

<https://doi.org/10.1590/198053146249>

ESCUELA Y MEDIOS DIGITALES: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PROYECTO TRANSMEDIA LITERACY

Alejo Ezequiel González López Ledesma¹

Resumen

En este ensayo nos ocupamos de analizar en clave política, cultural y didáctica el proyecto educativo Transmedia Literacy (TL) (2015-2018). Con este fin, realizamos, primero, una descripción del proyecto, evaluamos el diagnóstico del que parte, sus antecedentes y filiaciones mediático-digitales y pedagógicas, y su potencial alcance en el escenario educativo de la región latinoamericana. Luego, asumiendo una perspectiva sociocultural, antropológica e histórica de la cultura escolar, revisamos una serie de problemas epistemológicos, teórico-metodológicos y políticos que entendemos lo atraviesan. En particular, nos detenemos a diseccionar una de las propuestas didácticas del Teacher's Kit que el TL les ofrece a los docentes como orientación innovadora para la enseñanza con medios digitales. Por último, planteamos una serie de orientaciones generales que actúan como alternativas –aún en desarrollo– a las propuestas del proyecto analizado.

TRANSMEDIA LITERACY • TECNOLOGÍA EDUCACIONAL • MEDIOS DIGITALES • PEDAGOGÍA

SCHOOL AND DIGITAL MEDIA: SOME REFLECTIONS ON THE TRANSMEDIA LITERACY PROJECT

Abstract

This essay is a political, cultural and didactic analysis of the Transmedia Literacy (TL) educational project (2015-2018). First, we described the project, evaluating its initial diagnosis, its digital media and pedagogical experiences and affiliations as well as its scope regarding the Latin American educational scenario. Then, based on a sociocultural, anthropological and historical perspective of school culture, we reviewed a series of epistemological, theoretical-methodological and political issues that we consider to have influenced it. Our main focus is on one of the didactic proposals of the Teacher's Kit which TL offers to teachers as an innovative guidance for digital media education. Finally, we have set out a series of general guidelines that act as alternatives, still under development, for the project proposals analyzed.

TRANSMEDIA LITERACY • EDUCATIONAL TECHNOLOGY • DIGITAL MEDIA • PEDAGOGY

¹ Universidad Nacional de General Sarmiento; Universidad de Buenos Aires; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina; <http://orcid.org/0000-0002-9020-0545>; alejoegll@gmail.com

ÉCOLE ET MÉDIA NUMÉRIQUE: RÉFLEXIONS SUR LE PROJET TRANSMEDIA LITERACY

Résumé

Dans cet essai nous analysons en clé politique, culturelle et didactique le projet éducatif Transmedia Literacy (TL) (2015-2018). D'abord, nous avons décrit le projet et évalué son diagnostic de départ, ses antécédents, ses affiliations médiatico, digitales et pédagogiques aussi bien que sa portée dans le contexte éducatif latino-américain. Nous avons ensuite passé en revue avec une perspective socioculturelle, anthropologique et historique de la culture scolaire une série de problèmes épistémologiques, théorico-méthodologiques et politiques qui, selon nous, traversent le projet. Nous avons tenu à approfondir une des propositions didactiques du Teacher's Kit que le projet TL présente aux enseignants comme une orientation novatrice pour un enseignement soutenu par les médias digitales. Finalement, nous avons dégagé une série d'orientations générales pouvant servir d'alternatives – encore en cours d'élaboration – aux propositions du projet en question.

TRANSMEDIA LITERACY • TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE • MÉDIAS DIGITALES • PÉDAGOGIE

ESCOLA E MÍDIA DIGITAL: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROJETO TRANSMEDIA LITERACY

Resumo

Neste ensaio nos ocupamos de analisar política, cultural e didaticamente o projeto educativo Transmedia Literacy (TL) (2015-2018). Com este motivo realizamos, primeiramente, uma descrição do projeto, avaliamos seu diagnóstico inicial, seus antecedentes e filiações midiático-digitais e pedagógicas, e seu alcance com relação ao cenário educacional da região latino-americana. A seguir, assumindo uma perspectiva sociocultural, antropológica e histórica da cultura escolar, revisamos uma série de problemas epistemológicos, teórico-metodológicos e políticos que consideramos que o atravessam. Sobretudo, detivemo-nos para dissecar uma das propostas didáticas do Teacher's Kit que o TL oferece aos professores como orientação inovadora para o ensino com mídia digital. Por último, expusemos uma série de orientações gerais que atuam como alternativas –ainda em desenvolvimento– para as propostas do projeto analisado.

TRANSMEDIA LITERACY • TECNOLOGIA EDUCACIONAL • MÍDIAS DIGITAIS • PEDAGOGIA



CUANDO NOS DETENEMOS A ANALIZAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE INCLUSIÓN DIGITAL

desplegadas a lo largo de los últimos años en los sistemas educativos de los países de Latinoamérica (ARTOPOULOS; KOZAK, 2011a; DUSSEL, 2014a; LUGO; KELLY; SCHURMANN, 2012; MAGGIO, 2012b; MORALES, 2015), podemos observar un escenario donde no solo se dirimen proyectos y experiencias que orientan la injerencia de la cultura digital en la escuela, sino también profundas disputas por el sentido que en nuestro contexto regional les otorgamos a la justicia social y a las instituciones educativas como viabilizadoras de procesos de ampliación de derechos y de inclusión de los sectores populares (DUSSEL; FERRANTE; SEFTON-GREEN, 2013; TEDESCO, 2008, 2012).

Este ensayo asume ese campo de disputa tecno-educativo, político y social del ámbito latinoamericano como escenario para abordar analíticamente un fenómeno coyuntural y educativo particular: el proyecto Transmedia Literacy (TL), una iniciativa de investigación de corte cualitativo y etnográfico, dirigida por el investigador Carlos Scolari, que ha despertado nuestro interés por dos razones fundamentales: primero, a causa del nivel de inversión que ha recibido, y el alcance y la difusión que ha tenido en diferentes medios del ámbito académico y de la esfera pública como modelo para la innovación educativa; segundo –y más importante–, porque, en virtud del espectro de países que han intervenido en su implementación, el proyecto podría potencialmente servir de base o

insumo para orientar políticas educativas de innovación y reforma en la región latinoamericana.

A lo largo de este ensayo, nos ocuparemos, primero, de presentar el proyecto y analizar los supuestos sobre la brecha digital y el cambio en la escuela de los que parte; luego, abordaremos algunas características de su propuesta didáctica, el Teacher's Kit, y, por último, desarrollaremos una serie de alternativas para pensar los procesos de inclusión digital que entran en diálogo con los rasgos del proyecto analizado y con nuestros posicionamientos particulares.

EL PROYECTO TRANSMEDIA LITERACY

El TL constituye una de las investigaciones más ambiciosas de los últimos años en el campo de la educación y la cultura digital. Su desarrollo, financiado por la Unión Europea, involucró a más de cincuenta investigadores de diez instituciones en ocho países –España (coord.), Australia, Colombia, Finlandia, Italia, Portugal, Reino Unido y Uruguay– durante el lapso de tres años (2015-2018) con un doble objetivo: por un lado, investigar las competencias transmedia de los adolescentes y los aprendizajes informales que desarrollan en medios digitales y, por otro, diseñar propuestas didácticas que aprovechen esas competencias y aprendizajes en el ámbito educativo formal.

Estos objetivos han sido formulados en base a un diagnóstico similar al realizado por otros estudios sobre la llamada brecha digital de segunda generación, que han servido de sustento para las variopintas políticas de inclusión digital educativa de la región latinoamericana en décadas recientes (ARTOPOULOS, 2015). Con esto nos referimos al reconocimiento de una brecha no ya en cuanto al acceso a las tecnologías digitales, sino más bien respecto de los usos que de ellas hacen los jóvenes y la escuela, de modo diferenciado:

Aunque en las dos últimas décadas las instituciones escolares han realizado grandes esfuerzos para adaptarse a estas nuevas condiciones sociotecnológicas, la percepción general es que la vida social de los jóvenes gira en torno a un conjunto de tecnologías y prácticas que a menudo se encuentran a gran distancia de los procesos educativos. (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 2)

Si bien este diagnóstico problemático se encuentra extensamente difundido tanto en nuestra región como en otras del mundo, lo que resulta novedoso y convoca nuestra atención es el modo en que el TL se posiciona de cara a su abordaje. En este sentido, el estudio realizado en los distintos países involucrados proporciona la descripción, el análisis y la categorización de las competencias transmedia y los modos informales de aprendizaje de los jóvenes en la actualidad. Para ser más precisos, da cuenta de 134 competencias organizadas en 9 dimensiones: producción; prevención de riesgos; performance, gestión social,

individual y de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; narrativa y estética. Junto con ellas, advierte la existencia de seis modalidades de aprendizaje que los jóvenes desarrollan por fuera del ámbito formal de educación: aprendizaje a través de la práctica; resolución de problemas; imitación / simulación; juego; evaluación; enseñanza (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b):

FIGURA 1
CUADRO DE COMPETENCIAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ALFABETISMO TRANSMEDIA



Fuente: Transmedia Literacy (2018b).

A pesar de la apariencia de objetividad de taxonomías tan exhaustivas, la caracterización de estas competencias y modos de aprender no se formula desde un vacío de presupuestos –ni tampoco desde meras pretensiones de objetividad–, sino que se explica a partir de la búsqueda que le da sentido y motoriza desde sus bases al proyecto. Un análisis cuidadoso de los documentos principales del TL (TRANSMEDIA LITERACY, 2018a, 2018b) nos permite detectar, como argumento estructurante del proyecto, la idea de que los marcos de referencia que la escuela debe asumir para repensar su rol de cara a los desafíos de la sociedad contemporánea deben ubicarse en el horizonte de los medios digitales. Es allí donde los jóvenes aprenden competencias valiosas y lo hacen como autodidactas, inmersos en comunidades donde prima la colaboración, la participación activa, entre otros (BLACK; CASTRO; LIN, 2015). Esta línea no surge ex nihilo, sino que continúa la impronta de los desarrollos de corte etnográfico de Henry Jenkins (2008) en lo referido a las siempre promisorias formas de la cultura participativa y la cultura de la convergencia, y de los beneficios que estos fenómenos de la cultura digital supondrían para la educación en la escuela (JENKINS, 2006). Se trata

de una mirada que a lo largo de la última década ha sido revisada en sus puntos ciegos: entre ellos, la omisión o subestimación de los intereses de las industrias mediáticas que condicionan los modos de comunicarnos, compartir y participar en las redes, sus modelos de negocios, su movimiento monopólico sobre el tráfico de internet y los modos en que avanzan de forma cada vez más avasallante sobre las relaciones sociales y la información de los usuarios, codificándolas como datos y transformándolas en mercancías monetizables (VAN DIJCK, 2016).

ALGUNOS ANTECEDENTES Y DESVÍOS

Antes de profundizar en nuestro análisis de las caracterizaciones y categorizaciones realizadas por el TL, vale la pena detenerse a pensar este proyecto en diálogo con otras operaciones de erosión a las que se ha visto sometida la escuela en el marco de los discursos sobre la brecha digital de segunda generación y la innovación educativa. Retomemos el caso paradigmático del modelo una computadora por alumno (OLPC), tal como fuera impulsado por Nicholas Negroponte en el Foro Económico Mundial de Davos en el año 2005 (MORALES, 2015). Allí, la propuesta de dotar a todos los niños de países del tercer mundo de netbooks a un precio accesible se formuló de modo tal que, en el plano pedagógico, quedó evidenciada tanto la ausencia de confianza en las posibilidades de los docentes para mediar el trabajo con las computadoras (PISCITELLI, 2010), como el optimismo – inversamente proporcional– en cuanto a las posibilidades de aprendizaje que ofrecía –y aún hoy ofrece, según algunos sectores– la interacción directa entre alumnos y software, sin la mediación pedagógica y curricular de la escuela (BUCKINGHAM, 2008; MAGGIO, 2012b). En este sentido, la propuesta de una computadora por alumno de Negroponte retoma una tradición preexistente: el fomento de actividades de programación, entendidas como vía de desarrollo de ciertas formas de la inteligencia de los alumnos, actualiza una línea pedagógica cuyos planteos, formulados por referentes como Seymour Papert (1980) – discípulo de Piaget–, apuntaron al desarrollo de habilidades cognitivas y procesos de pensamiento lógico-matemáticos basados en el aprendizaje de lenguajes de programación como LOGO. Un enfoque que luego sería bautizado como construccionismo (BUCKINGHAM, 2008).

A pesar del alcance que el OLPC ha tenido en la región latinoamericana a lo largo de la última década (ARTOPOULOS; KOZAK, 2011b), podemos encontrar apropiaciones que asumen desvíos críticos respecto de los lineamientos formulados por este tipo de propuestas pedagógicas. En el contexto argentino, el Plan Conectar Igualdad (2010) (PCI), dado de baja recientemente por la política de vaciamiento del sector educativo llevada adelante por la actual gestión política neoliberal, retomó el modelo uno a uno de Negroponte desde la propuesta tecnológica de la compañía Intel. Esa apropiación se dio de un modo fuertemente atravesado por las discusiones pedagógicas y políticas locales. Como resultado de esto, el rol de la escuela y del docente fueron planteados como objeto de actualización y rejerarquización, y como dimensiones centrales tanto en la movilización de

recursos del Estado como en el diseño de la batería de políticas que acompañaron al PCI en su objetivo de inclusión digital (DUSSEL, 2014b; DUSSEL; FERRANTE; SEFTON-GREEN, 2013).

Esta orientación se hace visible en diferentes planos que van desde el diseño de dispositivos de formación docente, siendo el ejemplo más ambicioso el Postítulo en Educación y TIC, de alcance nacional, pasando por la creación de materiales didácticos digitales del Portal Educ.ar, orientados explícitamente a acompañar a los docentes en el proceso de inclusión de tecnologías en sus prácticas, hasta el software de las netbooks, compuesto por programas destinados a la enseñanza de las distintas disciplinas escolares. En la misma línea de estos desarrollos, en el contexto argentino encontramos investigaciones que le otorgan un lugar preponderante a las discusiones pedagógicas y a las teorizaciones sobre la enseñanza como punto de partida para comprender los procesos de inclusión digital en la escuela y la problemática de la brecha digital (GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, 2015; MAGGIO, 2012a, 2015; MAGGIO *et al.*, 2012). Algunos de estos trabajos encuentran un antecedente fundamental, por un lado, en la concepción anti-instrumental y anti-tecnocrática propia de la Tecnología educativa del ámbito argentino (LITWIN, 1995, 1996) y, por otro, en la actualización de los debates didácticos vinculados a las metodologías de enseñanza, entendidas ya no como aristas de un proceso de mercantilización de la educación, sino más bien como formas a la vez teóricas y prácticas de pensar en las posibles intervenciones en el trabajo docente, sin descuidar los fines de la educación y los contextos sociales e históricos en que se desarrolla (EDELSTEIN, 1996, 2002).

En sintonía con programas como el PCI, el proyecto TL plantea explícitamente una desviación respecto de la línea discursiva de enfoques edutópicos (BUCKINGHAM, 2008) como los de Negroponte o Papert. Podemos advertir una operación vehiculadora de ese distanciamiento, por ejemplo, en las críticas que formulan los documentos del TL a la noción de nativos digitales, desarrollada por Prensky (2001):

Obviamente, no todos los jóvenes tienen estas competencias o las desarrollan en el mismo grado: mientras un adolescente puede poseer muchas competencias productivas o de gestión social, otro puede que tenga muy poca habilidad para detectar y analizar representaciones estereotipadas en los medios de comunicación. En este proyecto el equipo de investigación no encontró “nativos digitales” sino un mundo complejo de interacciones, prácticas, miedos, conflictos, alegrías, participación y colaboración. (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 8)

La toma de distancia que el TL efectúa respecto de las competencias de los jóvenes en términos de nativos digitales no es casual. La categoría acuñada por Prensky ya ha sido objeto de enfáticas y reiteradas críticas por

–entre otros– su carácter reduccionista, ahistórico, descontextualizador y esencialista (BUCKINGHAM, 2008; DUSSEL, 2012). En el caso del proyecto TL, este distanciamiento se ha traducido en la elección de un marco metodológico que, en lugar de definir de forma homogénea el carácter superador de los saberes de los jóvenes para celebrarlos, propone dar cuenta de su diversidad y la complejidad de sus claroscurios. En línea con esto, el estudio del TL se organiza en torno a un diseño etnográfico particular, la denominada *short term ethnography*, que integra cuestionarios, entrevistas, focus groups y la observación participante, a fin de abordar las nuevas competencias y los aprendizajes de los jóvenes en términos de sus propios puntos de vista y de aquellas prácticas que resultan significativas para ellos,¹ siempre dentro del espectro de búsquedas de los investigadores; una cuestión sobre la cual volveremos en detalle más adelante.

Asimismo, podemos localizar otro distanciamiento respecto de las líneas edutópicas de Negroponte y Prensky en el reconocimiento que el TL hace de la escuela como interlocutor necesario para alfabetizar a los alumnos. Si los planteos tradicionales de la línea edutópica, y también otros más recientes que la reversionan, han demandado transformaciones revolucionarias en cuanto a la forma, gramática o cultura escolar y, por eso, en casos como el del OLPC, han intentado saltarse la mediación deficitaria que representaría esa institución –siendo esto así particularmente en los países del llamado “tercer mundo”–, en su propuesta, en cambio, el TL apunta a entablar un diálogo con la escuela y sus actores. Esta orientación al sistema formal de educación se evidencia en el *Kit* con actividades de enseñanza², elaborado como parte del proyecto. Este *Kit* incorpora como insumo los resultados del estudio etnográfico y está destinado a favorecer la explotación en la escuela de las formas de aprendizaje y las competencias detectadas en la cotidianidad de las prácticas digitales de los jóvenes. En apartados subsiguientes nos detendremos particularmente en este *Kit*, en la medida que nos permitirá comprender cómo se concretiza en materia didáctica y didáctico-disciplinar la propuesta pedagógica del proyecto TL.

ALGUNOS DESPLAZAMIENTOS PROBLEMÁTICOS

A pesar del distanciamiento explícito que se formula desde el proyecto, cuando afinamos la lente y nos enfocamos en la taxonomía y la caracterización de las competencias y formas de aprender que configuran los documentos del TL, vemos resurgir varios de los problemas que atraviesan a los discursos edutópicos, con sus modos de entender la innovación educativa y los medios digitales, y su forma de conceptualizar la brecha digital.

En esta línea, el primer problema que encontramos es el desplazamiento transaccional que el TL efectúa de la escuela y que asume como contraparte la valorización de las competencias y los aprendizajes que se generan fuera de

1 Para ver en detalle el diseño metodológico del proyecto TL: <https://transmedialiteracy.org/the-methodology/>

2 Para consultar el Teacher's Kit del proyecto: <http://transmedialiteracy.upf.edu/>

ella. De cara al escenario socio-económico, laboral y cultural actual, las nuevas competencias y saberes resultarían en tal medida más relevantes que los de la escuela, que ésta debería ser repensada en función de aquellos:

Los entornos formales de aprendizaje siguen siendo relevantes mientras que los entornos informales adquieren cada vez más importancia ya que juegan un papel clave en la educación moderna de nuestros jóvenes [...] Los jóvenes, en nuestra era digital, son autodidactas, forman comunidades culturales en las que se sumergen a través de las redes sociales fuera de nuestras aulas. (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 11)

¿Qué implicancias encuentran esta operación y, en otro nivel, el paradigma de innovación educativa que convoca? Para empezar, al modo de los discursos edutópicos, esta orientación pedagógica supone un borramiento de las autoridades que atraviesan los medios digitales y los modos de comunicar y producir conocimiento que estos configuran (DUSSEL, 2014a), o por lo menos, una mirada excesivamente concesiva en cuanto a la naturaleza de su alcance y los intereses que los sostienen. No precisamos ir demasiado lejos –basta con recordar el escandaloso antecedente de Facebook y Cambridge Analytica, con injerencia en los procesos democráticos de EEUU, Brasil y Argentina, a favor de fuerzas políticas conservadoras– para detectar que las formas de navegación, búsqueda y producción de contenidos en plataformas digitales están mediadas por industrias mediáticas que administran y comercian con nuestra información de modo irresponsable o responsablemente beneficioso para sus intereses; encapsulan nuestras interacciones para que no traspasemos los límites virtuales de sus plataformas; monetizan nuestras interacciones (VAN DIJCK, 2016) y tornan cada vez más opacos los algoritmos que guían nuestras búsquedas, a la vez que personalizan los contenidos a los que accedemos de forma beneficiosa para sus clientes (DUSSEL, 2011).

Ahora bien, ¿qué alternativa ofrecen las competencias de la taxonomía de TL de cara a esas nuevas autoridades? La noción de *prosumidores*, que Carlos Scolarì retoma de la tradición de estudios de la ecología de medios (ISLAS, 2009; JENKINS, 2008; MCLUHAN; FIORE, 2013; SCOLARI, 2015) para volcarla en diferentes documentos del proyecto, nos brinda algunas pistas al respecto. El TL se plantea como punta de lanza de un movimiento que va del alfabetismo clásico al alfabetismo transmedia; a su vez, supone la evolución etapista y teleológica de lectores y consumidores a prosumidores, y enfatiza, de este modo, la dimensión crecientemente productiva de los sujetos, en detrimento de la supuesta pasividad que involucraría el mero consumo, propio de otros modelos de comunicación como los mass-media y su orientación de uno a muchos, con los cuales encontraría filiación la escuela y su gramática. Esta línea evolutiva no solo es de por sí problemática, dado que nos informa más sobre los marcos desde

los que se han estudiado los consumos que de los consumos en sí mismos –que siempre suponen apropiaciones activas de los sujetos, ya sea para su reproducción o desvío–, sino que además le atribuye un lugar central a las competencias ligadas a la producción y gestión de contenidos, tal como se observa en las taxonomías del cuadro de más arriba. Esto nos conduce a otro problema.

Como reacción ante la centralidad asignada a estas competencias, nos preguntamos qué mediaciones ofrece el TL respecto del alcance de las industrias mediáticas y las plataformas como como Facebook, Google o Youtube, cuyos sostenes principales son, precisamente, la producción de contenidos de los usuarios y la monetización de sus interacciones (VAN DIJCK, 2016); elementos sin los cuales, a su vez, no podrían haberse gestado las operaciones multi-mediáticas que han puesto en jaque a los sistemas democráticos latinoamericanos en tiempos recientes.

Aquí entra a jugar lo que entendemos es una doble operación del TL, que busca ser, en cierto sentido, matizadora. La preeminencia de las competencias ligadas a la producción encuentra una forma de *llamado de atención* en los señalamientos orientadores para la escuela ofrecidos en el documento principal del proyecto:

Se debe remarcar que algunas de las competencias detectadas son muy marginales y tan sólo las han desarrollado un puñado de adolescentes (por ejemplo, las competencias relacionadas con ideología y valores), mientras que otras son mucho más comunes (por ejemplo, las competencias de producción de contenidos). Esto es importante desde la perspectiva de las futuras acciones para el desarrollo del Alfabetismo Transmedia: dentro de un aula hay mayor probabilidad de tener adolescentes con un gran nivel de competencias productivas que de jóvenes con competencias relacionadas con la ideología y la ética. (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 10)

Esta operación matizadora actúa revelando algunos problemas que entendemos son cruciales para entender el TL. El primero de ellos responde a la forma taxonómica misma del estudio y, en términos más generales, a la epistemología que lo subyace. En particular, el recorte taxonómico desplegado por el TL se caracteriza por organizar sus hallazgos en competencias compartimentalizadas, saberes sobre el hacer que parecerían autónomos y objetivables en unidades discretas, como revela, por ejemplo, la escisión entre competencias relacionadas con la ideología y las de producción de contenidos. Esto tiene distintas implicancias.

Primero, esta forma de organización se encuentra armónicamente alineada con los objetivos que en años recientes se han fijado los organismos internacionales para el campo educativo latinoamericano, en la medida en que

permite traducir el saber hacer de las competencias en dispositivos de evaluación compuestos por elementos discretos, estandarizados y transferibles de un contexto a otro, sin mayores distinciones (SACRISTÁN, 2008). Esto, tal como lo entendemos, no contribuye a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. En su lugar, abona los discursos evaluadores y estandarizadores que sustentan, ya no la mejora de las prácticas pedagógicas –que no pueden ser comprendidas a partir de la medición descontextualizada de competencias–, sino la estigmatización de la escuela y los docentes, cuyos ingresos y derechos laborales se han visto progresivamente recortados en virtud de tal estigmatización.

Segundo, en la misma línea, la compartimentalización taxonómica que organiza horizontalmente las competencias también resulta compatible con el modelo de producción de los Objetos de aprendizaje, entendido como una matriz de producción estandarizada de contenidos de bajo costo para los sistemas educativos (IMPERATORE, 2009). La categorización del saber escolar en términos de competencias compartidas de forma ampliada por distintos países, permitiría la producción en masa de materiales didácticos como unidades reutilizables en distintos contextos educativos, así como el recorte de gastos dedicados a la producción de materiales, en desmedro de las necesidades y los objetivos específicos de cada contexto. Este proceso de estandarización de la producción de materiales no es meramente virtual o potencial. El Teacher's Kit, como veremos, muestra, en tanto que ejemplo, las posibilidades que ofrece este modelo de producción de Objetos de aprendizaje.

Tercero, la operación compartimentalizadora que le da forma a la taxonomía del estudio actúa específicamente deslindando la producción y gestión de medios de las competencias éticas e ideológicas que involucra cualquier práctica de producción de sentido. Esto, que resulta en sí mismo problemático en la medida en que reifica las prácticas culturales desvinculándolas de su sentido dentro de una totalidad, también ubica al TL en un diálogo potencialmente dificultoso con dos agentes: primero, plantea tensiones con la tradición de estudios sobre las multialfabetizaciones (COPE; KALANTZIS, 2009; NEW LONDON GROUP, 1996) y la alfabetización en medios digitales (BUCKINGHAM, 2008; BURN *et al.*, 2010; LIVINGSTONE, 2004), que han desarrollado propuestas de intervención para el campo educativo basándose no solamente en la *creatividad* de las prácticas de diseño y producción en los medios digitales –lo que podría asimilarse a la dimensión *pro* dentro de *prosumidor*–, sino también en el necesario posicionamiento crítico, histórico y social que todo proceso de diseño o producción de sentido involucra de forma orgánica –y no en tanto que un elemento más–; algo que ha abordado de modo específico la corriente de las *critical literacies*. Este problema cobra un sentido inmediato y coyuntural cuando observamos que, en su difusión en plataformas digitales, el TL se plantea como interlocutor directo de diferentes agentes del campo de los medios digitales y la educación.

Cuarto y más importante para este ensayo, la configuración de competencias del TL entra en tensión tanto con los objetivos de la escuela de formar sujetos críticos respecto del funcionamiento de las esferas mediática y

pública, como con las agendas educativas de inclusión digital y justicia social dentro de la región latinoamericana. El abordaje del entramado que conforman el mercado, la comunicación y las producciones culturales constituye no solo un elemento del currículum escolar que, a pesar de los embates de las reformas, persiste en las tradiciones escolares de países como la Argentina, tal como lo exponen trabajos etnográficos recientes (ARIAS; GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, 2018), sino también la condición de posibilidad misma de existencia de un Estado que permita ofrecer desde su sistema educativo una mirada de relativa autonomía frente a los intereses de los sectores privados concentrados y hegemónicos que avanzan permanentemente sobre esa autonomía.

El quinto problema que nos ofrece el TL es de orden teórico y metodológico, y tiene que ver al mismo tiempo con la coherencia interna del proyecto y con la forma que entendemos debería adoptar una propuesta de intervención didáctica orientada a incorporar los medios digitales al currículum y la enseñanza. Si el objetivo del estudio del proyecto TL ha sido generar un mapa de competencias y formas de aprendizaje, un diagnóstico para la educación formal, y en base a él incorporar esas competencias a la escuela en forma de propuestas de enseñanza, ¿por qué, entonces, las competencias relacionadas con la ideología y la ética, que son las que habría que abordar con mayor énfasis en la escuela, en tanto que vacancias declaradas por el TL, ocupan un lugar menor o, en todo caso, indistinguible, entre las restantes competencias detectadas en el estudio?

Como respuesta a esto, el posible contraargumento de que en la taxonomía encontramos ni más ni menos que las competencias más difundidas entre los jóvenes, tal como lo entendemos, resulta insuficiente y problemático. La cuestión es el recorte y la mirada. Cuando el etnógrafo se vuelca sobre el campo que pretende investigar, parte de una serie de presupuestos teóricos iniciales que guían su estudio y que son puestos a prueba, contrastados, ampliados y transformados durante la investigación. El éxito de esta última para dar cuenta del objeto dependerá en gran medida de este carácter dialéctico de relación entre campo y teoría (GOETZ; LECOMPTE, 1988; GUBER, 2004; ROCKWELL, 2009). En el caso del TL, la matriz teórica desde la que se configura el estudio está conformada por una red conceptual en la que resultan centrales nociones como la de prosumidores, cultura de la participación, aprendizaje informal, entre otras que hemos repasado y que recortan una serie de prácticas que los jóvenes desarrollan en medios digitales, fuera de la escuela. En el mapa de competencias del TL, esa matriz teórica pretendidamente etnográfica y cultural, más que ponerse a prueba, parece confirmarse y afinarse con nuevas subcategorías, como delata la taxonomía de competencias y como bien señala uno de los documentos centrales del proyecto: “El Alfabetismo Transmedia parte de una lectura diferente de la realidad de los adolescentes, la cual amplía y complementa los postulados del alfabetismo mediático con otras preguntas de investigación y propuestas de intervención” (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 4).

El problema que detectamos en el TL, como así también en la tradición de investigaciones educativas en la que se inscribe, es el mismo que podemos

encontrar en cualquier estudio que busque transformar un ámbito y que, para hacerlo, parta de un diagnóstico formulado en base a presupuestos teóricos y a un trabajo de campo que marginan a ese ámbito de su foco –en este caso, la escuela–. Allí reside el problema epistemológico por el cual en el mapa del TL las competencias que mayor lugar deberían tener de acuerdo a los objetivos de una formación crítica y reflexiva son las de mayor vacancia. Como bien señalan los lineamientos del estudio, su eje se deposita más en la actividad de generar y compartir en las redes, que en llevar adelante esta tarea de un modo reflexivo y consciente de sus implicancias: “El Alfabetismo Transmedia se focaliza en lo que los jóvenes están haciendo con los medios y los considera prosumidores (productores + consumidores), personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad” (TRANSMEDIA LITERACY, 2018b, p. 4).

Esto también nos habla de otra cuestión, metodológicamente apremiante. Con esto nos referimos a la posición émica de la etnografía, desde la cual se busca adoptar la mirada de los sujetos investigados para dar cuenta de sus prácticas en sus propios términos. Cuando la etnografía educativa no es abordada desde posicionamientos de corte analítico (CALVO, 1992), holístico (GUBER, 2004), antropológico-históricos (ROCKWELL, 2009), que vinculan la empiria con procesos sociales más amplios, el abordaje émico puede adoptar un carácter cientificista y ahistórico, resultando así sumamente solidario con las autoridades, los poderes e intereses hegemónicos que buscan organizar y disciplinar las miradas de los actores en sus consumos y prácticas, y así enriquecer sus modelos de negocios. No exageramos al afirmar que no sería ésta la primera vez que sucede tal cosa en la historia de la antropología. Tal como nos recuerda Elsie Rockwell:

La antropología nace dedicada al estudio de “los otros”, los etnoi, y aún tiene la tendencia a andar en busca de “otros” incluso dentro de la propia sociedad. Históricamente, la construcción de sus categorías básicas apoyó ideológicamente todo lo que “los unos” les hacían a “los otros”, es decir, apoyó el proceso de expansión del capitalismo y la consecuente destrucción y apropiación de formas precapitalistas. (ROCKWELL, 1980, p. 1)

Estos problemas metodológicos se tornan más comprensibles cuando advertimos que el proyecto TL se inscribe dentro de una larga tradición de trabajos sobre la innovación educativa que entiende el cambio en la escuela en términos lineales, sustitutivos, sin reconocer la especificidad y la historicidad de la cultura escolar (ROCKWELL, 2009); un modo de entender la innovación que ha sido objeto de diversas críticas (DUSSEL, 2014a), y cuyas implicancias suelen observarse en las resistencias que la institución escolar y sus actores les ofrecen a las reformas (VIÑAO, 2002) y, particularmente, a las reformas vinculadas a la inclusión de tecnologías digitales (GOODSON *et al.*, 2002).

En esta tradición de abordaje de la innovación educativa se enmarca, precisamente, la recuperación de los denominados “aprendizajes informales”, que el documento principal del TL enuncia en términos de categorías pedagógicas de vasta trayectoria, tales como: “aprender haciendo”, “resolución de problemas”, entre otras. Aquí los aportes del constructivismo y la pedagogía crítica de los años 60 han sido reconfigurados (DUSSEL, 2014a; FELDMAN, 2010) –y despojados de su carácter emancipatorio–. Los discursos que abordan el fenómeno de la brecha digital desde esta mirada entienden que la escuela debería favorecer aprendizajes activos, horizontales, centrados en el alumno y no en el docente, personalizados, adaptados a los intereses, tiempos y economías de la atención de esos alumnos, orientados a la colaboración y al aprender haciendo y resolviendo problemas, tal como estaría sucediendo en el seno de la cultura digital. Esta reconfiguración de las pedagogías críticas, –además de vaciarlas de su sentido crítico y social transformador original, neutralizado ahora por orientaciones de formación ciudadana aséptica, descontextualizada y aconflictiva–, actúa reinscribiéndolas en la arena de discusiones sobre la brecha digital y solidarizándolas con los discursos tecno-educativos más críticos y estigmatizadores de la institución escolar.

EL TEACHER’S KIT: DE LAS COMPETENCIAS DE LOS JÓVENES A LAS PROPUESTAS PARA LA ESCUELA

Llegados a este punto de nuestro ensayo, cabe preguntarnos cómo se ha traducido el estudio de competencias y aprendizajes del TL en una propuesta para la educación formal, siguiendo los objetivos de intervención didáctica fijados por el proyecto. Como hemos adelantado, en base al trabajo de campo realizado el TL ha diseñado un Kit (TRANSMEDIA LITERACY, 2018d) para los docentes en forma de secuencias de actividades, denominadas “fichas didácticas”. Si bien el análisis exhaustivo de estas actividades excede los objetivos de este ensayo, entendemos que resulta relevante realizar algunos señalamientos generales en torno a su constitución y su relación con las líneas de reflexión que venimos trazando.

En este sentido, lo primero que advertimos es que, en tanto que propuesta didáctica orientada en su circulación al ámbito de la educación formal, el Kit involucra una serie de adaptaciones o traducciones que van del conocimiento construido en torno a los medios digitales y sus consumos por parte de los jóvenes –esto es, las competencias digitales y los aprendizajes informales– a la escuela, su currículum y, en líneas generales, su formato. Así, cuando analizamos las fichas didácticas que se encuentran alojadas dentro del repositorio del Teacher’s Kit del sitio de TL, vemos que están estructuradas a partir de una serie de subapartados: “áreas de conocimiento”, “sesiones” (número de clases), “duración” (duración de la actividad), “cantidad de participantes”, “edad”, “materiales”, “desarrollo” (descripción de las actividades), “evaluación”. Se trata de categorías que brindan información respecto de cómo llevar adelante las actividades de las fichas en el contexto específicamente escolar: esto es, dentro del aula, según una división en clases, con grupos de edades homogéneas, en el marco de “áreas de conocimiento”

disciplinares, con la disponibilidad de ciertas tecnologías propias del ámbito de la escuela, etc.

Luego, hay otras dos categorías que hacen específicamente a la novedad *transmedial* que atraviesa la propuesta: por un lado, las “competencias transmedia”, que se detallan en cada ficha didáctica y que responden a la taxonomía de competencias del estudio etnográfico, y por otro, las “etiquetas”, organizadas de forma un tanto miscelánea, en función de distintos soportes (por ejemplo, “libros”), redes sociales y aplicaciones de mensajería (“Twitter”, “Whatsapp”), lenguajes (“teatro”, “cine”, “música”), géneros (“fanfiction”, “documental”), entre otros. Estos elementos, además de dejar translucir las categorías y las formas bajo las cuales ingresan los medios digitales en la propuesta didáctica (en tanto que géneros, aplicaciones, etc.), actúan como metadatos que podríamos denominar *de apertura*, en la medida en que amplían las categorías de búsqueda de los potenciales usuarios de los materiales por fuera de metadatos como “evaluación o “cantidad de participantes”, que podrían ser asociados a elementos propios del formato escolar tradicional.

En síntesis, este cruce entre los elementos tradicionales que hacen a la forma escolar, por un lado, y las competencias, los lenguajes, los soportes, las redes sociales y los géneros que componen el escenario transmedia, por otro, evidencia una búsqueda por parte del Kit y del proyecto de entablar una articulación explícita con la escuela y con sus componentes específicos.

Ahora bien, un tanto a contramano de esta búsqueda, lo primero que se desprende del análisis de las fichas es la ausencia de orientaciones y mediaciones explícitas que permitan comprender el sentido que las nuevas competencias tienen en relación con los saberes de los docentes, los conocimientos del área, su currículum, entre otros. En este sentido, si bien las fichas exhiben un listado de competencias digitales, éstas no se complementan con una explicación de los modos en que esas competencias interpelan teórico-metodológicamente a las propuestas curriculares vigentes, institucionalizadas en la escuela y las disciplinas escolares. Las competencias ingresan directamente en las actividades, como si se tratara de transparencias. Dicho de otro modo, no existe puente alguno que conecte el sentido de la novedad con las prácticas y saberes de la escuela y, más específicamente, con el currículum, entendido como operación constitutiva de la selección cultural (DE ALBA, 1995) que realiza la escuela como parte de sus objetivos.

El problema se complejiza cuando abordamos las orientaciones para el aprendizaje informal, enunciado en el documento principal del TL como dimensión a incorporar a la escuela. O, más precisamente, deberíamos hablar de su ausencia, dado que los aprendizajes informales no tienen ninguna concreción expresa en las fichas del Kit: no se inscriben en ninguna de las categorías que organizan los recursos –como sí, en cambio, lo hacen las competencias transmedia–, ni tampoco parecen guiar a las claras ninguna de las actividades de enseñanza propuestas. El alcance de su injerencia, si pretendiéramos analizarlo, caería en el terreno de lo absolutamente especulativo.

Ante este escenario, surgen entonces algunas preguntas que si bien no encuentran respuesta en la propuesta del Kit, entendemos que son fundamentales para comprender el alcance de su intervención didáctica: ¿cuáles son las continuidades y las rupturas que las propuestas innovadoras del Kit les plantean a los docentes y a los modos en que estos enseñan en la escuela? ¿Qué nuevas formas de construir conocimiento involucran? ¿Qué vienen a aportarles las competencias y los nuevos modos de aprender al currículum, a los alumnos, a los docentes, a los proyectos de los sistemas educativos, a todo lo que ya existe en la institución escolar como coordenada de su complejidad y todo aquello que estas propuestas parecen dar por sentado como si fuera una transparencia? ¿Existen en el Kit presupuestos respecto de los modos en que los docentes se apropian en la actualidad de los medios digitales en sus condiciones efectivas de trabajo?

La razón por la cual el Teacher's Kit no puede dar cuenta de estas cuestiones –que resultarían centrales desde un paradigma de intervención didáctica orientado a interpelar el sentido que los docentes le dan a la enseñanza y a la innovación– es que el estudio realizado por el TL no se ha preocupado por conocer las prácticas que se desarrollan en la escuela, ni en los diferentes contextos educativos de los países donde ha realizado su trabajo de campo, y ha entendido que para realizar una intervención didáctica, no es preciso hacerlo.

Al mismo tiempo, una consideración más cuidadosa de las coordenadas que hacen a la configuración de la cultura escolar no se traduce en absoluto en un desconocimiento de las prácticas culturales que desarrollan los jóvenes en medios digitales. Supone, en cambio, comprender esas prácticas como elementos que interpelan y desafían los saberes de los docentes y los alumnos, los límites de las disciplinas de referencia y las traducciones de los diseños curriculares, las tradiciones teórico-metodológicas de enseñanza y los objetivos y ámbitos de acción de la escuela misma. Significa, también, contemplar que las prácticas y consumos en medios digitales conllevan nuevos problemas en torno a las autoridades culturales y convocan preguntas que no pueden ser respondidas plenamente desde saberes pensados para otros escenarios mediático-culturales –como algunos de los que se enseñan en la escuela– pero tampoco desde estudios que se limitan a describir y prescribir como horizonte las prácticas sociales y digitales de referencia. Por último, implica entender que toda nueva pregunta que se introduce en la escuela, encuentra afinidades con otras preguntas que la escuela ya se ha formulado como mediadora de la cultura (DE ALBA, 1995), y que las respuestas que encuentre esa nueva pregunta dependerán en gran medida también de ese espacio cotidiano en el que se reinscriben y reapropian los nuevos saberes, y al que jamás podrá acceder un estudio guiado únicamente por un interés investigativo depositado en los medios digitales como prácticas sociales, por fuera de las prácticas escolares –que, vale la pena recordar, también son sociales–.

Si el Kit, entonces, no brinda respuestas de cara al docente en cuanto a qué traen de nuevo las tecnologías para los saberes que éste tiene por trabajo enseñar,

aquí, en cambio, intentaremos, a modo de cierre, cubrir de forma incipiente ese vacío a fuerza de inferencias analíticas.

A MODO DE CIERRE: EL TEACHER'S KIT EN CLAVE DISCIPLINAR, CULTURAL E HISTÓRICA

A pesar de las omisiones antes mencionadas, cabe advertir que el Kit sí propone entre sus actividades didácticas una mediación o puente respecto de los modos en que los saberes han sido enseñados en la escuela. Aunque no se preocupe por declararlo ni por reflexionar en torno a ello, entabla continuidades y rupturas con líneas teórico-metodológicas de enseñanza que, si nos ubicamos en el contexto argentino y dentro de una perspectiva histórica y social del currículum, pueden ser leídas como tradiciones selectivas de las disciplinas escolares (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997; GOODSON, 2001). Estas tradiciones, con sus continuidades y variaciones, lideradas por grupos en alianza y disputa, han sido estudiadas no solo a partir de su injerencia en documentos curriculares recientes del sistema educativo argentino (CUESTA, 2011, 2016; MASSARELLA, 2016; PROVENZANO, 2016) y en diversos materiales didácticos (GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, 2016, 2018), sino también en la enseñanza y el trabajo de docentes de Lengua y Literatura de escuela secundaria (ARIAS; GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, 2018; CUESTA, 2011, 2016; GAGLIARDI, 2018; LÓPEZ CORRAL, 2016; MARCOS BERNASCONI, 2017).

Detengámonos por un momento a analizar, en esta línea y a modo de ejemplo, la ficha del Kit titulada “Realizando una vídeo-reseña de un libro (con spoilers)” (TRANSMEDIA LITERACY, 2018c). Según se lee allí, la actividad de la ficha tiene por objetivo que los alumnos ejerciten “la lectura crítica y su capacidad para sintetizar” y que realicen “una producción similar a las que desarrollan los booktubers”. Con este fin, la ficha despliega la siguiente secuencia didáctica: primero, propone la lectura, en casa, por parte de los alumnos, de un libro seleccionado por el docente; segundo, sugiere que éste exponga en clase una serie de herramientas propias del “análisis narrativo” como modelo de abordaje de la lectura literaria; tercero, orienta la producción de una video-reseña a realizar por los alumnos, siguiendo una serie de pautas vinculadas a las características genéricas de este nuevo objeto cultural y su entorno de publicación: el video debe tener una duración de 5 minutos, hacer uso de un lenguaje accesible y comprensible, destinado a un público no experto y, para subir la producción a Youtube, se deben utilizar “títulos, descripciones, etiquetas de contenido y otras características atractivas y efectivas”; a modo de cierre, la ficha propone “un debate sobre las cualidades retóricas y estéticas de sus vídeo-reseñas”.

De esto se desprende que, en esta propuesta, enseñar a leer literatura significa, en líneas generales: 1) enseñar a realizar correctamente una serie de operaciones de señalización o localización de elementos del relato, para luego 2) producir una video-reseña siguiendo una serie de pautas que permitirán lograr una comunicación al mismo tiempo eficaz y mimética respecto de cómo esa práctica se desarrollaría fuera de la escuela, y 3) debatir en torno a las características de la

producción. Para el caso argentino, que es el que conocemos, tanto la operación de señalización –es decir, la enseñanza de la lectura como análisis o reconocimiento de elementos estructurales de una obra–, como la producción –ya sea de textos o bien de otros objetos multimodales–, a partir de orientaciones que tienen como fin un eficaz y correcto uso de la lengua, y que emularían los usos sociales auténticos del lenguaje, constituyen tradiciones –estructuralistas, psicogenéticas, socioculturales y textualistas-cognitivistas– ya documentadas en la enseñanza de la Lengua y la Literatura de tiempos recientes (BOMBINI; CUESTA, 2006; CUESTA, 2011, 2016). Este carácter histórico, “tradicional”, de por sí no resulta en absoluto problemático, sino más bien atendible, dada la estabilidad que permite la existencia de los códigos disciplinares en la escuela (CUESTA FERNÁNDEZ, 1997).

Ahora bien, lo que sí cabe problematizar es el hecho de que el correcto reconocimiento de elementos estructurales de un relato, al igual que las orientaciones para una comunicación eficaz que espeja las prácticas sociales de referencia, constituyen orientaciones para enseñar a leer y escribir altamente compatibles, por un lado, con los lineamientos alfabetizadores de los organismos internacionales para una formación de ciudadanos aséptica, neutral y burocrática, que ha sido ligada al fracaso escolar de los alumnos de los sectores más postergados (SAWAYA, 2016); por otro, encuentra filiación con un modo de enseñar a leer literatura (CUESTA, 2003), preocupado por asignarle a los textos una serie de sentidos unívocos que actuarían estabilizando el objeto literario, reduciendo la práctica cultural que es la lectura a la actividad de clasificar personajes, narradores, procedimientos y estructuras o inscribirlos dentro de tipos textuales o géneros específicos.

En otro plano, podemos pensar que la propuesta de la Ficha actúa desplazando un abordaje alternativo para la enseñanza de la lectura de literatura y la producción de una video reseña literaria. Con esto nos referimos a las posibilidades que ofrece la adopción de una perspectiva sociocultural e histórica, de base etnográfica, que parta de los modos en que enseñan los docentes en la escuela, en sus condiciones de trabajo, y de los saberes que enseñan para, desde allí, estudiar los modos en que esas prácticas y saberes escolares pueden iluminar a la vez que ser iluminados y desafiados, dialécticamente, por los rasgos de las producciones culturales actuales y los consumos de los sujetos que son los alumnos. Nos referimos, así, a un paradigma alternativo que atienda las continuidades y variaciones entre los modos de leer y escribir de la escuela en torno a la literatura, y las apropiaciones que los sujetos hacen de la literatura en el marco de las comunidades que se conforman dentro de plataformas y redes sociales y a partir de los protocolos de lectura y escritura que las industrias mediáticas buscan modelar con las materialidades y los códigos con que organizan nuestra experiencia.

Al margen de la imposibilidad de proyectar nuestro análisis a todo el Kit –el cual no ha sido objeto de estudio en su totalidad, ni mucho menos–, el ejemplo que hemos analizado nos ha ayudado a ilustrar una serie de limitaciones de aquellos abordajes que no contemplan la especificidad de la cultura escolar

y sus coordenadas como variables para encarar las propuestas de cambio en la escuela. Desconocer las prácticas institucionalizadas, los modos de leer y escribir que efectivamente circulan en la escuela y las tradiciones en disputa que forman parte de la manera en que los sujetos enseñan y negocian los saberes en la cotidianidad de las aulas obtura la posibilidad de abrimos y tenderles puentes de sentido a los objetos y prácticas de la cultura digital; nos aleja de la oportunidad de reflexionar sobre los alcances y las limitaciones de ciertas orientaciones curriculares que se nos presentan bajo el dictum de lo natural, como sucede con los posicionamientos teóricos y didácticos sobre la comunicación eficaz, transparente y mimética que orientan metodológica y epistemológicamente la apropiación de los medios digitales proyectados por el Kit. Obtura la posibilidad misma de comprender cómo en la escuela la literatura se entrama culturalmente con otros lenguajes y géneros (ANGENOT, 2010; ROBIN, 2002) que los alumnos traen como parte de sus experiencias culturales a las clases de Lengua y con los que los docentes negocian los sentidos de los diseños curriculares vigentes y sus saberes especializados (CUESTA, 2011); saberes que se ven de este modo tensionados por nuevos objetos y prácticas. Pensar por fuera de la escuela nos impide comprender cómo, por ejemplo, la enseñanza de la literatura no solo tiende puentes con paradigmas hermenéuticos –que ponen el contenido de los textos, sus procedimientos y sus formas de representación como eje de análisis–, y percibir que a las aulas también ingresan, en boca de alumnos y docentes, discursos que ubican a la medialidad (MÜLLER; FELINTO, 2016) y a las plataformas (VAN DIJCK, 2016) como objeto de indagación y discusión cada vez más vigentes. Las prácticas y objetos transmediales (JENKINS, 2008; SCOLARI, 2015), las comunidades de fandom, los *booktubers*, los lectores y escritores de fanfiction, los consumidores y productores de memes, que se apropian de la literatura en articulación con diferentes formas de sociabilidad y usos lúdicos de la lectura y la escritura (GAGLIARDI, 2018; LLUCH, 2014; LÓPEZ CORRAL, 2016), se cuelan por las voces de alumnos cuando enseñamos y demandan ser discutidas y negociadas desde la escuela, en tanto que cultura.

En síntesis, una mirada desenfocada del trabajo de los docentes y de dimensiones como la enseñanza y el currículum nos inhabilita a incorporar los medios digitales en diálogo con los problemas y demandas que día a día enfrentan los sujetos en la institución escolar y con los esquemas de corrección e incorrección, eficacia y ciudadanía aséptica actualmente hegemónicos. A la vez, nos impide, como alternativa, comenzar a pensar desde la escuela a esos medios digitales como dimensiones centrales de las formas de producción y circulación de sentido que resultan modeladoras de las experiencias y subjetividades de nuestros alumnos, y también de algunas de las problemáticas políticas y culturales más urgentes de nuestra región.

REFERENCIAS

ANGENOT, Marc. *El discurso social: los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010

ARIAS, Carolina; GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Alejo Ezequiel. La inclusión de medios digitales en la enseñanza de la Literatura: estallidos y discusiones de sentido en la producción de un booktráiler. *El Toldo de Astier*, n. 16, p. 67-85, 2018.

ARTOPOULOS, Alejandro. Recalculando... la brecha digital como blanco móvil de los programas 1:1 en Latino América. In: LAGO MARTÍNEZ, S. (org.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Buenos Aires: Teseo, 2015.

ARTOPOULOS, Alejandro; KOZAK, Débora. Topografías de la integración de TIC en Latinoamérica. Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación. In: GOLDIN, D.; KRISCAUTZKY, M.; PERELMAN, F. (org.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México, DF: Océano Travesía, 2011a.

ARTOPOULOS, Alejandro; KOZAK, Débora. Tsunami 1:1: estilos de adopción de tecnología en la educación latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, v. 52, p. 41-61, 2011b. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30811997003>. Acceso em: 20 nov. 2018.

BLACK, Joanna; CASTRO, Juan; LIN, Ching-Chiu. *Youth practices in digital arts and new media: learning in formal and informal settings*. Nueva York: Palgrave, 2015.

BOMBINI, Gustavo; CUESTA, Carolina. Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. In: FIORITI, G. (org.). *Didácticas específicas: reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

BUCKINGHAM, David. *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial, 2008.

BURN, Andrew; BUCKINGHAM, David; PARRY, Becky; POWELL, Mandy. Minding the gaps: teachers cultures, students cultures. In: ALVERMANN, Donna E. *Adolescents' Online Literacies: connecting classrooms, digital media, & popular culture*. Nueva York: Peter Lang, 2010. p. 183-201.

CALVO, Beatriz. Etnografía de la educación. *Nueva antropología*, México, v. 12, n. 42, p. 9-25, 1992.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

CUESTA, Carolina. Lectura y escritura como contenidos de enseñanza de la lengua y la literatura: tensiones entre políticas educativas y trabajo docente en Argentina. In: SAWAYA, Sandra Maria.; CUESTA, Carolina (org.). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2016.

CUESTA, Carolina. *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis (Doutorado en Letras) – Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, 2011. Disponible em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>. Acceso em: 20 nov. 2018.

CUESTA, Carolina. *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, 2003.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares, 1997.

DE ALBA, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

DUSSEL, Inés. *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana, 2011.

DUSSEL, Inés. Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. In: SOUTHWELL, M. (org.). *Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens, 2012. p. 183-213.

DUSSEL, Inés. ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 22, n. 24, p. 26, 2014a.

DUSSEL, Inés. Programas educativos de inclusión digital: una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de conectar igualdad (Argentina). Versión. *Estudios de Comunicación y Política*, n. 34, p. 39-56, 2014b. Disponible em: <http://version.xoc.uam.mx>. Acceso em: 15 nov. 2018.

DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; SEFTON-GREEN, Julian. Changing narratives of change: un)intended consequences of educational technology reform in Argentina. In: SELWYN, Neil; FACER, Keri (ed.). *The politics of education and technology: conflicts, controversies and connections*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. p. 127-146

EDELSTEIN, Gloria. Problematicar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 467-482, 2002. Disponible em: <http://150.162.1.115/index.php/perspectiva/article/view/10468>. Acceso em: 15 nov. 2018.

EDELSTEIN, Gloria. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. In: DE CAMILLONI, Alicia W; COLS, Estela; BASABE, Laura; FEENEY, Silvina. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996. p. 75-90.

FELDMAN, Daniel. *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

GAGLIARDI, Lucas. Notas sobre los modos de leer y escribir en torno a Harry Potter. *Catalejos*, Mar del Plata, v. 3, n. 6, p. 141-173, 2018a.

GAGLIARDI, Lucas. La gramática en la noticia: metodologías de enseñanza en la clase de lengua. *Lenguas en contexto*, v. 9, n. 9, p. 13-26, 2018b.

GOETZ, Judith Preissle; LECOMPTE, Margaret. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.

GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Alejo Ezequiel. Tecnología educativa y didáctica de la lengua y la literatura: trayectorias, convergencias y propuestas. *Revista del IICE*, Buenos Aires, v. 37, p. 55-68, 2015.

GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Alejo Ezequiel. Los Objetos de aprendizaje del Portal Educ.ar: inclusión de tecnologías digitales en materiales didácticos de lengua y literatura. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, n. 13, enero/jun. 2016.

GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Alejo Ezequiel. *La inclusión de TIC para la enseñanza de la Literatura: los Objetos de aprendizaje del Portal Educ.ar*. Tesis (Maestría) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018.

GOODSON, Ivor. Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, v. 2, n. 1, p. 45-63, Feb. 2001.

GOODSON, Ivor; KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin; MANGAN, Marshall. *Cyber spaces/social spaces*. New York: Palgrave Macmillan, 2002.

GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

IMPERATORE, Adriana. Cambios de concepción y usos acerca de los materiales didácticos para la educación superior en entornos virtuales. In: PEREZ, Sara; IMPERATORE, Adriana (org.). *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

ISLAS, Octavio. La convergencia cultural a través de la ecología de medios. *Comunicar*, v. 16, n. 33, p. 25-33, 2009.

- JENKINS, Henry. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21 Century*. Chicago: MacArthur Foundation, 2006. Disponible em: http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF. Acceso em: 15 nov. 2018.
- JENKINS, Henry. *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 2008.
- LITWIN, Edith. El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. In: CAMILLIONI, Alicia W. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996. p. 91-115.
- LITWIN, Edith. *Tecnología educativa*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- LIVINGSTONE, Sonia. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, v. 7, n. 1, p. 3-14, 2004.
- LLUCH, Gemma. Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, n. 11, p. 7-20, 2014. Disponible em: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/392>. Acceso em: 15 nov. 2018.
- LÓPEZ CORRAL, Manuela. Prácticas de lectura y escritura: en los RPG (Role-Playing Game) y las creepypastas. In: SAWAYA, Sandra María; CUESTA, Carolina (org.). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2016.
- LUGO, María Teresa; KELLY, Valeria; SCHURMAN, Sebastián. Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1: 1. *Campus Virtuales*, v. 1, n. 1, p. 31-42, 2012.
- MAGGIO, Mariana. *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2012a.
- MAGGIO, Mariana. Entre la inclusión digitales y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina. *Campus Virtuales*, v. 1, n. 1, p. 51-64, 2012b.
- MAGGIO, Mariana. Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy. *Revista del IICE*, n. 37, p. 27-39, 2015.
- MAGGIO, Mariana; SARLÉ, Patricia; LION, Carina; PEROSI, María Verónica; PINTO, Lila; LATORRE, Miriam; MASNATTA, Melina; PENACCA, Laura.
- Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración. *Revista del IICE*, n. 31, p. 149-166, 2012.
- MARCOS BERNASCONI, Luisina. Verbos y creepypastas: una propuesta para trabajar con los vínculos entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura. *El Toldo de Astier*, v. 8, n. 14, p. 3-13, 2017.
- MASSARELLA, Matías. La enseñanza de la poesía en la escuela secundaria: la tradición escolar y lo no documentado. In: SAWAYA, Sandra; CUESTA, Carolina (org.). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2016.
- MCLUHAN, Marshall; FIORE, Q. *El medio es el masaje: un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós, 2013.
- MORALES, Susana. La apropiación tecno-mediática: acciones y desafíos de las políticas públicas en educación. In: LAGO MARTÍNEZ, S. (org.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas*. Buenos Aires: Teseo, 2015.
- MÜLLER, Adalberto; FELINTO, Erick. Medialidad: encuentros entre los estudios de media y la literatura. *Luthor*, v. 7, n. 29, 2016.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996. Disponible em: <http://search.proquest.com.ezaccess.library.uitm.edu.my/docview/212258378?accountid=42518>. Acceso em: 1 nov. 2017.

- PAPERT, Seymour. *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. Nueva York: Basic Books, 1980.
- PISCITELLI, Alejandro. *Derivas en la educación digital*. Buenos Aires: Santillana, 2010.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-5, 2001.
- PROVENZANO, Mariana. Presupuestos acerca de las prácticas de lectura en documentos oficiales de la provincia de Buenos Aires: sobre canon, literatura y experiencia. In: SAWAYA, Sandra Maria; CUESTA, Carolina (org.). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2016.
- ROBIN, Régine. Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. In: ANGENOT, Marc; BESSIÈRE, Jean; FOKKEMA, Douwe; KUSHNER, Eva (org.). *Teoría literaria*. México: Siglo XXI, 2002. p. 51-56.
- ROCKWELL, Elsie. *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. Mexico: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1980
- ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- SACRISTÁN, Gimeno. Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. In: SACRISTÁN, Gimeno (org.). *Educar por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 2008. p. 15-58.
- SAWAYA, Sandra Maria. Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. In: SAWAYA, Sandra Maria; CUESTA, Carolina (org.). *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata, 2016.
- SCOLARI, I, Carlos (ed.). *Ecología de los medios: entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa, 2015.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- TEDESCO, Juan Carlos. Las TIC en la agenda política educativa. In: MAGADÁN, Cecilia; KELLY, Valeria (org.). *Las TIC: del aula a la agenda política*. Buenos Aires: IPEE-Unesco, 2008.
- TOSI, Carolina. Representaciones sobre la escritura y su enseñanza en propuestas editoriales para el secundario: un recorrido entre 1960 y 2010. *Traslaciones*, v. 1, n. 2, p. 57-81, 2014.
- TRANSMEDIA LITERACY. *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions, 2018a.
- TRANSMEDIA LITERACY. Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios: libro blanco. Barcelona: Transliteracy H2020 Research and Innovation Actions, 2018b. Disponible em: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33910/Scolari_TL_whit_es.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acceso em: 1 nov. 2018.
- TRANSMEDIA LITERACY. Realizando una vídeo-resena de un libro (con spoilers). 2018c. Disponible em: <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/didactic-card/realizando-una-video-resena-de-un-libro-con-spoilers>. Acceso em: 1 nov. 2018
- TRANSMEDIA LITERACY. Teacher's Kit. 2018d. Disponible em: <http://transmedialiteracy.upf.edu/>. Acceso em: 1 nov. 2018.
- VAN DIJCK, José. *La cultura de la conectividad*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2016.
- VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata, 2002.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO

GONZÁLEZ LÓPEZ LEDESMA, Alejo Ezequiel. Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 222-245, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146249>

Recibido el: 20 DICIEMBRE 2018 | Aprobado para publicación el: 31 JULIO 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.