



El aprendizaje en múltiples plataformas: nuevas y viejas propuestas en el ecosistema escolar

Ana Velozo

Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC-UNC)
anivelozo@yahoo.com.ar

Resumen

Este artículo remite a un avance de tesis doctoral que se propone desandar el camino transitado en estas últimas décadas por la escuela secundaria argentina frente a las grandes transformaciones culturales, políticas y tecnológicas. En el marco de estos cambios, la escuela posibilitó nuevas concepciones de educación y de comunicación que permitieron la concreción de diversos proyectos escolares, entre ellos El Glaciar, la revista de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba.

Palabras claves: educación, transformación, convergencia de medios, proyectos escolares, cultura transmedia

Cambios de paradigma escolar: la comunicación en la escena de la transformación

La escuela, al igual que otras instituciones tradicionales, atraviesa cambios significativos en este nuevo siglo. Al ingresar en la era de las tecnologías de la información y la comunicación, las instituciones educativas son interpeladas y se encuentran con la necesidad de revisarse a sí mismas a partir de paradigmas provenientes de distintos campos del conocimiento. Los grandes avances tecnológicos, así como los cambios sociales, económicos y culturales, lograron penetrar en los sistemas educativos de estas instituciones conservadoras y poco permeables. En la actualidad, políticas educativas inclusivas –atendiendo a la diversidad y a la formación integral de los y las estudiantes

como partícipes necesarios de su propio aprendizaje-, conviven con resabios de aquella escuela moderna disciplinar, homogeneizadora y bancarizada, al decir de Paulo Freyre ([1970] 2015).

En esa línea, podemos referirnos al concepto de “ecosistema mediático” utilizado por Carlos Scolari (2008) como una metáfora para comprender mejor el conjunto de interrelaciones sociales, tecnológicas, culturales y económicas que caracterizan al universo de la comunicación a través de dispositivos técnicos. El origen de esta metáfora proviene de los textos de Harold Innis (1950) y Marshall McLuhan (1962), desarrollada en la llamada Escuela de Toronto a través de pensadores como Bob Logan, Derrick de Kerckhove, etc. (Scolari, 2008). Actualmente, este mismo término se aplica en distintos ámbitos –como por ejemplo en la escuela-, en donde convergen actores, narrativas, lenguajes, espacios, recursos tecnológicos y contextos. Es decir, un verdadero ecosistema educativo en el que conviven diversas especies integradas por nuevos y viejos recursos tecnológicos, propuestas pedagógicas tradicionales y progresistas, nuevas y antiguas generaciones de educadores (Scolari, 2008). Es en este espacio de interacciones, sujetos y tráfico de información donde se reúnen todos los componentes que conforman la escuela, aquello que el autor rosarino llama un “sistema de interfaces” y que define como aquel lugar de intercambio, de transferencias de información y de acciones (Scolari, 2013a).

En esa línea, la interface puede vincular dos o más tecnologías diferentes que dialogan entre sí conformando un ecosistema o red de conexiones. Es por eso que hoy conviven, por ejemplo, clases magistrales mono mediáticas basadas en el libro y la escuela de proyectos, trabajos en grupos y conocimiento creado colectivamente. La tiza, el pizarrón, la birome y la carpeta coexisten con la calculadora, el celular, la conexión de wifi, los códigos QR y las redes. De la misma manera, las diferentes concepciones sobre educación, sobre el rol del maestro o maestra y el perfil de estudiante coexisten con políticas educativas impulsadas a través de resoluciones, normativas y diseños curriculares.

Con el fin del siglo XX y comienzos del XXI, los cambios que implicó la Ley Federal de Educación (1994) en Argentina, provocaron grandes mutaciones en el ecosistema escolar. Su formulación, entre otras modificaciones, estableció la obligatoriedad hasta el ciclo básico y luego un ciclo superior que, según se define en el Documento para la Concertación Serie A – Nº 10¹, tenía como objetivo garantizar tres funciones básicas: la

¹ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Aplicación de la Ley Federal de Educación, Más y mejor educación para todos, Orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes (1995).



formación del ciudadano/a, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para desempeñar actividades laborales. A partir de esta ley, las escuelas iniciaron el diseño del Ciclo superior o Polimodal. En el caso de las que optaron por la Comunicación en su ciclo de Formación Orientada, debieron también integrar el Arte y el Diseño como áreas articuladas con el fin de focalizar y contextualizar contenidos referidos a la comprensión de los procesos expresivos, comunicativos y de producción artística, al desarrollo de capacidades de apreciación estética, al uso creativo de lenguajes expresivo-comunicacionales y al dominio de los soportes técnicos en ellos involucrados.

Según Esteban Carbonero (2008), en su investigación sobre la inclusión del discurso comunicacional en la Educación Polimodal, a partir del proceso de reforma de los noventa se propuso en los documentos que se desprendían de la ley que los estudiantes del Nivel Polimodal pudieran ampliar sus competencias expresivas, comunicativas, comprensivas, críticas, verbales, gestuales, corporales, sonoras y visuales, y utilizar diferentes modos de representación, así como “recorrer los procesos de comunicación en donde se relacionarían intelecto, emoción, sensación, percepción y dominio técnico para producir y recepcionar discursos que integraran diferentes lenguajes” (p. 63). Siguiendo el análisis del autor, allí se detallaban una serie de contenidos sugeridos para la articulación de los mencionados campos, pero no sobre qué se entendía por cada uno: “Los lineamientos son tan básicos y comunes, fiel al título del documento, que generan una sensación de inabarcabilidad” (2008, p. 67). Tal es así que se intentaba traspasar materias universitarias de Comunicación Social al diseño curricular del nivel medio sin hacer una adaptación. Además, se englobaba lo comunicacional, lo artístico y el diseño sin precisar cuál era la especificidad de cada uno, cuál era el perfil de profesor/a requerido/a y tampoco había ninguna recomendación acerca de cómo agrupar esos contenidos –a veces disímiles- en materias.

El interés por dar un marco científico a los nuevos contenidos a ser transmitidos en las escuelas medias no tuvo en cuenta los condicionamientos posteriores. Así, las diferentes realidades de los directivos y alumnos, las limitaciones edilicias, la incertidumbre con respecto a qué enseñar y quiénes debían hacerlo fue la escena que abrió un proceso caótico de implementación. (Carbonero, 2018, p. 94)

En lo que respecta a las asignaturas en la Orientación en Comunicación, fueron seleccionadas por las escuelas y cada institución pudo darle un enfoque según su realidad institucional o según el plantel docente con el que contaba o que podría ser idóneo para las nuevas temáticas a abordar. Así, las diferentes instituciones fueron adaptándose y propusieron materias como Comunicación Social, Diseño Gráfico, Taller de Comunicación,

Medios y Opinión Pública, Publicidad e Historia del Arte, entre otras. Frente a este panorama las escuelas contrataron profesionales competentes provenientes de estos campos: técnicos/as, licenciados/as en comunicación, publicistas y cineastas que pudieran enseñar no sólo contenidos, sino también el oficio. Para llevar a cabo dicha tarea, se requirió la formulación de nuevos planes de estudios adecuados al perfil del/la estudiante y las características de la institución. Así nació lo que se dio en llamar PEI (Proyecto Educativo Institucional). Los programas de cada materia fueron diseñados siguiendo indicaciones de especialistas o adaptando modelos de los planes de estudios universitarios. Cabe destacar que estos/as docentes no poseían formación pedagógica dado que provenían del campo académico y esto se evidencia en la ausencia de profesorado de Comunicación por aquellos años.

A partir de entonces, nuevas temáticas, contenidos, metodologías y estrategias de enseñanza se introdujeron en las escuelas. En este contexto nacieron las primeras prácticas de comunicación relacionadas con la investigación, con el abordaje de los medios masivos y el rol del/la comunicador/a. Como especialistas, los/as comunicadores/as sociales en su rol de formadores llegaron a la escuela y enseñaron lo que sabían: investigar, analizar, producir. Así nacieron las revistas escolares, las radios y los videos, entre otras propuestas. El aula se transformó, en algunos casos, en aula taller; el patio, en escenario natural para realizar entrevistas, encuestas y observaciones de campo y algún aula fue destinada a gabinete de radio o estudio de grabación. En entrevistas sobre su trabajo de investigación, Carbonero (2018) describe las experiencias que algunos/as docentes tuvieron durante esta etapa de transformación:

Todo se fue armando sobre la marcha. Unos porque tenían que reubicar a una docente que tiró esa idea, otros porque llegó un crédito caído del cielo para armar una radio cuando jamás la habían pedido y creían que la necesitaban. Todo fue así, como muy caótico, como una gran vorágine donde cada uno tenía que salvarse y armar lo que podía y utilizar las cosas en función de lo que se le ocurría en el momento. (p. 95-96)

En ese contexto, los distintos actores de la comunidad escolar vieron con asombro aquellos acontecimientos que se sucedieron y también a aquellos/as compañeros/as de trabajo que movilizaron al estudiantado con propuestas poco ortodoxas, cambiando las reglas de juego y diseñando proyectos de distinto tipo. De esta forma, los establecimientos que contaban con gabinetes de informática en donde sólo se enseñaba sobre ordenadores, software y plantillas de trabajo, o donde se consultaba alguna enciclopedia digital, comenzaron a ser visitados por estudiantes y docentes para diseñar publicaciones, editar audios o videos. Cabe destacar que, en materia de equipamientos, durante este

período –según explica Verónica Plaza Schaefer (2013)-, en Argentina se implementaron políticas públicas tendientes a la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al campo de la educación. En ese sentido, durante los años noventa:

Los programas estatales estuvieron orientados a equipar escuelas con recursos tecnológicos sin prever la capacitación a docentes, ni generar espacios de discusión sobre cómo y para qué utilizar las máquinas en los contextos educativos. Escenario que propició la restricción del uso de las computadoras en las escuelas casi exclusivamente a la enseñanza-aprendizaje desde una dimensión instrumental. Nos referimos a prácticas educativas centradas en el manejo de la herramienta y el conocimiento sobre distintos softwares, impulsadas principalmente desde la materia informática y/o tecnológica. (Plaza Schaefer, 2013, p. 2)

A partir del año 1994, en tanto, comenzó a funcionar el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria que apuntaba a dotar con equipamiento a las instituciones educativas. En 1998 se lanzó el Proyecto Redes con el objetivo de dar conectividad a las escuelas a través de acuerdos con empresas de telefonía. Posteriormente, en el año 2000, se fundó el Portal Educ.ar, que sería relanzado durante la gestión de Daniel Filmus, quien ocupó la cartera de Educación durante el período 2003-2007.

Seguidamente, en el año 2004, se inició una nueva etapa en relación a las políticas estatales educativas y las TIC, tendiente a generar oportunidades de inclusión social y educativa, y promoviendo la capacitación docente a partir de una integración pedagógica y transversal de las tecnologías. Estas políticas partían de señalar la importancia de favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas en los/as jóvenes y no sólo las capacidades técnicas e instrumentales. A su vez, durante esta etapa se incluyeron proyectos tendientes a promover el trabajo con medios de comunicación en las aulas. Básicamente, se apuntaba a que desde las escuelas se formaran consumidores críticos que pudieran problematizar el sentido común que los medios de comunicación masiva contribuían a formar y que se enseñara a los niños/as y jóvenes a “utilizar todos los bienes culturales que circulan en la sociedad, a fin de que puedan analizar los diferentes discursos en los que se producen las decisiones que los afectan en su vida diaria” (Morduchowicz, 2010, p. 30).

La aprobación de la Ley de Educación N° 26.206 en el año 2006 transformó a la educación secundaria en obligatoria y sus principales contenidos se orientaron a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectaban al sistema educativo, así también como a enfrentar los desafíos de una sociedad en la que el acceso universal a una educación de buena calidad era requisito para la integración social plena. En esa

línea, en su artículo 30 (inciso f), la mencionada ley destacaba el desarrollo de las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Asimismo, en este nuevo escenario los distintos espacios de aprendizaje se abrieron, las asignaturas o materias pasaron a llamarse espacios curriculares y se incorporaron docentes provenientes de otros campos, tales como: Comunicación, Arquitectura y Abogacía. Además, las propuestas pedagógicas en boga sugirieron trabajar por proyectos vinculando los espacios entre sí. Esta habilitación generó una gran convulsión en el ámbito de las escuelas: animarse a modificar planificaciones, consensuar con otros/as para diseñar actividades y moverse en la incertidumbre.

La Orientación en Comunicación para el ciclo superior de la escuela media –una de las diez propuestas de la Ley Nacional de Educación-, y su respectiva aplicación en las provincias, impulsó la incorporación de TIC en las escuelas. Además, fueron sugeridos nuevos diseños curriculares, de manera que el/la estudiante adquiriera contenidos de lenguaje gráfico en cuarto año, radiofónico en quinto año y lenguaje audiovisual en sexto año de forma gradual y diferenciada, con el fin de articular contenidos curriculares de las asignaturas específicas y generales. En dicho contexto, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba –en concordancia con lo dispuesto en la legislación vigente y con el Marco de Referencia para la Educación- propuso Diseños Curriculares² para las distintas orientaciones. Con respecto a la Orientación en Comunicación, señala que la intencionalidad será:

Abordar los saberes referidos al campo comunicacional y su relación con lo social. Enfatizará los diversos aspectos de la comunicación interpersonal, comunitaria e institucional, y de la comunicación y los medios, y lo hará a partir de la observación, el análisis y la producción, desde una perspectiva inter y multidisciplinar, con la finalidad de fortalecer en los estudiantes la comprensión y el involucramiento activo en relación con dichos procesos. (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2010)

Ahora bien, hacer periodismo desde y para las escuelas fue el objetivo motor que animó a diversos proyectos interdisciplinarios y, a su vez, promovió la experimentación de

² Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.



nuevos soportes, formatos y lenguajes comunes en el medio profesional pero totalmente desconocidos para los establecimientos educativos.

En tal sentido, la revista escolar como proyecto surgió en no pocas escuelas con la especialización en Comunicación hacia fines del siglo XX con la promesa de ser vehículo de expresión de los y las jóvenes y un medio de comunicación para la comunidad escolar y barrial. Las escuelas se abrieron entonces a la comunidad y nuevos formatos, lenguajes y narrativas se introdujeron a las aulas junto a la modernización de gabinetes, equipos, computadoras y conexiones a internet. Para Albarello, Canella y Tsuji (2014): "La producción de periódicos escolares (...) significa una gran oportunidad para enriquecer el concepto de alfabetización digital, lo cual incluye la producción de contenidos desde la escuela con sentido pedagógico" (p. 31). Con la introducción del Modelo 1 a 1³, la estrategia de inclusión digital que pretendía el Plan Conectar Igualdad⁴ permitió que los estudiantes pudieran "escribir ya no solo para la comunidad educativa de referencia sino para una comunidad global" (Albarello et al. 2014, p. 31).

En la red de redes, el periódico escolar cobra un nuevo impulso, ya que puede desarrollarse como un proyecto interdisciplinario y colaborativo que integra las diversas áreas de la escuela. Si a esto se le suman las amplias posibilidades multimediales e interactivas propias de la Web y la viralización de contenidos que propician las redes sociales, el periódico escolar puede convertirse en un espacio de encuentro virtual para docentes, alumnos/as, padres y madres, además de presentarse como una ocasión más que favorece el desarrollo y la mejora de las competencias lingüísticas (Albarello et al. 2014). En el campo de la educación es interesante observar cómo a partir de la llegada de las TIC, las instituciones educativas tuvieron que replantearse estrategias de enseñanza y de aprendizaje e introducir propuestas pedagógicas para estos contextos. En este sentido, los programas estatales sobre educación y TIC formaron parte de talleres docentes, capacitaciones y especializaciones propiciadas por políticas educativas⁵.

³ En el contexto de la educación, el Modelo Computacional 1 a 1 (a veces abreviado como "1:1") se refiere a políticas educativas que utilizan dispositivos electrónicos como soporte de enseñanza.

⁴ Fue una política de inclusión digital de alcance federal que distribuyó 3 millones de netbooks en el período 2010-2012 a cada alumno/a y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente.

⁵ Entre los programas nacionales implementados durante este período se pueden mencionar: FOPIIE (Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa), PROMSE (Programa de Mejoramiento Educativo que incluye la informática) y PROMEDU (Programa de apoyo a la política de mejoramiento de la equidad educativa).

La brecha hoy, tal como expresan Dussel y Alberto (2011), se produce entre usos más pobres y restringidos, y usos más ricos y relevantes. Es por eso que destacan que no es suficiente con dotar a las escuelas de computadoras o acceso a internet, también es necesario trabajar en la formación docente y en la formulación de nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales. En ese orden, las recientes teorías educativas propusieron incorporar el uso de la tecnología no como herramienta, sino como un nuevo abordaje en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos cambios fueron acompañados de políticas institucionales tendientes a propiciar e impulsar transformaciones en los tiempos escolares, en los espacios y hasta en los acuerdos escolares de convivencia. En este sentido, la idea de una didáctica atenta a los individuos, a los distintos tipos de inteligencia o de intereses y sensible a las diferencias culturales y étnicas, se ha instalado como preocupación y hasta demanda al profesorado en las últimas dos décadas, formación con base en las pedagogías constructivistas y multiculturales (Dussel y Alberto, 2011).

El espacio del aula se está redefiniendo tanto en su estructura material como en sus formas de interacción: ya no hay un solo eje de relacionamiento controlado por el o la docente, sino una comunicación múltiple que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores. Asimismo, la idea de una cultura modelada por los usuarios o usuarias, y que circula a través de redes que son muy difíciles de controlar, censurar o recortar, sin duda:

...desafía el modo de definir el conocimiento valioso en la escuela, y abre un debate sobre su carácter más o menos democrático respecto a la jerarquización y centralización del saber escolar, que fue criticado por excluyente y reproductor de las desigualdades sociales y culturales ya desde los años 70. (Dussel y Alberto, 2011, p. 23)

Por su parte, Plaza Schaefer (2011) señala en su investigación que al equipamiento técnico se le sumaron el asesoramiento y el acompañamiento a docentes de distintas disciplinas, durante el diseño y el desarrollo de proyectos educativos mediados por TIC: “Los programas impulsados por el Ministerio de Educación de la Nación, se implementaron simultáneamente a lo largo de todo el país en escuelas públicas del nivel medio, principalmente en aquellas ubicadas en contextos de pobreza” (p. 3). Sin embargo, tal como destaca la autora, este proceso también se dio de manera heterogénea y desigual, asumiendo las características propias –en cuanto a recursos, estructura organizativa, etcétera– de cada jurisdicción provincial.

Uno de los conceptos teóricos de los que parten estas corrientes constructivistas es el de ubicuidad de Bill Cope y Mary Kalantzis (2009), que plantea un desarrollo del aprendizaje derribando fronteras espaciales y temporales, desde modos de estar situados en el aula, hasta modos de concebir la educación:

Al hablar de computación ubicua podemos referirnos al uso de la tecnología para cerrar brechas temporales y espaciales, hacer confluir lo físico y lo virtual (...). Sin embargo, si nos enfocamos en el aprendizaje, y en la creciente prevalencia de actividades de construcción de conocimiento que tienen lugar en entornos online, tanto por parte de expertos como de principiantes, es aconsejable ampliar la definición de “ubicuo” para que incluya la idea de que los aprendices pueden contribuir al conocimiento sobre “cualquier cosa” e igualmente que “cualquier persona” puede experimentar aprendizaje. (Cope y Kalantzis, 2009, p. 2)

La mirada desde las nuevas pedagogías parte de una perspectiva constructivista de la educación, en el sentido que plantea David Jonassen (2000) quien aporta las características de los entornos de aprendizaje, teniendo en cuenta aulas activas, de participación estudiantil; constructivas, de nuevos significados; colaborativas, en las que incentiva el aprendizaje; conversacionales y de actividades intencionadas. De esta manera, el rol del o la docente incorporando y usando contenidos digitales, tal como explica Cecilia Sagol (2013), es prioritario para esta concepción en el sentido que es este/a quien proporciona a el/la estudiante el material a trabajar, al tiempo que lo/la orienta a seguir investigando y abriendo nuevas posibilidades de conocimiento. Así, se habla de aula aumentada y de docente aumentado considerando la apertura del mismo para que sus alumnos/as sean protagonistas de su propio conocimiento y exploren realidades que van más allá del material que se les puede proporcionar. Es decir, que este material sea sólo un punto de partida.

Utilizando la misma metáfora de la realidad aumentada –definida como la combinación de elementos del mundo real con elementos virtuales–, hablamos de aula aumentada como el uso de un espacio virtual complementario del espacio presencial por parte de los alumnos y los docentes y una propuesta de enseñanza aprendizaje que combine elementos de los dos entornos (Sagol, 2013, párr. 5).

Todos estos lineamientos teóricos bajo el paradigma constructivista del conocimiento fueron claves para diseñar la Especialización en Educación y TIC que, bajo la resolución 856/2012, tuvo como objetivo la universalización del acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. A su vez, esta especialización encontró en el Programa Conectar Igualdad el mecanismo democratizador a partir del que alumnos/as, docentes, directivos/as y otros profesionales de las escuelas públicas argentinas de nivel

secundario y de la modalidad de educación especial, contaran con su propia netbook, así como también los de los Institutos de Formación Docente. Por otra parte, desde esta perspectiva se pone un énfasis especial en la producción de medios por parte de los/as estudiantes –no sólo en la recepción y análisis críticos-, y se explicita que el concepto de alfabetizaciones mediáticas implica tanto la lectura como el consumo, la escritura o producción.

El aprendizaje en múltiples plataformas: un proyecto escolar convergente

En igual sentido que los teóricos y teóricas de la educación, estudiosos y estudiosas de la comunicación y el periodismo aportan conceptos que ayudan a comprender lo que sucede con el aprendizaje en plataformas múltiples. La llegada de las notebooks del Programa Conectar Igualdad y, posteriormente, de internet a los establecimientos educativos, produjo un salto cualitativo para la producción de medios en las escuelas: investigación en la Web, producción de blogs y, luego, la exploración con códigos QR⁶, entre otras herramientas que nos permiten hablar de convergencia.

Asimismo, el impacto de la Sociedad de la Información y las TIC en la producción, almacenamiento y circulación de la información, potenciado por los dispositivos móviles y el lenguaje hipertextual, son fenómenos que también atraviesan y determinan el ámbito educativo. En su trabajo de investigación Pedro Garello (2015) analiza cómo la expansión a nivel mundial de los medios digitales de comunicación, produjo cambios profundos en las prácticas y rutinas del trabajo periodístico, cambios que incluso se trasladaron a los medios periodísticos en las escuelas.

Las redes sociales, blogs, chats, wikis, foros y repositorios multimedia (fuentes 2.0) aportan voces al debate público utilizando herramientas colaborativas. Esto atraviesa la práctica periodística pero también permite que voces no profesionales manejen información instantánea por su eventual cercanía a ciertos sucesos y su decisión de compartirlas. Estas variaciones, potenciadas por dispositivos tecnológicos en los que convergen lenguajes y sus estrategias, pueden producir efectos sobre las relaciones de poder y el intercambio de informaciones. En el terreno educativo –y particularmente en las prácticas de periodismo en la escuela-, se produce también este proceso multidimensional que afecta a todos los ámbitos en la medida en que los y las estudiantes se apropian de la palabra, los recursos y los lenguajes de las múltiples plataformas. “En el caso de

⁶ Código de respuesta rápida que permite almacenar información en una matriz de punto, la cual puede ser leída o escaneada y redireccionada hacia contenidos en internet.



proyectos editoriales del ámbito educativo específicamente, la convergencia no gira en torno a los objetivos de las empresas periodísticas, sino a otros fines como la integración de proyectos, áreas curriculares, producciones, narraciones y lenguajes” (Garello, 2015, p. 4).

La potencialidad de la convergencia para el desarrollo de proyectos editoriales en contextos educativos y comunitarios, es propicia en el sentido que incorpora lenguajes y soportes a través de las TIC y, además, brinda la posibilidad de revitalizar el soporte papel con una visión ampliada. Por ejemplo, a través del código QR aunando proyectos de diferentes espacios curriculares en formatos multimedia. En esa línea, Roberto Igarza (2008) sostiene que la convergencia es un proceso que tiene que ver más con lo cultural y lo transmediático que con lo tecnológico, en donde la circulación informativa trasciende los medios. La lógica convergente se funda en la digitalización del procesamiento, almacenamiento, difusión y recepción de la información y en el tendido de redes de comunicación. Este proceso comprende otras lógicas además de la tecnológica (Igarza, 2008). El nuevo ecosistema mediático cultural, entonces, se basa en el compromiso y la participación que lo distancian del modelo anterior manifiestamente orientado a transmitir y recibir. En este sentido, podemos observar cómo trabajar con un medio de comunicación en la escuela invita a la participación y a la toma de decisiones de manera colectiva.

En ese orden, la introducción del concepto transmedia en la escuela llegó, en estos últimos años, desde espacios como el de la universidad a través de distintos seminarios y talleres impulsados también desde programas y seminarios de áreas específicas del Ministerio de Educación con el objetivo de realizar experiencias transformadoras y significativas para los estudiantes. Por otra parte, el concepto de narrativa transmedia (transmedia storytelling) fue introducido por Henry Jenkins, en la revista del MIT de Boston en el año 2003. Carlos Scolari (2013b) destaca esta noción como un relato que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas pero que, a su vez, sus lectores pueden no limitarse a consumir el producto cultural, sino que se proponen ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales.

En el campo de la educación, Scolari, Rodríguez y Masanet (2019), se preguntan si es posible hablar de una alfabetización o de educación transmedia. En tal sentido, algunos años atrás, Jenkins (2010) delineaba un posible cruce entre el transmedia storytelling y las prácticas educativas, que Scolari et al. (2009) traduce como:

En tanto educadores, tenemos que modelar el uso efectivo de las diferentes plataformas mediáticas en el aula, una práctica que respaldaría lo que Howard Gardner nos ha dicho acerca de las inteligencias múltiples. En este caso, me



refiero a la idea de que cada estudiante aprende mejor a través de diferentes modos de comunicación y, por lo tanto, la lección es más efectiva cuando se transmite a través de más de un modo de expresión. Podemos reforzar lo que comunicamos a través de palabras o textos escritos con soportes visuales o actividades. Hacerlo de manera efectiva nos lleva a pensar en cómo múltiples plataformas de comunicación podrían reforzar lo que hacemos en nuestras aulas. (párr. 6)

A la hora de abordar este concepto, una propuesta interesante es la que desarrolla Claudia Ardini (2018), quien entiende lo transmedia como una experiencia que ocupa un territorio, un espacio propicio para que se desarrolle la conversación social:

Es la narración de historias en diferentes plataformas (virtuales y físicas) y una experiencia en la que lxs prosumidorxs colaboran en la construcción del mundo narrativo. Es un tipo de narrativa, pero también una experiencia de comunicación, una forma de contar y de construir una historia o un universo de historias. Cada plataforma nos introduce en un mundo narrativo, en un aquí y ahora de la historia que se cuenta. Nuestra experiencia en ese entorno nos da herramientas para participar, para hacer e intervenir en lo diseñado previamente. (Ardini, 2018, p. 16)

Asimismo, como bien define Scolari (2017), un proyecto transmedia en la escuela parte desde la pedagogía de la enunciación a la de la participación, en tanto que es una obra de construcción colectiva del conocimiento en la que el rol del/la docente es el de agitador comunicacional y el del/la estudiante, el de un productor de contenidos (Scolari, 2017).

En el nuevo escenario comunicacional, el ecosistema escolar de la última década se presenta convulsionado por la llegada de internet, la irrupción de las redes sociales y los cambios en las prácticas culturales de los y las estudiantes, docentes y de toda la comunidad educativa, favorecidos por esta expansión tecnológica que llegó a cada rincón de los hogares. Para Ardini (2018), las experiencias transmedia son estrategias pedagógicas en potencia por la propuesta participativa en el desarrollo de contenidos: “Ya no hay alguien que tiene algo para decir y otro que sólo escucha. Ahora todxs decimos y nos escuchamos, y en ese ejercicio nos constituimos en ciudadanxs en el contexto escolar” (p. 10). Utilizar una experiencia transmedia como estrategia pedagógica, entonces, implica una modificación estructural de las condiciones en las que se enmarcan los ámbitos educativos. Considerar a los y las estudiantes como actores activos de los procesos educativos pone en valor el intercambio y la reflexión entre estudiantes y



docentes, educando y aprendiendo de manera recíproca, recuperando la perspectiva de Paulo Freyre (1970) como lógica de aprendizaje.

Asimismo, la perspectiva transmedia en la escuela es una estrategia de comunicación y de aprendizaje posible, especialmente si hablamos de proyectos producidos por los y las estudiantes. La convergencia de medios permite combinar diferentes formatos, soportes y lenguajes. Sin embargo, también hace posible pensar una escuela que se comunique entre sí, donde los distintos espacios curriculares se relacionen y tengan un nuevo sentido. Un proyecto iniciado en un espacio curricular a partir de los intereses de estudiantes y docentes o de alguna problemática o preocupación del grupo puede pensarse, asimismo, desde otros espacios contribuyendo a este interés y posibilitando nuevas oportunidades de aprender. Contar con las herramientas digitales, redes y el vínculo con distintas comunidades permite crear nuevos relatos y nuevas narrativas en contextos escolares que pueden ser pensados desde una perspectiva de nuevas oportunidades y no de limitaciones, encierro y decisiones arbitrarias.

Producciones escolares en múltiples plataformas: “El Glaciar”, de una revista escolar a un proyecto transmedia

El Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) 185 Perito Moreno de la ciudad de Córdoba, desde hace 22 años desarrolla una revista escolar llamada El Glaciar. Sin embargo, fue en 2014 cuando dio un salto desde una edición ampliada de su revista anual, a una experiencia de convergencia de medios desde la comunicación digital. Pedro Garelo, docente e investigador, es uno de los coordinadores del proyecto y es quien desplegó un estudio sobre este proyecto editorial que incluyó contenidos de diversos formatos, soportes y lenguajes enlazados a la Web con el recurso de código QR.

Frente a este producto, su investigación planteó distintos interrogantes: ¿cómo es la transición y la evolución de un formato impreso a la integración con otros digitales? ¿De qué manera se logra la articulación a partir de la convergencia de soportes y lenguajes? ¿Cómo convergen proyectos, espacios curriculares, años, estudiantes y docentes en la propuesta editorial? Lo impreso tiende a desaparecer, ¿esto es una resistencia o pueden coexistir? ¿Por qué se hizo la convergencia desde el soporte impreso? Como parte del análisis y en busca de aproximaciones y respuestas a esos interrogantes, el docente investigó en las narraciones ancladas en dispositivos tecnológicos que dejan sus huellas en publicaciones en línea para establecer las variables emergentes en la comunicación digital dentro de los ámbitos de la educación (Garelo, 2015).



El eclecticismo metodológico de dicha investigación, permitió vincular análisis de contenido –informaciones periodísticas, estrategias de promoción de consumo, participaciones de usuarios en publicaciones periódicas y redes sociales-, tipologías concurrentes –de contenidos, lenguajes, dispositivos, soportes-, y entrevistas estructuradas y semiestructuradas. De esta manera, se recurrió a la observación, registro, análisis, descripción, clasificación y evaluación de calidad y vigencia de los dispositivos tecnológicos para establecer las características de una cultura convergente y participativa (Garello, 2015).

Por entonces, El Glaciar cumplía 14 años de trayectoria, un proyecto que adquirió envergadura institucional y que atraviesa, interpela y compromete a toda la comunidad educativa. En ese sentido, requiere de un gran esfuerzo para coordinar el trabajo de cuatro cursos de los turnos mañana y tarde, docentes de Comunicación y de otros espacios curriculares intervinientes, gabinetistas, imprenta y auspiciantes, entre otros. Además, debemos mencionar las tareas de recaudación y administración de recursos, la planificación de cronogramas, la producción de contenidos (investigación, redacción, corrección, diseño, edición, maquetación, impresión), la presentación, el lanzamiento y la distribución. Asimismo, en la edición 2014, se incorporó un nuevo rótulo y logo, un slogan, la elaboración e implementación de un manual de estilo, la promoción y difusión de prensa y, lo más novedoso en cuanto a contenido, el uso del código QR (Garello, 2015). Es preciso destacar que dicho número fue parte de un proyecto que retoma quince años de ejecución de la revista en soporte gráfico.

El objetivo fue abrir una dimensión digital y multimedia a la experiencia con la revista, un modo de establecer un puente con las prácticas mediáticas de los jóvenes. Al mismo tiempo el desafío de proponer otras prácticas con la comunidad, padres y docentes. (Pelosio, comunicación personal, 2014)⁷

Los objetivos de dicha implementación:

...tuvieron que ver con plasmar en el proyecto El Glaciar los diversos lenguajes que utilizamos regularmente en las aulas y en nuestra vida diaria, tanto estudiantes como docentes y comunidad educativa. Traspasar el papel, la palabra escrita, la imagen estática y animarnos al movimiento, al sonido, y al color. Explorar en el diseño, en otros formatos literarios, periodísticos, gráficos. (Garello, 2015, p. 7)

⁷ Entrevista semiestructurada realizada al docente a cargo de las materias Arte y Comunicación; y Comunicación, Cultura y Sociedad. Es Licenciado en Comunicación Social (ECI-UNC) y Especialista en Comunicación, Medios y Prácticas Educativas.



Por otra parte, el docente destaca algunos de los recursos utilizados en aquel entonces, entre ellos las netbooks del Programa Conectar Igualdad, el gabinete de informática con 20 computadoras de escritorio, el gabinete de radio, cámaras fotográficas, cañón proyector y dispositivos móviles (celulares).

A medida que avanzamos nos dimos cuenta que debíamos incorporar los móviles de alumnos y profes. El uso de códigos QR planteó el desafío de aprender a aprovecharlos. No solo con video y audios, sino también para organizar las historietas y los reportajes gráficos de modo compatible con su publicación digital en pos de lograr la mejor interfaz para los GIF animados. (Pelosio, comunicación personal, 2014)

En este proyecto se desarrollaron recursos y estrategias implementados con la intención de mostrar algo nuevo que estuviera vinculado con la cotidianidad de los y las jóvenes. También la conciencia del buen uso de las netbooks y la búsqueda de algo más atrapante para la comunidad educativa. Luego la paciencia, la insistencia, el aprendizaje de los/as profesores/as, la búsqueda de nuevas estrategias –como la de articular lo gráfico con lo escrito-, y el uso de la fotografía y el dibujo como modo de graficar y contar una realidad y de hacer ficción (Garello, 2015).

A partir de la incorporación del código QR, se promovió la convergencia de diferentes soportes y lenguajes. De esta manera, el soporte papel se constituyó –en algunas de sus páginas-, en una plataforma para una versión ampliada con contenidos alojados en internet: blog de la revista (artículos, animaciones, etc.), YouTube (producciones audiovisuales), plataforma Issuu (galería de imágenes) y blog de la radio (repositorios de audios). Este proceso requirió de diferentes estrategias para acercar e involucrar a los/las estudiantes a la propuesta. Por un lado, desde comienzos de 2014 se organizaron talleres con los y las alumnas para familiarizarlos/as con los QR y se abrió el debate sobre las posibilidades multimedia. Esta conversación se actualizó permanentemente a medida que el proyecto avanzaba. Por el otro, en la mencionada entrevista, Pelosio (2014) explica que para la producción de los GIF se utilizó como estrategia el debate sobre las figuras retóricas y las prácticas juveniles con los medios. Para las historietas, en tanto, se organizó un taller de producción. Para la tapa e ilustración, un concurso de dibujo para todo el cole.

Asimismo, la edición 2014 tuvo un gran desarrollo de contenidos a partir del aporte de diferentes espacios curriculares, donde se promovió el abordaje de culturas juveniles y la participación ciudadana en tres ejes centrales: sexualidad, organizaciones sociales y expresiones juveniles. A su vez, se trabajó en las secciones fijas: Deportes, Música, Salud, Tecnologías, Sociedad, Cultura, Escuela y Medio Ambiente. En este sentido, se logró



vincular y articular soportes, lenguajes y medios de la comunicación digital, desde espacios curriculares propios de las materias específicas de Comunicación, con otros proyectos de otras materias e incluso de otros cursos como 5° y 6°. En cuanto al proceso de producción, la convergencia propuesta requirió reconocer el trabajo integrado, en una narración y producción convergente desde una producción gráfica a partir de la comunicación digital. A su vez, esto implicó una concepción ampliada de la forma de producción y circulación de la información: el desafío de incluir en la narración a Internet como plataforma de contenidos y el traspaso a los dispositivos móviles.

Otra de las innovaciones fue la puesta en funcionamiento de una fan page (página de seguidores) en Facebook, llamada El Glaciar 2014. El objetivo era promover la revista durante las semanas previas y posteriores a su lanzamiento. Luego, con la repercusión en la prensa (se presentó la producción con gacetilla de prensa en medios locales, como La Voz del Interior y Cba24n.com.ar, y en los medios de la ex Escuela de Ciencias de la Información, UNC), se impulsó una campaña de promoción y captación de seguidores en la comunidad educativa. En tanto, durante el año 2019, El Glaciar fue incorporando las redes sociales al proyecto a través de su cuenta en Instagram, lo que pretendió ser una alternativa semanal de noticias para los jóvenes seguidores. El espacio se denominó #Elglaciarinfo (información en el perfil de Instagram de la escuela y noticias relacionadas con la producción de la revista). Durante este mismo año lectivo se desarrolló el Personaje Transmedia, que consistió en la creación de una mascota identitaria de la comunidad escolar a través de un trabajo interdisciplinario.

Ambas propuestas quedaron plasmadas adscribiendo a los conceptos de convergencia en medios y de cultura transmedia, trabajados principalmente en las obras de Henry Jenkins (2008, 2015), y se sumaron a la ya abundante propuesta del proyecto, que consideramos importante de ser recuperada en este artículo.

Pandemia y escuela remota

Durante el año 2020 y con el inicio de la cuarentena establecida por el gobierno nacional a raíz de la avanzada de contagios por Coronavirus, la comunidad escolar se vio recluida en su domicilio. Con la convicción de que sólo duraría algunos días –como mucho cuarenta-, docentes y autoridades comenzaron a diseñar planes a corto plazo para el mientras tanto. Al poco tiempo de la exploración de nuevas tecnologías en red, algunos cursos de capacitación exprés intra y/o extraescolar, la docencia se vio frente a una inquietante realidad: más de la mitad de los y las estudiantes no estaban respondiendo a

la oferta escolar que entre plataformas como Google classroom y Drive –entre otras- los alentaban a conectarse, a retomar lo iniciado en el aula y continuar.

El correr de los días y el aumento considerable de casos de COVID-19 confirmaron que no se volvería al aula presencial, al menos hasta después de las vacaciones de julio. Ante esta situación, nuevos espacios de capacitación, nuevas disposiciones ministeriales y la necesaria evaluación de la enseñanza en este contexto se hicieron presentes. Además, se produjeron nuevos golpes de realidad, verdaderos sacudones que mostraron que no sólo muchos y muchas estudiantes se encontraron perdidos/as en esta escuela, sino que sus padres y madres reclamaban mayor organización y planificación de las tareas, al tiempo que los y las docentes solicitaban tiempo, recursos tecnológicos acordes y mejores condiciones laborales en esta situación excepcional.

En agosto de 2020, luego del receso invernal, las escuelas parecían haberse replanteado sus objetivos en pandemia y se propusieron recuperar el vínculo con los/las estudiantes desconectados/as, planificando a medio y largo plazo (entre otros, se contempló extender el ciclo lectivo). Sin embargo, en dicha ocasión no se abordó el mejoramiento de los recursos tecnológicos de familias y docentes, ni de brindar incentivos laborales para estos últimos. Este nuevo horizonte no modificó sustancialmente la situación de los y las escolares: la desvinculación continuó, mientras algunos y algunas estudiantes se contactaron para saber si podían salvar el año, aunque pocos/as pudieron retomar.

En la escuela remota, muchos/as de los y las estudiantes se encontraron sin conexión, sin dispositivos tecnológicos ni recursos económicos, así también como sin algunas de las habilidades mínimas para aprender en este contexto. Fue posible conocer, entonces, un abanico de realidades diferentes entre los educandos, quizás similares a las que se manifestaban en el aula, pero que se hicieron más evidentes: falta de recursos tecnológicos, económicos, desgano, falta de acompañamiento, dificultad para comprender las tareas, la imposibilidad para autorregular los tiempos de estudio y la falta de espacios físicos donde realizar las actividades, entre otras.

Coincidentemente con el diagnóstico de la educación en Chile –y, probablemente, en gran parte de Latinoamérica-, por la crisis educativa y los efectos de la pandemia, Canale Reyes y Silva Quiróz (2020) señalan la evidencia de problemas de desigualdad, desafíos para la creatividad, sobrevivencia e innovación. La docencia tuvo que trabajar contenidos esenciales, posibilitar el contacto humano y afrontar una gran preocupación por la salud mental de estudiantes y docentes:

Los roles de los actores del sistema educativo en este nuevo escenario cambian, adquiere mayor importancia el educando, debiendo los profesores con escasa



experiencia en lo no presencial, adaptar recursos, materiales, contenidos y actividades tanto sincrónicas como asincrónicas, para no generar más desigualdades en los aprendizajes, toda vez que las habilidades de sus estudiantes a nivel de autorregulación, autoaprendizaje, planificación de los tiempos para estudiar y para desplegar procesos de metacognición son desafíos pendientes que aún persisten en la educación presencial, lo que conspira en la modalidad online para la formación crítica y reflexiva de los ciudadanos de la sociedad del conocimiento, temática que se evidencia sobre todo en tiempos de crisis. (2020, p. 3)

Con el paso del tiempo, las y los docentes reformularon sus estrategias en tanto pudieron capacitarse en otros posibles modos de abordar lo planificado. Al contacto por mail o classroom, le siguió el grupo de Whatsapp con audios o videos explicativos y los encuentros virtuales quedaron disponibles en plataformas como YouTube. Además, las clases teóricas se volvieron más breves y las prácticas, más relacionadas con la producción. Los y las docentes pudieron vincularse entre sí y trabajar en equipo, capitalizando las habilidades y destrezas en cuanto a experiencias de aprendizaje, capacitación tecnológica y recursos pedagógicos a explorar. En cuanto a las propuestas docentes de encuentros virtuales sincrónicos o clases en horarios habituales, la respuesta de los y las jóvenes fue diversa, por distintos motivos.

La respuesta de los alumnos es variada y relacionada con la propuesta online que el docente despliegue, en los casos donde hay innovación, distribución de tiempos sincrónicos y asíncronos adecuados, un diseño de actividades online que conjugue lecturas y generación de productos, discusiones, la evaluación es positiva. En los casos contrarios donde el modelo realiza la presencialidad de las clases en los mismos horarios asignados en el modelo presencial, la evaluación es negativa, los alumnos reportan cansancio y aburrimiento. El alumnado se cuestiona la modalidad especialmente cuando les demanda mucho tiempo o cuando no observan un cambio respecto a la docencia presencial. (Canale Reyes y Silva Quiróz, 2020, p. 10)

Para la escuela IPEM 185, el 2020 iba a ser un año de grandes metas para la revista El Glaciar. Sin embargo, con el inicio del ciclo lectivo y la consiguiente declaración de la pandemia, el proyecto quedó en suspenso. Los y las docentes tuvieron que plantearse un nuevo desafío: ¿qué hacer y cómo lograrlo? ¿Qué posibilidades concretas habría para llevarlo a cabo? Las respuestas llegaron pronto: el equipo docente junto a los y las estudiantes tomó la decisión de continuar el proyecto a través de las redes sociales⁸. El

⁸ El relato forma parte de la experiencia de esta autora durante el primer año de pandemia en el IPEM 185 como docente y co-coordinadora del proyecto revista El Glaciar para el trabajo final del Seminario de



Glaciar pasó a llamarse @elglaciar2020 en Instagram y se transformó en un medio de comunicación digital para la comunidad educativa, así también como un ejercicio de trabajo periodístico semanal puesto en marcha día a día por los propios estudiantes. Tal como rezó el isologo identificador y el slogan que los mismos/as estudiantes crearon en los distintos espacios curriculares intervinientes, se propusieron continuar contra viento y pandemia. En los últimos meses, se decidió hacer una remera y la revista en formato papel, con menor presupuesto, pero con la colaboración de la comunidad educativa y barrial, que acompañó la propuesta y ayudó a que este producto pudiera ver la luz. En el mes de diciembre, cuando el ciclo prácticamente concluía, se presentó la revista papel y la remera a través de una muestra virtual con la presencia de profesores y estudiantes. En dicha ocasión, además, se relató el proceso anual de trabajo, se mencionaron las producciones destacadas y las habilidades y destrezas de los y las estudiantes.

De manera paralela, docentes y estudiantes de la institución participaron junto a otras escuelas en el proyecto de extensión universitaria “Jóvenes, voces y redes”, un proyecto de la Facultad de Ciencias de la Comunicación que buscó fomentar el vínculo entre jóvenes de distintos sectores de la sociedad cordobesa y la universidad publicando sus producciones escolares a través de una plataforma digital⁹. De esta forma, los y las estudiantes no sólo publicaban en Instagram –de forma remota-, sino también en el portal de contenidos paginacero.fcc.unc.edu.ar, propiciando otro espacio más para la expresión y visualización de sus producciones escolares.

Conclusiones

Desde el punto de vista de la educación, en los últimos años se vienen diseñando estrategias ante un alumnado disperso, poco motivado y con poca expectativa ante la oferta educativa. La escuela no pasó por alto los grandes cambios culturales que se viven y que han cambiado las prácticas de consumo de medios, tecnologías y modos de relacionarse con el conocimiento.

En un contexto de gran mutación cultural y de revalorización del aprendizaje a partir de políticas educativas inclusivas, el ecosistema escolar fue modificándose a partir de reformas educativas tendientes a favorecer propuestas y abordajes pedagógicos con TIC,

Tecnologías de la Comunicación en la Vida Cotidiana, del Doctorado en Comunicación Social (FCC- UNC), dirigido por la Dra. Susana Morales y presentado en enero del 2021.

⁹ Jóvenes, voces y redes. Desarrollo de una plataforma digital para publicación de producciones escolares. Proyecto del área de extensión de la Facultad de Ciencias de la Comunicación aprobado con Beca Categoría A. SEU, UNC.



beneficiando el aprendizaje en múltiples plataformas y la concreción de proyectos educativos con medios de comunicación. El cruce de educación y comunicación y el abordaje del problema del acceso al conocimiento convocó a ambos campos disciplinares, junto a otros para pensar una escuela que incluya y habilite la participación de jóvenes, que tome cartas en el asunto, se reconozca en crisis y se disponga a revisarse y reinventarse.

En línea con Omar Rincón (2021), habitamos una mutación cultural que ha llevado a que en el siglo XXI tengamos una expansión de las especies culturales. “Todo cambia, todo se transforma, pero todo continúa” (Internacional de la Educación, 2021, párr. 8). La clave es jugar, ya que la lógica de los video-juegos es la que se impone como mantra de época. En ese sentido, la escuela no quedó afuera de esta nueva realidad y, frente a semejante cambio, se debate año a año sobre qué hacer tensionando cada vez más un sistema obsoleto de enseñanza. Frente a eso, le compete comprender esta transformación y reinventarse, jugar dentro de las costumbres de la cultura moderna y sumergirse en el mar de navegación, donde aprender consiste en adentrarse en diferentes vías, canales y narrativas muy parecidas a la lógica de los videojuegos.

Esta tensión entre la cultura de la escuela y las tecnologías obliga a la conversación entre aquello que se considera necesario enseñar y los nuevos modos de aprender, a plantear nuevas estrategias que no anulen el conflicto, sino que lo evidencien para establecer un diálogo, relacionado con habilidades y experiencias de la cultura digital propia de los y las estudiantes. No se trata de negar la necesidad de educar a los y las jóvenes para desarrollar las competencias vinculadas con los medios –al decir de Scolari (2018)-, sino de ampliar el marco sobre las actividades mediáticas que realizan esos y esas jóvenes por fuera de las instituciones educativas, y proponer recuperar ese conocimiento y esas competencias dentro de las aulas (Scolari, 2018). La propuesta transmedia, entonces, implica abrir espacios, trabajar articuladamente entre ellos, cambiar estructuras curriculares y otorgarles un nuevo sentido en la escuela.

Aunque las distintas instituciones educativas secundarias hayan hecho grandes esfuerzos por adaptarse a las nuevas condiciones sociotecnológicas durante las últimas tres décadas, la relación entre la cultura escolar y la cultura mediática todavía es muy tensa. Proyectos como el de la revista escolar El Glaciar obliga permanentemente a la escuela a revisarse, replantear sus objetivos, sus qué, para qué y cómo enseñar; la invita a traspasar fronteras y no todas las instituciones se animan a correr ese riesgo.

En el contexto de pandemia, la virtualidad se presentó como la única alternativa posible. La comunidad educativa tuvo que adaptarse a esta nueva escuela y enfrentar un

sinnúmero de limitaciones. La desigualdad tecnológica, las trayectorias disímiles de los y las estudiantes, los nuevos formatos de clases, las marchas y contramarchas puestas en juego en un sistema rígido y sin preparación para la nueva realidad: toda la comunidad educativa se vio determinada por un contexto adverso en el que fueron sorteando obstáculos a medida que se iban planteando. Desde la escuela, y pese a esta realidad, se fueron encontrando espacios alternativos de trabajo donde desarrollar experiencias innovadoras, generando espacios de apropiación, de aprendizaje, habilitando y/o transformando los trayectos escolares de los y las estudiantes. Quizás habrá que mirar en profundidad las nuevas formas de participación que se dieron en este contexto y en el de post pandemia para reflexionar, por ejemplo, en relación a los intercambios comunicativos, no sólo en lo producido, sino también en el proceso, en las acciones, en las expectativas de los y las docentes, en la recepción de las propuestas de estudiantes, en las indiferencias, en la no escucha y en sus intereses. Todos estos forman parte de los diversos interrogantes para seguir pensando, analizando y ofreciendo aportes y miradas sobre estos nuevos contextos educativos.

Referencias bibliográficas

Albarello, F., Canella, R. y Tsuji, T. (2014). "La práctica del periodismo escolar como estrategia de inclusión digital genuina en el Modelo 1 a 1". *Austral Comunicación*, 3 (1), 31-70.

Ardini, C. (2018). *Contar (las) historias: manual para experiencias transmedia sociales*. Córdoba: Mutual Conexión.

Canale Reyes, R. y Silva Quiróz J. (2020). "De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19". *Educar em Revista*. V. 36. Chile.

Carbonero, E. (2008). La inclusión del discurso comunicacional en la Educación Polimodal a partir del proceso de la Reforma de los '90. [Tesina de Licenciatura, UNDLP]. Sedici – Repositorio Institucional.

Cope B. y Kalantzis M. (2009). *Ubiquitous Learning*. Traducción de Emilio Quintana. University of Illinois: Press.

Dussel, I. y Alberto, Q. L. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Freyre, P. (2015). *Pedagogía Del Oprimido*. Argentina: Siglo XXI. (Original 1970).

Garello, P. (2015). La convergencia de medios en una revista escolar de nivel medio. El uso del código QR. Análisis del contenido, la aplicación de TIC y la convergencia generada. Ponencia presentada en el VIII Seminario Regional del Cono Sur de la Asociación Latinoamericana de Investigación en Comunicación (ALAIIC). Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Igarza, R. (2008). *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Innis, H. (1950). *Empire and Communications*. Oxford: Clarendon Press.

Jenkins, H. (2003) *Transmedia Storytelling*, en Technology Review. Boston: MIT, EE.UU.

_____ (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Jenkins, H.; Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.

Jonassen, D. (2000). *El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. Diseño de la instrucción. Teoría y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana.

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Canadá: University of Toronto Press.

Morduchowicz, R. (2010). "El programa Escuela y Medios". *Revista Monitor*, 24, (30-31).

Plaza Schaefer, V. (2011). "La producción de medios de comunicación como experiencias educativas Análisis de proyectos mediados por TIC, desarrollados en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Argentina". *Versión, Estudios de Comunicación y Política*, Nº 27, UAM Xochimilco, pp. 1-18.

_____ (2013). "Educación, Tecnologías y Medios de Comunicación: Nuevos modos de interpelar a los jóvenes en contextos escolares". *Infeies – rm*, 2 (2). Universidad Nacional de Mar del Plata.

Rincón, O. (2021). Internacional de la Educación América Latina. Conferencia virtual. Costa Rica.

Scolari, C. (2008). Las hipermediaciones y la ecología de los medios. *Hipermediaciones*. Barcelona, España.

_____ (2013a) *Ecología de las interfaces*. [Video] TEDxMoncloa. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=CZ_8xeW3Z4s&t=1s

_____ (2013b). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

_____ (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedias en la nueva ecología de la comunicación. *Hipermediaciones*. Barcelona, España. Recuperado de <https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion>.

Scolari, C.; Rodríguez, N. L. y Masanet, M. (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- 132.

Otras fuentes consultadas

Aplicación de la Ley Federal de Educación. Documentos para la concertación Serie A - Nro. 10 (1997). *Orientaciones generales para acordar contenidos básicos comunes*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Jenkins, H. (2010). Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. *Henry Jenkins Blog*. Recuperado de http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html

Diseños y Propuestas Curriculares (2011). Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Córdoba. Recuperado de

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DPCurriculares-v2.php#gsc.tab=0>

Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional (2010). Recuperado de https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolCurriculares/DesCurricular/LyC_Comunicacion.php#gsc.tab=0

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1994). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, Lenguajes Artísticos y Comunicacionales*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Rincón, O. (21 de junio de 2021). "La mutación de las especies culturales en el ecosistema digital." *Internacional de la Educación*. Recuperado de <http://acc2021.ei-ie.org/es/item/25085:la-mutacion-de-las-especies-culturales-en-el-ecosistema-digital>

Sagol, C. (2013). Aulas aumentadas, lo mejor de los dos mundos. *Educ.ar Portal*. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/116227/aulas-aumentadas-lo-mejor-de-los-dos-mundos>

