tienen potencial para la formación de ciudadanía. Algunas dificultades en la implementación que señalan son: falta de uso habitual de las TIC en las aulas, dificultad de insertar una unidad didáctica en un programa de contenido cerrado, cierta resistencia de los y las estudiantes a poner sus comentarios en un blog, ya que les preocupa que los mismos queden registrados y puedan ser vistos por otros agentes educativos que no conocen. Por otro lado, se menciona como ventaja la posibilidad de reflexionar libremente sobre la realidad sociopolítica de actualidad y la producción creativa. Algo que también se puede leer en el resto de las experiencias.

El proyecto que llevaron adelante y analizan Pérez-Maíllo, Sánchez Serrano y Pedrero Esteban (2018) se realiza en diez bachilleratos de Salamanca (España) con el objetivo de promover la cultura radiofónica en jóvenes. Para ello, se diseñaron una serie de contenidos como: programas de radio, pieza de teatro, página web dirigida al público joven. Dan cuenta del diseño de narrativas transmedia para generar experiencias colaborativas, de producción y distribución de contenidos, que se separan de las formas tradicionales y, sobre todo, habilitan la interacción de múltiples grupos, instituciones y personas.

En el caso particular del proyecto transmedia *#Orson80*, en el que se recupera la novela *La guerra de los mundos* de Wells para diseñar una narrativa situada en la actualidad, Albarello (2018) indica como relevante la conformación de equipos de trabajo tanto de docentes como de estudiantes y la formulación, por un lado, de un canon escolar vinculado a las propuestas de actividades y consignas, y por otro, un fandom que refiere a lo que crean los y las estudiantes como miembros de la cultura participativa y más allá de la propuesta para el aula. En términos de Mola Castells (2018), este tipo de narrativas habilita un aprendizaje situado, significativo y basado en las actividades de los estudiantes. Ferrarelli (2015) refuerza esta idea, al proponer la modalidad hacer aprendiendo, es decir, una modalidad de aprendizaje en la que se recuperan las habilidades que los y las estudiantes desarrollan en actividades por fuera del aula, en su vida

cotidiana y que dialogan con las propuestas escolares transmedia al habilitar la participación, las construcciones colectivas y la descentralización del saber.

La investigación de Scolari, Lugo Rodríguez y Masanet (2019) analiza las implicancias de las narrativas transmedia en educación, tomando como referencia una experiencia desarrollada en una escuela de Barcelona entre 2014 y 2016. La investigación se llevó adelante en un centro público de educación secundaria de Barcelona, específicamente en el espacio de la materia Literatura y se seleccionaron fragmentos de la novela *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes para proponer ejercicios de escritura colaborativa, la producción de expansiones de un capítulo y su adaptación a medios gráficos y audiovisuales. Esta investigación clarifica el concepto transmedia educativa, señalando que los dos elementos fundamentales son la expansión y la participación activa de los prosumidores.

En las investigaciones analizadas se sostiene que, para que el aprendizaje sea transmedia, el contenido escolar se debería desarrollar a través de diferentes lenguajes y soportes mediáticos y dar relevancia a la producción de contenidos a cargo de los y las estudiantes. Frente a las miradas que han concebido a los niños, las niñas y jóvenes como víctimas del avance mediático, proponen desarrollar una perspectiva que reconozca el papel activo en entornos no formales de aprendizaje como redes sociales, comunidades de videojuegos, foros, etc. En línea con esto, en las publicaciones que dan cuenta del análisis de las experiencias desarrolladas en EES N°10 de Olavarría, consideramos la necesidad de elaborar una categorización para las narrativas transmedia en el espacio educativo. Por ende, elegimos hablar de narrativas transmedia pedagógicas (Alonso y Murgia, 2018) para referir a un proceso que parte de los propósitos y contenidos educativos y que se complejiza al articular con intereses y competencias de los estudiantes, dialoga con las voces de actores de la comunidad y crea un contenido original que se pone en circulación con el objetivo de propiciar la participación de los ciudadanos y las ciudadanas. Además de las expansiones y la elaboración de piezas comunicacionales originales

en múltiples lenguajes y plataformas, consideramos la participación de la comunidad como una dimensión central de las NTP (Alonso y Murgia, 2020). Estas interacciones permiten ampliar el relato y complejizar los saberes que se inician en la escuela, pero que no terminan allí. Diseñar relatos que se expanden más allá del aula, supone desafíos con relación a la modalidad de participación de la comunidad y también del compartir. Por eso, una preocupación del equipo es diseñar instancias de participación que no se limiten al espacio digital, sino que puedan interpelar a la comunidad habitando tanto lo digital como lo analógico.

1.3 Alfabetismo transmedia y competencias transmedia.

Tanto el alfabetismo como las competencias transmedia adquieren sentido en el marco de las culturas participativas y la convergencia mediática que Jenkins (2006) define como el flujo de contenido que circula a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias de medios y el comportamiento migratorio de audiencias. En este contexto, las competencias transmedia pueden ser definidas como una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales que tienen implicaciones en la comunidad, ya que, se despliegan por medio de la colaboración y las redes. Estas habilidades van desde los procesos de resolución de problemas en videojuegos hasta la producción y el intercambio de contenidos en plataformas web y redes sociales; la creación, producción, intercambio y consumo crítico de contenido narrativo.

La investigación de Corona Rodríguez (2019) distingue dimensiones del alfabetismo transmedia que se dan en las comunidades de fans y que despliegan experiencias de aprendizaje en las que tienen lugar diferentes habilidades colectivas de participación, por ejemplo, el uso de las herramientas tecnológicas para analizar el entorno, la producción y apropiación creativa de la tecnología, el desarrollo de modos de comunicación en el que dialoguen lo analógico y lo

digital , el reconocimiento de la diversidad de medios y plataformas y de su potencial como herramientas para comunicar, crear y colaborar.

Si bien, no hay acuerdos sobre qué es el alfabetismo transmedia (González-Martínez, Serrat-Sellabona, Estebanell-MinGuell, Rostan-Sánchez y Esteban-Guitart, 2018) y existen muchas denominaciones vinculadas como: transmedia navegación o trans alfabetización. Los autores identifican, a partir de la revisión bibliográfica, una serie de características que son nucleares para su caracterización: la transmedialidad, el prosumo, el espíritu crítico y la colaboración o interacción. Queda claro en esta caracterización, que no se define por el dominio tecnológico o las habilidades digitales, sino más bien, por el uso contextual de la tecnología. La transmedialidad puede ser pensada como una práctica (Igarza, 2017) en el que las personas buscan extraer valor de cada soporte y contenido para apropiarse y recrear una historia.

> La transmedialidad es una decisión más autoritativa por parte del hiperlector que una definición de género y formato de la narración dada por la industria. Es más competencia de ellos que una capacidad autoral o editorial. En la transmedialidad, práctica en la que se naturaliza el pasaje intensivo de la lectura a la escritura y viceversa, los lectores expanden su estatuto. Sin pretender adquirir uno bien distinto, se diferencian del rol tradicional. Fragmentan el tiempo de atención entre soportes y contenidos, fraccionan la práctica en pasajes que pueden ser inmersivos y contemplativos, o tramos de aproximación a una “realidad alternativa” (otra narración) producto de la no linealidad y la lateralización. Desagregan el tiempo en lectura y escritura, en estar y participar, en comportarse como voyeurs y transformarse en cocreadores. En la escena está presente lo vertical, la narración troncal a la que el lector le otorga el privilegio entre otros contenidos, y lo conversacional, lo compartido, la horizontalidad, la disputa interpretativa o el disfrute de sentirse parte de un colectivo. (Igarza, 2017, p.18)

En consecuencia, el alfabetismo transmedia pensado como los aprendizajes necesarios para participar de la cultura colaborativa y como una disposición de los usuarios, debe centrarse en el contenido y en el contexto, y no en la perspectiva artefactual de la tecnología.

> Inmersos en una cultura de la convergencia, los ciudadanos, especialmente aquellos que van a liderar los procesos educativos y comunicativos en el futuro, deberían incorporar en sus destrezas profesionales las capacidades para evaluar y crear contenidos a través de múltiples plataformas. Para ello, es indispensable utilizar diversos lenguajes y mostrar una actitud ética y responsable ante las producciones que realicen. (Grandío Pérez, 2016, p. 98)

Por otra parte, el alfabetismo transmedia puede referir a aquellos aprendizajes que tienen lugar en entornos que no fueron diseñados con una intencionalidad educativa. En este sentido, la investigación de Scolari (2018) Transmedia *Literacy* que busca conocer qué habilidades transmedia son puestas en juego por los y las jóvenes, sostiene que no son desarrolladas por todos y todas, ni se dan de forma homogénea. En consecuencia, es importante conocer qué están haciendo como usuarios y consumidores de los medios digitales y también, generar instancias de formación. En la investigación se presenta una taxonomía de 134 competencias transmedia relacionadas con la producción, el consumo y la postproducción de medios en el contexto de la cultura transmedia juvenil que se organizan en 9 dimensiones: producción, prevención de riesgos, performance, gestión social e individual de contenidos, medios y tecnología, ideología y ética, narrativa y estética. Esta investigación, pone en tensión la idea de que los y las jóvenes dominan de manera uniforme las tecnologías, ya que, la distribución de las competencias transmedia en esta población no es regular ni está equilibrada. En el marco del proyecto Transmedia *Literacy*, la investigación de Winocur, R., Gutiérrez, G. E., Barreneche, C. (2018) sobre las competencias transmedia de jóvenes de Uruguay y Colombia, proponen una mirada que supere la dicotomía entre el alfabetismo tradicional y el alfabetismo

transmedia, así como la atribución de este último a aprendizajes que tienen lugar por fuera del aula. Los sujetos que fueron parte del estudio señalan que aprendieron muchas de las habilidades transmedia en el contexto del aula, en el intercambio con sus pares e incluso con el incentivo de sus docentes. Como conclusión, afirman que el desafío reside en superar las visiones dicotómicas y centrarse en el estudio de las tensiones e intersecciones que convergen en las distintas instancias del alfabetismo transmedia. En este sentido, señalan que las habilidades transmedia incorporan otras vinculadas a la cultura escolar y pueden ser vistas como una continuación de estás. En el mismo sentido la investigación de Morales, Cabrera y Rodríguez (2018) indaga las estrategias de aprendizaje informal que ponen en juego los y las jóvenes a través de las prácticas transmedia. Destacan como habilidades el aprender haciendo, el ensayo y error y la imitación a través de la búsqueda de información que facilite la tarea, como, por ejemplo, tutoriales y las prácticas cooperativas para la resolución de un problema. Ambas investigaciones fueron un aporte valioso para mi tesis, ya que, refieren a jóvenes de países latinoamericanos y a modalidades de aprendizaje de las competencias transmedia que se ponen en juego a la hora de producir fragmentos narrativos.

Además de conocer las habilidades que se desarrollan por fuera de la escuela, el alfabetismo transmedia también puede pensarse desde el punto de vista de los aprendizajes que debería promover la escuela, interpelando a los y las estudiantes en tanto prosumidores, creadores o distribuidores de contenidos mediáticos. Como sostienen Scolari (2018) hay que recuperar dentro del aula las competencias transmedia superando la dicotomía formal/informal. Por lo tanto, la alfabetización transmedia, entendida como una praxis educativa, se propone recuperar dentro del aula los saberes desarrollados fuera del entorno formal, pero también enseñar estas habilidades, no desde un enfoque que priorice capacidades aisladas sino en el marco de un contexto que le da sentido. Raybourn (2012) citado en González-Martínez y otros (2018) propone el aprendizaje transmedia como el sistema de mensajes que representa una experiencia

narrativa desarrollada a partir de del uso de múltiples medios que implica emocionalmente a los y las estudiantes.

> El desafío educativo, entonces, reside en cómo recontextualizar sin descontextualizar, es decir, en cómo propiciar espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan recontextualizar estas habilidades en la escuela, de modo que no estén del todo desconectadas de los significados y valores culturales que tienen en sus contextos originales (Winocur, Gutiérrez y Barreneche, 2018 p. 177)

Al hacer referencia a la importancia de lo emocional y lo narrativo, está en directa vinculación con los resultados de las investigaciones mencionadas en el punto anterior, que señalan que las personas consumen y comparten aquello que es significativo para socializar con pares y como estrategia de inclusión social.

1.4 A modo de síntesis: el desarrollo de aprendizajes situados que promueven interacciones valiosas

Tanto las experiencias educativas con narrativas transmedia como los estudios que abordan la alfabetización y las competencias transmedia, evidencian una preocupación por la formación de sujetos capaces de participar en un entorno que no sólo exige ciertas habilidades digitales, sino también otras relacionadas con la comprensión de múltiples lenguajes y la participación activa. La investigación de Fuente Prieto, Lacasa Díaz, Martínez-Borda (2019) sostiene que los tres principios de este tipo de alfabetización debería ser la interacción en escenarios de aprendizaje colaborativo, la cooperación entre expertos y novatos en las cuestiones técnicas y, la participación a partir de construir metas compartidas. Las investigaciones referenciadas coinciden en que las narrativas transmedia configuran una propuesta educativa diseñada en el marco de la significatividad que tienen para los sujetos que participan. Enfatizan la importancia de los procesos de interacción para el logro de los aprendizajes como: la relación dialógica, los

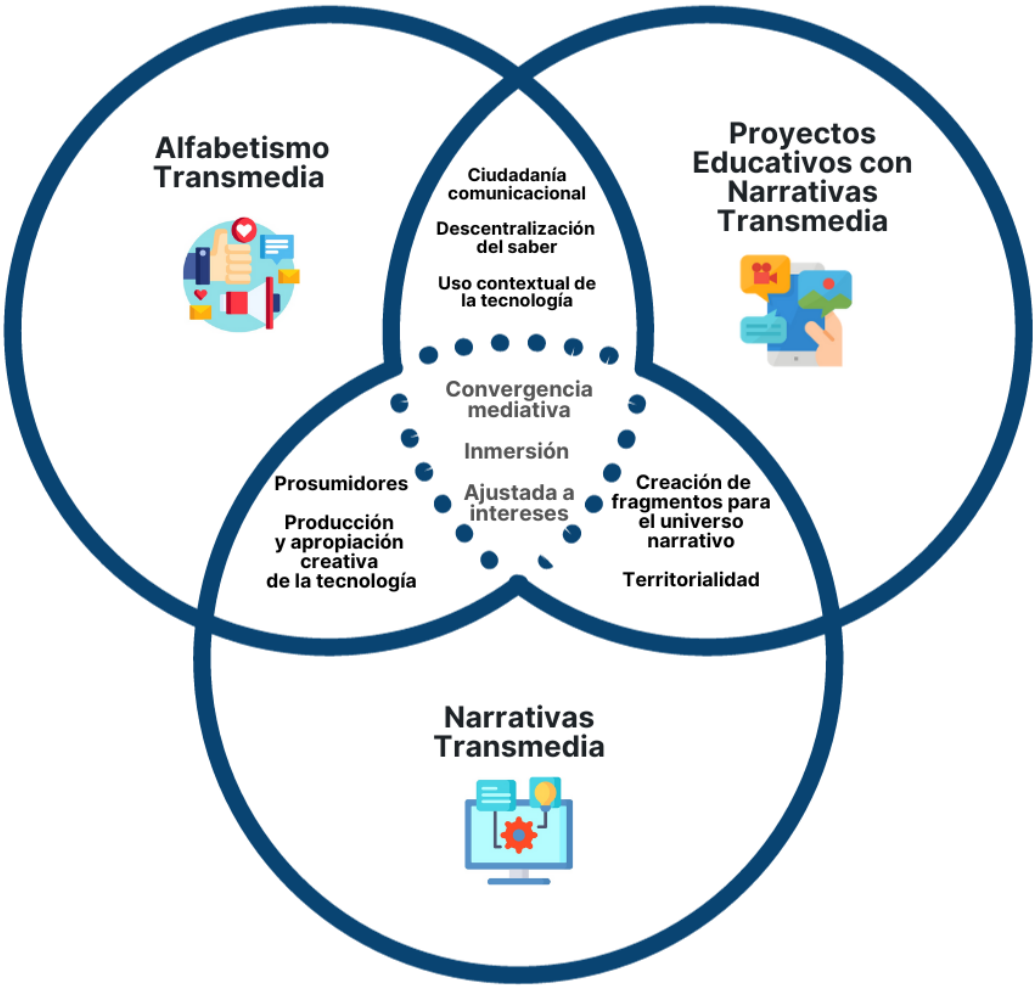
contenidos escolares como punto de partida y no como punto de llegada, el rol docente como arquitecto de recorrido (Amador Banquiro, 2018, Aparci y Silva, 2012).

Si bien, queda claro el qué de las narrativas transmedia en la escuela, es necesario profundizar en el cómo para sistematizar y analizar las implicaciones didácticas. Por otro lado, la mayoría de las experiencias educativas destacan la inclusión en el aula de las competencias transmedia que los y las estudiantes aprenden en entornos no formales. Esto resulta un aporte valioso, aunque no el único que pueden hacer las narrativas transmedia, sobre todo, si tenemos en cuenta que no se da un desarrollo homogéneo de dichas competencias.

Como se puede apreciar en la Figura 1, sin bien el alfabetismo transmedia, las narrativas transmedia y los proyectos educativos que diseñan relatos transmedia tiene puntos en común, no se refieren a cosas idénticas. En la tesis estudié la co-creación escuela-comunidad, en término no sólo de aquello que ponen en juego los y las estudiantes en la construcción de piezas comunicacionales, sino también y fundamentalmente, en la oportunidad pedagógica que supone para la escuela la construcción de una narrativa que atiendan a problemáticas, temas, actores comunitarios e intereses que involucra a los y las estudiantes y su contexto.

Figura 1

Cruces entre narrativas transmedia, alfabetismo transmedia y proyectos educativos con narrativas transmedia



2 ENCUADRE TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 La configuración de ciudadanía comunicacional en las narrativas transmedia

2.2 Las narrativas transmedia como objeto de indagación didáctica.

2.3 Perspectiva de las comunidades inteligentes, de práctica y de aprendizaje como oportunidad para aprender y enseñar.

2.4 Hibridación en los proyectos educativos con narrativas transmedia

Presentación del capítulo: para el encuadre conceptual de la tesis retomé la categoría narrativa transmedia (Jenkins, 2006) y la reconceptualicé atendiendo a los aportes de otros campos disciplinares, especialmente de la didáctica y de la comunicación, para analizar implicancias específicas en el campo educativo, con especial interés en la formación de ciudadanos y ciudadanas preparados/as para participar de los desafíos que demanda un contexto en el que los escenarios analógico y digital se combinan y yuxtaponen.

Las narrativas transmedia en tanto práctica social de construcción de relato, ponen el acento en las comunidades como espacios de construcción colaborativa

2.1 La configuración de ciudadanía comunicacional en las narrativas transmedia

Los relatos transmedia no ficcionales, recuperan aquello que interesa, preocupa o moviliza a los usuarios y que los lleva a involucrarse en los temas y contenidos de la narrativa, pudiendo convertirse en coautores. En el campo de la comunicación y el periodismo, se busca superar la mirada de los usuarios o clientes como prosumidores (consumidores que producen), para referir a la ciudadanía comunicacional (Irigaray, 2019) como audiencias productoras y participativas que hacen visibles sus propias historias y transforman sus contextos. García Canclini (2020) observa en esta reutilización de dispositivos e información con fines distintos para los que fueron diseñados, cierto hackeo que otorga un sentido político, permitiendo introducir en otro código o darle flexibilidad para que circulen en varios. La diferenciación del uso comercial de plataformas y medios, también opera en los proyectos educativos en el que, como sostiene Kap (2020b): "docentes y estudiantes crean y recrean en dispositivos diversos y conectados, con significatividad intelectual, emocional, epistémica y social, con intencionalidad de ensanchar los aprendizajes, aportando perspectivas"

Es fundamental remitir a los estudios que refieren a la ciudadanía y los procesos de participación que se dan en el escenario actual. Castells (2019) sostiene que vivimos en una sociedad red construida alrededor de redes de comunicación, en la que la tecnología facilita el procesamiento y la distribución de conocimiento e información a nivel global. En esta sociedad la auto comunicación de masas es un tipo de comunicación generada por los usuarios de las redes y plataformas, que tiene la potencialidad de llegar a la audiencia global. Cabe preguntarse, si esta modalidad de comunicación que amplía las posibilidades de participación y de difusión de los mensajes generados por usuarios, puede conjugarse con el compromiso y participación de la ciudadanía. En términos de García Canclini (2020) hemos pasado a una

gobernabilidad algorítmica, en la que cedemos información a cambio de servicios. En consecuencia, el ensanchamiento en las posibilidades de participación que permite la tecnología no es proporcional con la ampliación de ciudadanía, debido a que existe un ocultamiento y utilización de datos por parte de las corporaciones y los gobiernos. Concedemos la capacidad de actuar como ciudadanos a grandes corporaciones, que capturan datos de una manera que no podemos controlar ni conocer. Aunque esto sea un obstáculo para la construcción de lo público, en los últimos tiempos es posible reconocer movimientos sociales, fundamentalmente protagonizados por jóvenes, que ejercen una fuerza política innovadora y cuyos rasgos comunes son: la velocidad con la que se expanden, suelen ser sorpresivo y de corta duración, conjugan acciones callejeras y en redes sociales y no necesitan de la intermediación de partidos políticos o sindicatos (García Canclini, 2020, Vommaro, 2015 y Reguillo, 2017). Desafían las formas clásicas de participación y abren el debate acerca de la crisis de la ciudadanía o la reconfiguración de esta, ya que, están ancladas en las estructuras de poder de las plataformas.

> Estos comportamientos, a veces antisistémicos, resultan difíciles de gobernar para los Estados y las empresas. Su lectura como redes tiene más poder explicativo que los intentos de subordinarlos a la lógica del capitalismo electrónico y su gubernamentalidad algorítmica. Sin embargo, son redes en las que se trabaja y se imagina –a corto plazo–, en parte con autonomía y en parte negociando con la producción administrada por empresas y con estructuras de poder gestionadas por instituciones públicas. (…) (García Canclini, 2020, p.75)

Los estudios que remiten a estos movimientos sociales (Yo soy 132, 15M, ni una menos, *Occupy Wall Street*) son valiosos aportes para comprender las nuevas modalidades de participación ciudadana y de reorganización de lo público como espacio que combina tanto las prácticas offline como online. Son movimientos que están en la red, pero también están en la

calle, por lo tanto, combinan lo analógico y lo digital como estrategia política. Siguiendo a Reguillo (2017), podemos analizar tres dimensiones en las nuevas formas de la subjetividad política que surge desde la periferia:

- Espacio público expandido: entendida como la esfera globalizada y multiescala del espacio público, propiciada por la aceleración tecnológica y la mundialización de la cultura, que favorece la circulación constante de flujo informativo. Esto hace posible la visibilidad de voces que no vienen de los centros de poder y que, además, desbordan el ámbito de lo local.
- Trabajo de la imaginación y acción conectiva: la imaginación como posibilidad de crear con otros, en términos de producción colectiva y de sentido social, que construyen narrativas. Esto se combina con las acciones conectivas como movilizaciones a gran escala que no pasa por la órbita de las instituciones tradicionales y se ven facilitadas por el espacio socio técnico digital para tensionar los muros del poder.
- Producción de presencia: alude a los procesos y estrategias desplegados por los movimientos en el espacio público, a través de los cuales se generan contenidos que obliga a los medios de comunicación convencionales a cambiar la agenda política y constituyen caminos alternos para la acción conectiva. Ejercen presión sobre los medios de comunicación convencionales para incorporar temas. Reguillo (2017) refiere a la participación como litigio, en tanto hay algo que irrumpe.

Si tomamos en cuenta las dimensiones comunicativas y los procesos de subjetivación que despliegan los movimientos sociales a través de las TIC, es posible reconocer nuevos escenarios y modalidades de interacción que se alejan de las categorías modernas y nos interpelan a preguntarnos si es posible restablecer el poder de los ciudadanos (García Canclini, 2020).

En este contexto, las narrativas transmedia tienen un potencial comunicacional que no se agota en el relato ficcional, puede integrarse a prácticas ciudadanas de creación/ expansión de relatos que se vinculan a problemáticas sociales, incorporan la participación de actores sociales y posibilitan la creación de contenidos con sentido ciudadano, a través de la multiplicidad de lenguajes y de la afectación emocional.

La escuela en tanto formato educativo de la modernidad también se ve tensionada por las nuevas formas de comunicación y participación. Esta institución reconoce la función de autor individual mientras que la cultura participativa y la producción colectiva en la red, crean otros cánones sobre el proceso de coautoría e inteligencia colectiva. La escuela de la modernidad se basó en el mensaje escrito, centrado en el maestro y el libro, mientras el contexto digital se caracteriza por la inmersión y la integración de múltiples lenguajes (Dussel, 2010). En consecuencia, las narrativas transmedia pueden diseñarse con la finalidad de la formación de ciudadanos/as, cuya centralidad es la comunicación, no para compartir las producciones escolares a modo de buenos resultados educativos, sino para involucrar a estudiantes, docentes y familias en la visibilización y discusión de los temas que resultan relevantes para una comunidad particular. Habilitar la palabra y la creatividad para producir saberes con relevancia social a partir de proyectos educativos que dialoguen con la cultura participativa.

2.2 Las narrativas transmedia como objeto de indagación didáctica

Podemos reconocer a partir del avance tecnológico, cambios culturales que dan cuenta de nuevas formas de apropiarse del saber y de participar en los entornos mediados por la tecnología. La cultura de la convergencia (Jenkins, 2006) no se refiere a la distribución de los dispositivos tecnológicos, sino a las conexiones que hacemos entre contenidos mediáticos dispersos.

> La convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros. Cada uno de nosotros construye su propia mitología personal a partir de fragmentos de información extraídos del flujo mediático y transformados en recursos mediante los cuales conferimos sentido a nuestra vida cotidiana (Jenkins, 2006, p.15)

La concentración de la propiedad de los medios y la posibilidad de participación que tienen los consumidores para crear contenidos son dos tendencias que constituyen un desafío para la educación, sobre todo, si pensamos en la formación de ciudadanos y ciudadanas que sean capaces de leer críticamente el mundo. Por lo tanto, va más allá de la incorporación de dispositivos tecnológicos en el aula, se trata de diseñar propuesta que puedan atender a la alfabetización transmedia (Scolari, 2018), es decir, al conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas.

Las narrativas transmedia diseñadas para el aula, dan cuenta de estos cambios culturales y proponen una manera particular de encarar la enseñanza mediada por la tecnología, tensionan la linealidad, recorte y progresión del currículum escolar, poniendo en diálogo los saberes disciplinares con los intereses, conocimientos y preocupaciones de los y las estudiantes. Los proyectos educativos con narrativas transmedia formulan recorridos posibles, pero, sobre todo, abiertos a las decisiones de los grupos involucrados acerca de cómo encarar el relato. Molas Castells (2018) incorpora a su análisis algunos elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar narrativas transmedia para el aula. En primer lugar, resalta la importancia de compatibilizar las acciones y aspectos que hacen a una propuesta educativa, cuya intención está vinculada a la apropiación de un saber, y a los intereses y recorridos autónomos de los y las estudiantes, también remarca el elemento emocional como central para lograr la inmersión

activa en los relatos y la interrelación de contextos (dentro y fuera del aula, lo analógico y lo digital, lo formal y lo informal).

En términos de Kap (2020a) podríamos pensar no sólo en proyectos educativos que diseñan e implementan narrativas transmedia, sino en una didáctica transmedia que nos permite desentrañar y significar los procesos de enseñanza, más allá del desarrollo concreto de relatos, en los que se ponen en juego la construcción de expansiones, el co-diseño y la participación. Retomando los enfoques que adjudican a los docentes la capacidad de innovación y de experimentación, Kap (2023) plantea las mutaciones didácticas como cambios en las prácticas educativas que además de diseñar experiencias innovadoras en diálogo con lo que sucede más allá del aula, formulan sentidos que tensionan las prácticas tradicionales. Entonces, no es sólo el diseño de actividades para el aula, sino la cimentación de una perspectiva acerca de la construcción del conocimiento que tiene lugar en la escuela, pero no sólo en este espacio, sino en cruce con otros lenguajes y otras prácticas culturales. Es experimentación, pero también es reflexión sobre alternativas didácticas. Pinto (2019) sostiene que diseñar es un acto creativo y crítico que designa posibilidades entre lo conocido y lo incierto. Esto requiere de hackear las dimensiones organizativas de la escuela: tiempo, espacio, vínculos, curriculum y evaluación. Proponer a la didáctica como un campo en construcción, admite en primer lugar, ejercitar una mirada de extrañamiento que nos permita entender que la escuela es ya un artefacto de diseño, que surge para dar respuesta a las necesidades de una época. En consecuencia, cabe interrogarnos sobre qué características del contexto actual debemos intervenir como educadores, estudiantes o ciudadanos/as, qué queremos del artefacto escolar, por qué mantenemos determinadas prácticas. Este acto de preguntar requiere desnaturalizar lo dado, migrar mentalmente es el primer paso para diseñar una propuesta didáctica en los términos en los que plantean las autoras citadas.

Entiendo a la didáctica como campo de investigación que se da en el escenario áulico y con la implicación de los y las docentes (Litwin, 1997 y Maggio 2018a). De allí, la importancia de la didáctica en vivo que propone Maggio (2018b) como una manera de crear, experimentar e inventar en clase y de documentar.

> La invención de la propuesta de clase como trama original da lugar a la construcción de conocimiento didáctico original o, lo que es lo mismo, a la invención de teoría. Una teoría que tiene fuerza para interpretar prácticas contemporáneas distintas de todo aquello que hemos conocido y repetido hasta aquí. (Maggio, 2018b, p.27)

Mientras la didáctica clásica se circunscribe a la aplicación instrumental de métodos y estrategias, una nueva agenda de la didáctica (Litwin,1997) debe dar lugar a las preguntas por el sentido y la significación de la enseñanza y sus procesos desde la perspectiva de los sujetos involucrados.

> La construcción de una nueva agenda para la didáctica representa así un programa de investigación para el campo sustentado en dos dimensiones teóricas, metodológicas y epistemológicas centrales: la colaboración y el involucramiento de los sujetos en la construcción de conocimiento en el campo y el horizonte de la significación como norte para la comprensión del acto de enseñar. En otras palabras, dar sentido y significar los procesos de la buena enseñanza y hacerlo en colaboración con los docentes representan las coordenadas de una estrategia de reconceptualización de las teorías de la enseñanza. (Pinto y Sarlé, 2015, p.13)

Esta reconceptualización del campo de la didáctica propuesta por Litwin (1997), así como la didáctica en vivo (Maggio, 2018b) y la didáctica transmedia (Kap, 2020) fueron el marco conceptual para el recorte mi objeto de estudio. La mirada de la didáctica como campo de experimentación e investigación que se constituye a partir del involucramiento de los sujetos, acompañó la decisión de seleccionar la investigación de diseño, dado que, en este enfoque se

ponen en juego el diseño, la documentación y el análisis de proyectos educativos en colaboración con los y las docentes. Por lo tanto, no es sólo intervenir en el aula con una propuesta novedosa, sino que desde la dimensión epistemológica (Pinto y Sarlé, 2015), se busca la construcción de conocimiento acerca de los procesos que tienen lugar en esa intervención. Esto adquiere especial relevancia si tenemos en cuenta que, realicé la tesis en el contexto de pandemia por COVID 19. En este contexto, la educación en la emergencia hizo que las propuestas educativas se llevarán a cabo en un espacio que no era el aula física, en un tiempo menos lineal, con recorridos pocos predecibles. Estas experiencias en la emergencia profundizaron la posibilidad de avanzar hacia un modelo hipertextual, con múltiples niveles de interacción, centrada en los y las estudiantes y mediada por la tecnología. La vuelta a la presencialidad plena nos desafió a diseñar propuestas que combinaran lo mejor de la presencialidad con lo mejor de los entornos digitales para transformar los elementos organizadores de la escuela tradicional: tiempo lineal, espacio fijado en el aula y conocimiento como producto, y pasar a un tiempo rizomático, un espacio expandido y un conocimiento como proceso colaborativo y dinámico (Kap, 2021).

2.3 Perspectiva de las comunidades inteligentes, de práctica y de aprendizaje como oportunidad para aprender y enseñar.

La co-creación escuela/comunidad constituyó el eje principal de la propuesta de enseñanza y de aprendizaje que diseñé para la realización de la tesis. En este sentido, no estoy pensando en un conocimiento que se adquiere en la escuela para aplicar en el mundo real, sino en generar soluciones a problemas o bien, un conocimiento nuevo a partir del diálogo de la escuela y la comunidad.

La vinculación de estudiantes, docentes, organizaciones de la comunidad y actores sociales configura una comunidad de prácticas (Wenger, 2001) que se comprometen con un proceso de

aprendizaje colectivo. Por ende, podemos pensar un colectivo que trasciende la organización formal de la escuela, y se organiza a partir de los temas o preocupaciones que interpelan a un grupo de personas en particular. El recorrido que proponen los y las docentes no queda supeditado sólo al diseño curricular mayormente de corte prescriptivo y lineal, sino que se trata de la construcción de un conocimiento que pueda dialogar con la comunidad.

En la comunidad de práctica lo convocante es la preocupación o el interés por algo y esto permite que sus miembros aprendan los unos de los otros. Entonces, el aula no es una comunidad de práctica por el simple hecho de reunir a un grupo de estudiantes. En la medida en que se priorizan procesos individuales, tampoco lo son aquellos proyectos escolares cuya propuesta de salida a la comunidad trata fundamentalmente, de dar a conocer o difundir información.

> La participación del alumno se inscribe en los estados potenciales del conocimiento diseñados colaborativamente. El alumno no se ve reducido a mirar, oír, copiar y rendir cuentas. El alumnado crea, modifica, construye, se convierte en coautor, tiene una serie de elementos dispuestos para la construcción del conocimiento colectivo. (Aparci y Silva, 2012, p. 57)

Los proyectos educativos con narrativas transmedia, en tanto favorecen la participación y la configuración de un relato alrededor de temas que se vinculan con intereses, problemáticas y contextos de los y las estudiantes, posibilitan la configuración de una comunidad de práctica cuyas interacciones dan lugar a una praxis ciudadana, comunitaria y de aprendizaje.

En el diseño transmedia que sustentó mi investigación, esta comunidad de práctica fue concebida hacia adentro de la escuela y principalmente, hacia fuera, en interacciones que involucraron a la comunidad en la resolución de problemas, la búsqueda de información, el aporte de puntos de vista, la construcción de argumentos y propuestas, la producción de recursos, la discusión sobre temas que son relevantes para un grupo de personas, etc. En

consecuencia, se trató de una forma de vincularnos con el conocimiento que remite menos a la recepción y más a la producción colaborativa.

Las comunidades de práctica son el contexto propicio para adquirir y para crear conocimiento. En la adquisición, se pone en juego el compromiso de los miembros por participar y en la creación, la exploración de situaciones nuevas. Las comunidades de práctica se configuran como comunidades de aprendizaje, en las que aprender significa participar y contribuir a las prácticas de una comunidad. Wenger (2001) señala que los componentes fundamentales de una comunidad de aprendizaje son la participación, la imaginación y la negociación de significados. Lo que convierte a un contenido disciplinar o una información en conocimiento es la manera en que se puede integrar dentro de una identidad de participación. En el análisis del autor, se abordan los medios que debería incluir una infraestructura de la cooperación en las comunidades de aprendizaje:

- de participación: en los que se incluyen dispositivos que faciliten la interacción (herramientas, organización de espacios y tiempos), así como el desarrollo de actividades colaborativas y de experiencias que sirvan para idear soluciones, mecanismos de recuperación que permitan la construcción de una memoria compartida, etc.
- de imaginación: que incluyen medios de orientaciones como, por ejemplo, instrumentos para acceder a explicaciones, narraciones, significados; medios de exploraciones y reflexiones que habiliten la creación de escenarios alternativos, probar cosas, hacer simulaciones, entre otras.

Cuando las comunidades de aprendizaje se asocian a proyectos educativos permiten acercar la experiencia escolar a la vida cotidiana, ya que, se concibe a lo escolar como parte de un sistema de aprendizaje ampliado. Coll (2001) señala tres dimensiones en las que es posible anclar este acercamiento: creando experiencias de aprendizaje a través de la participación en comunidades

sobre temas asociados a los contenidos curriculares, conectando estas experiencias con prácticas reales, a través de la participación en comunidades que transcienden la escuela, relacionando las experiencias de aprendizaje con intereses de los y las estudiantes y la implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes. En el análisis de los datos de la tesis pude reconocer algunos de los rasgos que este autor les adjudica a las comunidades de aprendizaje.

En línea con la participación y la imaginación como medios para el aprendizaje, Levy (2004) se refiere a un intelecto colectivo, como una inteligencia que no se limita a las habilidades o competencias individuales, sino que se enriquece a partir de la cooperación y del reconocimiento mutuo. Esto toma especial relevancia en el marco de la mutación actual que refiere a la transformación automática de la información y que da lugar a un espacio comunicacional ubicuo, en el que se ven facilitado, gracias a los medios digitales, el acceso a la información y la interconexión de datos y personas entre sí. Para Lévy (2004) Se trata de una inteligencia repartida en todas partes, capaz de configurar comunidades inteligentes que utilizan el espacio digital para expresar los problemas que estiman más importantes para la vida colectiva, tomar posición y formular argumentos de apoyo a sus posiciones. Desde esta perspectiva de la comunidad, todos pueden aportar al conocimiento colectivo.

> El espacio del conocimiento se activa en cuanto experimentamos relaciones humanas fundadas en principios éticos de valoración de los individuos por sus competencias, de transmutación real de las diferencias en riqueza colectiva, de integración a un proceso social dinámico de intercambio de conocimientos en el que cada cual es reconocido como una persona plena y no se ve limitada en sus proyectos de aprendizaje por programas, prerrequisitos, clasificaciones a priori o prejuicios sobre los conocimientos que valen o no la pena. (Lévy, 2004, p.19)

Esta manera de concebir a la inteligencia y al aprendizaje en comunidad, pone en tensión las formas tradicionales en el que la escuela ha puesto en circulación el conocimiento, entendido como algo estático, de expertos, disciplinar. También supone nuevos desafíos y posibilidades, dado que, frente al conocimiento que cambia rápidamente y cuyo acceso se facilita en un contexto de comunicación ubicuo, es necesario reavivar la pregunta por el sentido de la escuela. Este sentido no está exclusivamente en la distribución de contenidos como lo era en otras épocas, hoy más que nunca los contenidos son provisorios y cambiantes, accesible más allá del aula o de la voz autorizada del docente. Por lo tanto, es fundamental la consolidación de procesos para apropiarse críticamente de los mismos, ser capaz de recurrir a la multiplicidad de los puntos de vista y de diversificar, cruzar, comparar y contraponer fuentes.

Las nociones de comunidades de práctica y de aprendizaje (Wenger, 2001 y Coll, 2001) e inteligencia colectiva (Levy, 2004) son un aporte valioso para diseñar propuestas educativas que atienden a procesos y conocimientos más complejos, multidireccionales y colaborativos. Las reinterpretaciones curriculares, es decir, la resignificación del contenido disciplinar y su vinculación con el contexto, operan como motores creativos (Maggio, 2018b) que promueven la intervención en la realidad como forma de expandir el aula y abren la posibilidad al diseño de propuestas educativas que se insertan en la comunidad y dotan de sentido al contenido del curriculum escolar. Pensar la articulación escuela/comunidad desde estas perspectivas, supone una institución educativa comprometida con temas que interesan o preocupan a un grupo humano.

El saber de las disciplinas escolares es un valioso aporte para abordar problemáticas de la comunidad. Sin embargo, en la narrativa transmedia que propuse en el diseño de esta tesis, no concluye allí, sino que se complejiza, amplía y se pone en práctica en la medida en que es parte de un proceso comunicacional expandido. En consecuencia, un desafío asumido en los proyectos educativos con narrativas transmedia puede ser el aprovechamiento del potencial

comunicacional de estos relatos puestos al servicio de la educación y de la realidad social de los y las estudiantes. Incluir a la comunidad como dispositivo para aprender y para enseñar, involucra una concepción del conocimiento como abierto, descentralizado, que condesa y articula diversas representaciones. Entonces, los procesos de enseñanza y de aprendizaje que sistematiza la escuela no pueden suceder circunscriptos exclusivamente a este espacio y tiempo institucional. La incorporación de redes sociales en la propuesta pedagógica, abre un espacio propicio para compartir y crear con otros, en término de lo que Lion (2012) denomina panal cognitivo para graficar la idea de un aprendizaje en y a través de la red que conjuga lo múltiple y lo común.

La co-creación escuela/comunidad puede entenderse en el marco de las pedagogías críticas, puesto que, la educación es reflexión y es praxis (Freire, 1987; Giroux,1997). Desde esta perspectiva la acción educativa es transformadora en tanto, combina el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad. Para ello es necesario, que ingresen a las propuestas áulicas las preocupaciones y los temas que emergen de la vida de los y las estudiantes y de su comunidad y, asumir el papel político de la educación. El punto de partida no es el individuo aislado, sino los grupos en un contexto cultural, social, económico e histórico particular.

2.4 Hibridación como nueva forma de habitar el espacio, el tiempo y el conocimiento escolar.

El concepto hibrido, en principio en referencia a procesos biológico, remite a mezcla y al entrecruzamiento. En el campo de las ciencias sociales, García Canclini (1989) utiliza el término para referirse a hibridación cultural como interacción y resimbolización de lo tradicional y lo moderno. Por lo tanto, tensiona la idea culturas contrapuestas o dicotómicas y la sustitución de una cultura por otra, para proponer un cruce que remite a combinaciones simbólicas como resultado del conflicto entre diferentes fuerzas sociales. Sandoval Godoy

(2003) señala que este concepto, también ha sido utilizado para referir a modelos industriales, en los que se pretende analizar el proceso que se lleva adelante cuando una empresa que ha desarrollado una exitosa estrategia de rentabilidad en un espacio nacional, intenta total o parcialmente, su implementación en otros espacios sin que necesariamente, funcione de la misma manera. Este proceso en lugar de ser visto como retroceso, se ve como una dinámica de innovación y aprendizaje.

> (…) la hibridación social es una interacción de prácticas, modelos, procesos o fuerzas sociales de naturaleza y trayectoria distinta. Contiene principios de novedad, transición, adaptación, resimbolización, mejoramiento y rendimiento, expresado mediante instrumentos, mecanismos, lenguajes y demás recursos de creación, experimentación, innovación y aprendizaje. (…) En este sentido, la hibridación social puede considerarse una fuerza social de cambio, o bien, un resultado de ese cambio, fruto de la interacción entre diversos aspectos. (Sandoval Godoy, 2003, p.73)

En el campo educativo, a partir del aislamiento por covid-19, se revitaliza la idea de la educación hibrida, como una manera de combinar o alternar lo presencial y lo virtual, lo asincrónico y lo sincrónico. Duart (2008) recuperado en Andreoli (2021) distingue entre aprendizaje combinado y aprendizaje hibrido, en el primero es posible diferenciar los componentes, mientras que, en el segundo, hay continuidades y entrecruzamientos que permiten el enriquecimiento mutuo. En este sentido, me interesó recuperar la idea de escenarios educativos híbridos en los que es posible incorporar los diferentes lenguajes y formatos que provee el espacio analógico y el espacio digital en una trama en la que podemos vislumbran otros modos de habitar el tiempo, el espacio y el conocimiento escolar para generar aprendizajes significativos y situados.

Las narrativas transmedia integran y entrecruzan lo analógico y lo digital, el aula y la comunidad, los saberes expertos y los saberes de los actores sociales, los dispositivos canónicos

de transmisión del conocimiento, como el libro, y las redes sociales, la teorización y las expresiones artísticas. Al referir a estos procesos hablo de hibridaciones como el intento de permear las barreras que demarcaron tradicionalmente lo escolar de lo no escolar, lo formal de lo no formal.

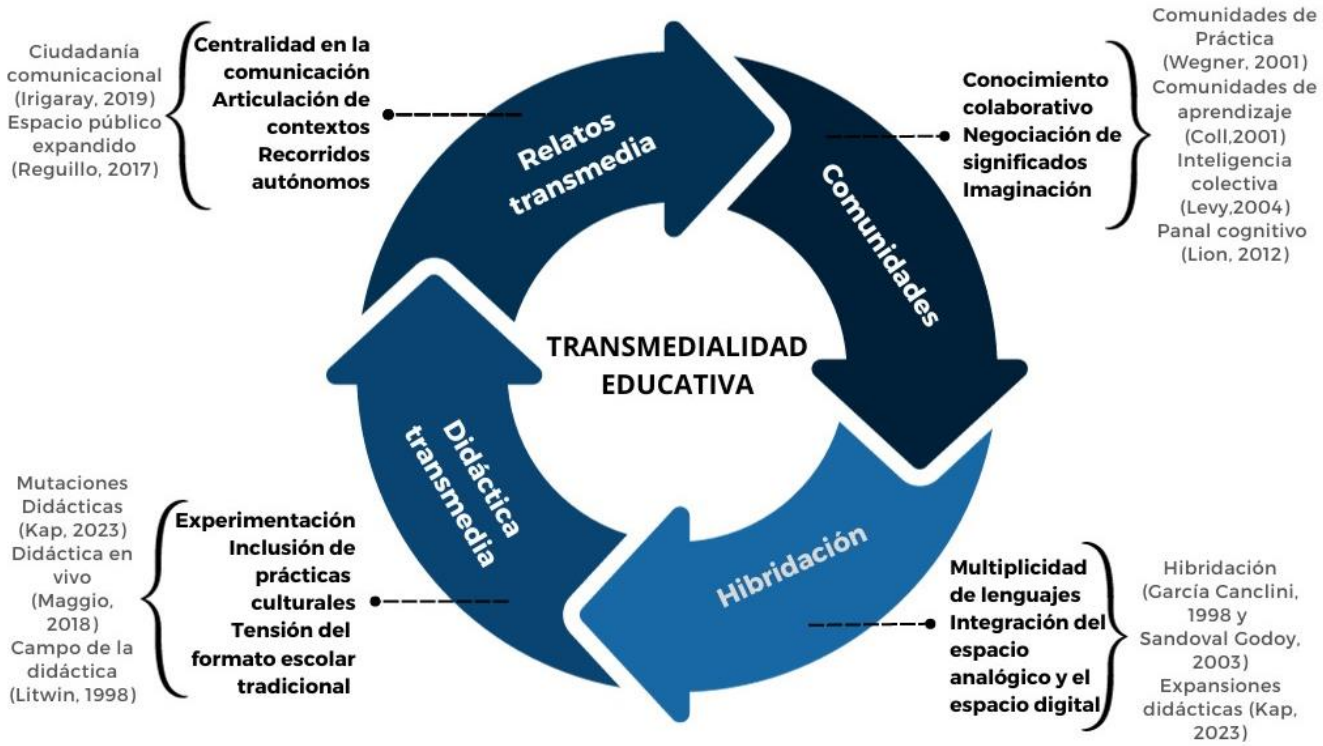
Como dije arriba lo que resulta de un hibrido no es la sumatoria de elementos distintos, sino algo nuevo. Entonces, no se trata de añadir dispositivos y plataformas digitales a la propuesta educativa que ya existen, desde una perspectiva técnico-instrumental, sino de generar nuevas y valiosas experiencias educativas. La hibridación cobra sentido en el marco de lo que Kap (2022) define como expansiones didácticas y ampliaciones críticas. Estas expansiones incorporan diferentes lenguajes desde un enfoque creador y colaborativo

> Las experiencias de expansiones de las que hablamos incluyen la posibilidad de realizar recorridos flexibles en los espacios cotidianos de los y las estudiantes, recuperando sus modos de producción y sus diálogos, otorgando entidad a las manifestaciones emergentes. Incorporan imágenes, montajes, ediciones de sonido, producciones audiovisuales que se ponen a circular en las redes, interpelando a autores y referentes que enriquecen los pensamientos y des ocultan modos alternativos de circulación de conocimiento. (Kap, 2022, p.13)

Las ampliaciones críticas ponen en tensión la lógica mercantilizada de las redes, en término de lo que Van Dijck (2016) denomina las formas de sociabilidad on-line, una sociabilidad tecnológicamente codificada que convierte a las actividades de las personas en fenómenos formales, gestionables y manipulables para posicionar a docentes y estudiantes como gestores de contenidos que promueven la construcción colectiva de sentidos.

Figura 2

Transmedialidad educativa



3 EL ENCUADRE METODOLÓGICO

3.1. La dimensión epistemológica y metodológica de la estrategia general.

3.1.1 Teoría fundamentada

3.1.2 Investigación de diseño

3.2 Técnicas de obtención y análisis de la información empírica.

3.3 Relevancia de la investigación

Presentación del capítulo: Para la realización de la investigación y de acuerdo con mi objeto de estudio, opté por la teoría fundamentada y la investigación de diseño. En diálogo con lo que propone el análisis retrospectivo de la investigación de diseño y la teoría fundamentada, cuya centralidad son los procedimientos de construcción de categorías teóricas, desarrollé el estudio del proyecto con narrativa transmedia desde un enfoque descriptivo y comprensivo.

En este capítulo justifico las decisiones metodológicas, presento las técnicas de obtención de datos y la justificación de la muestra

3.1 La dimensión epistemológica y metodológica de la estrategia general.

La dimensión epistemológica que adopté fue la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y desde el punto de vista metodológico, se trató de una investigación de diseño. El primer enfoque apunta a la producción de teoría, es decir, no parte de variables para verificarlas en la realidad empírica. El foco estuvo en formular categorías que dieran cuenta de la profundización y complejidad del objeto de estudio de mi tesis. En el caso específico de la investigación de diseño, en tanto proceso dialéctico de acción y análisis, involucró, por un lado, el diseño de intervenciones didácticas en situaciones de enseñanza y aprendizaje contextualizadas y por otro, la recolección de datos que constituyeron un insumo fundamental para la descripción, la organización conceptual y las formulaciones teóricas. En este sentido, tomé como caso de estudio el diseño y realización de un proyecto con narrativas transmedia para el ciclo 2021, que se implementó en dos divisiones de 6to año (Orientación en Ciencias Sociales) de la EES N°10 de Olavarría. Participaron del diseño e implementación un equipo de docente y un especialista externo, Licenciado en Comunicación. Las áreas de conocimiento involucradas fueron: Arte, Literatura y Filosofía

En diálogo con lo que propone el análisis retrospectivo de la investigación de diseño y la teoría fundamentada, en tanto centralidad de los procedimientos de construcción de categorías teóricas, desarrollé el estudio del proyecto con narrativa transmedia desde un enfoque descriptivo y comprensivo. Por lo tanto, pretendí dar cuenta de un esquema conceptual que pudiera ser útil para el diseño de las narrativas transmedia en el Nivel de Educación Secundaria y también, como insumo para abrir otras preguntas de investigación vinculadas con mi objeto de investigación.

3.1.1 Teoría fundamentada

La teoría fundamentada apunta a la elaboración de categorías de análisis en sucesivos niveles de abstracción para la generación teórica, a partir de una base de información empírica. En consonancia con esto, mi tesis recuperó los sentidos que le otorgan estudiantes y docentes a la producción de narrativa transmedia en la escuela, las producciones que se lograron con el desarrollo de la propuesta en el aula y de la interacción con actores de la comunidad en vista a enriquecer los procesos de aprendizaje y de enseñanza. El análisis de esta información propició la construcción de esquemas conceptuales con la intención de que se constituyan en fuentes de nuevas descripciones e interpretaciones en otros escenarios educativos similares.

Los componentes de la teoría fundamentada que orientaron mi trabajo de tesis fueron: el muestreo teórico, la comparación constante y la generación conceptual (Strauss y Corbin, 2002):

- **Muestreo teórico:** Teniendo en cuenta que consiste en la selección de casos o participantes que se ajusten a la precisión y refinamiento de la teoría que se está desarrollando, las decisiones iniciales acerca de la institución y los cursos donde se llevó adelante el proyecto educativo se basaron en los antecedentes de proyectos similares desarrollados en esta institución desde 2017. Como se puede ver en la Tabla 1, este trabajo sostenido constituyó un insumo para la aproximación descriptiva y conceptual que surge de registros de actividades, así como de lo que dicen los propios sujetos involucrados. A medida que fui desarrollando el diseño de investigación, este muestreo se hizo extensivo a estudiantes y docentes que participaron de la propuesta 2021, al equipo de gestión y a la participación de la comunidad en la producción de piezas comunicacionales y en las interacciones conseguidas.
- **Método comparativo constante:** para la codificación y el análisis de los datos tuve en cuenta una serie de categorías que surgieron de las primeras aproximaciones al objeto de estudio, así como del análisis de los proyectos con narrativa transmedia que anteceden al ciclo

2021, para luego, comparar los nuevos datos con estas categorías resultantes e ir depurándolas a partir del análisis e interpretación. Dentro de la teoría fundamentada las categorías representan una unidad de información de acontecimientos y sucesos. En la siguiente tabla presento las categorías y sub categorías que orientaron el trabajo con los datos.

Tabla 1

Categorías a priori y dimensiones de análisis construidas en el transcurso de la investigación

Categorías	Dimensiones	Propiedades
Implicancias didácticas	Educación tradicional	Se codifica cuando se hace referencia a actividades que habitualmente se hacen en la escuela como por ejemplo cuestionarios, memorización y repetición, copia de texto, etc. en contraposición con las que se propusieron en el proyecto con narrativa transmedia
	Selección de contenidos/temas que resultan relevantes	Se codifica cuando se valora positivamente a los temas abordados en el proyecto transmedia que incluyen la selección que hacen los y las estudiantes y el recorte de los docentes
	Usos de TIC	Se codifica cuando se explicita el uso del recurso tecnológico en la realización de consignas
Participación de la comunidad	Concepción con respecto a la relación escuela-comunidad	Se codifica cuando se explicita la intervención de la escuela en temas/problemas de la comunidad
	Reconocimiento de los saberes de la comunidad	Se codifica cuando se hace referencia a la importancia de incluir saberes de la comunidad para ampliar/modificar puntos de vistas.
	Implicación de las redes sociales	se codifica cuando se hace referencia a compartir contenidos de la escuela en redes sociales
Aprendizaje situado	piezas comunicacionales/ producciones de estudiantes	Se codifica cuando se hace referencia a producciones elaboradas por los y las estudiantes que incluye

		habilidades y saberes aprendidos en contextos formales y no formales.
	Resistencias	Se codifica cuando se hace referencia a resistencias, rechazos y malestares que se manifiestan en acciones concretas que solicitan las actividades del proyecto con narrativa transmedia.
	Motivación/desmotivación	Se codifica cuando se detectan situaciones de placer, de interés, de disfrute, etc./ aburrimiento, desinterés con relación a las actividades desarrolladas.
	Tiempo de realización de consignas	Se codifica cuando se hace referencia a la duración de las actividades, al tiempo de trabajo fuera del aula
	Modificación de puntos de vista	Se codifica cuando se hace referencia a cambios en la mirada acerca de un tema, prejuicio producto de la realización de las actividades y de la participación de la comunidad.
	Competencias transmedia	Se codifica cuando se explícitas competencias transmedia que se ponen en práctica para la resolución de consignas

- **Generación conceptual:** la centralidad de la investigación es la construcción de categorías de análisis que permitan la comprensión del objeto de estudio, en término de los significados que los actores sociales atribuyen a los sucesos cotidianos. Para ello, teoría y empiria están en diálogo permanente.

> Los resultados buscados son esquemas conceptuales con pretensión teórica que den cuenta de fenómenos complejos; estos esquemas que no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino fértiles teóricamente para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos. Su validación reside en la seriedad y rigurosidad del proceso de construcción de dichos esquemas conceptuales y en la fertilidad teórica de los mismos. (Sirvent y Monteverde, 2015, p:13)

Por lo tanto, en el trabajo de investigación de la tesis me propuse construir una trama conceptual para comprender las implicancias educativas del desarrollo de las narrativas transmedia en la escuela, atendiendo a la descripción de las actividades desarrolladas, los dichos de docentes y estudiantes, los fragmentos narrativos creados y la participación de la comunidad.

3.1.2 Investigación de diseño

Según Collins y Brown (recuperados en Rinaudo y Donolo, 2010) podemos reconocer una doble dimensión de las investigaciones de diseño: la dimensión propositiva, que trata de crear y desarrollar intervenciones que apuntan a objetivos educativos claramente delimitados dentro de la configuración socio histórica de un contexto particular y, por otro lado, la dimensión de conceptualización, que busca la generación de teoría. Es decir, si las propuestas de innovación y transformación de las prácticas de enseñanza permanecen implícitas, no se alcanza un conocimiento que pueda orientar o ser transferido a otras experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Esto significa, que la investigación de diseño tiene como finalidad central, generar teorías y prácticas fundadas en la empiria

> Los investigadores tratan de enmarcar los acontecimientos observados en el estudio, como casos paradigmáticos de fenómenos o problemas más inclusivos y los reclamos o justificaciones del estudio no se basan en resultados de procedimientos estadísticos sino en la rigurosidad y sistematización con que se realiza el análisis del conjunto de los datos. (Rinaudo y Donolo, 2010, p.20)

Por lo tanto, el foco no son los diseños eficaces para lograr determinados resultados de aprendizaje, sino la comprensión de las implicaciones que tienen para el aprendizaje y la enseñanza. Para ello, es importante establecer relaciones con la teoría educativa y sugerir procesos que pueden ser adaptados a nuevas circunstancias. No se trata simplemente de perfeccionar las prácticas educativas, sino de teorizar, a partir del análisis del diseño e

implementación de propuestas de enseñanza y de aprendizajes innovadoras y en contexto. Esta manera de encarar la investigación en el ámbito escolar coloca a los educadores en el rol de productores de conocimiento. Pinto y Sarlé (2015) sostienen que en los estudios de diseño no se investiga al docente, se investiga con él.

> No se trata, entonces, de diseñar intervenciones basadas en aplicaciones lineales de tendencias o perspectivas novedosas acerca del aprender y del enseñar. Eso no sería "diseñar". Se trata, más bien, de tomar al diseño como oportunidad para la problematización y re-conceptualización de los problemas de la práctica en el contexto de significación en el que hoy se despliegan, asumiendo el compromiso de mejorarlas. (Pinto y Sarlé, 2015, p. 20)

Como expresé anteriormente, la adopción de la investigación de diseño en la tesis, respondió a la coordinación de proyectos con narrativas transmedia en el Nivel de Educación Secundaria desde el año 2017 en la EES N°10 de Olavarría. Estas experiencias dieron cuenta de un interés profesional por innovar en la práctica educativa, así como por la sistematización para poder profundizar el análisis de proyectos con narrativas transmedia en el ámbito educativo. Considero que el trabajo llevado adelante junto a un equipo de docentes y de especialistas, es una oportunidad interesante para diseñar, registrar y reconstruir la experiencia desde una mirada analítica. En este sentido, en la propuesta de diseño, recuperé las problematizaciones y desafíos registrados en los proyectos transmedia implementados en los ciclos 2017, 2018, 2019 y 2020 para idear junto al equipo, el proyecto transmedia 2021. Este proyecto se implementó en dos divisiones de 6to año de la EES N° 10 de la ciudad de Olavarría. El hecho de que la institución seleccionada sea la misma en la que se han llevado adelante los anteriores proyectos, supone ventajas en cuanto al acompañamiento del equipo de gestión para organizar tiempos y espacios y también, el compromiso y conocimiento de los y las docentes en este tipo de experiencias educativas. Si las investigaciones de diseño inician con un modelo preliminar

basado en las asunciones teóricas y experiencia previas (Molina, Castro y Castro, 2011) entonces, las prácticas educativas con narrativas transmedia desarrolladas previamente resultaron un material fundamental para la tesis.

Para la elaboración de la investigación de diseño tomé como punto de partida las fases metodológicas que proponen Rinaudo y Donolo (2010), cuya descripción presento en los puntos que siguen a continuación:

- **Fase de preparación del diseño:** En esta fase incluí la definición de objetivos de aprendizaje, el análisis de las condiciones iniciales, la formulación de las intenciones teóricas y el desarrollo del diseño instructivo para alcanzar los objetivos.

  Para el análisis de las condiciones iniciales del diseño recuperé las publicaciones de ponencias en congresos y revistas especializadas (Alonso y Murgia, 2018, Alonso y Murgia, 2019 y Murgia y Alonso 2020) en las que se analizaron los proyectos con narrativas transmedia en el período 2017-2020 implementados por el equipo. Este análisis me permitió definir la finalidad pedagógica del diseño con el que llevé adelante el trabajo de tesis. En el siguiente cuadro sintetizo los aspectos centrales de los cuatro años de implementación:

Tabla 2

Narrativas transmedia implementadas en el período 2017-2020: espacios y cursos involucrados, ejes temáticos, principales acciones y aportes.

Proyectos	Cursos involucrados	Espacios curriculares	Eje temático	Acciones desarrolladas para la construcción de la narrativa transmedia	Aportes para la implementación de proyectos educativos con narrativas transmedia
2017 **Si Sócrates vi viera…**	Dos divisiones de 6to año de la orientación Ciencias Sociales.	Filosofía y Literatura.	A partir de la figura de Sócrates se problematiza la realidad atendiendo a temas vinculados a la justicia y la política. Los y las estudiantes leyeron y analizaron los textos *Critón* y *La Apología* para contextualizar el pensamiento de Sócrates. Luego, se les propuso imaginar un Sócrates coetáneo.	Análisis de sucesos de la realidad social y política del momento para problematizar en clave filosófica. Elaboración de interrogantes que dieran cuenta del método Socrático para interpelar a la comunidad de Olavarría. Diseño de piezas comunicacionales para publicar en la página del proyecto y en las redes sociales. Por ejemplo, el perfil de Sócrates y de Critón en Facebook, juego el preguntado, elaboración de compaña de Sócrates para las elecciones a intendente 2018.	Importancia de la selección de temas/contenidos para articular con problemáticas de la comunidad. Inclusión de las redes sociales en la propuesta de participación del público para expandir contenidos. La participación en redes sociales se limita mayormente a los “me gusta”. Se detecta la necesidad de trabajar con los y las estudiantes las características de las publicaciones en redes para que no queden sujetas a la lógica del contenido escolar

					(explicativo, poco interactivo, extenso, de definiciones). Buena recepción de los y las estudiantes de las actividades del proyecto
2018 "Juventudes y construcción de lo público"	Dos divisiones de 6to año de la orientación Ciencias Sociales.	Filosofía, Proyecto de investigación en Ciencias Sociales y Literatura	La propuesta consistió en analizar la noción de juventud, recuperando el aporte de textos literarios y de las Ciencias Sociales.	Espacios de intercambio con actores de la comunidad y talleres con especialistas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (en adelante UNICEN) Elaboración de proyectos de investigación y análisis de obras literarias que involucraron preocupaciones de los y las estudiantes: la ESI, la nocturnidad, la militancia de los y las jóvenes, participación política, centros de estudiantes, entre otros temas. En todas las propuestas los y las estudiantes dialogaron con actores y referentes de organizaciones de la comunidad. Elaboraron	Selección de ejes temáticos que permitieron articular distintas materias e intereses de los y las estudiantes. Autonomía para decidir recortes temáticos y problemáticas de la comunidad. Planificación y Diseño de piezas comunicacionales que abrieron a la posibilidad de elegir multiplicidad de formatos y lenguajes para comunicar. Valoración positiva de los y las estudiantes con relación a la producción de piezas

				informes con resultados de las indagaciones teóricas y de las entrevistas realizadas Producción de piezas comunicacionales atendiendo a qué y cómo comunicar y, sobre todo, cómo iba a participar la comunidad. Producciones para publicar en redes sociales (*Facebook* e Instagram) y en el sitio web del proyecto	comunicacionales que recuperan aspectos de la realidad. Valoración positiva del equipo docente y de los y las estudiantes de la articulación entre espacios curriculares y de la recuperación de sus intereses y preocupaciones.
2019 "Juventudes y construcción de lo público"	Dos divisiones de 6to año de la orientación Ciencias Sociales.	Proyecto de investigación en ciencias Sociales, Literatura, Historia y Arte	La propuesta consistió en pensar a los y las jóvenes en el contexto actual y también en perspectiva histórica. Para ello se retomaron temas vinculados a la participación en el escenario social y cultural y también, sucesos de la década del 90 que dieran cuenta de	Elaboración de proyectos de investigación que recuperaron temas como ley de talles, redes sociales, violencia de género, participación política, derecho a la educación. Estudio de campo que permitió articular los temas con el contexto de los estudiantes	Incorporación de las TIC, no como un fin en sí mismo, sino desde la función comunicacional. En las producciones se recuperaron y enseñaron competencias transmedia, a partir de las piezas comunicacionales que los estudiantes diseñaron.

	La totalidad de los cursos de la escuela en la puesta en circulación de las piezas comunicacionales	problemáticas que atraviesan o atravesaron a la juventud.	Elaboración de piezas comunicacionales para intervenir el espacio público. Como por ejemplo murales o instalaciones artísticas en la vereda de la escuela. Intervenciones en los recreos con puestas teatrales e instalaciones artísticas en los pasillos, el patio y las aulas Producciones para publicar en redes sociales (*Facebook* e Instagram) y en el sitio web del proyecto	Para lograr la participación de la comunidad, con la intención de complejizar y resignificar el proceso de aprendizaje iniciado en el aula, se crearon piezas comunicacionales para el espacio digital y analógico. Por ejemplo, propuestas pensadas para la vereda del colegio como una instalación artística, la creación de murales y pequeñas obras de teatro que se desarrollaron durante los recreos. Lograron interacciones con los actores de la comunidad que sirvieron para seguir problematizando los temas. El tiempo y el espacio escolar se alteran para poner en circulación conocimiento que se inicia en el aula y se expande más allá de los límites de la escuela.

2020 **El cuerpo: ¿un territorio?**	Dos divisiones de 6to año de la orientación Ciencias Sociales.	Filosofía, Literatura y Arte	La propuesta consistió en analizar la corporeidad, a partir de la articulación de contenidos de Filosofía, Arte y Literatura. Se formularon preguntas para orientar la producción de la narrativa: ¿Somos cuerpo y mente?, ¿el cuerpo es sólo materialidad?, ¿el cuerpo es poética?, ¿qué experiencias del cuerpo ponen a rodar las TIC?, ¿cómo nos afecta la pandemia?	Producción de piezas comunicacionales para compartir en redes. Elaboración de relatos, a partir de situaciones que nos trajo la pandemia.	El sostenimiento de la propuesta en contexto de ASPO, decretado por el Estado Argentino durante la pandemia por COVID-19, imposibilitó el desarrollo de piezas comunicacionales para el espacio analógico. El trabajo articulado entre espacios curriculares fue un sostén importante para docentes y estudiantes a la hora de llevar adelante actividades para la continuidad pedagógica en situación de emergencia y excepcionalidad. Los y las estudiantes destacaron la vigencia de los temas trabajados, aunque les resultara difícil la producción grupal en contexto de aislamiento.

Los datos de la tabla han sido recuperados parcialmente de la ponencia: Murgia y Alonso (2020): "La participación de la comunidad en la implementación de Narrativa Transmedia Pedagógica. Análisis de tres experiencias educativas en Buenos Aires, Argentina", presentada en el XV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), 2020

A partir del análisis de los proyectos con narrativa transmedia de 2017-2020, junto con equipo, elaboramos los fines educativos para el diseño 2021 que me permitieron articular con los objetivos de investigación de la tesis. A continuación, presento las finalidades pedagógicas del proyecto transmedia diseñado para el estudio de la tesis:

- Desarrollar un pensamiento crítico en torno a temas y problemáticas que involucren el contexto de los y las estudiantes y dialoguen con contenidos de Filosofía, Arte y Literatura.
- Desarrollar un saber que articule el conocimiento de diferentes unidades curriculares, las voces de actores de la comunidad y las preocupaciones e intereses de los y las estudiantes.
- Recuperar y enseñar competencias transmedia para la creación de piezas comunicacionales.
- Diseñar una narrativa en el que se logren expansiones de los contenidos iniciados en el aula, a partir de la participación de la comunidad y de las decisiones de los y las estudiantes a la hora de crear piezas comunicacionales para el espacio analógico y digital.
- Desarrollar una propuesta educativa que promueva el trabajo colaborativo.

La producción del diseño instructivo incluyó la definición de un eje estructurador de la narrativa y de sub ejes que permitieron la organización de contenidos y articulaciones posibles entre los espacios curriculares que participaron del proyecto, a saber: Arte, Literatura y Filosofía. El eje de la narrativa fue la corporeidad, en tanto trama que permitió analizar las construcciones simbólicas en torno al cuerpo. Los sub ejes se organizaron a partir de las siguientes preguntas: ¿soy cuerpo? o ¿tengo cuerpo?, cuerpo y redes: ¿vínculos o conexiones?, el cuerpo como territorio: ¿qué cuentan los cuerpos?

Las actividades que se diseñaron para la puesta en marcha de la narrativa se mencionan en el Capítulo 5 (ver Tabla 4). Allí hago explícitas las decisiones adoptadas en el proceso de diseño con intención de generar un análisis teórico que contribuya a abonar los estudios y proyectos con narrativas transmedia en el ámbito educativo.

Como parte de la fase de preparación de diseño, realicé algunas indagaciones en uno de los cursos a través de encuestas, acerca de prácticas informales de uso de TIC. Algunos de los datos que resultaron relevante fueron:

- La totalidad disponía y usaba el celular y, en un setenta y cinco por ciento. *netbooks*.
- Dentro de los programas y plataformas más utilizados mencionaron: *Google Drive, Microsoft Word, Canva.com, Power Point, Microsoft Excel*.
- Las redes sociales las tenían un usuario: *Facebook*, *Twitter*, Instagram, *Pinterest, Snapchat, YouTube, WhatsApp y TikTok*. Sin embargo, para la pregunta en cuál ingresaron en la última semana, mencionaron todas las anteriores menos *Facebook, Pinterest y Snapchat*. Por lo que, se puede inferir que tienen usuario en esas redes, pero no ingresan habitualmente.
- En cuanto a consumos, destacaron el uso de redes sociales, mirar *youtuber* o *streamer*. Le siguen en menor porcentaje mirar televisión y jugar videojuegos.
- Las prácticas con mediación tecnológica más elegidas fueron: buscar y mirar series en internet, armar las propias *playlist*, buscar videos cuando tienen que resolver algo y no saben cómo hacerlo, tomar fotografías y compartirlas *online*. Mientras que las menos elegidas fueron: crear historias, juegos o tutoriales, escribir sobre contenidos y compartir en internet, hacer videos y compartirlos.

Entre los aspectos que me permitió conocer esta encuesta inicial, puedo mencionar que la mayoría consume contenidos que pueden estar en redes o en internet, pero no los producen. Otro aspecto a destacar es que cuando no saben resolver algo, buscan tutoriales. Esto se

recuperó también en las entrevistas con relación a la realización de actividades escolares que requieren producir contenidos para el espacio digital.

- **Fase de Implementación del diseño:** En esta fase tuve en cuenta las condiciones iniciales de implementación y los ciclos de análisis, revisión y ajustes del diseño.

El proyecto se implementó en dos cursos de treinta, y treinta y uno estudiantes respectivamente. Se llevó adelante durante el ciclo 2021, con el retorno a la presencialidad, luego del el ASPO por el COVID-19. Para el retorno a las aulas se dispuso un esquema de burbujas, en el que se alternaban semanas de trabajo presencial y semanas de trabajo asincrónico en grupos de 15 estudiantes. Por lo tanto, una semana la mitad del curso concurría a la escuela y la otra mitad, sostenía la continuidad pedagógica de forma asincrónica. Este esquema se modificó después del receso de invierno, en el que se vuelve a la presencialidad completa. Atendiendo a esto, las actividades pautadas inicialmente se fueron ajustando a los tiempos que demandó el trabajo en burbujas. Entre los aspectos que fueron necesario revisar se pueden señalar la dilatación de los plazos para la realización de actividades, ya que, la semana que los y las estudiantes no concurrían a clase se desconectaban de la escuela, sumado a los aislamientos de docentes y estudiantes por casos de COVID-19 que se dieron durante todo el ciclo 2021. En consecuencia, el diseño inicial se fue ajustando a los tiempos que demandó un contexto de excepcionalidad, con un retorno a la presencialidad que se dió de manera paulatina, no sólo en la organización del aula, sino también en la flexibilización de las pautas de trabajo.

- **Fase de análisis retrospectivo:** El propósito de esta etapa fue reconstruir la teoría a partir del análisis de la implementación de la narrativa transmedia 2021. Traté de comprender las características y alcance del desarrollo de las narrativas transmedia en la educación secundaria, tomando en cuenta las voces de estudiantes, docentes y directivos

y de analizar las piezas comunicacionales que compusieron la narrativa, tanto en su fase de producción como de puesta en circulación para la participación de la comunidad.

> A diferencia de los estudios experimentales clásicos, los investigadores de diseño no apoyan la validez de sus reclamos en las posibilidades de replicar de manera fiel, en contextos diferentes, una secuencia instructiva que haya mostrado buenos resultados en un estudio dado. La noción de replicabilidad adquiere aquí una connotación diferente porque no se espera que los profesores apliquen rigurosamente un diseño sino más bien que puedan adaptar (...) (Rinaudo y Donolo, 2010.p:20)

En concordancia con la cita anterior, puedo decir que los resultados de la tesis no pretenden generar un modelo de aplicación de las narrativas transmedia en la escuela, sino que, me propuse generar un abordaje teórico acerca de las posibilidades y las limitaciones de las mismas. En los capítulos que siguen presento el análisis de la puesta en práctica del diseño de la narrativa transmedia en la EES N°10 durante el ciclo 2021 con la intención que pueda ser adaptada a otras situaciones de enseñanza y aprendizaje.

3.2 Técnicas de obtención y análisis de la información empírica.

Para la obtención de información empírica elaboré registros del proceso de diseño e implementación del proyecto transmedia para el ciclo 2021 desde una perspectiva cualitativa.

> (...) Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (...). (Strauss y Corbin; 2002, p. 20)

Hacer un estudio cualitativo, no sólo implica la selección de una serie de estrategias de obtención de datos, sino también, la manera en la que estos datos van a ser organizados y analizados para la producción de esquemas y categorías teóricas que permitan conocer los

significados que las personas le otorgan a determinadas prácticas o comportamientos. Teniendo en cuenta el enfoque elegido, las técnicas que seleccioné fueron:

- Encuestas exploratorias realizadas en los cursos que participaron en el proyecto: esta técnica se utilizó al inicio del proceso de diseño e implementación del proyecto con narrativa transmedia para conocer los hábitos de uso de las TIC de estudiantes. Consistió en un formulario con preguntas cerradas que incluyó aspectos como: dispositivos y programas más utilizados, redes sociales en las que tienen usuario, actividades vinculadas con los medios de comunicación y las TIC, por ejemplo, mirar televisión, escuchar radios digitales, armar sus listas musicales en plataformas digitales, jugar videojuegos, compartir contenidos en redes o escribir comentarios, etc.
- Observación de las actividades que llevaron adelante los y las estudiantes, docentes y actores de la comunidad en el marco del proyecto. Para el registro tomé en cuenta la sistematización del proyecto que se realizó tanto en redes sociales como en la página web.[2] También incluí observaciones de las reuniones del equipo docente y el registro y análisis de modalidad de participación de la comunidad en la narrativa transmedia. Para este último punto, tuve en cuenta las interacciones obtenidas en las redes sociales del proyecto[3] y el registro de actividades en la que se involucró a actores de la comunidad para incorporar en las piezas comunicacionales.
- Entrevistas semiestructuradas a dos docentes que participaron del proyecto, a la directora del establecimiento educativo, al especialista en comunicación que formó parte del equipo y a dieciocho estudiantes de ambos cursos. El objetivo de las entrevistas fue establecer una charla con todos los actores que fueron parte del diseño e implementación del proyecto para poder conocer sus puntos de vistas e impresiones. Todas las entrevistas tuvieron lugar en la escuela y en el caso de los y las estudiantes, fueron entrevistas

[2] https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021
[3] https://www.instagram.com/transmediaolava/

grupales de entre dos y tres integrantes que se realizaron hacia el mes de noviembre una vez finalizado el proyecto. Aunque es importante aclarar que durante la implementación se hicieron entrevistas flash, con la intención de saber sus impresiones acerca de las actividades puestas en práctica. Para la selección de la muestra de estudiante realicé un tipo de muestreo intencional y no probabilístico que consistió en rastrear a aquellos estudiantes que habían manifestado compromiso en la realización de las consignas, habiendo completado en su totalidad al menos una actividad transmedia. También es importante aclarar en este punto, que en el texto de la tesis y en los anexos, los y las estudiantes aparecen identificados con números, como una manera de proteger su privacidad y confidencialidad (Eje: Estudiante 1). En el caso de docentes, aparecen identificados con su rol profesional (Profesora de Lengua y Literatura, directora, Lic. En Comunicación)

Las entrevistas abordaron aspectos como: qué consideran que son las narrativas transmedia, qué importancia tiene expandir el contenido que se aprende en el aula, qué aspectos resultan interesante y qué aspectos, difíciles en la implementación de las narrativas transmedia; qué habilidades se ponen en juego a la hora de diseñar piezas comunicacionales y dónde se aprenden, cómo interactúa la comunidad, cuáles son las impresiones acerca del uso de redes sociales en proyectos escolares.

3.3 Relevancia de la investigación

En los últimos años, de acuerdo con lo relevado en antecedentes, se vienen desarrollando en el nivel medio proyectos educativos con narrativas transmedia. Estas experiencias constituyen valiosos aportes para el diseño de propuestas que incorporan la variedad de plataformas y lenguajes que se dan más allá del aula, al mismo tiempo proponen la inclusión de intereses y habilidades que los y las estudiantes desarrollan en contextos no formales y alientan las

construcciones colectivas. Me propuse estudiar otra arista de las narrativas transmedia, menos explorada, a saber, la inclusión de la territorialidad y la comunidad como dimensiones que posibilitan la expansión de relatos para contextualizar y complejizar los temas que aborda el curriculum escolar. También el involucramiento de la escuela en problemas comunitarios. Por lo tanto, esto puede ser un aporte relevante para el campo educativo, especialmente en el ámbito de la tecnología educativa, y específicamente para quienes (docentes y especialistas) desarrollan proyectos educativos con las narrativas transmedia.

Esta investigación apuntó a profundizar el estudio acerca de las posibilidades de co-diseño escuela -comunidad en la narrativa transmedia. Resulta relevante, si atendemos a que es fundamental avanzar en el análisis de las implicaciones didácticas de las narrativas transmedia, es decir, ir más allá de las descripciones de experiencias innovadoras para poder diseñarlas y analizarlas en tanto estrategia de enseñanza y de aprendizaje específica. Esto fue particularmente relevante, si tenemos en cuenta que el proyecto se desarrolló en un contexto en el que, luego del ASPO por la pandemia de COVID-19, el regreso a la presencialidad plena puso en la agenda educativa la necesidad de pensar las propuestas educativas enriquecidas y ampliadas por la mediación tecnológica, profundizando lo que en pandemia se dio en el marco de la emergencia y, por tanto, con menor previsibilidad o planificación.

4 EL AULA EXPANDIDA

4.1 Diseño de expansiones de la narrativa transmedia: producción de piezas comunicacionales auténticas y participación de la comunidad.

4.1.1 Punto 0 de la expansión generativa de aprendizajes: Diseño de consignas polifónicas.

4.1.2 Primer nivel de expansión: producción de piezas comunicacionales auténticas de los y las estudiantes.

4.1.4 Segundo nivel de expansión: participación de la comunidad.

4.1.5 La construcción de acuerdos para la participación de los estudiantes y de la comunidad.

Presentación de capítulo: En este capítulo presento el análisis de los datos que me permitieron desarrollar una serie de aproximaciones teóricas. En el proyecto con narrativas transmedia puede reconocer dos niveles de expansión de los relatos. Un primer nivel de expansión está constituido por las piezas comunicacionales auténticas que producen los y las estudiantes y un segundo nivel, por la participación de la comunidad. Para ello, es necesario que se incorpore a la propuesta didáctica actividades para la expansión y el diseño de piezas comunicacionales. Esta modalidad de apropiación de conocimientos requiere de nuevos acuerdos que involucran a estudiantes, al equipo de gestión, a otros/as docentes y fundamentalmente, a la comunidad.

4.1 Diseño de expansiones de la narrativa transmedia: producción de piezas comunicacionales auténticas y participación de la comunidad.

El diseño comenzó con las decisiones iniciales del equipo docente que incluyó en la planificación de actividades, objetivos y contenidos la decisión de incorporar la potencial participación de actores de la comunidad y de especialistas para expandir el contenido del aula. Esto significó, planificar el proceso de enseñanza con la finalidad de generar conocimientos a partir de conjugar el contenido escolar, la subjetividad de los y las estudiantes y las voces de la comunidad. La expansión constituyó un proceso que buscó conectar temas y puntos de vistas, en el que el aula entró en diálogo con otros escenarios. Entonces, expandir el contenido, no es sólo contar una historia a través de la multiplicidad de lenguajes y plataformas, sino que se trata fundamentalmente de conectar temas y perspectivas, en los que se ponen en juego la interdisciplinariedad, los intereses de los cursos y de la comunidad. Lo diferentes medios y plataformas fueron incorporados como escenarios para la concreción de ese entramado. En este sentido, podemos pensar a la expansión con implicaciones didácticas (Kap, 2022) en términos de recreaciones de conocimiento que involucran la multiplicidad de lenguaje para conectar entornos, voces y escenarios.

> Las expansiones, como portales hacia otras prácticas, rompen la pared imaginaria que separa el aula de las redes, con lo que quiebran una invisible discontinuidad, así como permiten la construcción de conocimientos en escenarios y entornos a la vez conectados y diversificados. Transforman el espacio de lo educativo y producen puntos de fuga creadores de oportunidades en los que emergen, en medio del "ecosistema de medios conectivos" (Van Dijck, 2016, p. 43) de la cultura digital, personas que pueden refundar relaciones solidarias. (Kap, 2022, p. 11)

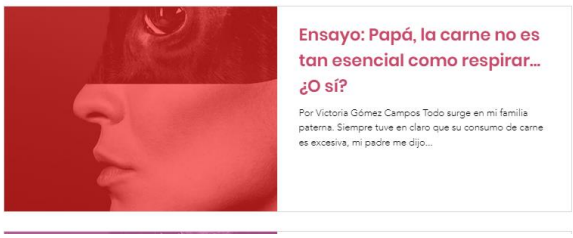
Esto también se puede ver en los dichos de los y las estudiantes que vinculan las expansiones con la apertura a diálogos y a una forma de aprender más dinámica, menos centrada en la transmisión y más vinculada a la subjetividad.

> Yo pensaba que la expansión también es una forma en la que uno da su opinión, entonces mientras más expansiones hay sobre un tema, hay más opiniones y cada uno va decidiendo con la que se siente más representado o hacer una propia. (Estudiante 12)
>
> Yo creo que es más que nada para intentar llegar a más gente fuera del aula ya sea familiares o amigos e inclusive un completo desconocido nuestro para que lo pueda llegar a ver, por ejemplo, en el caso de los audios que nosotros tuvimos que grabar que se publicaron de forma anónima (en referencia a los autorretratos) cualquier persona lo podía escuchar y cualquier persona podía ver alguna cosa que quizás sin haber escuchado ese audio no se hubiese dado cuenta.(Estudiante 15)
>
> Pienso lo mismo en el sentido de que es bastante dinámico para las demás personas y para el mismo estudiante también porque es una forma más divertida y más novedosa de aprender un tema y también al expandimos podemos llegar a conectar bastantes temas distintos dentro de un mismo tema y también como dice él, dar a conocer a las demás personas fuera de nuestra aula ese contenido (Estudiante 16)

Durante el desarrollo del proyecto se realizaron publicaciones en redes y en la página web que dieron cuenta de producciones de los y las estudiantes como: autorretratos, videos, producción de textos, entre otros. También se incluyeron otras voces cómo: audios de actores de la comunidad y reflexiones de expertos con relación al eje de la narrativa. En la Tabla 3 se puede acceder a través de un código QR a algunos de los fragmentos narrativos que produjeron estudiantes y actores de la comunidad.

Tabla 3

Fragmentos narrativos producidos por estudiantes y actores de la comunidad para la NTP "El cuerpo: ¿un territorio?"

Fragmentos narrativos producidos por estudiantes	Códigos QR para acceder a las piezas comunicacionales
Narrativa Transmedia • 20 ago 2021 • 1 Min. de lectura ¡Nos autorretratamos! Actualizado: 6 sept 2021 Al igual que Neruda en su autorretrato (publicado en la revista Crisis) les estudiantes se animaron a contar quiénes son a partir de construir descripciones sobre ellos mismos. Con estas descripciones grabamos fragmentos de audio, con la voz distorsionada, para compartir en redes sociales. A continuación les dejamos los autorretratos elaborados en esta carpeta de Google Drive. Expansiones • Narrativa • Estudiantes 47 visualizaciones 0 comentarios	
Narrativa Transmedia • 6 sept 2021 • 1 Min. de lectura Creamos ¡Foto-bordados! En Arte con la profesora Mariana Ríos trabajamos foto bordado, una técnica de fotografía experimental Una herramienta de transformación y expresión alternativa a la imagen convencional. Elegimos para esta técnica, una parte de nuestro cuerpo que resulte significativa (aquello que ocultamos o mostramos) para bordar en ella elementos que nos representen, transmitiendo sensaciones y creando obras llenas de sentimientos	
 Ensayo: Papá, la carne no es tan esencial como respirar... ¿O sí? Por Victoria Gómez Campos Todo surge en mi familia paterna. Siempre tuve en claro que su consumo de carne es excesiva, mi padre me dijo...	

Narrativa Transmedia • 25 nov 2021 • 1 Min. de lectura

Booktubers por un día: tecnologías y cuerpo

Hicimos de Booktuber para presentar la novela *Kentukis* de Samantha Schweblin en cruce con la crítica a la sociedad contemporánea que propone el filósofo Chul Han.

En un mundo dominado por las conexiones tecnológicas nos preguntamos en qué lugar quedan los encuentros cara a cara y la construcción de la alteridad.

Para conocer por qué deberías leer esta novela y cuáles son los aportes para la reflexión filosófica, mirá las siguientes producciones:

Narrativa Transmedia • 17 nov 2021 • 1 Min. de lectura

Poner el cuerpo: fotos en pandemia

La galería de imágenes "Poner el cuerpo: fotos en pandemia" es el trabajo final de la Narrativa Transmedia 2021, consiste en una serie de fotos tomadas en diferentes tiempos y espacios que fueron acompañadas por textos literarios y argumentativos.

Para ver las producciones de todos los grupos, hacé click en el siguiente botón:

Poner el cuerpo: fotos en pandemia

Fragmento narrativo producido por la comunidad

Narrativa Transmedia • 22 jun 2021 • 4 Min. de lectura

¿Qué es el cuerpo? La comunidad opina

Actualizado: 20 ago 2021

Para conocer la mirada de la comunidad de la ciudad de Olavarría, les estudiantes le preguntaron a diferentes personas que piensan respecto al cuerpo, cómo lo definen, cómo se relaciona el mismo con sus vidas.

Tatuadores, bailarinas, deportistas, profes de educación física y otres ciudadanes participaron de nuestra narrativa y la expandieron con sus relatos. A continuación compartimos algunos, de los muchos, testimonios que recibimos

EXPANSIONES DE ESPECIALISTAS

Convocamos a expertos en las temáticas que trabajamos en la Narrativa Transmedia Pedagógica para que nos ayuden a expandir esta historia desde sus saberes y trayectorias.

En las producciones realizadas pude reconocer distintas modalidades de interacción con las propuestas que surgen en el aula, que van desde las reproducciones de contenidos en redes, los *likes* a publicaciones, las respuestas a preguntas que formulan los y las estudiantes en sus propias redes sociales, el aporte de material para la realización de piezas comunicacionales como la toma de fotografía o las entrevistas a actores de la comunidad. Estas interacciones tuvieron por finalidad amplificar los contenidos del aula y generar una construcción colectiva aumentada que permitió complejizar, ensanchar y problematizar los contenidos de un campo del saber, a partir de la participación de la comunidad y de la creación de contenido original por parte de estudiantes.

En la Tabla 4 presento una síntesis de las actividades de clase desarrolladas, los fragmentos narrativos construidos, las interacciones con la comunidad alcanzadas y los saberes que se pusieron en juego:

Tabla 4

Actividades de clase, fragmentos de la narrativa e interacciones de la comunidad en la Narrativa Transmedia

Actividades de construcción del fragmento de la narrativa.	Propuesta de fragmento de la Narrativa realizados por estudiantes.	Modalidad de participación del público/comunidad	Interacciones obtenidas	Saberes que se pusieron en juego
Charla/taller sobre narrativa transmedia. Lectura de autorretrato de Pablo Neruda Producción de texto (autorretrato) y grabación de piezas de audios. Lectura y reflexión en torno a concepciones filosóficas del cuerpo (dualismo cuerpo alma en la tradición filosófica).	Escritura y grabación de autorretratos respetando la estética literaria del autorretrato de Pablo Neruda[4] Construcción de textos para compartir en redes con el análisis de los	Publicación en redes de audios con autorretratos elaborados por los y las estudiantes para que el público comparta comentarios	*Likes* en las publicaciones en redes del proyecto.	Producción de texto literario y de reflexión filosófica Grabación y edición de audios Lectura comprensiva de textos filosóficos.

[4] En el siguiente enlace se puede ver la propuesta de autorretratos y producciones de los y las estudiantes https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021/post/nos-autorretratamos

	autorretratos que incluyen las ideas y problematizaciones filosóficas			
Elaboración de reflexiones a partir de audios. Análisis de concepciones filosóficas que tensionan el dualismo cuerpo/alma y reflexión a partir de teorías que plantean las relaciones de poder que atraviesan la corporeidad.	Grabación de audios con respuesta a las preguntas: ¿qué es el cuerpo?, ¿cómo lo definen?, ¿cómo se relaciona el mismo con sus. vidas?	Invitación a participar a diferentes actores sociales cuyo trabajo involucra directamente el cuerpo. Reflexiones de los y las estudiantes a partir de marcos filosóficos y de las opiniones de diferentes actores de la comunidad para elaborar publicaciones en redes	30 respuestas de actores de la comunidad que incluyen profesor de educación física, albañil, profesora de danza, tatuador, enfermera, preparador físico, director técnico de equipo de fútbol, entre otros Reproducciones de los audios en redes (van desde 36 reproducciones el que menos tiene y 77, el audio con mayor reproducción). No se registraron otras interacciones como comentarios o *like*s	Articulación de marcos teóricos y respuestas de actores de la comunidad. Aplicación de conceptos teóricos en situaciones concretas. Lectura comprensiva y elaboración de reflexiones.
Padlet con mapeo del cuerpo	Actividad de socialización del	Realización de un mapeo del cuerpo como si fuese un territorio y reflexionar	Dibujos y comentarios que ponen en relieve aspectos vinculados a la	Articulación de marcos teóricos.

realizado por estudiantes de 3er año[5]	proyecto a otros estudiantes de la escuela.	sobre las construcciones realizadas	corporeidad	
Producción de foto bordado[6]: elección de una parte del propio cuerpo que resulte significativa y realizar intervención con técnica de foto bordado Reflexión personal sobre la producción final de foto bordado.	Imagen de Foto Bordado y reflexión personal[7]	Publicación en redes con reflexiones personales para que el público comparta comentarios	*Likes* en las publicaciones en redes del proyecto	Técnicas artísticas de foto bordado: resignificación de la imagen. Producción de texto escrito.
Lectura de cuentos: "La noche de los feos" de Benedetti, "Final de juego" de Cortázar y "Pobrechico de Valentino. Análisis de los cuentos en cruce con	Elaboración de expansiones de obras literarias (cuentos) atendiendo a los ejes trabajados	Diseño de preguntas para redes sociales (Instagram) dónde el público compartió puntos de vistas vinculadas a los ejes trabajados.	Comentarios sobre situaciones personales en las redes de los y las estudiantes con respuestas a las preguntas elaboradas a partir del eje abordado en las obras literarias y en	Lectura comprensiva. Articulación de conceptos filosóficos con obras literarias. Producción de guiones para videos y textos varios (cartas, relatos, diarios íntimos, etc.)

[5] https://padlet.com/transmediaolavarria/compartimos-mapas-del-cuerpo-o5fwmm5rkcpkehp5

[6] Foto bordado: es una técnica plástica que consiste en de perforar papel para bordar e intervenir las fotos y el resultado de la intervención artística es una nueva imagen que realza o le da un nuevo significado a la foto original.

[7] En el siguiente enlace se pueden ver algunas de las producciones de fotos bordado: https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021/post/creamos-foto-bordados

filosofía. Producción de expansiones: videos, textos, etc. Elaboración de preguntas para que participe el público.	Producción de videos, de textos, de audio con expansiones de las historias originales de los cuentos.[8]		las lecturas filosóficas. Las respuestas abordan cuestiones vinculadas a situaciones o aspectos que producen inseguridad como por ejemplo, qué observan en una cita, qué ocultan, entre otros.	Edición de videos Producción de contenidos para redes. Análisis de las interacciones obtenidas en redes (reflexión y abordaje crítico de los marcos teóricos)
Lectura de la novela Kentukis de Samanta Schweblin Lectura y análisis de textos del filósofo Byung Chul Han. Videos *Booktuber* en el que se evidenciaron cruces entre la novela y la teoría filosófica	Producción de videos como *Booktuber*[9]	Publicación de videos en página web	Visualización en página web	Lectura y análisis de la novela seleccionada. Desarrollo fundamentado del punto de vista propio para juzgar la novela leída y su relevancia filosófica. Comprensión de la estética y organización de contenidos que proponen *booktuber* jóvenes. Producción de guiones para video Producción y edición de videos.

[8] En los siguientes enlaces se pueden ver las expansiones de cuentos seleccionados y las respuestas del público en redes sociales:
https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021/post/el-cuento-pobrechico-transmedia
https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021/post/la-noche-de-los-feos-transmedia
https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021/post/un-cuento-transmedia-final-de-juego

[9] En el siguiente enlace se pueden ver los videos producidos: https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021/post/booktubers-por-un-d%C3%ADa-tecnolog%C3%ADas-y-cuerpo

Recuperación de los textos producidos por expertos para el análisis de los ejes de la narrativa.	Creación de un espacio en la página Web para intercambiar saberes con expertos de diferentes disciplinas[10]	Publicación en la página web de textos de especialistas con análisis sobre la temática de la narrativa	Producción de 4 textos escritos por especialistas en comunicación y en filosofía	Lectura comprensiva. Análisis de texto.
Visita de muestra fotográfica. Taller de fotografía a cargo de especialista. Lectura de microrrelatos (Juan Sola y Mario Mactas) y análisis de Rita Segato sobre la pedagogía de la	Muestra fotográfica: "Poner el cuerpo" Producción de microrrelatos ficcionales en base al registro de entrevistas[11]	Vivencias de actores de la comunidad.	Entrevistas y fotos en espacios de la ciudad que incluyeron: artistas callejeros, jóvenes que hacen actividades y deportes en parques ubicados en diferentes zonas de la ciudad, comedor barrial,	Producción de preguntas para entrevistas y realización. Registro fotográfico. Producción de relatos ficcionales, a partir de los registros producidos. Diseño y Montaje de muestra

[10] En el siguiente enlace se pueden leer los aportes de especialistas:https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021/especialistas
[11] En el siguiente enlace se puede acceder a la muestra fotográfica y micro relatos: https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021/post/poner-el-cuerpo-fotos-en-pandemi

crueldad. Selección de espacios de la comunidad para hacer registros. Entrevista a actores de la comunidad que habitan distintos espacios de la ciudad.	organización que acompaña a las víctimas de abuso sexual, espacio de danza de la ciudad y espacios de actividades deportivas Registro de las impresiones de las personas que visitaron la muestra en notas.	fotográfica en la vereda de la escuela

En la tabla N°4 pude examinar dos niveles de expansión: un primer nivel, que se constituye a partir de las producciones originales que llevaron adelante los y las estudiantes cuando diseñaron piezas comunicacionales en las que incorporaron las voces de otros actores de la comunidad o desarrollaron ampliaciones de obras literarias y filosóficas. Esto se visualiza en la columna acerca de propuesta de fragmentos de la narrativa realizados por estudiantes. Es fundamental en este punto, el diseño de consignas de trabajo que alientan la articulación de materias y la resolución de actividades que requieren de la creatividad, más que la reproducción de respuestas. Un segundo nivel, refiere a la participación de quienes se sumaron como público de la narrativa en redes o participaron de las propuestas en los espacios analógicos añadiendo otras voces al relato, esto se observa en la columna de modalidad de participación del público/comunidad. En consecuencia, puedo referir a un tipo de expansión de la narrativa que tiende a estimular la colaboración para la construcción de sentidos. Diría que se trata de una expansión para el aprendizaje colaborativo que resulta estructurante de la propuesta didáctica. Como explico en el siguiente punto la expansión configura las actividades del proyecto, se trata de dotarla de sentido pedagógico, puesto que, se ponen en juego la apropiación de contenidos para construir significados desde un enfoque social. Para diferenciarla de la expansión que se producen en narrativas transmedia cuya finalidad no es educativa, me refiero a la expansión generativa de aprendizajes.

4.1.1 Punto 0 de la expansión generativa de aprendizajes: Diseño de consignas polifónicas

Darle a la expansión un sentido pedagógico es central en la construcción de relatos transmedia con finalidad educativa, por lo tanto, en el diseño de la propuesta educativa observé que se incluye en la planificación y, fundamentalmente, como estrategia generativa de aprendizajes.

Es importante entonces, diseñar actividades que combinen lo previsto por el equipo docente como parte de los objetivos de aprendizaje y de enseñanza, con aquello que emerge por iniciativa de los y las estudiantes o de la comunidad.

> Para hacer compatible las actividades intrínsecas y las extrínsecas, hay que buscar un equilibrio que permita compatibilizar el empoderamiento, la libertad de los estudiantes al tomar decisiones y asumir sus consecuencias en el propio desarrollo del argumento y, a la vez, hacer viables las cuestiones más restrictivas del diseño instruccional, como la planificación temporal, la identificación de objetivos de aprendizaje claros o las herramientas de evaluación. En el caso de la narrativa transmedia, estos elementos deben relativizarse sin perderlos de vista, para mantener el equilibrio entre una actividad puramente instruccional y una actividad que va más allá, igual que sucede con otras propuestas como los videojuegos. (Molas Castells, 2018, p. 61)

Para lograr el equilibrio entre lo prescriptivo curricularmente y lo que acontece cuando los y las estudiantes toman decisiones, fue necesario incluir la propuesta de expansión en el diseño de actividades educativas. Por lo tanto, previo a la puesta en marcha de la narrativa, el equipo definió el eje en vista a los temas que podían abrirse en cruces con la comunidad y los intereses del estudiantado. En el 2021, se mantuvo el eje del ciclo anterior porque la pandemia no había permitido el desarrollo de varias de las actividades planteadas en 2020, sumado a las cuestiones que el contexto pandémico ofrecía para analizar en torno al cuerpo, por ejemplo, cómo se había restringido el contacto físico o cómo se fragmentaba el cuerpo en las pantallas e incluso desaparecía cuando se apagaban las cámaras durante las videollamadas. Antes de la puesta en marcha de la narrativa hubo una fase previa o punto 0 en el que el equipo docente bosquejó posibles vínculos con lo que acontecía en la realidad, tomó decisiones con respecto a cómo contar la historia. En este punto fue importante incluir la organización de la página web y lo que podía ser para el espacio analógico o para las redes sociales, se recuperó lo que funcionó

en ciclos anteriores como motivador para los cursos, se armó un cronograma posible de desarrollo de contenidos y resolución de actividades. Todo esto se consideró como insumo central para diseñar consignas que promovieran las expansiones en los dos niveles: producción de piezas comunicacionales y participación de la comunidad. Por lo tanto, las expansiones fueron parte central de la planificación para el desarrollo de la narrativa y el núcleo de los aprendizajes. De esta primera etapa, distinguí los elementos que resultaron anticipadores de la narrativa y que conforman la matriz del relato:

- Temas: inspirados en los diseños curriculares y en lo que acontece en la realidad. En este sentido, uno de los miembros del equipo sostiene que hay algo de la coyuntura que no está escrito específicamente pero que siempre sobrevuela esas preocupaciones que motivan al equipo y los intereses de los y las estudiantes. Estas fuentes de inspiración amalgamaron la construcción de los ejes que organizaron a la narrativa transmedia.
- La página Web: Este espacio sistematizó las narrativas como una especie de memoria pedagógica del proyecto y permitió volver sobre lo realizado como un ejercicio de metaevaluación que el equipo utilizó para redefinir ejes o actividades. Como puede verse en la imagen 1, en la página web de la narrativa, las pestañas contienen los fragmentos de la narrativa, el proyecto en el que se puede acceder a los ejes temáticos, la fundamentación y quienes conforman el equipo; las expansiones de estudiantes, de la comunidad y de especialistas, la propuesta de participación para sumarse desde la web, en este caso, con una actividad de mapeo del cuerpo para compartir en un padlet y el vínculo a las redes del proyecto.

Imagen 1: captura de pantalla de la página web del proyecto transmedia

- Actividades para la expansión: fueron planificadas atendiendo a la dimensión comunicacional de la narrativa y diseñadas para que dialoguen con los temas de la narrativa y los que propusieron los grupos de estudiantes.

Me detengo en el último elemento porque considero que es central de la narrativa transmedia y para su análisis recuperé la producción de la muestra fotográfica. En esta actividad los y las estudiantes debían seleccionar un espacio de la ciudad para fotografiar a las personas que lo habitan y poder analizar qué comunican sus cuerpos, por qué están allí, etc. Para ello, en la planificación de la actividad, el equipo tuvo en cuenta no sólo la toma de fotos, sino que pudieran entrevistar a las personas y con esa información hacer un texto ficcional o argumentativo que pudiese expresar las ideas registradas en cruce con los contenidos abordados en el aula. Así, se amalgamaron la propuesta específica de cada materia, el contexto real y los intereses de los y las estudiantes. En el caso de las materias: en Filosofía, se pusieron en juego análisis vinculados al cuerpo como experiencias subjetiva y superadora del dualismo cartesiano; en Literatura, la producción de textos literarios y argumentativos; en Arte, la puesta en marcha de muestra artística como medio para comunicar temas específicos y la finalidad

política de las producciones artísticas. El contexto real estuvo dado por los espacios y actores de la comunidad retratados y finalmente, sus intereses, en las decisiones en torno a las elecciones de esos contextos que, en muchos casos, estuvo mediado por sus propios recorridos por fuera del aula.

La muestra y los textos producidos están disponibles en la página web y también se destinó un día para hacer la exposición en la vereda de la escuela. A continuación, presento fragmentos de la producción de uno de los grupos[12] que me permitió ver como se diseña la expansión de la narrativa que luego dará lugar a las piezas comunicacionales.

Espacio seleccionado (contexto real e intereses de los y las estudiantes): semáforos y parques de la ciudad donde se encuentran artistas callejeros

Foto seleccionada:

Fragmento de la entrevista realizada a Pedro Derochilino, malabarista, actor, acróbata aéreo:

[12] La producción completa se puede ver en el siguiente enlace https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021/post/grupo-4-%C3%BAltimo-a%C3%B1o

Con respecto a la pregunta ¿Por qué estás en estos espacios? La realidad es que por suerte agradezco que estos espacios públicos como bien la palabra lo dice que sean “públicos” porque te otorgan un lugar, un escenario, con la libertad de hacer y deshacer, obviamente con la responsabilidad y compromiso que eso conlleva, ya que, el margen es muy grande en este sentido es un espacio libre en donde muchas personas pueden transcurrir con diferentes disciplinas u otras cosas ya sea venta de lo que sea y demás, son espacios que reivindican y que también dejan expuestas diferentes realidades y diferentes formas de vivir, de ver el mundo, de ver una sociedad diferente de ver lo que hacemos.

Texto ficcional producido

último año

Autores: Jael, Martina, Camila y Juan Diego

Último año de secundaria y la difícil decisión de ¿Qué hago con mi vida? Mi mejor amiga desde 3ro ya sabe que va a estudiar Medicina en Buenos Aires y Lucas, ya sabe que va a ser veterinario desde los 10 años. Yo solo quiero viajar.

Tengo que juntar dinero y con 17 años es muy difícil conseguir un trabajo bien pago. Me anoté en un seminario de acrobacia para no dejar el intento de estudiar algo. Desde mis 10 años siempre hice alguna que otra acrobacia con mi tío Julio, él fue una acróbata profesional que viajó por todo el mundo.

El primer mes de este seminario sentí como que reviví, mi cuerpo se comenzó a sentir más ligero, más libre, más expresivo. Comencé a disfrutar de esta actividad y ganar un par de pesos mientras que ahorraba para mi tan soñado viaje. Recuerdo mi primera presentación

que fue en un semáforo de la calle Colón y Rivadavia dónde sentí por 60 segundos una adrenalina que nunca antes había sentido, una libertad que no tiene nombre. Sentía que mi cuerpo flotaba y que podía expresar todos mis 17 años en esos 60 segundos.

Con el tiempo seguí ganando dinero, pero ese no era mi foco, pude comenzar a experimentar como mi mente y mi cuerpo podía expresar mis días buenos y no tan buenos. También intenté de alguna manera lograr un mensaje que tiene como fundamento alguna situación que me sucedió, algún momento de mi vida que me haya marcado, y con todo tipo de arte expresar a través de mi cuerpo un mensaje como que puede ser explícito o implícito.

Hoy, luego de 8 años de ese primer seminario, encontré mi trabajo, mi lugar en el mundo, donde mi cuerpo se siente sentido y puedo ser yo mismo, tengo mis propios horarios dependiendo de mi necesidad y mis ganas. Puedo decir que aquel 28 de agosto anotarme en ese seminario fue la mejor decisión de mi vida

Apreciaciones de estudiantes con respecto a la actividad cuando se les pregunta ¿Qué aprendieron?, ¿con qué aprendizajes se quedan a partir del proyecto?

> Estudiante 1: Para mí fue mucho la creatividad, el pensar, el socializar, el salir a entrevistar, a demostrar que estamos haciendo un proyecto. A mí me gusto esa parte

> Estudiante 3: O capaz ver, por ejemplo, en el caso del malabarista que pensamos que lo hacía por tal cosa, y ver su punto de vista de cómo es su cuerpo.

> Estudiante 2: Lo mismo la manera de trabajar, de salir a entrevistar, a sacar fotos, de armar un texto.

En la actividad de referencia analicé una serie de acciones planificadas para promover las expansiones y generar aprendizaje, a saber:

- **Teorizar**: se abordaron contenidos escolares que recuperaron las teorías filosóficas o las obras literarias para responder preguntas o problematizar temas. Se pusieron en juego habilidades de lecturas y de escritura, de producción artística, etc. Por ejemplo, en la muestra fotográfica**,** se desarrollaron el taller de fotografía a cargo de especialista, la lectura de microrrelatos (Juan Sola y Mario Mactas) para luego producir este tipo de relatos, entre otras.
- **Incluir:** en las producciones se alentó la inclusión de voces externas al aula como especialistas, actores sociales y a quiénes siguen las redes del proyecto o de los y las estudiantes. Esta inclusión se dio en el propio desarrollo de la actividad o bien, como resultado de la misma. Se trató de registrar en fotos, de entrevistar o de formular preguntas para redes, en todos los casos como insumos valiosos para ampliar puntos de vistas. Siguiendo con el ejemplo anterior, la selección de espacios de la comunidad para hacer registros con entrevista a personas que habitan distintos espacios de la ciudad como artistas callejeros, jóvenes que hacen actividades y deportes en parques ubicados en diferentes zonas de la ciudad, comedor barrial, organizaciones que acompaña a las víctimas de abuso sexual, espacio de danza de la ciudad y espacios de actividades deportivas.
- **Reversionar/Recrear:** las producciones dieron cuenta de algo nuevo que surge del contenido de las disciplinas escolares, es decir, no es replicar un contenido sino recrear o reversionar. En la recreación se incorporaron el aporte de las disciplinas escolares, pero también los aprendizajes, decisiones y contextos de los y las estudiantes. Así, por ejemplo, en la muestra de fotos pudieron visibilizar espacios que frecuentan y en la producción de expansiones, incluir habilidades que manejan como la edición de videos

o la escritura. En la actividad de la muestra fotográfica se hicieron microrrelatos ficcionales en base al registro de entrevista.

- **Reflexionar**: el cruce de la teorización, los aportes de las voces de la comunidad y las recreaciones de los y las estudiantes habilitaron una apropiación crítica de saberes que es situacional y fundamentado en las ideas que proporcionan los marcos teóricos, pero también otras fuentes. Esto abre la posibilidad de formular nuevos interrogantes, poner en tensión los contenidos disciplinares, profundizar categorías teóricas y relacionar conceptos con vivencias como se puede ver en la recuperación que hacen los y las estudiantes de la participación en redes cuando se tienen en cuenta vivencias o aspectos que inicialmente no se habían considerado.

De lo anterior, concluí que se diseñaron consignas que denomino polifónicas, ya que, articularon el contenido escolar, los aportes de estudiantes y de la comunidad. La polifonía es en términos de Lion (2020) y Ferrarelli (2023) la posibilidad de construir colaborativamente, para lo cual, es necesario diseñar una propuesta que permanezca abierta y que habilite la coautoría de estudiantes, docentes y de la comunidad.

> La polifonía se inscribe no sólo en los debates e intercambios por diversas vías sino también en la apertura y circulación de creaciones en el ámbito público y global de las redes sociales que permite poner a prueba las producciones, contrastarlas con experiencias diversas, enmarcarlas en nuevos contextos y lograr que otros estudiantes o colegas las adapten a su entorno situado de trabajo (Ferrarelli, 2023, p.110)

En términos de lo que Anijovich (2014) plantea como aulas heterogéneas, se trata de consignas en las que los y las estudiantes tienen un papel activo en la apropiación y en la creación de saberes, los y las desafían a utilizar variedad de fuentes y de recursos, tienen en cuenta los conocimientos previos e intereses, permiten la relación con la realidad y habilitan elección de modos de trabajo, así como de recorridos diferenciados. En línea con esto, el diseño de

actividades polifónicas para la narrativa transmedia incluyó cuatro acciones fundamentales: teorizar, incluir voces de la comunidad, reversionar y reflexionar.

4.1.2 Primer nivel de la expansión generativa de aprendizajes: producción de piezas comunicacionales auténticas de los y las estudiantes.

Desde el principio las actividades se diseñaron para la producción de piezas comunicacionales que debían incorporar la propuesta de participación de actores de la comunidad. Estas piezas involucraron el criterio de los y las estudiantes para decidir qué querían comunicar, a través de qué lenguaje y cómo invitarían a participar al público. Por lo tanto, no replicaron una única modalidad de respuesta, sino que pusieron en juego producciones diversas, que dieron cuenta de los recorridos diferenciados. La siguiente consigna de trabajo es ilustrativa de lo anterior:

Actividad de resolución grupal que fue proporcionada a los cursos (publicada en el classroom de las materias):

- **Expandir:** Elegir el relato que más te guste (Cuentos: *Pobrechico, Final del juego y La noche de los feos*) y elaborar una expansión del mismo, por ejemplo, teniendo en cuenta la perspectiva de algunos de los personajes secundarios o agregando algún elemento nuevo a la historia. En esta expansión se deberán incluir aspectos trabajados en Filosofía (cuerpo como poética)
- **Producir:** Una vez que hayas decidido cuál será tu expansión podrás elegir alguna alternativa de producción: texto (ensayo, narración, carta), video, podcast, otros.
- **Compartir:** seleccionar una red social, y elaborar una publicación para esa red (que tenga relación con la expansión) con una propuesta de participación.
- **Recuperar:** volvemos sobre las participaciones obtenidas para pensar el eje de nuestra narrativa: la corporeidad.

Criterios de evaluación:

- Originalidad: la producción aporta elementos nuevos y creativos.
- Articulación de contenidos: la producción vincula temas de Filosofía y Literatura
- Análisis crítico: se problematiza el eje de la narrativa: ¿soy cuerpo? ¿tengo cuerpo?
- Presentación de al menos 2 borradores en tiempo y forma
- Entrega de la versión final en tiempo y forma: expansión + producción para redes.
- Recuperación: la participación del público hace aportes al eje de la narrativa

Las expansiones de relatos o de temáticas configuraron piezas comunicacionales auténticas y significativas que permitieron la apropiación y creación de nuevos saberes, el uso de multiplicidad de recursos, la relación con saberes previos, con la realidad y con diferentes áreas de conocimiento. En consonancia con las teorías constructivistas del aprendizaje (Vygotsky, 1978; Ausubel, 1968; Bruner, 1960) en las propuestas de expansiones para la confección colectiva de una narrativa, se reconoce el papel activo de los y las estudiantes, así como la función social del aprendizaje y la importancia de la interacción con otros/as.

En las entrevistas, los y las estudiantes mencionaron que esta modalidad de trabajo supone una ruptura con la forma tradicional:

> No es siempre lo tradicional, leer y copiar y hacer un mapa (Estudiante 1)
>
> Y te hace ver una misma cosa de diferente manera porque transmedia, ya sea la película, libro o el juego hablan del mismo tema, pero de distintos puntos de vista, entonces ves el tema, como por ejemplo este año, el cuerpo, de diferentes puntos de vista. (Estudiante 2)
>
> Claro, porque en ningún momento fue como el año pasado que tuvimos que leer y responder preguntas, no fue así. Sino que nosotros tuvimos que buscar las preguntas y las respuestas y eso está bueno (Estudiante 2)

> Está bueno que sea de diferente forma, y salir de lo tradicional. Salís a hacer una entrevista y es divertido. (Estudiante 3)
>
> No es algo tan monótono, como que la profe explica o da el texto y hacemos la prueba y ya está. Está bueno para aprender porque quizás en unos años decís te acordás cuando la profe dio tal texto y no me acuerdo, pero te acordás cuando hicimos la expansión y ahí empezás a recordar. Es una manera fácil de trabajar y aprender (Estudiante 4)

En los dichos anteriores, no sólo se visualizan como significativo del proyecto transmedia, la ruptura con prácticas de reproducción de conceptos, sino también la incorporación de puntos de vistas propios y ajenos a la hora de construir significados. La inclusión de multiplicidad de voces y de fuentes de información fue central en la construcción y negociación de sentidos. Se trata de participar de una experiencia de conocimiento como miembro de una comunidad (Wenger, 2001). También es relevante la mención a buscar las preguntas y las respuestas porque, en palabras de los y las estudiantes, implicó moverse. Por lo tanto, no es un contenido fijado de antemano para ser incorporado, sino que supone una respuesta auténtica que no se puede anticipar como sucede, por ejemplo, con la resolución de un cuestionario o una guía de lectura.

> Desde mi opinión personal, no me motiva hacer el típico trabajo práctico y que hagan actividades que sean originales como ya dije, me re motivó hacerlas y entregarlas a tiempo. (Estudiante 9)
>
> Y creo que personalmente, la actividad que más nos gustó fue la fotografía porque nos dieron la libertad de elegir el tema que nosotros quisiéramos y mostrarlo bajo el ojo que nosotros quisiéramos, y fue como mucha libertad para la creatividad. (Estudiante 7)
>
> Eso también, como que no nos encasillaron en solamente elegí esto, nos dieron libertad de elegir lo que queramos. (Estudiante 9)

La libertad para decidir y para producir contenido que, en las entrevistas asocian a no reproducir y restringir respuestas o quedar encasillados/as, son amplificadores de las voces de los y las estudiantes.

Al hablar de actividades originales refieren a consignas que ofrecen variedad de alternativas y reconocen la autonomía para decidir sus recorridos, ya que, se pensaron para que cada grupo de trabajo produzca una pieza comunicacional única y distinta a la del resto, para ello pusieron en juego las habilidades que dominan, los recursos que poseen, las elecciones en torno a los temas trabajados en clase, las decisiones con relación a las lecturas y materiales que incluyeron o que dejaron afuera en sus producciones. En este punto, es importante definir qué se entiende por piezas comunicacionales en el marco de las NTP: son fragmentos de la narrativa que deben integrar saberes de las diferentes disciplinas, proponer algo nuevo e invitar a que otros u otras se sumen con sus aportes.

> Cuando pensamos en la pieza comunicacional, pensamos en productos concretos que pueden ser realizado por los estudiantes y que condensan allí, diferente cuestiones: (…) Entonces decimos, una primera capa tiene que ver con esa capa que se viene amasando, construyendo en término de conocimientos curriculares, segunda capa la producción misma de la pieza comunicacional y la tercera capa que me parece que es el plus tiene que ver con esto que nosotros ponemos como una de las características de la NTP, qué es esto de no difundir, sino comunicar. Y comunicar implica un esfuerzo por hacer a ese otro partícipe de esa pieza comunicacional y de esa narrativa. (Licenciado en Comunicación y miembro del equipo)

Pensar la producción de las piezas comunicacionales en capas me permitió distinguir los diferentes aspectos que pusieron en juego los y las estudiantes para su producción, como una amalgama de la apropiación de los temas que se desarrollan en el aula, las habilidades de producción de contenidos que también puede ser parte de algo a enseñar y a aprender, por

ejemplo, en algunas instancias se desarrollaron talleres de edición de video o el taller de producción fotográfica, y por último, las propuestas a participar y a entrar en diálogo con la comunidad. Estas capas incorporaron las acciones con las que se planifican las actividades de expansión. En la primera capa, se incluye principalmente la teorización; en la segunda, la inclusión y la recreación; en la tercera capa, la reflexión.

4.1.3 Segundo nivel de expansión generativa de aprendizajes: participación de la comunidad

El intercambio con la comunidad se dio no sólo a partir de las piezas comunicacionales que se pusieron en circulación, también incluyó una búsqueda de voces y lugares de la ciudad que en algunos casos estuvieron por fuera de los lugares conocidos o frecuentados por los y las estudiantes. Por lo tanto, se trata de ampliar la mirada acerca de los espacios que habitamos y alentar un tipo de conocimiento que dialogue con el contexto de la escuela. En este sentido, en las entrevistas a estudiantes observé que la incorporación de voces de la comunidad, resultó valiosa nen cuanto al interés que generó y también, en el cambio de perspectivas o de miradas construidas a priori:

> A mí me pareció interesante el hecho de hacer entrevistas y hacer participar a la gente. Y traer el caso de la gente acá, eso me gustó. (Estudiante 6)
>
> Claro, no quedarnos en lo clásico de hacer preguntas y respuestas, sino hacer participar a más personas, hacerte movilizar. Nosotros que teníamos la capacidad de que él maneja, nos fuimos hasta allá atrás a preguntarles a los chicos (en referencia al último trabajo en el que hicieron fotos y entrevistas en un parque que se ubica en un sector alejado del centro). (Estudiante 5)
>
> Yo tenía otro punto de vista de cómo me iban a responder las personas que entrevistamos. Esperaba que Gian (en referencia a uno de los jóvenes entrevistados y fotografiado en la

> cancha de básquet del parque) me responda como super seco o no quiera responderme y se re abrió, re participó, me preguntó cómo me fue con el trabajo, entonces me cambia la vista de las personas, más que dentro de un aula, más que dentro de un trabajo, también con las personas te cambia mucho el no juzgarlos y dar una oportunidad. (Estudiante 5)

En consonancia con lo anterior, cuando les pregunté al grupo de estudiantes qué aprendieron, dijeron que la incorporación de otras voces los lleva a cambiar su propio punto de vista. Esto demuestra que la inclusión de diferentes perspectivas, no sólo la que ofrece el contenido curricular, sino la que aportan otras personas de la comunidad, resultan relevantes a la hora de construir nuevos sentidos y atribuirle significatividad a los temas que se enseñan en la escuela. Como dije antes, la creatividad y la libertad son aspectos que valoraron de las consignas, fundamentalmente, a la hora de diseñar piezas comunicacionales que se pusieron en circulación para hacer participar a la comunidad:

> Yo creo que hacer actividades que nunca hicimos nos motivó un montón y fueron actividades re originales, re interesantes, fueron divertidas de hacer. (Estudiante 9)

> Nosotros éramos cinco, si nos quedamos entre lo que nosotros cinco pensábamos mucho más no íbamos a poder tener. En cambio, al tener el aporte de la gente vimos cosas en común y cosas que a mí no se me hubiesen ocurrido o no son inseguridades mías. (Estudiante 4)

El hecho de salir de las paredes de las aulas para entrar en contacto con la comunidad resultó novedoso y motivador, así como la forma de generar nuevos significados de las interacciones logradas. Como anticipe en el marco teórico, el elemento emocional es fundamental para lograr la inmersión activa en los relatos (Molas Castells, 2018).

> También me interesaron los audios en el que preguntamos a la gente qué era el cuerpo para ellos, porque creo que la mayoría le preguntó a gente que conocíamos, no fue al azar, sino que dijimos: le puedo preguntar a tal persona porque se dedica a esto y pensaba qué

> nos podían decir pero nos termina sorprendiendo, como en mi caso que le pregunté a un profe de educación física y conectó el cuerpo con el alma, y otro, como una herramienta para hacer deporte y cuidarlo para eso. Me parecieron dos cosas bien distintas y también los enfoques de los compañeros que aportaron otras cosas. (Estudiante 4)

En la modalidad de participación de la comunidad hay mayor disposición a participar cuando se va en búsqueda de una interpelación directa a través, por ejemplo, de las entrevistas o la solicitud de respuestas a las preguntas de la narrativa. En el siguiente fragmento de la entrevista, el/la estudiante hace referencia al interés de las personas de la comunidad por responder a las preguntas que hicieron los cursos:

> Yo lo vi como algo anormal, porque generalmente lo de la escuela se queda acá adentro de la escuela y no le ando diciendo a todo el mundo lo que vi en la escuela. Generalmente se queda reservado acá, no lo saco a otro tema. Pero con esto estaba muy bueno porque pude mostrar lo que estaba haciendo acá adentro, por ejemplo, en publicaciones, entonces nuestros conocidos veían los estados y veían que estábamos haciendo en la escuela o qué temas. Por ejemplo, cuando tuvimos que pedir los audios, yo les explicaba que era un tema de la escuela y después de que me mandaron los audios, me decían que estaba muy bueno el tema y me daban sus opiniones. Entonces, por ahí esa persona nunca se había replanteado ese tema y ahora gracias a esa actividad, se puede, aunque no esté acá, se puede ver como en un espejo. (Estudiante 17)

Por el contrario a lo que sucedió cuando se hicieron contactos directos con personas de la comunidad, resultó más dificultosa la interacción cuando se trató de las redes (Tabla 4). No es habitual que la escuela proponga en esos espacios preguntas para participar o bien, se trata de temas que no son habituales en las redes de los y las estudiantes. Por ende, involucrar estos espacios requiere de un trabajo de planificación de actividades, de diseño de contenidos y del involucramiento de los cursos. Aun cuando la densidad de la información de la publicación

para redes sociales es reducida si la comparamos con los textos leídos en clase, requiere de trabajo de edición, producción y de compromiso con el contenido que se comparte. Al respecto varios estudiantes señalaron que tuvieron que aclarar que se trataba de un proyecto para la escuela y luego de estas aclaraciones se generaron las participaciones esperadas:

> A mí me pasó, por ejemplo, que cuando subimos las historias a Instagram, tres o cuatro personas me preguntaron qué era y se sorprendieron, en mi caso una amiga que vive en otra ciudad y no suelen hacer esas cosas en su escuela. Le conté porque era algo nuevo para nosotros, le conté que era un proyecto que estábamos haciendo, que había una página donde se subía todo. Creo que es una manera de llegar a la gente, no te digo que, a toda la ciudad, pero gente que le cuenta a un amigo o al vecino y la gente se involucra en ver que es. (Estudiante 4)

> A los chicos de mi grupo no les gustaba para nada, porque no son de subir cosas y no comparten casi nada. Pero a mí me pareció interesante porque me gusta que la gente te pregunte qué es lo que subiste y pareció algo lindo. (...) Me acuerdo que en la expansión de Pobrechico preguntamos qué parte del cuerpo escondían y tuve respuestas que me parecieron re buenas y quizás de gente que me sigue y yo sigo y nunca tuve una charla y me respondió ahí y vi participación de la gente (...) Y se creó como un espacio re bueno de intercambio, por ahí el que no entendía la consigna me hablaba al privado y me decía qué quiere decir, así te ayudo y se abrió un espacio lindo. (Estudiante 4)

Se desprende de lo que dicen que el involucramiento de la comunidad en la construcción de la narrativa resulta un aporte valioso para que construyan nuevos sentidos y también, para lograr compromiso con los temas que la escuela propone. Es necesario avanzar hacia la idea de una propuesta curricular que no sólo sea transmisora de contenidos sino también productora de saberes. En este punto, considero un aporte valioso para mi análisis lo que dice el Lic. En

Comunicación y miembro del equipo, respecto al valor cognoscitivo que tiene la pretensión de abrir diálogos con la comunidad:

> Entonces cuando yo lo pienso, como un observador más externos de las prácticas educativas, digo en esta escuela no únicamente se produce conocimiento como puedo hacer yo en mi grupo de investigación en la universidad, sino que además se produce el conocimiento con los estudiantes en un ámbito áulico y esa producción tienen como pretensión que circule en la comunidad y además abrir este diálogo horizontal con la comunidad que puede participar y esto está enmarcado en la NT pero la excede en el sentido de un desafío de que esas producciones puedan abrir diálogo sobre problemáticas que son importantes para esa comunidad. Esto que podríamos dar por sentado, toda comunicación de una institución pública necesariamente habilita diálogo, eso no ocurre, no presupone necesariamente que la comunidad pueda dialogar con eso que está comunicando (…). Los proyectos transmedia tienen una mirada superadora y asumen el riesgo, por lo menos este proyecto transmedia que hemos pensado, asumen el riesgo de decirle a la comunidad de Olavarría esto es lo que se hizo en el aula, quiero saber tu opinión, quiero que participes en esta historia, eso que va a ser tu participación nos va permitir reflexionar sobre eso que nosotros construimos como conocimiento en el aula.

En las narrativas transmedia se buscó favorecer una red de personas en torno a la historia construida que expanden, con sus producciones e intervenciones, el conocimiento y colaboran con la resolución de problemas. Al respecto, cuando se trata de publicaciones en redes la mayoría de las veces los aportes se reducen a un *like*, algo que se modifica cuando va acompañada de preguntas o de propuestas que desafían al público. En consecuencia, no basta con compartir contenidos en el espacio digital o analógico, sino que se trata de diseñar instancias de participación que involucren a más personas para generar experiencias valiosas en la construcción de sentidos en torno a los temas que se desarrollan en el espacio educativo

y que es irreductible al aula y a un conocimiento, que va más allá de lo que establece el diseño curricular. Es un proceso dialéctico de interpelación, en el que las actividades de la escuela suscitan preguntas/ reflexiones en los actores de la comunidad y con sus respuestas, desafían puntos de vistas de los y las estudiantes. Una comunidad interpelante e interpelada en el que la propuesta de participación desafía a los *likes* como modalidad privilegiada de interacción. Promover la participación de la comunidad para poder incorporar sus puntos de vista al proceso de aprendizaje, resulta un desafío mayor que la que pueden tener otras narrativas transmedia, fundamentalmente, si tenemos en cuenta que nuestros recursos son menos y que los temas propuestos tienen una densidad diferente a la que pueden tener contenidos pensados para el consumo o el entretenimiento.

> (…) Tenemos las personas que dejan un comentario, que han compartido sus experiencias personales o que a pedido de los estudiantes dejan un audio y nos cuentan qué están pensando del cuerpo. Ahí hay otro nivel de participación. Los dos niveles son importantes, aquella persona que decide pese al bombardeo de las notificaciones, a toda la industria del entretenimiento que llega a través de la industria, de todos esos mecanismo que tienen para captar nuestra atención, aun así, deciden darle un me gusta a una publicación del proyecto transmedia, aun así deciden revisar el perfil en redes de nuestro proyecto, Digo que es mucho más fácil comentar o participar en noticia livianas, de lo que le paso a un famoso, pero nosotros estamos proponiendo temas que son medulares para la sociedad, son temas que tienen densidad y que el nivel de involucramiento tiene diferentes niveles. (Licenciado en Comunicación y miembro del equipo)

En este sentido, se trata de hacker o poner en entredicho una modalidad de participación promovida por las redes sociales, asociada a la mercantilización y la publicidad como conectividad comercializada (Van Dijck, 2016) y generar otras, más creativas anclada en la

expresión, el compromiso y los vínculos. Como se puede leer en los fragmentos de las entrevistas es posible visualizar en la participación distintos niveles de involucramiento, por un lado, una participación de sólo vistas y por otro, el involucramiento activo en la generación de contenidos. En la segunda modalidad de participación los y las estudiantes manifiestan que hay mayor compromiso de participación cuando se hace a través de sus redes sociales y en el intercambio con sus seguidores que preguntan acerca de la publicación y entablan una conversación o bien, de forma directa, en contacto con los actores sociales, cuando, por ejemplo, le piden que graben un audio. En síntesis, es posible reconocer varios niveles de participación que van desde una modalidad más pasiva (de reproducción o vistas) a otra, comprometida con la producción de saberes.

4.2 La construcción de acuerdos para la participación de los y las estudiantes y de la comunidad.

Si participar implica involucrarse en una experiencia de conocimiento en el que se ponen en juego no sólo conceptos sino también prácticas, las narrativas transmedia habilitan espacios y modalidades de participación en la que docentes, estudiantes y actores de la comunidad interactúan para generar significados. Por lo tanto, la construcción de historias transmedia solo es posible en la medida que el adentro y el afuera escolar se hacen más permeables. Habilitar otros espacios como espacios educativos, sean analógicos o digitales, tensionan la organización del tiempo y del espacio escolar, así como las normas que regulan las acciones de los sujetos que conforman la comunidad educativa. No se trata del aula o de las horas de clase, sino de la vereda, el pasillo, las redes sociales, el recreo, etc.

Estar en estos espacios requirió de nuevos acuerdos que involucraron a estudiantes, al equipo de gestión, a otros/as docentes y fundamentalmente, a acuerdos escuela/comunidad. La base a partir de la que se construyeron dichos acuerdos, supuso la creación de espacios intersubjetivos

en el que fue posible argumentar sentidos propios y fundar significados compartidos. En el transcurso del proyecto se habilitaron instancias de diálogo que pusieron en debate aspectos de orden estratégicos y burocráticos propios de la organización educativa.

Si tenemos en cuenta que el proyecto se dio en el marco de una propuesta educativa institucionalizada, en la que prevalece la normalización de las acciones, en la medida que se involucran otras esferas además de la escolar, es fundamental construir acuerdos que las alberguen. Esto implicó una apertura hacia aquello que acontece más allá de la escuela porque involucra al contexto de los y las estudiantes, es decir, su subjetividad, sus intereses, sus preocupaciones, los espacios que habitan más allá del aula y también, el contexto de la comunidad, las problemáticas que acontecen en esa comunidad singular. Es este sentido, son acuerdos que tensionan las normas institucionales, que se escapan de lo esperado, que no pueden ser anticipados porque no pueden ser anticipados los contextos con los que dialoga el proyecto transmedia cada año. Por lo tanto, los acuerdos a los que refiero, encuentran sentido en los términos en los que Derrida (1997) nos propone la reflexión acerca de la hospitalidad, es decir, como la acogida de lo extraño, lo que viene de afuera.

> Si ambos sentidos de la hospitalidad permanecen irreductibles siempre es preciso, en nombre de la hospitalidad pura e hiperbólica, para hacerla lo más efectiva posibles, inventar las mejores disposiciones, las condiciones menos malas, la legislación más justa. Esto es preciso para evitar los efectos perversos de una hospitalidad ilimitada cuyos riesgos es intentado definir. Calcular los riesgos, sí, pero no cerrar la puerta a lo incalculable, es decir, al porvenir y al extranjero, he aquí la doble ley de la hospitalidad. (Derrida, 1997)

La hospitalidad implica asumir riesgos, ya que, toda apertura a la extranjería genera incertidumbre frente al modo habitual de hacer las cosas. En el proyecto que analicé, esto refiere a la necesidad de generar consensos, en el sentido de construcción de un tipo de pacto siempre

abierto, que tensiona las formas rígidas y normadas propias de la institución educativa porque hay algo que irrumpe y escapa a lo previsto. Es la misma tensión que propone pensar Derrida en cuanto a la hospitalidad en un doble sentido, por un lado, incondicionada, como recibimiento sin reserva y sin cálculo y, por otro, condicionada, como pacto controlado que resguarda lo propio.

A continuación, describo algunos de los consensos que fueron necesarios hacer, entendidos no como normas cerradas, sino como acuerdos que habilitaron lo imprevisto y lo complejo como parte del quehacer escolar:

- Acuerdos con el curso: En el caso de los y las estudiantes, surgió la necesidad de acordar cuánto o bajo qué condiciones estaban dispuestos/as a involucrar sus redes sociales o compartir las producciones en las redes del proyecto. A modo de ejemplo podemos mencionar que la publicación de los autorretratos se hizo habiendo acordado con los cursos que se distorsionaría la voz y en el caso de las imágenes de foto bordado eligieron intencionalmente, partes de su cuerpo que no eran identificatorias (por ejemplo, las manos, la espalda, el cuello). En esta última propuesta, la publicación de sus reflexiones con nombre y apellido, generó incomodidad porque no habían dado consentimiento para que estuvieran en dicha publicación. En las entrevistas realizadas, los y las estudiantes opinan con respecto a compartir contenidos en redes y sostienen que esto genera cierta resistencia porque les da vergüenza si se trata de cuestiones personales, pero al mismo tiempo reconocen como valiosa la interacción que se logra con sus seguidores y el interés por dar a conocer temas trabajados porque permite tomar los puntos de vistas de otras personas. El siguiente fragmento de la entrevista es representativo de lo que opinan:

A mí en lo personal me da lo mismo, hay algunos compañeros que estaban como medios renegados a subir algo del trabajo en las redes sociales y a mí me daba igual. Creo que

podemos tomar opiniones de otras personas y llegar de una manera más fácil también. (Estudiante 8)

Yo medio que me daba igual también pero como que me retuve un poco más que nada porque por ejemplo la actividad que hicimos del foto bordado me pareció algo personal o el autorretrato también me pareció una actividad re personal, entonces ahí sí no quise subirlas. Pero por ejemplo el video (referencia al video booktuber) no me molesta que se suba porque es algo más teórico. (Estudiante 9)

En los fragmentos de las entrevistas visualicé la toma de decisiones acerca de qué tipo de contenido compartir en las redes, por lo tanto, lo que se pone en discusión no es el hecho de publicar producciones del aula, sino el contenido en sí, cuando lo que está en juego es información personal y privada. Existen ciertos recaudos con relación a qué compartir y qué no, atendiendo a la construcción de la imagen que se muestra en redes. Observé que ponen en juego habilidades de gestión de contenidos, de la propia identidad, de los sentimientos y de la emoción (Koskimaa en Scolari, 2018) y manifestaron la importancia de que se tenga en cuenta sus decisiones a la hora de hacer publicaciones en redes.

- Acuerdos con el equipo docente**:** Fue necesario acordar la agenda de trabajo, las actividades conjuntas y los criterios de evaluación. Esto implicó tiempo fuera de la clase en la que el equipo se reunió para planificar y para evaluar las producciones del curso. La planificación de la propuesta se hizo de manera coordinada, por lo tanto, se articularon en una misma planificación los saberes de las materias. De esta manera se evita que se trate de una sumatoria de contenidos para una misma actividad. La centralidad estuvo en el tema o eje problematizador de la narrativa y cada disciplina dialogó con este eje para complejizar o profundizar.

Es fundamental que los y las docentes conozcan lo que hacen y proponen sus colegas en sus clases y también, generar una mirada de conjunto, en el que la prioridad no la tiene un contenido disciplinar sino lo que se construye en articulación. Por lo tanto, puede suceder que en una misma pieza comunicacional se prioricen contenidos de una u otra materia, dependiendo de las decisiones que toman los y las estudiantes. Sin embargo, esto no se percibe como algo que queda afuera y en consecuencia que no se aprende, dado que, la narrativa como construcción colectiva habilita que podamos ver eso que quedó afuera en la pieza que elaboró otro grupo o bien, considerar en la producción final diferentes grados de profundidad con los que recupera un tema sin que esto suponga relegar una materia. En el siguiente suceso de clase podemos ver la importancia de construir planificaciones colectivas para generar un genuino trabajo interdisciplinario: una estudiante manifestó a la profesora de Literatura que por razones de credo religioso no iba a leer la novela *Kentuki* de Samanta Schweblin. Frente a este reclamo la profesora le da los argumentos por los cuáles había sido incluida y le sugiere que no lea aquellos capítulos que la incomodan. Finalmente, en las clases de socialización de lectura, esta estudiante es una de las más participativas y se comprueba que había leído la totalidad de la novela. Al respecto la docente dice:

Creo que el compromiso en la lectura tuvo que ver no sólo con leer la historia, sino con traer al aula discusiones filosóficas en torno a lo que pasaba en esa lectura, porque para avalar o discutir lo que decía el filósofo estudiado tenías que tener un conocimiento de lo que aparecía en ese mundo literario (Profesora de Lengua y Literatura)

Con relación al cruce de las materias Filosofía y Literatura el/la estudiante en cuestión opina:

Generalmente solemos separar las materias y no las solemos unir. Y en este caso tenías que poner de tu parte para poder entender bien y poder hacer bien la actividad. (Estudiante 17)

En la percepción de la profesora de Literatura y el/la estudiante advertí cómo el trabajo interdisciplinario requiere de acuerdos que se cristalizan en el aula, independientemente de la materia. No puede haber articulación de contenidos si previamente esa articulación no la hacen los y las docentes, no es algo que queda librado sólo a los estudiantes, sino que es algo que exige de acuerdos previos del equipo de profesores.

- Acuerdos con el equipo de gestión: implicó negociar la flexibilización de los tiempos y los espacios, por ejemplo, los minutos del recreo, habilitar lugares externos de la escuela para llevar las piezas comunicacionales, atender a la adecuación de los contenidos de las piezas comunicacionales con el proyecto institucional. Otros acuerdos contemplaron aspectos legales y de responsabilidad civil de la escuela. Esto supuso la necesidad de involucrar al equipo de gestión en decisiones que hacen a un ordenamiento diferente de espacios, tiempos y que involucra aspectos más burocráticos de la institución educativa, como: el uso de la imagen de los y las estudiantes que requiere autorización de los padres, las salidas del edificio escolar, el ingreso de personas externas al establecimiento. Además, hubo aspectos de orden pedagógico que hacen a la comunicación escuela- comunidad en la que también se involucró al equipo de gestión. Con relación a esto, la directora del establecimiento dice:

Es necesario que haya un monitoreo de lo que se hace, que lo que trasciende de la institución tenga un propósito pedagógico educativo cultural (…) porque a mí me interesa que no se desvirtúe, que siempre se note que se trata de una propuesta, pero propuesta pedagógica seria donde hay investigación. (directora de la EES N°10)

- Acuerdos escuela/comunidad**:** implicó hacer más permeable los muros que separan a la escuela de la comunidad. Para analizar esto, vuelvo sobre un suceso del proyecto llevado a cabo en 2019, en el que una de las actividades de la narrativa consistió en colgar banderas en los muros exteriores de la escuela con consignas que habían elaborado los y las estudiantes acerca de cómo ve la sociedad a la juventud, qué espera de ellos, quiénes son los y las jóvenes, cuáles son sus expectativas, etc. La propuesta buscaba interpelar a quienes pasaran por la vereda. Esto generó la respuesta casi inmediata de algunas personas, que llamaron a la escuela para advertirle a la directora que había un banderazo en su contra. Esta situación puede ser representativa de la manera en que tradicionalmente se ha pensado el saber escolar, como algo que sucede en el espacio áulico, dentro de los muros. Por tanto, salir de ellos, exige alianzas escuela y comunidad en la que se pueda pensar a la primera con un rol ciudadano activo y en diálogo con lo que sucede en la realidad. Es decir, la escuela como hacedora de propuestas y no como mera transmisora de conocimiento. Poner en el centro de la propuesta transmedia la comunicación, implica abrir diálogos que pueden concretarse o no, pero que compromete a las producciones del estudiante con la generación de esos posibles diálogos y se convierte en una preocupación pedagógica, en tanto, es parte fundamental en el diseño de las piezas comunicacionales que se ponen en circulación.

Entonces esto que podríamos dar por sentado, toda comunicación de una institución pública necesariamente habilita diálogo, eso no ocurre, no presupone necesariamente que la comunidad pueda dialogar con eso que está comunicando. Como comunicador poder pensar el paso de la difusión, que se ve en otros proyectos educativos, cuando te contamos

> qué hicimos este cuatrimestre en el aula y lo subo a un blog, buenísimo y es muy valioso, pero está en la lógica de la difusión. Los proyectos transmedia tienen una mirada superadora y asumen el riesgo, por lo menos este proyecto transmedia que hemos pensado, asumen el riesgo de decirle a la comunidad de Olavarría esto es lo que se hizo en el aula, quiero saber tu opinión, quiero que participes en esta historia, eso que va a ser tu participación nos va permitir reflexionar sobre eso que nosotros construimos como conocimiento en el aula. (Lic. En comunicación y miembro del equipo)

Estos arreglos con la comunidad apelan a una racionalidad dialógica, en la que la propuesta transmedia habilita y genera canales de comunicación por fuera del aula.

El desarrollo de proyectos que involucran el trabajo colectivo y participativo demanda de la configuración de una nueva organización de la escuela secundaria, como lo expresa la directora del establecimiento:

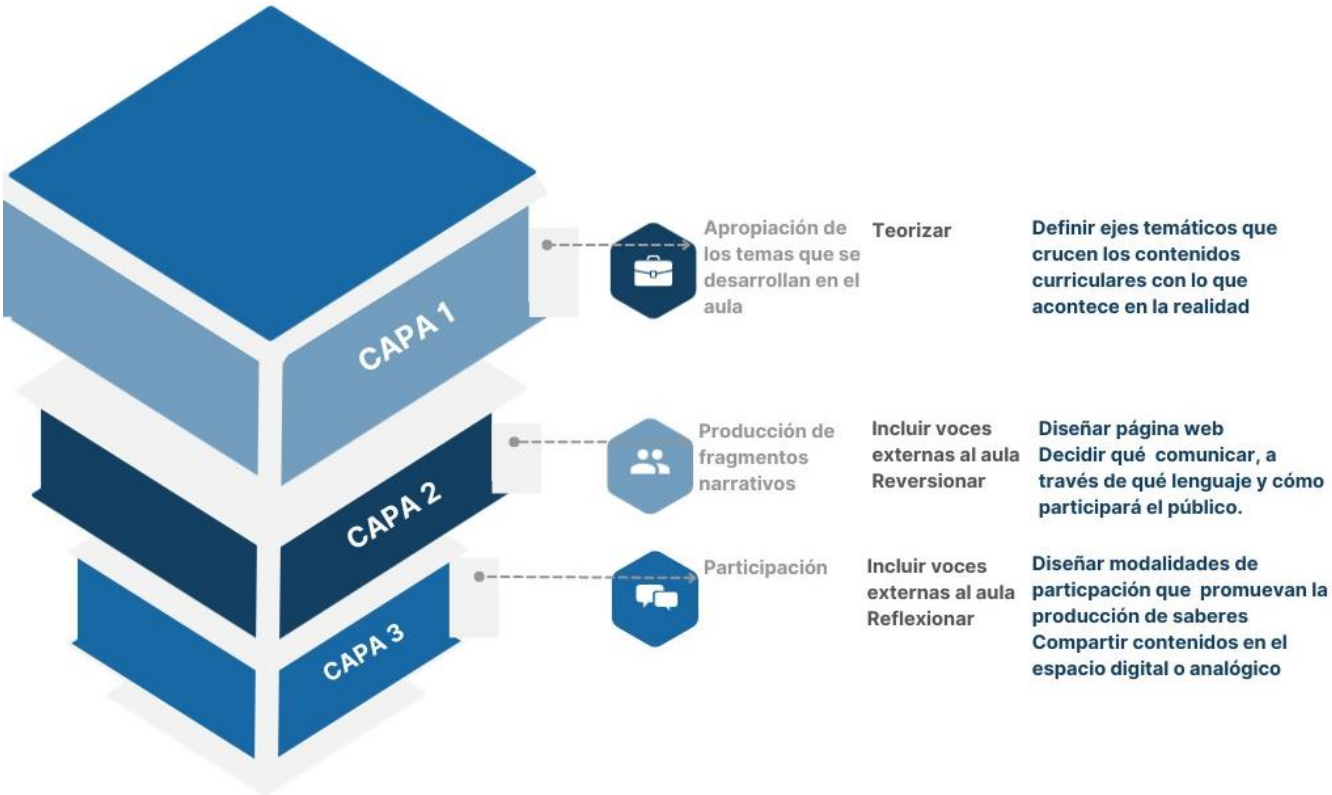
> Lamentablemente la estructura de la escuela de secundaria tradicional que es la que conservamos no favorece mucho el trabajo colegiado ni la evaluación ni la interdisciplinariedad, así que lo tenemos que generar nosotros y lo hacemos desde la buena voluntad en la medida podemos. Además, la buena voluntad de nosotros y la buena voluntad del docente, que está usando de sus tiempos libres para poder coincidir con otro y poder trabajar en forma conjunta, sería ideal disponer de otras instituciones, eso se lo planteamos al nuevo director de Educación Secundaria. (directora de la EES N°10)

La construcción de consensos acerca de los temas, la inclusión de los intereses de los y las estudiantes, la participación y la apertura a la comunidad constituyen un ejercicio democrático que considero importante en la formación de la ciudadanía adecuado al contexto actual, en lo que Reguillo (2017) denomina espacio red. Con esta categoría se refiere a un espacio cultural e intermedial que integra lo virtual y lo real, la comunicación y la acción, el lenguaje y el cuerpo. Se trata de un espacio en el que se cruzan múltiples dimensiones y que se caracteriza

por la fluidez y la diversidad. En esta perspectiva, el espacio red no solo es un espacio de interconexión, sino también un espacio de producción cultural, en el que se generan nuevas formas de subjetividad, de sociabilidad y de expresión. Esto debería tenerse en cuenta a la hora de diseñar propuestas educativas que impacten en la formación de ciudadanos/as activos/as, democráticos/as y comprometidos/as con los problemas de su comunidad. Como se puede apreciar en la Figura 3, la creación de piezas comunicacionales da cuenta de una producción en capas en la que se van ensamblando contenidos curriculares, preocupaciones de los y las estudiantes y voces de la comunidad para diseñar una narrativa que se expande por medio de la participación

Figura 3

Expansiones generativas de aprendizaje: producción de piezas comunicacionales en capas



5 COMUNIDADES NARRATIVAS DE APRENDIZAJE

5.1 La comunidad como matriz didáctica

5.2 Configuración del aula para construcción de narrativas de aprendizaje

5.3 La hibridación en la propuesta transmedia.

Presentación del capítulo: En este capítulo presento la idea de comunidades narrativas de aprendizaje para poder abordar en diálogo con comunidades de práctica (Wenger, 2001) y comunidades de aprendizaje (Wenger, 2002 y Coll, 2001) que propuse en el marco teórico, una categoría que surge de la propuesta de actividades del proyecto y de las entrevistas realizadas. Las comunidades narrativas de aprendizaje enfatizan la importancia de la construcción colectiva para la producción de relatos ficcionales y no ficcionales en la que se ponen en juego modos de aprender. En este sentido, la comunidad resulta nuclear en el proyecto con narrativas transmedia.

5.1 La comunidad como matriz didáctica

En el diseño de las narrativas transmedia, durante todos los ciclos de implementación, se pusieron en juego temas que involucraron discusiones profundas acerca de la realidad. Hacer narrativas sobre las juventudes y la participación política (2019) o la corporeidad y la territorialidad (2020-2022), habilita a los y las estudiantes a formular sus propias preguntas y a enriquecer su perspectiva a partir de las problemáticas que plantean sus pares, a su vez abrir estas problemáticas a la comunidad, genera transformaciones en los puntos de partida. Sin embargo, no son sólo los temas los que producen estos procesos, sino la estrategia de trabajo que se propone a través de las narrativas transmedia, como se explicó antes, se trata de la expansión y la participación para diseñar instancias de comunicación y de diálogo. La expansión es definida por los estudiantes de la siguiente manera:

> Yo lo veo como trabajar desde las redes, como ampliar más el ámbito escolar, que deje de ser en un salón y hacerlo más amplio y abrir a otros puntos de vista, no solamente los alumnos sino de qué piensan los demás. (Estudiante 5)
>
> Te da mucha participación de la gente. De los trabajos que hicimos tuvimos que hacer participar a la gente, haciendo entrevistas o dando su opinión. (Estudiante 6)
>
> Al expandirlo y sacarlo del salón puede participar otra gente, que tiene otras ideas. Aportar muchas más cosas de las que capaz podemos aportar nosotras. Cosas que no tuvimos en cuenta, otra persona sí. (Estudiante 8)

Retomando la noción de comunidad de aprendizaje y de indagación que recuperé en el marco teórico, puedo ver en el diseño de la narrativa transmedia la puesta en juego de un saber, no como algo acabado sino como algo que se constituye a partir de las decisiones que toman los miembros del equipo docente, los cursos en los que se desarrolla el proyecto y el público que participa de las piezas comunicacionales. No hubo recorridos o experiencias determinadas de antemano, las consignas fueron lo suficientemente abiertas para habilitar la toma de decisiones.

El contenido disciplinar no se colocó en el centro de los procesos de aprendizaje, sino que fue el motor para generar nuevas experiencias, indagaciones y significados. Así, por ejemplo, en el eje de corporeidad y mediaciones tecnológicas, la lectura de una novela o la teórica filosófica fueron disparadores para reflexionar acerca del cuerpo y los vínculos que propician las redes sociales, mediado por los intereses, preocupaciones y vivencias de los y las estudiantes.

La comunidad necesita del compromiso de sus miembros y en el caso de las narrativas transmedia, este compromiso fue un desafío, ya que la participación requirió de ir en búsqueda de las voces ajenas al aula que se incluyeron como parte de la propuesta pedagógica para la complejización del saber. Esto involucró tanto la planificación de actividades de participación como la recuperación de los insumos que proporcionó la misma.

Para incluir a la comunidad en el proyecto, el equipo tuvo en cuenta una serie de aspectos que hacen a los fundamentos del diseño:

- **Planteo de temas e interrogantes contextualizados, con incursiones en los contenidos que prescribe el currículum:** El currículum para el nivel secundario, en tanto prescriptivo de los saberes a enseñar y a aprender se asumió en el proyecto transmedia como orientador para definir los núcleos temáticos. En este sentido, el proyecto 2021 se organizó a partir de diseñar el eje: el cuerpo como territorio y se formularon las siguientes preguntas orientadoras: ¿somos cuerpo y mente?, ¿el cuerpo es sólo materialidad?, ¿el cuerpo es poética?, ¿qué experiencias del cuerpo ponen a rodar las TIC?, ¿qué cuentan los cuerpos que habitan nuestro territorio? Estas preguntas dieron lugar a tres sub ejes: El cuerpo desde la mirada dualista y como cosa, que se presenta en la tradición filosófica occidental, la corporeidad a partir de la mediación tecnológica y los cuerpos que habitan la ciudad, atendiendo a la construcción simbólica que los atraviesa. El equipo docente tomó decisiones en torno a temas y preocupaciones vigentes, lo que demandó priorizar y jerarquizar contenidos, tensionando una lógica curricular que se reduce al listado de los

mismos. Como sostiene Maggio (2023), es necesario organizar programas mínimos en el que la síntesis de contenidos redunde en una profundización de las preguntas y temas de un campo del saber. En esta línea, se hicieron concesiones, reducciones, selecciones del diseño curricular. Sin embargo, esto puede generar cierta preocupación si se lo ve como renuncias curriculares, algo a lo que refiere la profesora de Lengua y Literatura en la entrevista:

lo primero que tengo que adaptar, que en un principio me costó y después me fui soltando, lo primero que hay que adaptar es el tema de lo estrictamente curricular porque nosotros en sexto año vemos cosmovisiones y hay algunas específicas para sexto año y esas cosmovisiones con el proyecto se desdibuja, no digo que se pierden porque algunas podés retomar, pero se desdibujan. Lo que sí me sirve y mucho es esta cuestión, de las prácticas del lenguaje, el lenguaje en práctica y que haya de verdad, situaciones de lectura y de escritura reales.

La corporeidad como eje de la narrativa supuso en el caso de del diseño de Filosofía para de 6to año, una reformulación de las preguntas centrales de la disciplina sin perder de vista el abordaje de las discusiones que se proponen en las ramas filosóficas que presenta el diseño curricular como; ética, filosofía política, gnoseología. En el caso de Literatura, la docente expresa que algo valioso es la posibilidad de recuperar prácticas del lenguaje en situaciones reales de escritura y de lectura como parte de los objetivos curriculares:

No tenemos que simular una entrevista, ellos van y hacen la entrevista. Y eso requiere de un montón de estrategias para elaborar las preguntas, de estrategias de escritura o tienen que pensar una nueva versión de un cuento y eso implica, por ejemplo, elaboración de un montón de borradores hasta llegar a la versión definitiva o tenemos que gestionar hacer algo en el patio y tienen que ir a hablar para organizar. Digamos, eso es una situación real

que implica un montón de estrategias que salen del plano de lo puramente teórico o lo que se hace puramente en el aula, entonces eso a mí me parece lo más interesante. Por ejemplo, vamos a hacer un ensayo de alguna idea que tiene que ver con todo un registro y un trabajo que he hecho a lo largo del año y que me permite sostener una idea de la mejor manera posible. Entonces esto es para mí, la situación real que en definitiva es lo que pide el currículum, el trabajar con los textos y con las lecturas de situaciones reales de comunicación. (Profesora de Lengua y Literatura)

- **Diseño espiralado**: El estudio de los marcos teóricos no respondió a una organización de unidades o bloques de contenidos sino a una tematización y problematización que permitió dialogar con la realidad de los y las estudiantes desde un abordaje espiralado, en el que se vuelven sobre discusiones o temas con otros marcos de análisis o de profundización. Como propone Susta (2020) la mecánica del currículo en espiral tiene su correspondencia con la forma de aprendizaje de los procesos proyectuales que se basan en el proceso espiralado de construcción del conocimiento, cuyo punto de partida son los marcos teóricos y conceptuales como visiones generales, para ser retomados agregando otros elementos y complejizando el proceso. En ese espiralamiento el intercambio con la comunidad es fundamental, porque frente al discurso lineal y progresivo de una propuesta curricular, las voces que vienen desde afuera del aula permiten volver sobre temas y preguntas para resignificar los puntos de partida.
- **Promoción de relatos:** El hilo narrativo se construyó a partir de las preguntas o los nudos problemáticos, en lugar de partir de conceptos teóricos que estipulan recorridos fijos y anticipatorios, el punto de partida fue el eje problematizador y dejó abierta la posibilidad de construir una narrativa a partir de lo que emergió de los y las estudiantes y de los actores de la comunidad. Por lo tanto, frente a lo predecible de los programas tradicionales, se apunta a la construcción de historias siempre abiertas, polifónicas y que inviten a una

experiencia inmersiva (Maggio, 2018) porque nos involucra en primera persona. En las entrevistas se puede ver cómo la narrativa tuvo implicaciones personales:

> Por ejemplo, cuando hicimos el autorretrato o el ejercicio de Booktuber, nos damos cuenta que nosotros mostramos en las redes lo que queremos que vean. En cambio, con la actividad del autorretrato nos dimos cuenta como somos en realidad, entonces hubo un cruce entre nosotros y la actividad. (Estudiante 17)

> Yo lo vi más por el lado de, por ejemplo, lo que era de Chul Han, poder verlo de cómo no sólo nos vemos a nosotros mismos sino también a otros, cómo está la sociedad hoy en día, por ejemplo con la actividad de buscar un influencer, me acuerdo que habías dicho que habíamos elegido una persona que sí tenía un contenido y no solo estaba en la playa sacándose una foto y tal vez me llama la atención como las personas compran contenido que solamente les divierte o les parece llamativo, pero sin ser algo en verdad que genere un impacto para todos o que sea relevante. (Estudiante 18)

Como afirma Amador Baquiro (2018) en la construcción de narrativas transmedia para el aula la temática no es dominio del docente, sino un saber que se va construyendo en la práctica y que generan codificaciones y decodificaciones en medio de tramas que proceden de la narrativa original.

- **Recuperación de habilidades y escenarios de los y las estudiantes**: La producción de piezas comunicacionales como centralidad de las actividades ya sean para el espacio analógico como para el espacio digital, abrió la posibilidad de incluir en las propuestas, habilidades que los y las estudiantes desarrollan por fuera del espacio formal del aula y también de los espacios que frecuentan. Así, por ejemplo, en las decisiones acerca de los escenarios a retratar algunos grupos tuvieron en cuenta las actividades que llevan adelante en otros espacios educativos como clubes o academia (la pista de atletismo y una academia

de Danza)[13], también tuvieron en cuenta lo que dentro del grupo algunos resuelven mejor que otros para la producción final, como lo deja ver en la entrevista un/una de las estudiantes:

> Me gusto porque con los chicos, no sé si tengo que decir esto, siempre trabajar es repartirnos y ya está, pero en cambio en esto pudimos ponernos de acuerdo, no todos teníamos la misma idea de Pobrechico (cuento de Valentino), pudimos enmarcar lo que más tenía piso y ponernos de acuerdo para la producción. Si bien la hizo Lucas porque tiene más idea de edición, pero fue armada por todos y todos aportamos, también con la poesía, si bien la escribí yo, los chicos me decían podés hacer foco en esto o aquello. Me gustó y me gustó el resultado de lo que quedó. (Estudiante 4)

Es fundamental recuperar habilidades que no suelen ser visibilizadas en la escuela y que cobran valor a la hora de pensar en la comunicación como habilidad relevante. Al respecto un/a estudiante resalta la práctica para hablar con la gente que aprendió en el trabajo (espacio no formal) a partir del trato con los clientes y que pone en juego en las entrevistas:

> Yo gracias a que desde chico trabajé, me desenvuelvo fácil hablando con la gente. Como siempre trabajé en atención al cliente se me hace fácil hablarle amablemente a la gente y poder hacer que la otra persona te responda, entonces la capacidad de hablar con la gente, de poder preguntas y esperar, saber cómo de qué manera llevar conversación para que te responda lo que querés. (Estudiante 5)

- **Con intervención en la realidad:** Los temas y las actividades desarrolladas estuvieron diseñadas para dialogar con la realidad. Como se señaló anteriormente el trabajo con narrativa transmedia inicia en 2017, y desde entonces las narrativas se han configurado a partir de temas que buscan interpelar a la comunidad, por ende, los ejes se renuevan en la

[13] Pieza comunicacional: https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021/post/grupo-1-poner-el-cuerpo-en-la-danza y https://transmediaolavarri.wixsite.com/2021/post/grupo-2-el-valor-de-nuestros-cuerpos-en-el-deporte-sentimientos-y-pasi%C3%B3n

medida que se actualizan los temas, no es lo mismo cada año, sino que se modifican las actividades y los ejes temáticos en la medida que el equipo docente entiende que una historia ha agotado las posibilidades pedagógicas. Estar atentos a lo que sucede en el contexto, resulta una fuente de inspiración y de problematización. Así la propuesta de desarrollar una muestra fotográfica, encuentra inspiración en otra muestra fotográfica vinculada a la temática (Imagen 2)

- **Generador de experiencias colectivas**: La narrativa transmedia promueve la creación colectiva cuando se diseña el proyecto con colegas docentes, cuando se incorporan voces externas al escenario escolar y cuando se habilita a los y las estudiantes a ser productores de contenidos a modo de ensambles de perspectivas y voces.

> El ensamble es un acto creativo en el que se articulan momentos, tipos de trabajo, voces, intenciones, contenidos y ajustes o mejoras que se vayan realizando. Pensar en términos de ensamble implica mirarse las manos y registrar la fuerza que ahí tenemos para crear una práctica de la enseñanza reinventada al observarla como algo maleable y dúctil. (Maggio, 2023).

El ensamble se constituye a partir de la producción y de la creación. Es una experiencia que requiere de movimiento, no es algo estático que se resuelve a partir de la explicación del profesor. Por ello, tensiona la organización del tiempo escolar, fragmentado y alojado en el trabajo de clase, ya que, se piensa en un tiempo de trabajo más allá del aula. Esto se puede ver en las expresiones de los y las estudiantes entrevistados:

> Es lo más cercano que vamos a tener a la carrera, y que lleva mucho tiempo, que no es algo fácil y que hay que moverse. (Estudiante 1)
>
> Que no quede en las paredes del aula sino lo que estuvimos trabajando, que en este caso fueron proyectos que nos llevaron tiempo, no es que lo hicimos de un día para el otro (...). (Estudiante 4)

De los dichos anteriores puede inferir que el tiempo en clave de dedicación y del desafío que supusieron las actividades desarrolladas, se toma como el compromiso que demandan las actividades.

Por otra parte, referir a la experiencia colectiva no se circunscribe sólo al grupo pequeño de trabajo sino también a la responsabilidad que asumen los cursos en la construcción de la narrativa completa. En la muestra fotografía diseñada a partir de las entrevistas y el registro de actores sociales, observé como la producción del grupo pequeño se suma a la de otros grupos para llevar adelante una experiencia expandida.

Imagen 2. Visita a muestra fotográfica.

5.2 Configuración del aula para construcción de narrativas de aprendizaje

La organización del trabajo en el aula requirió de una configuración del espacio/tiempo áulico que se ajustó a los aspectos pedagógicos y didácticos que señalé en el punto anterior. Para ello el aula se pensó como:

- **Espacio de construcción y de creación**: aun cuando las actividades se plantearon para la realización individual o en pequeños grupos, todos aportaron a la narrativa. Por lo tanto, lo que está en juego es la construcción de un relato compartido a partir del aporte de cada grupo de trabajo y el aula se transformó en un taller en el que cada grupo produjo algo diferente al resto, trabajamos en la misma narrativa, pero desde construcciones diferenciadas. Esta modalidad de trabajo supuso transformaciones, requirió de materias que fusionaron sus horas de clase o de cursos que compartieron intereses y por lo tanto intercambiaron información.
- **Espacio de integración de saberes**: Una misma consigna se retomó en la clase de las materias involucradas para ser profundizada desde las perspectivas específicas o para la integración. Esto se visualiza en varias actividades del proyecto en la que los docentes rompieron con la lógica de compartimentación de contenidos para pensar desde el inicio la integración de saberes, por lo tanto, en la clase la de Filosofía se retomaron fragmentos de la novela seleccionada en Literatura o en la clase de Literatura, los marcos teóricos de filosofía.
- **Itinerante:** El aula como espacio privilegiado de la clase se desplazó para habitar otros lugares, se trata de salirse de los lugares convencionales de la clase para habilitar no sólo otros sitios, como el pasillo, el patio, la vereda, sino habilitar la posibilidad de tomar decisiones con relación a las formas de participación. La decisión en 2019 de poblar el recreo con propuestas diversas que estuvieron de manera simultánea en el patio, en un salón ambientado especialmente, en el exterior de la escuela o en los pasillos, permitieron a docentes, estudiantes y transeúntes hacer elecciones acerca de cómo y de qué fragmentos narrativos ser parte (Imágenes 3, 4 y 5). Algo similar sucede cuando se hacen propuestas para una página web o para las redes sociales. No hay itinerarios predeterminados, sino que cada quién puede decidir de qué quiere ser parte.

> Como se puede ver, la narrativa transmedia es mucho más que una actividad para un momento del ciclo lectivo, se trata de una configuración didáctica (Litwin, 1997) que involucra una modalidad de la práctica docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento, los modos de abordar los temas de un campo de saber, la negociación de significados entre teoría y práctica y, una forma de concebir el aprendizaje.

5.3 La hibridación en la propuesta transmedia.

A partir de la pandemia por COVID 19 se presenta con más fuerza la idea de una educación híbrida, que atienda a desarrollar y combinar propuestas didácticas para escenarios analógicos y digitales teniendo en cuenta la sincronía y la asincronía. En esta perspectiva, la tecnología no es vista como artefacto que se incorpora a la escuela, sino que tiene en cuenta las mediaciones que se generan a través de ella y cómo impactan en la construcción de conocimiento. De acuerdo a lo que desarrollé en el marco teórico, podemos entender la hibridación en los términos en los que propone García Canclini (1990) para analizar los cambios culturales, como un proceso de múltiples interacciones y no como algo lineal y unidireccional. Por lo ende, no se trata de incorporar herramientas de las TIC, sino los formatos y diseños que surgen a partir de la hibridación (mezcla y yuxtaposición) de la configuración escolar y lenguajes que nos aportan las mismas:

> Son propuestas que apuntan a ser mucho más que un complemento. Se busca una integración, un uso entrelazado, la expansión y continuidad de la dimensión espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónica y asincrónica) en donde las dos modalidades se enriquecen mutuamente; y, a medida que evolucionan las tecnologías disponibles, se amplían las combinaciones posibles. (Andreoli, S., 2021, p4)

Entonces, resultan valiosos los aportes que atienden a la mirada transmedial en el diseño de experiencias educativas de hibridación (Ambrosino, 2021, Kap, 2020). Así, lo transmedial

conjuga la posibilidad de integrar diferentes lenguajes y plataformas, potenciando la producción de conocimiento original, de comunicarlo y, sobre todo, de generar espacios de participación y colaboración más allá del aula.

> (...) ya no alcanza con etiquetar, categorizar o reconocer, sino que se hace imperioso crear, interpretar, imaginar, diseñar y, por supuesto, tomar decisiones. Las formas y los soportes desde donde se lee y escribe cambian y se enriquecen animando las reescrituras, recomposiciones y relecturas, desde donde se extraen fragmentos que se fusionan con otros, confundiendo imagen y sonido, ya no como complemento o ilustración del texto, sino como el texto mismo, que crea experiencias sensoriales venciendo la barrera del tiempo y del espacio. (Kap, 2020, p. 20)

La hibridación implica no sólo conjugar lo analógico y lo digital sino reconocer la multiplicidad de lenguajes y discursos que pueden enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las narrativas transmedia son una estrategia que integra dicha multiplicidad, haciendo especial hincapié en el potencial que tiene la creación y puesta en circulación de piezas comunicacionales. Ya sea que se trata de piezas que habitan el espacio analógico del patio, la vereda, el salón de clase o el espacio virtual, de las redes y las páginas web. En ambos casos, se tensionan las variables tiempo, espacio y conocimiento escolar, en término de prescripción, secuenciación o cerramiento al ámbito de la clase que establecen la organización tradicional de la escuela.

Del análisis de la implementación de la narrativa transmedia se desprenden las siguientes hibridaciones:

- **Hibridación en la configuración del tiempo:** El hecho de registrar en la página web la mayoría de las producciones y actividades que se llevaron adelante, permitió volver sobre lo realizado en términos de reconstrucción y resignificación, algo que muchas veces es difícil de hacer frente a la urgencia del calendario escolar. Ver la narrativa completa en la

web o en las redes posibilitó volver todas las veces necesarias, más allá del ciclo lectivo, con los cursos que se suman otros años o como invitación para que otros/as colegas y el público lo hagan.

La página web surge en paralelo con pensar el proyecto transmedia. Cuando nosotros veíamos el proyecto que nos inspiró, estábamos viendo una página web que sistematizaba una narrativa. Entonces, creo que nos quedó la idea que era importante tener un espacio en el que todos esos fragmentos narrativos se unifican y le permitieran a cualquier persona recorrer esa narrativa y visualizarla como un todo, si bien los fragmentos son autosuficientes la invitación es a recorrer toda la narrativa. Su desarrollo tiene que ver con situar las diferentes narrativas transmedia y al mismo tiempo dejar memoria y que se pueda volver sobre esas producciones que es un poco lo que hacemos todos los años cuando iniciamos con el taller sobre narrativas transmedia, les décimos que comiencen visitando las narrativas de años anteriores. Eso es posible porque hay una página que sistematiza todo el trabajo. También hay una cuestión valiosa de registro y metaevaluación porque como equipo de trabajo nos permite ir viendo ese recorrido y ver cuestiones que siguen siendo transversales o ver modificaciones (Lic. En Comunicación y miembro del equipo)

Mientras que el calendario escolar marca un inicio y una finalización de los proyectos o el inicio y la finalización de la clase, por el contrario, en la medida en que involucramos al espacio digital esta demarcación se desvanece y aparecen otros tiempos. En la entrevista se hace referencia a la página web como forma de sistematización y de hacer memoria que tensiona la temporalidad de la escuela regida fundamentalmente, por inicios y finalizaciones. Involucrar a las redes o a las páginas web, configura un tiempo que deja de estar geolocalizado o reglamentado en los términos escolares, se trata de un tiempo rizomático (Kap, 2022) que se abre a lo

imprevisto y, por ende, menos sujeto al producto y más atento a los procesos que transcurren frente a la novedad o a las voces ajenas a la clase.

- **Hibridación en la configuración del espacio:** al igual que el tiempo, el espacio se modificó para dar lugar a otros escenarios en los que se pusieron en juego piezas comunicacionales, tanto para el espacio analógico como digital. En este sentido, el espacio como lugar de encuentro y de diálogo, es en las narrativas transmedia un aspecto central a la hora de idear la participación. Se diseña como un espacio otro del aula, de allí la necesidad de habitar el patio, los baños o pasillos de la escuela, pero también la calle, la vereda y las redes sociales. La hibridación del espacio implicó habitar lo digital y lo analógico, como dice Maggio (2021) se trata de alojar al mismo tiempo los mundos físico y virtual con lo que cada uno tiene para brindar. Estar en el espacio de la escuela, pero por fuera del aula o de la situación de clase para ser parte de la propuesta de participación que diseñan estudiantes para otros y otras estudiantes y para la comunidad, con la intención de que sea visto como un convite, como una invitación, es tensionar el espacio aula como lugar privilegiado por donde transitan las experiencias de aprendizajes significativos y también, el lugar de poder o de voz autorizada del docente. En la hibridación del espacio, observé que, en el caso de las piezas comunicacionales para el espacio analógico, la implicación de las personas en la participación resulta mayor que en las redes, ya que, en estas se limita a la reproducción de los contenidos o a dar *lik*e. Como sostiene Dubatti (2021), hay una manera de afectación en el espacio físico y en la proximidad de los cuerpos que se logra en la territorialidad

A los estudios conviviales les interesa la afectación de los seres vivos, entre sí, en el espacio físico, la zona de experiencia y subjetivación que se produce en el encuentro territorial, la materialidad física de los cuerpos como parte y prolongación de dicho espacio, como acontecimiento fundante de la existente (Dubatti, 2021, p. 315)

El diseño de piezas comunicacionales para el espacio analógico da cuenta de este acto convivial, que tiene la potencia de generar un acontecimiento, habitando de manera inesperada los espacios que habitualmente transitamos dentro y fuera de la escuela para generar una experiencia territorializada. Al respecto, en la entrevista a la docente de Lengua y Literatura se puede ver esta afectación:

> La visualización que tuvo para la comunidad (en referencia a la narrativa 2019) fue contundente porque pudimos salir a la calle y pudimos hacer cosas en las galerías, en el patio, en el baño digamos se ocuparon todos los espacios y tuvo una llegada que por ahí otros no. Bueno, como una envergadura diferente. Es cierto que ocupamos más el espacio físico me parece que eso fue lo que más impacto. Si bien ellos son de las redes, no es lo mismo algo que suceda en las redes que en un patio que los chicos canten un rap, no es el mismo efecto, me parece que eso es lo que tuvo el del 2019.

La hibridación del espacio, va más allá de pensar la intersección de lo digital y lo analógico, supone estar en lugares donde normalmente no suceden las propuestas pedagógicas (imágenes 3, 4 y 5). De allí que haya sido central para el proyecto, ante esta disrupción en el espacio, explicar o acompañar desde la información el sentido de lo que se estaba haciendo.

> Todo eso (en referencia a las producciones de los y las estudiantes) tiene como un proceso de traducción o de solidaridad podríamos decir, con esa persona que va a recibir algo que está pensado en un contexto específico, que es el contexto educativo, porque esa producción pensada en el contexto de una consigna que ustedes le dieron después sale y circula por las redes sociales o en la página web y entra en contacto en otro contexto de recepción con esa comunidad. Yo creo que eso se trabaja y se va mejorando, por ejemplo, podemos mejorar enmarcando esos trabajos, explicar primeramente cuál es nuestro proyecto, cuáles son nuestras preocupaciones cada vez que iniciamos una nueva narrativa transmedia. Pienso, por ejemplo, antes de empezar a publicar las producciones de los

estudiantes sobre la corporeidad, nosotros hicimos varias publicaciones en donde explicamos cuáles eran los ejes que nos interesaban y que trabajábamos en ese momento a partir de pensar el cuerpo. Entonces esto de enmarcar esas producciones. Y después creo que lo que sucede que esas descripciones o en ese contexto que le damos a las publicaciones, la comunidad o ese público externo que recibe eso puede entender de qué va el proyecto y eso que se está componiendo y también cómo puede participar. (Lic. en Comunicación y miembro del equipo)

En línea con lo que se expresa en el fragmento de la entrevista, uno/a estudiantes manifiesta lo que sucede cuando la escuela irrumpe en un espacio distinto, en este caso las redes sociales y surge la necesidad de explicitar la intencionalidad pedagógica.

Me sucedió que cuando yo subía una encuesta o algo a mi propia historia la mayoría de la gente no participaba, sólo participaba un familiar que sabía del tema o un amigo o alguien de la escuela. Pero a comparación de historias personales, la repercusión es muy poca, no se logra entender por qué no está en el contexto, tipo pasan historias y ven eso de golpe dicen no sé qué es. Muchas veces lo que se hace es poner que es para la escuela para que sepan que es una tarea y no es para algo personal (Estudiante 7)

Imagen 3: *Intervención en la vereda de la escuela*

Imagen 3: *Imágenes de ambientación del salón de clase durante el desarrollo del recreo*

Imagen 4: *Puesta teatral en el patio de la escuela durante el recreo*

- **Hibridación en la configuración del Conocimiento.** El conocimiento que se pone en juego en las narrativas transmedia se configura a partir del trabajo colaborativo. Las piezas comunicacionales que elaboraron los cursos no tuvieron como finalidad difundir un saber académico o especializado, no se pensaron como producto final, lo que se puso en juego es la construcción de conocimientos a partir de la incorporación de voces y de lenguajes diversos. Por ende, es importante planificar un espacio/tiempo para las reconstrucciones luego de la circulación de las piezas comunicacionales. La producción de las mismas

requiere salirse de la lógica del contenido escolar (explicativo, poco interactivo, extenso, de definiciones) para convertirlo en un conocimiento comunicable e interactivo.

Esos temas que se trabajan en el aula son temas que también forman parte del abanico de preocupaciones de esa comunidad a la cual le estamos hablando. Sobre todo, si pensamos que esos jóvenes que trabajan en el aula con esas temáticas después comunican a pares que también están atravesados por esas temáticas, entonces hay puntos de contacto entre lo que pasa en el aula y lo que después se comunica ((Lic. En Comunicación y miembro del equipo)

Por otra parte, en las entrevistas se advierte la necesidad de incorporar la enseñanza de habilidades transmedia, en términos del repertorio de competencias que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de medios de comunicación, géneros y formatos (Scolari, 2019). Esto es algo que dejan ver los estudiantes entrevistados cuando se les preguntan, acerca de una habilidad transmedia, como puede ser la edición de videos:

Eso lo aprendimos al pasar los años porque en realidad nunca nos sentaron en una silla y nos explicaron cómo podíamos editar un video o qué efectos ponerle, sino que muchas veces nos tuvimos que manejar nosotros con eso y a partir de eso ir aprendiendo. Al pasar los años ibas aprendiendo un poco más, después te encajaban la tarea y te tenías que arreglar. (Estudiante 8)

Capaz con la ayuda de algún compañero porque sí sabe, porque le gusta y le motiva aprenderlo por cuenta propia, ahí se va compartiendo la información para ayudarnos. (Estudiante 7)

Claro que entre los alumnos también nos vamos enseñando. En nuestro grupo ninguna de las tres sabe editar bien y le pedimos a Juan que es el que más sabe que lo haga él así nos fuimos repartiendo, unos hacían el guion, otros editaban el video y así cada uno podía aportar lo suyo. (Estudiante 8)

En los dichos anteriores queda de manifiesto que algunas habilidades que la escuela exige, no necesariamente enseñanza, pero también la horizontalidad en el aprendizaje, cuando refieren a aprender de otros/as compañeros/as, y la importancia del trabajo colaborativo a la hora de resolver consignan que demandan multiplicidad de tareas. En este punto se puede ver coincidencia con la investigación Winocur, Gutiérrez y Barreneche (2018) respecto a que los y las jóvenes aprenden varias de estas habilidades dentro de la escuela, ya sea de un compañero/a o por iniciativa de una actividad escolar.

En el diseño de relatos, los temas elegidos para estudiar fueron centrales en la propuesta de articulación con la comunidad, por lo tanto, desde el inicio los proyectos se diseñaron con la intención de analizar o problematizar aquello que acontece en el escenario social, cultural, político en el que tienen lugar. Se trate de sucesos de la historia o de retomar las ideas filosóficas de pensadores de la antigüedad, para articular con preocupaciones vigentes. EL conocimiento en términos de la selección, secuenciación y recortes de contenidos al interior de un campo del saber que establecen los diseños curriculares se reconfiguran para decidir recortes temáticos que fijaron trayectos posibles, pero siempre abiertos, en diálogo con otros campos del saber. De allí que sea fundamental habilitar la posibilidad de que los y las estudiantes puedan elegir itinerarios y recorridos de lecturas, temas de la realidad para incorporar a la historia, lenguajes y plataformas para expresar sus ideas, etc.

Los aspectos presentados aquí, respecto del diseño del proyecto, la configuración del aula y la hibridación del tiempo, el espacio y el conocimiento, configuran un tipo de comunidad que al igual que en las comunidades de práctica (Wenger, 2001) y las comunidades de aprendizaje (Wenger, 2002 y Coll, 2001) se organizan en torno a preocupaciones, temas e intereses compartidos por un grupo particular, ponen en marcha mecanismos de negociación de significados y de imaginación para resolver aquello que los congrega como comunidad. Al referir a comunidades narrativas de aprendizaje, quiero enfatizar en la producción colaborativa

de historias ficcionales y no ficcionales que potencias el aprendizaje de habilidades y conocimientos en un contexto determinado. En la figura 4 se puede ver una síntesis del diseño de una propuesta didáctica para comunidades narrativas de aprendizaje.

Analizar el proyecto a través de la organización de la comunidad narrativa de aprendizaje, me permitió no sólo formular las potencialidades educativas de las narrativas transmedia, sino también, los obstáculos. En primer lugar, se requiere garantizar el acceso a equipamiento y conectividad de calidad. Aunque esto no es una condición excluyente, puede obstaculizar la organización de la narrativa en la web y las redes sociales que, como podemos ver en las entrevistas al equipo de docentes y especialista, resulta un aporte central a la hora de poder visibilizar y organizar el universo narrativo y también, como memoria del proyecto. Luego, es necesario repensar la organización tradicional de tiempo y espacio que hacen tanto a la organización institucional como a las condiciones de trabajo de los y las docentes. En este sentido, supone un desafío y un esfuerzo que la mayoría de las veces queda librado a la voluntad del equipo docente.

> Lamentablemente la estructura de la escuela de secundaria tradicional que es la que conservamos no favorece mucho el trabajo colegiado ni la evaluación ni la interdisciplinariedad, así que lo tenemos que generar nosotros. Lo hacemos desde la buena voluntad y en la medida que podemos y además la buena voluntad de nosotros y la buena voluntad del docente que está usando de sus tiempos libres para poder coincidir con otro y poder trabajar en forma conjunta (…) Yo creo que vamos a avanzar hacia los espacios compartidos, se tiende a una flexibilización de espacios, a salir del aula, a generar otros escenarios para que se dé el aprendizaje. Un pedido fue la concentración horaria de los docentes que fue el primer pedido que le hicimos claro (en referencia a una reunión de directores con el Director de Cultura y Educación de la Provincia) y los espacios institucionales pagos para que los docentes tengan la oportunidad de estos

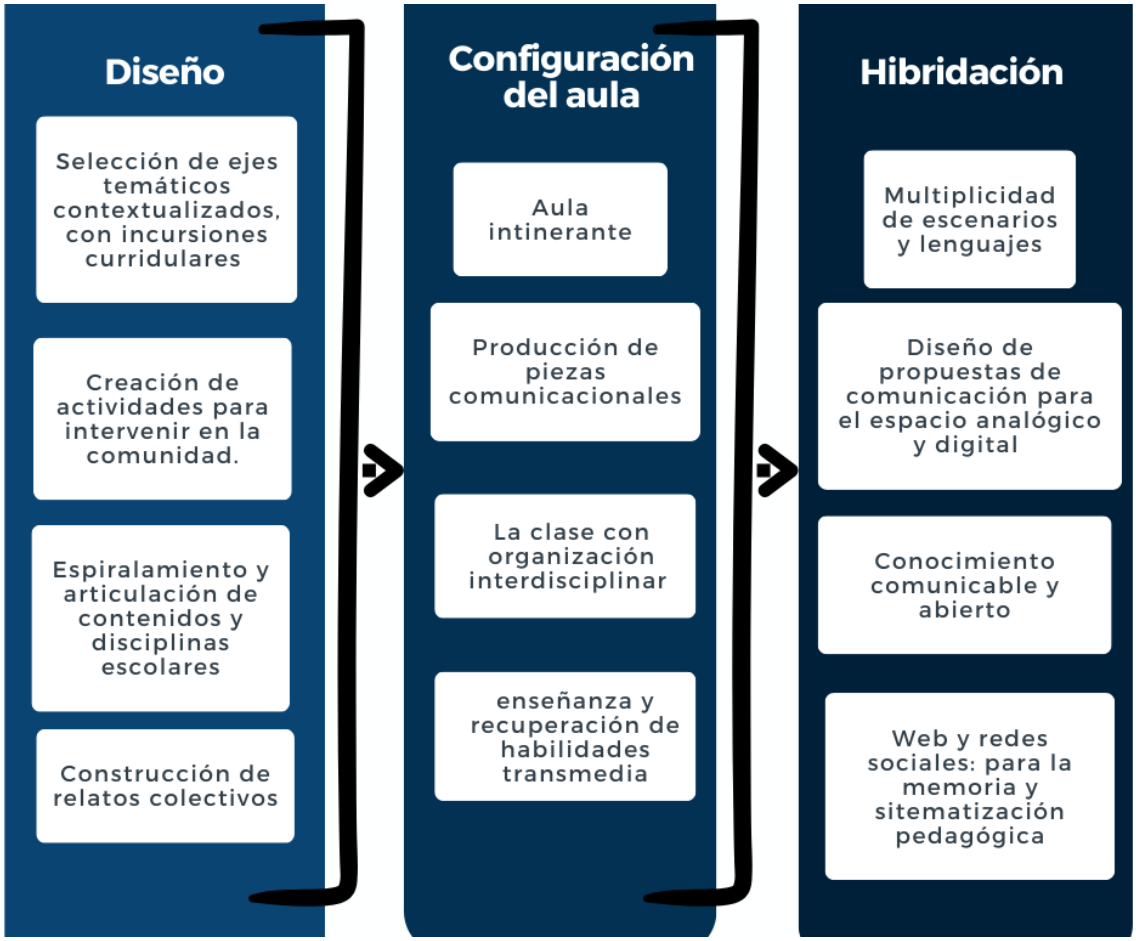
> encuentros de planificar en forma conjunta porque se nos orienta a trabajar saberes coordinados, a trabajar ABP, que coincido que son todas experiencias muy enriquecedoras y le sirve o sea, desestructura la secundaria y permite al alumno que entienda la relación entre los contenidos, pero no están dados los espacios en la estructura tal como están. (directora de la EES N°10)

En consecuencia, es necesario generar nuevas condiciones de trabajo y organización institucional para que estos cambios tengan mayor alcance. Es importante que los cambios que se impulsan desde la política educativa vayan acompañados de decisiones que impacten sobre la reconfiguración de tiempo y espacio escolar.

El otro desafío, es la necesidad de posicionarse críticamente ante el uso de redes y plataformas que han sido diseñadas para un fin comercial, cuyo énfasis suele estar en la cantidad de seguidores o *like* obtenidos. Frente a esta perspectiva es importante desarrollar una mirada que involucre a estudiantes y docentes como ciudadanos, promotores de saberes con valor para la comunidad que tensionan e incluso hackean los intereses comerciales que subyacen a las plataformas (Kap, 2022). Internet abre la posibilidad a la participación horizontal, pero al mismo tiempo la gestión de datos y algoritmos, pone en contradicción la potencia emancipatoria, ya que cedemos la capacidad de actuar como ciudadanos a grandes corporaciones que capturan información de una manera que no podemos controlar ni conocer (García Canclini, 2020). Aún a riesgo de esto, lo virtual es parte del espacio público y, por ende, le cabe a la escuela la responsabilidad de generar un pensamiento crítico respecto de su uso e inclusión en propuestas pedagógicas.

Figura 4

Comunidades Narrativas de Aprendizaje: configuración de la propuesta didáctica



6 LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA PEDAGÓGICA: UN DISEÑO DIDÁCTICO DE RECREACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE TEMAS CURRICULARES.

6.1 Narrativas transmedia pedagógica

6.1.1 Primera dimensión de la NTP: contenidos expandidos y construcción colectiva ampliada

6.1.2 Segunda dimensión de la NTP: Contextos

6.3.3 Tercera dimensión de la NTP: diseño y estructuración del relato

Presentación del capítulo: En este capítulo recuperé la categoría narrativa transmedia pedagógica (NTP) que fue propuesta por el equipo y profundicé basándome en los aportes de la tesis para referir a tres dimensiones. En 2018, con el primer proyecto transmedia, "Si Sócrates viviera…", el equipo avanzó hacia una formulación inicial que le permitiera pensar la diferenciación con otro tipo de narrativas transmedia, más vinculadas a la industria y al entretenimiento.

Tuve en cuenta las siguientes dimensiones que se desprenden del análisis de la investigación de diseño desarrollada en la tesis: los contenidos expendidos y la construcción colectiva ampliada, la articulación de contextos y finalmente las fases para el diseño de la narrativa transmedia.

6.1 Narrativas transmedia pedagógica

En este punto quisiera proponer una síntesis de las ideas presentadas hasta aquí, con la intención de esbozar principales aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar una narrativa transmedia para la escuela secundaria y, sobre todo, proponer un instrumento que permita entender la especificidad de las narrativas transmedia que se desarrollan con fines educativos. En ese sentido, retomé la idea de una narrativa transmedia pedagógica que fue propuesta por el equipo (Alonso y Murgia, 2018) y la profundicé a partir de los aportes de esta tesis.

> 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 Transmedia Pedagógica (NTP) para distinguirla de otro tipo de narrativas que se plantean propósitos diferentes. En resumen, la fórmula quedaría así: PE + CGE + CPC = NPT (Alonso y Murgia, 2018, p.218)

En la definición inicial de las NTP se ponía en tensión la concepción que surgía de la industria de los medios. Scolari (2014) presenta la fórmula de las narrativas transmedia (NT) como el diálogo entre la industria de los medios (IM) y la cultura participativa de los usuarios (CPU): IM + CPU = NT. Mientras que la fórmula de la narrativa transmedia pedagógica fue concebida inicialmente como relación entre propósitos educativos, contenidos generados por estudiantes y la cultura participativa de los ciudadanos.

6.1.1 Primera dimensión de la NTP: contenidos expandidos y construcción colectiva ampliada

Las narrativas transmedia pueden ser concebidas como estrategias didácticas que permiten llevar adelante una propuesta de enseñanza y de aprendizaje a partir de una modalidad propia de organización de los contenidos y actividades. Para ello, se recuperaron en el proyecto dos características centrales de este tipo de relatos, expansión y participación, y se resignificaron en función de la finalidad educativa. Por lo tanto, me refiero a una primera dimensión del diseño que está vinculada a esas características propias de cualquier relato transmedia, pero pensadas desde un enfoque pedagógico. Esta dimensión incluye a los contenidos expandidos y construcción colectiva ampliada. Ambos aspectos pueden servir para entender el proceso que llevaron adelante los y las estudiantes, pero también los y las docentes cuando definieron temas que se abordan desde un enfoque interdisciplinar o del diálogo entre lo formal y lo no formal en el diseño de piezas comunicacionales.

En referencia a la expansión los y las estudiantes opinan lo siguiente:

> Yo lo entiendo como algo que traspasa la pantalla o sea no sólo mostramos, no sé cómo explicarlo bien, traspasar la pantalla es llevar todo lo que hacemos acá dentro de la escuela a personas de afuera a través de la tecnología. (Estudiante 17)
>
> Para mí sería como dijo ella, no solamente volcar preguntas y respuestas, sino también formular más desde cómo lo pensamos y cómo lo vivimos nosotros para que otros también lo vean y tal vez se puedan sentir comprendidos o se identifiquen, o tal vez no, pero lo vean y sea algo de su agrado, ya sea leer, escuchar. (Estudiante 18)

Hablar de contenidos expandidos supone tensionar los recorridos lineales, progresivos y fragmentado de los programas escolares para diseñar mundos narrativos con múltiples posibilidades de entrada y de participación, esto vale para todos los actores involucrados en el proyecto, a saber, docentes, estudiantes y la comunidad. En relación a esto, la participación,

tiene por finalidad la construcción colectiva ampliada, es decir más allá de un curso o de un pequeño grupo. Se trata de generar interacciones que permitan enriquecer y complejizar los recorridos que se inician en el aula o en una materia.

> Creo que cada persona puede interpretar una historia de diferente manera entonces a la hora de hablar de expansión nosotros, era verlo desde la perspectiva de cada uno y por ejemplo cuando lo hacíamos en grupo, era tal vez un poco más complejo porque cada uno tenía una visión distinta de cómo interpretaba la historia, pero lo bueno es tener un punto en común y lograr tener la historia no solo desde lo que dijo una sola persona, sino más y ver diferentes puntos de vista. (Estudiante 18)

> Concuerdo con Nahiara, se puede ver de diferentes puntos de vista. Está bueno porque generalmente cuando haces una actividad en la escuela hay un solo punto de vista y a veces, vos pones tu razonamiento y te dicen que está mal, como que en realidad el razonamiento es este. Entonces ahora, con esto de la expansión es como se incluye más todas las ideas y que los demás también se pueden sentir identificados. (Estudiante 18)

Los y las estudiantes reconocen el valor de la construcción colectiva y, sobre todo, el desarrollo de saberes que involucran sus propias ideas.

La expansión de contenidos y la construcción colectiva ampliada requirieron de la elaboración de consignas que incluyeron la producción de piezas comunicacionales atendiendo a la variedad de lenguajes (textos, videos, audios, expresiones artísticas, etc.), el diseño de la participación del público y la reconstrucción a partir de dicha participación. En la narrativa desarrollada se puede ver que la participación de diferentes actores de la comunidad se da en algunos casos, a partir de la pieza comunicacional (por ejemplo, en las expansiones de los cuentos), en otros, como insumo para la elaboración de la pieza (audios preguntando qué es el cuerpo) y finalmente en algunos se incluyen previamente y con relación a la pieza comunicacional (muestra fotográfica). También es importante señalar que esta dimensión es

central para construir una narrativa en términos de una historia que se desarrolla en múltiples direcciones, ya que, no se trata de la respuesta a una consigna que los grupos replican, dando por resultado lo mismo reproducido por todo el curso, sino que habilita la creación de piezas comunicacionales originales que aportan a la narrativa en su conjunto.

6.1.2 Segunda dimensión de la NTP: Contextos

En el diseño e implementación del proyecto pude reconocer la construcción de un entramado de actores y espacios que articulan distintos contextos[14], por lo tanto, los contextos constituyen una segunda dimensión:

- **Contexto del aula:** Es central la planificación del equipo docente, es decir, la definición de lo que se propone enseñar, los objetivos de aprendizaje, los conocimientos que se recuperarán con los estudiantes, los procesos cognitivos que se quieren favorecer, los modos en los cuáles se van a incluir las TIC, las condiciones que se van a generar para llevar adelante la propuesta de enseñanza (de saberes, infraestructura, espacios y tiempos), las actividades que se van a diseñar y los instrumentos con los que se evaluarán no sólo a los y las estudiantes sino al proyecto en su conjunto.
- **Contexto de la escuela:** Refiere al vínculo con la institución en la cual se lleva adelante el proyecto (tanto con el equipo directivo como con otros colegas que pueden sumarse al proyecto), las normativas y permisos que se deben respetar, las directivas en torno al diseño curricular, la posibilidad de gestionar recursos (humanos, de tiempo, espacios, infraestructura, acceso a internet, económicos, entre otros) para garantizar la concreción del proyecto transmedia. También la relación de la escuela con la comunidad en general y la comunidad de padres en particular, los modos de inserción de la institución como actor político, académico y social.

[14] Recuperado de la ponencia presentada en el II Encuentro internacional educación: "Educación Pública: democracia, derechos y justicia social". UNICEN. Tandil, 2019

- **Contexto de los estudiantes y su familia:** implica pensar en las realidades particulares y situadas del grupo que será parte de la propuesta: sus intereses, deseos y motivaciones. Los vínculos con otros actores de la comunidad y su propia pertenencia a otras instituciones, asociaciones, agrupaciones, etc. También sus prácticas de uso de TIC, sus estrategias de aprendizaje informal de medios de la cultura digital y las competencias transmedia (Scolari, 2018) que pueden recuperarse en el aula.

6.1.3 Tercera dimensión de la NTP: diseño y estructuración del relato

Una tercera dimensión está conformada por las actividades de enseñanza y de aprendizaje organizadas en diferentes fases del diseño, a saber:

- **Esqueleto de la narrativa**: previo al desarrollo de la narrativa transmedia en el aula, las decisiones del equipo docente se orientaron a definir los temas que vertebran a la narrativa, la selección de contenidos, de lecturas y actividades que dialogan con dichos temas y que demandan de acuerdos interdisciplinarios. Durante el proceso de definición de problemas y ejes temáticos el equipo discutió cuestiones vinculadas a la significación o interés que podría tener para el curso, construyeron de forma colectiva posibles cronogramas de avance teniendo en cuenta los cruces interdisciplinarios y diagraman evaluaciones colegiadas. Por lo tanto, se trata de una planificación colectiva que queda abierta a las materias que puedan sumarse en otras etapas del proyecto. Es importante tener en cuenta la subjetividad del docente y el grado de involucramiento a la hora de formar parte de este tipo de proyectos, puesto que, son proyectos que demandan un tiempo de trabajo en equipo que deben gestionar los y las propios/as docentes:

Hay materias afines, pero depende también, de quién lleva adelante esa materia porque las materias pueden ser afines, pero el compromiso con el proyecto tiene que ser igual de todos los docentes que participen en el proyecto, esta clase de proyectos requieren de

todo un tiempo extra que obviamente uno lo tiene que sacar de otro lado porque no es que la escuela te lo va a pagar ni te va a permitir que vos uses de tu tiempo. Por lo tanto, me parece clave fijarte bien, con quién vas a trabajar y que esa persona con la que vas a trabajar tenga la misma gana que vos de dedicarle tiempo por fuera de lo de lo escolar que te pagan para dedicarle al proyecto, eso, por un lado. Me parece que es lo principal y una vez que vos conseguiste a la persona o las personas indicadas como segunda cosa, sí me parece fundamental pensar en el tema. Tiene que ser un tema que sirva, que tenga digamos como muchas patas para abordar desde la literatura o desde las materias, pero además que les pueda interesar porque sino nadie se va a comprometer Entonces me parece que tiene que tener esas dos cosas, ¿no? Que te permite como una multiplicidad de miradas, el tema, pero además que les interese a ellos. Otra cosa que me parece importante es que el docente esté dispuesto a renunciar a cuestiones que tengan que ver estrictamente con los diseños curriculares, si vos vas a estar atado al diseño curricular, hay un montón de cosas que no vas a poder hacer. Vos tenés que estar decidido a relegar, pero porque ganas en esto otro y tiene que haber alguien dentro del proyecto para que el proyecto funcione, porque es transmedia, que vaya haciendo el manejo de las redes y de ir haciendo como ese cúmulo de experiencia y llevarlo a una página. (Profesora de Lengua y Literatura)

Como sostiene la profesora de Literatura, el recorte temático, requiere de docentes atentos a lo que acontece en la realidad y que puedan vincular los saberes propios de un campo disciplinar con problemáticas comunitarias, aun cuando esto suponga renuncias curriculares. También es central la conformación de equipos que incluyan el trabajo con profesionales vinculados al campo de la comunicación, esto puede generarse a partir de convenios y articulaciones con otras instituciones. En el caso del proyecto de la EES N° 10 esa articulación se dió con la

Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN e involucró el trabajo de un Licenciado en Comunicación Social.

Frente a propuestas curriculares que prescriben un recorte y organización de los contenidos escolares previo al proceso de enseñanza y aprendizaje, es fundamental que se tomen decisiones pedagógicas atendiendo al contexto particular en el que está inmersa la escuela.

> Hay que correrse del diseño curricular, lo que no significa abandonarlo, sino poner el foco en otras cuestiones, no tanto en las cosmovisiones (en el caso de 6to año) sino en las estrategias lingüísticas como la elaboración de textos, en la conformación de situaciones reales de comunicación, en la comprensión textual. Corriéndonos de estas cosmovisiones que se prevén para la secundaria (Prof. De Lengua y Literatura)

El diseño curricular se convierte en un documento interpretable cuya construcción puede seguirse en vivo (Maggio, 2021). En este punto, existe concordancia con lo que Lovato (2017) sostiene para las producciones transmedia no ficcionales, en cuanto que los testimonios, los documentos, los escenarios reales se incorporan a la historia a medida que el relato toma vida, es decir, más allá de la etapa de preproducción. Por ende, debe mantenerse lo suficientemente abierto y flexible para adaptarse permanentemente a los cambios del entorno sin perder de vista la trama de la narrativa que le da unidad.

- **Trama de la narrativa transmedia**: comprende el desarrollo de actividades que permiten poner en diálogo los temas del aula con el contexto de los y las estudiantes, habilitando la problematización y la inclusión de voces de la comunidad. Desde el comienzo las actividades incluyeron la polifonía y situaron a los y las estudiantes en productores de propuestas. A modo de ejemplo vuelvo sobre una de las primeras actividades que consistió en pedir a distintos actores de la comunidad cuyo trabajo involucra la intervención sobre y con el cuerpo (profesora de educación física, enfermera,

médico, tatuador, bailarina, entre otros), que grabaran audios diciendo qué es para ellos/as el cuerpo, para luego, analizar desde marcos teóricos abordados en Filosofía.

A partir del estudio de los temas que configuraron el eje de la narrativa, se tomaron decisiones acerca de qué comunicar, a través de qué medios o plataformas lo iban a hacer y qué interacciones proponer. Se elaboraron guiones (Figura 5) atendiendo a aquellos aspectos que se pusieron en diálogo con la comunidad, la elección de los soportes físicos o digitales, la interrelación de las producciones y, finalmente, la propuesta de interacción con la comunidad, teniendo en cuenta la importancia de continuar la expansión de la narrativa realizada. En la producción de piezas comunicacionales se resaltó la importancia de generar la participación de la comunidad.

Figura 5

Plantilla para la elaboración de pieza comunicacional: video booktuber

Reconstrucciones de saberes a partir de la narrativa: recuperar las voces y producciones de los diferentes actores de la comunidad que entran en diálogo con las producciones realizadas y la producción de otros grupos. En este punto radica la centralidad de la narrativa transmedia, en tanto que el objetivo es pensar de qué manera se modifican o amplían nuestros propios puntos de partida, a partir de la interacción con otros actores.

En la elaboración de piezas comunicacionales las interacciones que se generaron fueron insumos para seguir pensando el eje temático. En consecuencia, la narrativa no finaliza cuando se ponen en circulación las piezas comunicacionales, sino que es un proceso que queda abierto a nuevas construcciones, revisiones y ampliaciones, dando cuenta de un conocimiento que se construye y se complejiza en la medida que entra en diálogo con la comunidad.

Al pensar el diseño en tres dimensiones quiero dar cuenta de la complejidad que adquiere, pero también de las posibilidades que habilita cuando se piensa en una propuesta que se configura atendiendo a multiplicidad de factores y actores sociales. Esto también nos permite analizar qué aspectos pueden resultar obstaculizadores a la hora de llevar adelante una narrativa transmedia en la escuela, es decir no se trata de contemplar sólo aspectos del diseño de la propuesta, sino también la puesta en marcha del mismo. En este sentido, de las entrevistas a estudiantes y docentes surgieron aspectos que son valorados como fortalezas del diseño y otros, que pueden ser obstaculizadores. En la Tabla 5 sinteticé eso aspectos.

Tabla 5

Fortalezas y obstáculos de un proyecto de narrativa transmedia en la escuela secundaria

Fortalezas	Obstáculos
• Relevancia de los temas y las problemáticas	• Escaso grado de participación del público en

que involucran la subjetividad, los intereses y las preocupaciones de estudiantes y la significatividad social de los contenidos específicos de las materias.

- Interacción en redes sociales que permite pensar en una escuela generadora de saberes con impacto en la comunidad, no sólo para dar a conocer los temas sino para incluir otros puntos de vista.
- Apertura de diálogo con actores de la comunidad: esto es algo que los y las estudiantes entrevistados resaltaron como positivo e interesante del proyecto
- Producción de contenidos para piezas comunicacionales: en la elaboración de las piezas se recuperaron las habilidades transmedia que los y las estudiantes aprenden en espacios no formales y también, se enseñaron.
- Autonomía y creatividad: los y las estudiantes resaltaron como positivo del proyecto la libertad para elegir temas, formatos y medios para comunicar.
- Articulación de materias: esto involucra no sólo el desarrollo de actividades en el aula sino toda la planificación del proyecto.
- Trabajo en equipo: esto implica al grupo de

las piezas comunicacionales (en redes sociales o página Web) para conseguir respuestas que impacten en la construcción de sentido.

- Articulación entre el tiempo que demanda la realización de un proyecto que requiere el abordaje de contenidos y su problematización, diseño, producción de guiones, creación y edición de piezas comunicacionales, reconstrucción a partir de la participación; con el calendario escolar, ajustado al tiempo semanal de la clase.
- Resistencia (inicial) de los y las estudiantes en la producción de contenidos originales, ya que, rompe con la lógica tradicional de resolución de cuestionarios o trabajos prácticos, lo que implica salir de lo habitual y de las formas aprendidas de evaluación.
- Condiciones limitantes del trabajo docente y de la organización institucional para generar espacios de trabajo colaborativo entre docentes y entre estudiantes de diferentes cursos.
- Resistencia en el involucramiento de las redes sociales de los y las estudiantes para compartir contenido escolar porque consideran que la escuela y su vida personal no se mezclan.

docentes, de estudiantes y de cursos cuyo trabajo es la contribución a una narrativa colaborativa. ● Instalación a nivel institucional de una modalidad de enseñanza y de aprendizaje: la directora y la docente de Literatura dicen en las entrevistas que estudiantes de años anteriores, que eligen la orientación en sociales, preguntan en qué año van tener el proyecto transmedia. ● Inclusión de las TIC como recurso y ajustada a los requerimientos del contexto. ● Aprovechamiento de las posibilidades que brinda el espacio analógico más allá del aula. ● Aprovechamiento de las posibilidades que ofrece la virtualidad: Registro y socialización en página web que permite revisitar la narrativa y seguir participando.	

Las narrativas transmedia pueden favorecer la búsqueda de diferentes estrategias por parte del estudiante que permitan resolver el problema educativo, comunicacional y comunitario formulado. Para ello, se deberían propiciar oportunidades para recuperar los conocimientos que aprendieron en contextos informales y ponerlos en diálogo con los contenidos curriculares que se pretenden enseñar, favoreciendo un clima de enseñanza y aprendizaje horizontal que posibilite, entre otras cuestiones desarrollar: a) nuevas habilidades relacionadas con los medios de comunicación y las TIC, no de manera prescriptiva, sino en relación al contexto y las

necesidades de los estudiantes b) creatividad, autonomía y colaboración entre pares c) diseño de piezas comunicacionales para múltiples medios y formatos d) participación activa y crítica para expandir la narrativa creada a partir de la construcción de nuevos conocimientos e) intervención de la comunidad para favorecer nuevas expansiones a la historia.

En el siguiente gráfico presento de manera sintética los principales aspectos de las narrativas transmedia pedagógica que atiende a los aspectos desarrollados en la tesis.

Figura 6

Narrativa transmedia pedagógica: características y dimensiones

7 CONCLUSIONES

En la tesis indagué el potencial educativo de las narrativas transmedia para analizar su aporte particular en los procesos de aprendizaje, así como la configuración de los procesos de enseñanza que son necesario diseñar para incorporar la participación de actores de la comunidad en la construcción de saberes. Referir a proyectos educativos en los que se diseña narrativas transmedia implica atender a un tipo de relato que, por un lado, mantiene las características distintivas como la expansión y participación en la producción de contenidos y, por otro lado, tensiona la finalidad para la que son diseñadas en el ámbito de la industria de los medios. Para el estudio definí como objeto de investigación la co-creación escuela-comunidad que tuvo lugar en la implementación del proyecto con narrativas transmedia en el ciclo lectivo 2021 en dos divisiones de 6to año de la EES N°10 de la ciudad de Olavarría. Esta decisión estuvo mediada por las experiencias realizadas con narrativas transmedia en ese ámbito educativo desde 2017 a la fecha. Lo que hizo posible que el equipo de trabajo esbozara la categoría de narrativa transmedia pedagógica (Alonso y Murgia, 2018), que retomé en la tesis para profundizar y desarrollar en todas sus dimensiones.

La transmedialidad puede ser abordada desde la producción de relatos que se expanden por diferentes plataformas y lenguajes con la participación y la producción de los usuarios (Jenkins, 2003, Scolari, 2013 y Molas Castells, 2018) y también, desde las habilidades requeridas para participar de la cultura colaborativa. En ambos sentidos, constituye una categoría de interés para el campo educativo. Por un lado, para el diseño de relatos que permiten enseñar y aprender contenidos curriculares y por otro, en el involucramiento de la escuela en la alfabetización transmedia. Es importante entender a las narrativas transmedia como práctica social (Igarza, 2017, Irigaray, 2015), que va más allá de la incorporación de las TIC en el aula. Por consiguiente, permiten enfatizar procesos de interacción: entre docentes, entre pares, entre

la escuela y la comunidad, entre lenguajes y plataformas, etc. Desde el enfoque teórico opté por los estudios que tensionan la idea de prosumidores y piensan en una ciudadanía comunicacional (Irigaray 2019) que produce y participa en la construcción de relatos ficcionales y no ficcionales como una estrategia para visibilizar historias ancladas en el contexto particular de las audiencias. Sin embargo, mayores posibilidades tecnológicas para participar no derivan necesariamente, en un ensanchamiento de lo público o en la ampliación de ciudadanía (García Canclini, 2020). En consecuencia, diseñar narrativas transmedia con intencionalidad educativa puede ser una oportunidad para la formación de ciudadanos/as cuya centralidad está en los procesos dialógicos, el interés en problemáticas del contexto, en la autonomía a la hora de decidir qué y cómo comunicar y en visibilizar preocupaciones o problemáticas sociales. Este tipo de proyectos promueven el aprendizaje a través de la inclusión de multiplicidad de lenguajes, de intereses y de voces. Es posible enmarcarlas dentro de proyectos que tensionan los formatos educativos tradicionales y dan cuanta de otras maneras de configurar el tiempo, el espacio y el conocimiento escolar (Kap, 2023, Pinto, 2019, Maggio, 2018)

Para el estudio adopté la investigación de diseño, porque una de las preocupaciones centrales de la tesis fue conocer qué aspectos de las narrativas transmedia son necesario desarrollar para lograr que la co-creación escuela comunidad incorpore las problemáticas comunitarias en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. En este sentido, la investigación de diseño tuvo por finalidad generar una propuesta que pudiera ser transferibles a otras situaciones de enseñanza y de aprendizaje y, crear un marco teórico de análisis de esas propuestas. En articulación con la teoría fundamentada me permitió desarrollar la categoría narrativa transmedia pedagógica.

La pregunta central del estudio fue: ¿Qué aspectos de la narrativa transmedia son centrales en el diseño de una estrategia de co-creación escuela - comunidad que permita incorporar a los procesos de enseñanza y aprendizaje problemáticas comunitarias? A la que se sumaron otros

interrogantes: ¿Qué modalidades de participación de la comunidad promueven los proyectos educativos con narrativas transmedia? ¿Cómo se integra la participación de la comunidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje? En línea con estas preguntas el objetivo general buscó analizar, a través del diseño y desarrollo de una narrativa transmedia para el nivel de educación secundario, el co diseño escuela comunidad como favorecedor de aprendizajes significativos y situados.

Para responder las preguntas de investigación y cumplir mis objetivos, realicé entrevistas a estudiantes y docentes que fueron parte del diseño de la narrativa transmedia durante el ciclo 2021, examiné la página web del proyecto donde ser pueden ver los fragmentos que componen la narrativa transmedia diseñada, analicé las consignas de clases y la participación de la comunidad en las publicaciones en redes y en la producción de piezas comunicacionales. En los siguientes párrafos presento los hallazgos de la investigación teniendo en cuenta los objetivos específicos de la tesis.

A partir de la tesis puede analizar las estrategias pedagógicas y didácticas que se ponen en juego y distinguir los elementos constitutivos de las narrativas transmedia diseñadas para la educación, cuya finalidad es la apropiación de saberes significativos. Estos elementos me permiten diferenciarlas de otras narrativas y, por tanto, avanzar hacia la construcción y desarrollo de la categoría NTP.

Específicamente, cuando hablo de las NTP refiero a un tipo de narrativa que realiza relatos ficcionales y no ficcionales centrados en la producción de piezas comunicacionales de los y las estudiantes y la participación de la comunidad, cuya finalidad es la construcción de saberes. De modo que, se conforman a partir de las comunidades narrativas de aprendizaje, en las que se producen historias de forma colaborativa y en esa producción se aprende con otros y otras. Al referirme a comunidades, aludo a un entre: entre pares, entre colegas, entre instituciones, entre la comunidad y la escuela, entre disciplinas, entre docentes y estudiantes.

En cuanto a las impresiones de estudiantes y docentes respecto de los aprendizajes construidos, los primeros señalan que las propuestas de expansiones realizadas significaron una ruptura con las formas tradicionales de enseñanza, en las que se pone el foco en la transmisión del contenido a través, por ejemplo, de la resolución de cuestionarios. En esta ruptura, valoraron el involucramiento de decisiones y la posibilidad de conectar temas, tanto en lo que respecta a las disciplinas escolares como a los temas que están más allá del aula y, sobre todo, la puesta en juego de su propia subjetividad a la hora de producir contenidos, la libertad para elegir qué y cómo contar. Asimismo reconocieron que en la producción transmedia se pueden ver diferentes puntos de vista. En las entrevistas remitieron a la idea de moverse para ir a buscar las respuestas, como algo que no está dado de antemano y que tengo que reproducir para una prueba, sino que implica la búsqueda, no sólo en un sentido cognitivo (de ir a averiguar la respuesta), sino también en términos espaciales (ir a espacios concretos de la ciudad a buscar las voces de otros y otras).

En el caso del equipo docente, las valoraciones positivas se asociaron a la posibilidad de abrir los temas curriculares a situaciones reales y a la concreción de un proyecto en equipo que transciende la mirada disciplinar en todo el proceso de enseñanza, desde la planificación, el desarrollo de actividades, hasta la evaluación. También, indicaron que implica tomar la decisión de correrse del diseño prescriptivo, lo que al principio puede ser visto como renuncia a contenidos, aunque en el devenir del proyecto se gana en la incorporación de situaciones reales para aprender los temas de la materia. De las impresiones de estudiantes y docentes, se deriva que, frente a diseños que se organizan en bloques de contenidos acumulativos, las NTP, priorizan las problematizaciones y las producciones de relatos anclados en los intereses y preocupaciones de los y las estudiantes.

Además, indagué sobre los obstáculos en la implementación del proyecto, entre los que destaqué, la resistencia de los y las estudiantes a compartir contenidos escolares en sus redes

sociales porque no cuadra con lo que habitualmente comparten en ese espacio y la necesidad de gestionar tiempos de trabajo del equipo docente por fuera de lo estrictamente áulico.

De la exploración de la modalidad participación de la comunidad observé que se dio no sólo en las propuestas de interacción con las piezas comunicacionales, tanto en el espacio digital como analógico, sino también en el proceso de producción de las mismas. En las redes sociales, la participación en los términos en los que se planteó en el proyecto, es decir, como productora de sentido, constituyó un desafío, dado que, se limitó mayormente, a los *like* y visualizaciones. En cambio, cuando los y las estudiantes, hicieron explicita la solicitud de participar, por ejemplo, con audios, realización de entrevistas y toma de fotos, la interacción con actores de la comunidad resultó un valioso aporte para la generación de significados y la recepción fue muy positiva. Aquí es importante resaltar que pensar la escuela en las redes sociales, implica habitar un espacio en el que prevalecen intereses del mercado por sobre los sociales, en términos de lo que Van Dijck (2016) define como socialidad online en el que la conectividad es un valor cuantificable. Por lo tanto, si tomamos la decisión de tensionar la lógica mercantilizada de redes y plataformas no podemos evaluar el éxito de la participación con la cantidad de *like.*

Las NTP, al igual que otros relatos transmedia, se desarrollan a través de la multiplicidad de lenguajes y plataformas y se valen de las historias que se producen en campo literario para expandirlas y resignificarla. Sin embargo, lo que las distingue de otras narrativas transmedia, incluso de aquellas que se desarrollan en el propio campo educativo, es la manera particular de configurar el espacio escolar por medio de la integración de los siguientes elementos: temas de la realidad, espacio sociotécnico digital, comunidad (interpelante e interpelada) y producción de piezas comunicacionales originales:

- Temas de la realidad: la planificación del proyecto transmedia partió de la decisión del equipo docente acerca de los ejes temáticos anclados en contenidos curriculares y problemáticas de la realidad. Estos ejes temáticos dialogaron con las disciplinas

escolares y los intereses de los y las estudiantes. El punto de partida, no es fue una obra literaria, sino los temas que abren a la problematización, el análisis y el conocimiento. La pregunta acerca de ¿qué sentidos son valioso discutir en la escuela? O ¿qué acontece en la realidad que interpela a nuestros y nuestras estudiantes? resulta central para las NTP.

- Espacio sociotécnico digital: La página web y las redes sociales fueron importantes para el proyecto, en tanto, tuvieron el valor de sistematizar el relato, integrando los fragmentos de la narrativa y dando cuenta de la memoria del proyecto. Pero también, permitió que otros/as se sumen a la narrativa en un tiempo y espacio más allá del aula. En este punto, pude analizar que la participación en redes o en el espacio analógico tiene repercusiones diferentes. Pero en ambos casos, es necesario contextualizar la propuesta e introducir en ella con información que permita entender el valor educativo de los que se está comunicando. Esto es algo que hizo tanto el equipo docente en la página y redes sociales del proyecto, como los y las estudiantes cuando compartieron sus producciones o solicitaron la participación como insumo para creación de un fragmento narrativo.
- Comunidad: la comunidad constituye una matriz didáctica que dialoga con la categoría de comunidad de práctica (Wenger, 2001) y comunidad de aprendizaje (Wenger, 2002 y Coll, 2001). Me refiero a comunidades narrativas de aprendizaje, que producen relatos ficcionales y no ficcionales para construir saberes y significados. En este sentido, se habilitaron diálogos en las redes y en el espacio analógico con otros actores de la comunidad para la construcción colectiva de saberes, en un sentido ampliado, puesto que, no se trató de un curso difundiendo contenidos, sino de la integración de puntos de vista ya sea al interior de los cursos o con el público que participó de la propuesta. La finalidad educativa y comunicacional permea el diseño de consignas

polifónicas en la que se conjugan las siguientes acciones: teorizar recuperando los contenidos disciplinares, incluir voces externas al aula, recrear a partir de decisiones encaladas en preocupaciones e intereses de estudiantes y reflexionar tomando como punto la integración de todas las voces que se pusieron en juego en la producción. La comunidad es interpelada e interpelante atendiendo a los ejes de la narrativa. En este doble juego de interpelación, es posible habilitar diálogos con sentido pedagógico que requieren del diseño de la comunicación. Para ello fue necesario habitar espacios por fuera del aula, por eso, la describí en la tesis como aula itinerante. En el caso del proyecto, esto demandó de un involucramiento del equipo de gestión para favorecer organizaciones menos estancas, por ejemplo, en la gestión de la extensión de los minutos de un recreo.

- Piezas comunicacionales originales: La producción de piezas comunicacionales, en tanto un fragmento concreto de la historia, que amalgama los saberes de las materias escolares, la creatividad e intereses de los y las estudiantes y la participación de actores de la comunidad. En esta producción se pusieron en juego las decisiones acerca de los recorridos a realizar y los temas a comunicar, desde una modalidad que potenció la creatividad y la autenticidad. En este punto, es central destacar, que las piezas comunicacionales pueden recurrir a las plataformas y las redes, pero esto no es excluyente. Es decir, que también pensamos en piezas comunicacionales que se desarrollan en el espacio analógico. Entonces, es posible discutir con los enfoques que tiende a reducir a las narrativas transmedia al mundo digital o a la mediación tecnológica

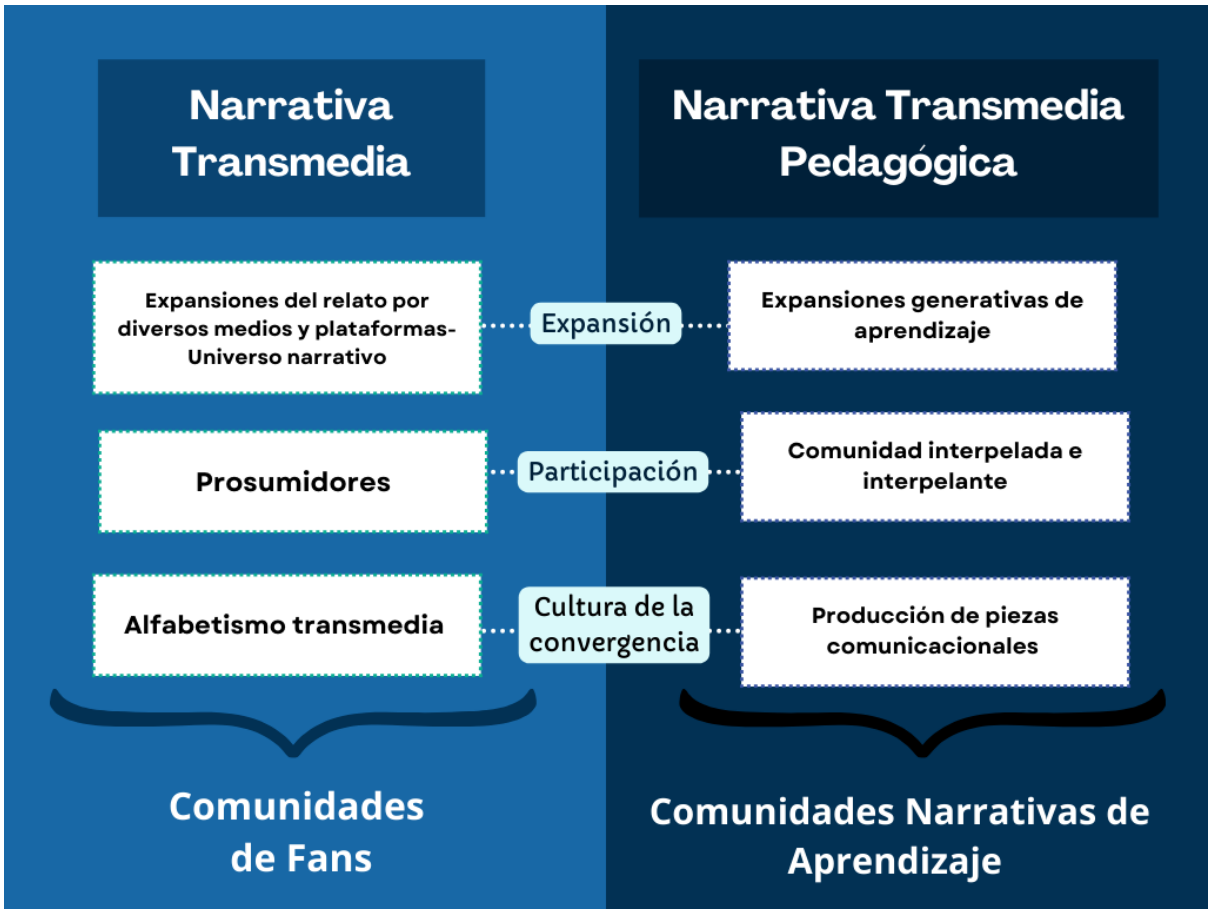
A diferencias de otros análisis de experiencias educativas con narrativas transmedia que asimilan el canon a las actividades escolares y el fandom a lo que crean los y las estudiantes, las NTP, ofrecen otros elementos constitutivos que pueden ser útiles para el análisis y

concreción de este tipo de relatos en el espacio educativo como lo son: la comunidad, las piezas comunicacionales originales y los temas con relevancia social. Lo distintivo, aunque lo incluye, no la mediación tecnológica en las actividades escolares, sino la conformación de comunidades que aprenden a partir de una propuesta que nace en el aula y que busca transcenderla.

Como dije al inicio de la conclusión, los resultados de la tesis me permitieron profundizar en la categoría de NTP que fue definida a partir de los resultados del proyecto "Si Sócrates viviera…" (ciclo 2017) como una estrategia de enseñanza y de aprendizaje en la que se vinculan propósitos educativos, contenidos generados por estudiantes y la cultura participativa de los ciudadanos y las ciudadanas para la producción de relatos que se despliegan en múltiples lenguajes y plataformas. En la figura 7 sinteticé las principales características y la distinción con otras narrativas transmedia.

Figura 7

Narrativa transmedia y Narrativa transmedia pedagógica: aspectos distintivos



En toda narrativa transmedia la creación del mundo narrativo se deprende de la expansión del relato en múltiples formatos, leguajes y plataformas. En el caso de la NTP, la expansión tiene una intencionalidad educativa, por lo que requiere de su planificación para lograr los objetivos de aprendizaje. En consecuencia, mientras que en una la centralidad está puesta en el relato, en la segunda, en la generación de aprendizaje a través de la producción del relato. La NTP tensiona la idea de usuarios que consumen y producen contenidos, al profundizar en las perspectivas que refieren a una ciudadanía comunicacional y a la territorialidad como enfoques centrales en la creación de narraciones, en la que se busca interpelar a la comunidad y a la vez, generar saberes a partir de los aportes de actores comunitarios. En este sentido, la hibridación se presenta como una condición necesaria en la que es posible combinar y entrecruzar

escenarios y lenguajes (Andreoli, 2021 Kap, 2020, Ambrosino, 2021) para enriquecer las experiencias de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva que no se reduce a la incorporación de las TIC en el aula. Es por ello que, se piensa en la realización de pieza comunicacionales en las que se ponen en juego lenguajes y formatos diversos para involucrar la participación de la comunidad.

La tesis también me permitió avanzar hacia nuevos interrogantes que podrían constituir futuras investigaciones. En primer lugar, uno de los aspectos que señalé es la importancia que tiene en el diseño de la narrativa transmedia el involucramiento de la página web y las redes sociales, lo que conduce a la pregunta acerca de la posibilidad de desarrollar narrativas transmedia en escenarios de escaso o nulo acceso a las TIC. Si bien, como dije antes, el potencial educativo de las NTP está en la interacción con la comunidad para producir relatos anclados en el contexto del estudiantado y esto puede darse en el espacio analógico, el espacio digital cobra un lugar de relevancia a la hora de pensar las propuestas comunicacionales. De acuerdo a Jenkins (2009) las narrativas transmedia necesitan de fans que se interesen y estén dispuestos a explorar en profundidad un relato que conforma un universo organizado en una multiplicidad de fragmentos. Esto resulta particularmente desafiante para las narrativas que surgen de los proyectos educativos, cuyo alcance está sujeto a los recursos y posibilidades de la escuela. Por ende, cabe preguntase si podría llevarse adelante una NTP desarrollando propuestas comunicacionales únicamente en el espacio analógico.

Analizar el potencial educativo que tienen las narrativas transmedia para el nivel secundario, me llevó a pensar cómo se podrían transferir a otros niveles educativos, en especial nivel inicial y primario. Otro punto a considerar, es la tensión en la configuración del tiempo, el espacio y el conocimiento escolar. De esto surgen varios interrogantes: ¿Qué organización del curriculum es necesario propiciar? ¿cómo implementar institucionalmente otras formas de organización

del tiempo y del espacio que sean promotoras del desarrollo de narrativas transmedia? ¿Qué anima/desanima a los y las docentes a formar parte de proyectos con narrativas transmedia?

Orientaciones para el diseño e implementación de una NTP en la educación secundaria

Del análisis del proyecto transmedia que fue objeto de estudio de mi tesis, pude sistematizar una serie de orientaciones para la planificación de una NTP que pueda ser transferibles a otras situaciones educativas similares. En línea con la investigación de diseño que propuse en el encuadre metodológico, en la Tabla 6 propongo pautas, no a modo de aplicación de un diseño, sino como orientaciones que pueden adaptarse a cada contexto particular. Retomo lo que sostienen Barab y Squire (2004), citado en Rinaudo y Donolo (2010) respecto a la investigación de diseño: el desafío es desarrollar teorías flexiblemente adaptativas que permanezcan útiles aun cuando sean aplicadas en nuevos contextos locales. En este sentido, identifiqué y explicité las decisiones esenciales que fueron tomadas en el proceso de diseño e implementación de la NTP y que pueden ser valiosas para pensar otros proyectos de la misma naturaleza.

Tabla 6

Orientaciones y pautas para la planificación de la NTP en el nivel de educación secundaria

Orientaciones	Pautas	En la NTP "El cuerpo: ¿un territorio?	Desafíos
Conformar equipos	Formar equipos de trabajo con otros/as docentes y con otros/as profesionales que permitan articulaciones institucionales. Generar momentos de trabajo colectivo para integrar saberes de diferentes campos de conocimiento, definir vinculaciones que complejicen las perspectivas disciplinares para avanzar hacia el trabajo interdisciplinar, generar compromisos compartidos y distribuir tareas.	La planificación de los ejes temáticos involucró a la docente de Filosofía y de Lengua y literatura. Se firmó un convenio con la FACSO. La tarea de diseño y publicaciones de contenidos en la página web la realizó el Lic. En Comunicación (miembro del equipo) Se destinó tiempo por fuera del aula para reuniones periódicas que permitieron planificar actividades y hacer evaluaciones colegiadas.	Disponer de un tiempo para el trabajo colaborativo por fuera de lo estrictamente institucional. Generar acuerdos interinstitucionales que hagan posible la incorporación de otros profesionales al equipo.
Definir temas	Definir ejes temáticos que dialoguen con las disciplinas escolares y que pongan en el centro, las preocupaciones sociales Seleccionar temas o preocupaciones de la realidad que puedan ser estudiados desde los contenidos curriculares. Esto supone la actualización de la propuesta a medida que se detectan nuevas preocupaciones.	Para definir el tema de la narrativa se tuvo en cuenta que el contexto de pandemia introdujo preocupaciones en torno a la corporeidad y la mediación tecnológica. A partir de este tema el equipo formuló preguntas que tuvieran implicaciones en las	Hacer dialogar temas de la realidad con el diseño curricular, flexibilizar la organizar lineal de los contenidos escolares para poder pensar en una organización espiralada, menos centrada en unidades de contenidos y más enfocada en discusiones o problemáticas.

	Desglosar los temas en ejes o preguntas que orienten la organización de la narrativa	materias involucradas y seleccionó lecturas para su estudio. Se definieron los recorridos que tendría la narrativa para diagramar la página web	Seleccionar saberes imprescindibles para enseñar y para aprender y, renunciar a la pretensión de dar todo el programa
Diseñar consignas que atiendan a la expansión y la participación	Proponer actividades que faciliten la articulación entre los contenidos curriculares, la perspectiva de los y las estudiantes y las voces de los actores de la comunidad, que expliciten la realización de expansión y participación, con recorridos abiertos.	Las actividades se pensaron para que los y las estudiantes realizaran piezas comunicacionales (videos, fotos, audios, textos, fanzines) en la que pudieran decidir qué y cómo comunicar lo trabajado en el aula y, sobre todo, cómo iban a sumar las voces de actores de la comunidad (otros estudiantes, gente de la comunidad, especialistas, organizaciones).	Contar con los dispositivos tecnológicos. Conocer las habilidades transmedia que tienen los y las estudiantes y, generar espacios y estrategias para aprender habilidades transmedia.
Definir modalidades de participación y comunicación, sean analógicos o digitales	Conformar una modalidad de trabajo en el aula que implique el diseño y producción piezas comunicacionales para poner en circulación más allá del aula, ya sea en el espacio analógico o digital. Acordar y gestionar con estudiantes, equipo de gestión y miembros del equipo, tiempos, espacios y modos de	La narrativa se sistematiza en una página web y tiene redes sociales donde se comparte contenidos y se invita a participar. En algunos fragmentos narrativos los y las estudiantes utilizaron sus propias redes sociales. Se dispusieron momentos y espacios por fuera del aula y de la hora de clase para participar de	Gestionar permisos para flexibilizar los tiempos y los espacios institucionales. Generar acuerdos con los y las estudiantes para compartir contenidos en sus redes sociales y en las redes del proyecto

	participación. ¿Dónde? ¿cuándo? ¿cómo? Vamos a poner en circulación los fragmentos de la narrativa	los fragmentos narrativos. Por ejemplo: el patio, la vereda, los baños, los pasillos de la escuela durante el recreo. En algunos fragmentos narrativos las voces de los actores de la comunidad se incorporaron como parte de la producción del fragmento. Por ejemplo: en los audios que grabaron distintos trabajadores y profesionales para la narrativa	Impulsar la participación de la comunidad que resulte significativa en el proceso de apropiación de saberes.
Evaluar a partir de la sistematización y de la reconstrucción colectiva	Generar momentos de cierre y revisión que permitan recuperar la participación de la comunidad como insumo para pensar los temas de la narrativa y la producción de los fragmentos narrativos propios y de otros grupos de trabajo. Valorar la narrativa como construcción colectiva, más allá de los temas propios de cada disciplina involucrada en el proyecto. Atender al proceso tanto individual como colectivo de los y las estudiantes, valorando y diversificando los aportes de cada uno/a.	Se generaron momentos de socialización para recuperar con los cursos involucrados en el proyecto la participación. Se propusieron actividades de reflexión para analizar los cruces y tensiones entre las voces de los actores de la comunidad y los materiales de estudio. Los criterios de evaluación no se definieron por fuera del proyecto, por ende, fueron una construcción en equipo.	Gestionar los tiempos del ciclo escolar para poder hacer los momentos de cierre y recuperación de la participación Gestionar espacios para la reflexión que involucre a todos/as: al equipo docente en su totalidad y los cursos. Tensionar la idea de difusión de información para avanzar hacia una perspectiva que entienda la participación como un aporte significativo para el aprendizaje. Abrir diálogos valiosos entre la escuela y la comunidad.

8 HISTORIA NATURAL

La iniciativa de trabajar en el aula con narrativas transmedia surge mucho antes de la formulación de la tesis. Es a partir de mi vinculación, primero afectiva y luego profesional, con el Licenciado en Comunicación Exequiel Alonso que comienzo a indagar sobre el potencial de las TIC y su incorporación en las clases de Filosofía, desde una perspectiva que enfatiza lo comunicacional. Empezamos a interiorizarnos sobre proyectos con narrativas transmedia que se hacían para el nivel secundario y luego, decidimos diseñar una narrativa transmedia para la EES N°10. Así, en 2017 nos animamos a la primera narrativa, Si Sócrates viviera… Este fue el inicio de la conformación de un proyecto educativo que se renovó año a año. Inicialmente el equipo lo conformamos Exequiel, Guadalupe (docente de Lengua y Literatura) y yo. En algunos ciclos se sumaron otros/as docentes, fundamentalmente del área de Arte.

Incorporar al proyecto educativo la mirada de un profesional que viene del campo de la comunicación, me permitió ampliar y complejizar la propia mirada acerca de los procesos de enseñanza y de las posibilidades que abren las tecnologías.

El proceso de escritura de la tesis se inicia en los Seminarios XII y XIII de la Maestría en Tecnología Educativa en el ciclo 2020. En este recorrido fueron cruciales los comentarios de Ana Clara Monteverde y María Teresa Sirvent para avanzar en la focalización del tema de investigación y la delimitación del problema.

Como dije al principio, la elección del tema de tesis estuvo fuertemente anclado en el trabajo que desarrollo como profesora de Filosofía en el nivel secundario y el desarrollo, junto a otros docentes, de proyectos educativos con narrativas transmedia. Por lo que, esto puede ser un aspecto positivo, ya que, en el diseño de investigación del proyecto 2021, consideré lo trabajado hasta ese momento. No fue un empezar de cero, sino que las experiencias anteriores sirvieron como antecedentes valiosos para diseñar la propuesta. Por otro lado, esta experiencia

acumulada, me obligó a estar atenta al involucramiento personal. En el marco del Seminario XIII, los aportes de Carina Lion hicieron que mirara con especial atención mi implicación en los proyectos transmedia de la EES N°10. Esto se transformó en una preocupación epistemológica, puesto que analizar otros proyectos transmedia, implicó distanciarme de mis propias expectativas y fundamentalmente, extrañar la mirada para no terminar juzgando lo que otros/as hicieron desde connotaciones personales. De igual manera, las entrevistas a estudiantes, implicaron el desafío de generar un clima de confianza para que pudieran expresarse libremente, sin que lo vieran como parte de la materia. Para ello, las entrevistas en profundidad las hice al cierre del ciclo, por fuera del tiempo del proyecto.

Por lo tanto, en las primeras decisiones en torno al objeto y problema, tuve que hacer un ejercicio de distanciamiento de mi propia tarea docente para poder problematizar proyectos con los que estoy involucrada desde el punto de vista de la práctica educativa. En este proceso, la revisión de bibliografía sobre el tema, así como la participación en congresos y la escritura de publicaciones en revistas especializadas fueron centrales para ir configurando las preguntas de investigación.

Uno de los primeros desafíos fue diferenciar el interés de implementación de los proyectos educativos con narrativas transmedia, de aquel propiamente investigativo. No se trató simplemente de llevar el proyecto al aula y de registrar lo que sucede, sino de ser capaz de teorizar sobre aquello que vengo haciendo desde hace algunos años y, sobre todo, generar un aporte que resulte significativo para el campo educativo. En este sentido, la primera reunión con la directora de tesis, Miriam Kap, fue importante para delinear mis preocupaciones de investigación. Partimos de recuperar los proyectos educativos implementados, para poder pensar aquello que movilizaba a la pregunta de investigación. En un principio, surgen como rasgos sobresalientes de estos proyectos: la relación escuela y comunidad y la expansión tanto digital como analógica. Este primer acercamiento, posibilitó la formulación de algunas

preguntas: ¿qué tipo de intervenciones se proponen a la comunidad?, ¿de qué manera las narrativas transmedia se constituyen como una oportunidad de aprendizaje y vinculación con la comunidad?, ¿cuál es el sujeto ciudadano de las narrativas transmedia?, ¿cuál es la significatividad social de las narrativas transmedia?, entre otras. También, pude pensar junto a mi directora de tesis la posibilidad de desarrollar una investigación de diseño, que pudiese dar cuenta de perspectiva experimental en el que las narrativas transmedia se diseñan para responder a problemáticas comunitarias que co crea con la comunidad. Encontrar en la investigación de diseño la posibilidad de conjugar mi interés por crear prácticas innovadoras y significativas con la tarea de investigación que requiere la Maestría, es lo que me entusiasmó de la tesis.

Llevar adelante el diseño de investigación junto al equipo conformado en 2017 y en la institución en la que este equipo ha desarrollado otras narrativas transmedia, facilitó la organización, puesta en marcha y sostenimiento de la propuesta. Por tanto, no puedo dejar de tomar lo producido desde 2017 a la fecha de realización de la investigación, como un antecedente fundamental desde el punto de vista del análisis, pero también de la conformación de lazos profesionales que facilitaron la implementación de la metodología de diseño.

El proyecto con el que analizo el objeto de estudio de mi tesis se implementó durante el ciclo 2021, pero se podría decir que mi tesis comenzó mucho antes de iniciar el proceso de tesis propiamente dicho.

El año de implementación se da un contexto particularmente complejo y excepcional, volvíamos a la presencialidad luego del ASPO. La organización en burbuja, la concurrencia a la escuela en semanas alternadas, las situaciones particulares que atravesaban algunos/as estudiantes de angustia y ansiedad, hicieron que el proyecto tuviera que adaptarse a un ritmo de trabajo mucho más lento que el que teníamos antes de la pandemia por covid-19 y esto hizo que muchas de las expectativas iniciales se modificaran. A pesar, de los inconvenientes, del

apremio del calendario escolar, de la excepcionalidad, pude llevar adelante el diseño de la investigación.

Al finalizar mi tesis creo que he podido sistematizar una propuesta educativa con la intención de contribuir al análisis y diseño de narrativas transmedia para la educación. Desde el punto de vista profesional, poder combinar mi rol docente con la producción de investigación, ha sido muy gratificante. Sobre todo, porque creo valioso que los educadores y las educadoras asumamos un papel activo en la producción de conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Albarello, F., & Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. Comunicación Y Sociedad, (33), 223-247. https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7055

Alonso, E. y Murgia, V. A (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. Comunicación y Sociedad, (33), 203- 222.

Alonso, E. y Murgia, V. A. (2020) "Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula", Propuesta Educativa, 29(53), pp. 99 a 112. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/AlonsoyMurgia-PropuestaEducativa53.pdf

Amador-Baquiro, J.C (2018): Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. Revista Internacional de Investigación en Educación, 10 (21), 77-94. doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.eint

Ambrosino, M. M. A. (2021). Comunidades de práctica en escenarios transmediales trayectorias y expresividades dislocadas. In ACTAS del 'II Workshop de Tutorías en la Educación Superior (p. 13).

Andreoli, S. (2021). Modelos híbridos en escenarios educativos en transición. [PDF] Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/

Aparici, R & Silva, M. (2012): Pedagogía de la interactividad. Comunicar, 19 (38), 51-58. Disponible en: https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf

Bruner, J. S. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza editorial.

Cobo, C. (2019). *Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.

Coll, C., & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual.* Ediciones Morata

Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas. Ponencia presentada Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.terrassa .org/educacio/tpec/general/documents/articles/Article %20Coll.doc/.

Corona Rodríguez, J (2019): Alfabetismos transmediales y habilidades colectivas de participación. Estrategias de producción creativa y gestión del ocio de fans de Star Wars". Revista Latina de Comunicación Social, 74, pp. 434 a 456. http://www.revistalatinacs.org/074paper/1339/22es.html

del Mar Grandío-Pérez, M. (2015). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). Palabra clave, 19(1), 85-104.

Derrida, J. (1997). El principio de hospitalidad" entrevista realizada por Dominique Dhombres, Le Monde, 2 de diciembre de 1997

Dubatti, J. (2021): Artes conviviales, artes tecnoviviales, artes liminales: pluralismo y singularidades (acontecimiento, experiencia, praxis, tecnología, política, lenguaje, epistemología, pedagogía) – Revista AVANCES. No. 30, 2021 https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances - Centro de Producción e Investigación en Artes, Facultad de Artes, UNC

Dussel, I. (2010a). Experiencias y aplicaciones en el aula: Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I. (2010b). La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI. Córdoba.

Freire, P (1987): *Pedagogía del oprimido* (36a. ed.). México. Siglo XXI.

Ferrarelli, M. (2015). La textualidad des-bordada: transmedia y educación en la cultura digital. Buenos Aires: Instituto Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández.

Ferrarelli, M (2023). (compiladora) *Narrativas transmedia para aprender y enseñar: ecologías ampliadas en la cultura digital* Montevideo: Grupo Magro Editores.

Fuente Prieto, Lacasa Díaz, Martínez-Borda (2019): "Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos". Revista Latina de Comunicación Social, 74, pp. 172 a 196. http://www.revistalatinacs.org/074paper/1326/09es.html

García Canclini, N. (1989)*: Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México. Editorial Grijalbo, S.A.

García Canclini, N. (2020). *Ciudadanos reemplazados por algoritmos*. transcript Verlag.

Giroux, H (1997): *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Editorial Paidós.

González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-MinGuell, M., Rostan-Sánchez, C., & Esteban-Guitart, M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. Comunicación y sociedad, (33), 15-40.

Grandío-Pérez, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). Palabra Clave. Revista de Comunicación, 19(1), 85-104. doi: https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4

Jenkins, Henry (2006): Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación. Barcelona, Paidós 2008.

Jenkins, H. (2009). *La venganza del unicornio de origami: Siete principios de la narración transmedia.* Disponible
en: http://henryjenkins.org/blog/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html

Jover, G., González Martín, M. D. R., & Fuentes, J. L. (2015): Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: de «Antígona» a la narrativa transmedia. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131772/Exploracion_de_nuevas_vias_de_construcci.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kap, M. (2014). Conmovidos por las tecnologías: pensar las prácticas desde la subjetividad docente. Prometeo.

Kap, M. (2020a): The Game: mutaciones didácticas desde el ultramundo. Revista del IICE, (47), 271-273.

Kap, M. (2020b): Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. Revista Argentina de Comunicación, 8(11), 82-109.

Kap, M (2021): Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza. Revista Trama educativa.

Kap, M. (2022): Rompiendo la cuarta pared: expansiones didácticas y amplificaciones críticas en la enseñanza. Didac 80 (2022): 5-12

Kap, M. (2023): Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-22. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106

Igarza, R. (2017): Escenas transmediales en *Transmediaciones: creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas* / Fernando Irigaray; compilado por Fernando Irigaray. - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Crujía, 2017.

Irigaray, F., & Lovato, A. (2014): *Hacia una comunicación transmedia*. UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario

Irigaray, F. (2015). Periodismo transmedia: nuevas posibilidades narrativas y de experiencia de usuario. *Periodismo disruptivo. Dilemas y estrategias para la innovación*, 167-172.

Irigaray, F. (2019). Territorialidad expandida en el documental transmedia. En el XXI° Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo. Escuela de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Humanidades (UNSa).

Levy, P (2004): *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Traducido por el Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (INFOMED), a cargo de Felino Martínez Álvarez, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de la Habana. URL: http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org

Lion, C. (2012): "Pensar en red. Metáforas y escenarios". En: Scialabba, A. y Narodowski, M. ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las *nuevas* tecnologías. Buenos Aires. Prometeo.

Lion, C. (2022). *Aprendizaje y tecnologías: Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Noveduc.

Litwin, E. (1998). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Lugo Rodríguez, N. (2016). Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización (Doctoral dissertation, Universitat Pompeu Fabra).https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/396131/tnlr.pdf?sequence=1&isAllowed=

Maggio, M (2018a): Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy. Documento básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana

Maggio, M (2018b): *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós

Maggio, M. (2021): *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Maggio, M. (2023): *Híbrida: Enseñar en la universidad que no vimos venir.* Tilde editora.

Marrocco, M.C. (2021). Estrategias de guionado para obras transmediales. Las producciones del equipo DCMTeam, Rosario, Argentina. Hipertext.net, (23), 105-116. https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2021.i23.10

Molas Castells, N. (2018): *La guerra de los mundos: la narrativa transmedia en educación.* Barcelona. Editorial UOC

Molina, M., Castro, E., Molina, J. L., & Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 75-88.

Morales, S., Cabrera, M., & Rodríguez, G. (2018). Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay. Comunicación y sociedad, (33), 65-88.

Pérez-Maíllo, A., Sánchez Serrano, C., & Pedrero Esteban, L. M. (2018). Viaje al Centro de la Radio. Diseño de una experiencia de alfabetización transmedia para promover la cultura radiofónica entre los jóvenes. Comunicación y sociedad, (33), 171-201.

Petra Lúquez y Otilia Fernández, "La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias", Revista Cumbres 2 (julio de 2016), disponible en http://oaji.net/articles/2016/3933-1474417705.pdf

Pinto, L. (2019): Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. XIV Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.

Pinto, L., & Sarlé, P. (2015). Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. Revista del IICE, (37), 11-26.

Sandoval Godoy, S. (2003): Hibridación social: un modelo conceptual para el análisis de la región y el territorio. Región y sociedad, 15(28), 47-80.

Scolari, C. A. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Grupo Planeta.

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. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. La lectura en España: informe, 175-186.

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.

Scolari, Lugo Rodríguez, Masanet (2019): “Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes”. Revista Latina de Comunicación Social, 74, pp. 116 a 132. http://www.revistalatinacs.org/074paper/1324/07es.html

Sirvent M.T y Monteverde A.C (2015): Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, Desafíos y Tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER. Capítulo de un libro sobre la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER. En prensa. Paraná – Entre Ríos,

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Editorial Universitaria de Antioquia.

Susta, C. (2020). Las prácticas de enseñanza de los procesos proyectuales. El impacto de la incorporación de las tecnologías de representación gráfica tridimensional en la carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNMdP. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmeshttp://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1914

Reguillo, R. (2017). Paisajes insurrectos: jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio. NED ediciones.

Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. Revista de Educación a Distancia (RED), (22).

Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales. Siglo XXI editores.

Vommaro, P. A. (2015). Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos. Grupo Editor Universitario; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Wenger, E. (2001): Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

Winocur, R., Gutiérrez, G. E., & Barreneche, C. (2018). Habilidades transmedia de los adolescentes y desafíos pedagógicos. Educación y ciudad, (35), 169-178.

9 ANEXO I: Entrevistas

https://drive.google.com/drive/folders/1jaBQXfBlj7ZnEVzqQw8E1USoEdxXdQ71?usp=sharing

10 ANEXO II: Publicaciones en página Web y redes sociales del proyecto analizados en la tesis

Redes sociales	Redes utilizadas	Instagram Facebook
	Tipo de publicaciones en redes	Audios, fotos de actividades de clases, textos con reflexiones que acompañan a fotos y audios

	Modalidad de participación	Reproducción y *like* Preguntas para que el público deje comentarios
Página Web	Organización general de la página web	Información sobre los ejes del proyecto Información institucional y contacto Lecturas sugeridas Fundamentación del proyecto Fragmentos de la narrativa
	Cantidad y tipo de fragmentos narrativos publicados en la página Web	Cuatro textos escritos por especialistas Padlet en el que se comparten mapeos del cuerpo realizados por estudiantes de la escuela. Seis videos realizados por estudiantes en el que recomiendan la novela Kentuki de Samantha Schweblin en cruce con la crítica a la sociedad contemporánea que propone el filósofo Chul Han. Título del fragmento: Booktubers por un día: tecnologías y cuerpo Once audios producidos por estudiantes con autorretratos. Nueve registros de foto bordado.

		Seis expansiones del cuento Final del juego de Cortázar y las interacciones del público en las redes de los y las estudiantes. Tres expansiones del cuento La noche de los feos de Benedetti y las interacciones del público en las redes de los y las estudiantes. Una expansión del cuento Pobrechico de Valentino y las interacciones del público en las redes de los y las estudiantes. Nueve producciones fotográficas que se acompañan de microrrelatos.
	Modalidad de participación	Espacio para que el público deje comentarios Visualizaciones en la página