



Alfabetismos transmedia y construccionismo como elementos para el rediseño didáctico. Un estudio de caso en el contexto universitario.

Fecha de recepción:

17/06/2019

Fecha de aceptación:

21/10/2019

Palabras clave:

alfabetismos
transmedia,
construccionismo,
lectura,
narración,
ecología de
medios.

Keywords:

*transmedia
literacy,
constructionism,
reading, narration,
media ecology.*

Transmedia literacies and constructionism as elements for didactic redesign. A case study in the university context

Aníbal Guillermo Rossi

Universidad Nacional de Rosario / Universidad Abierta Interamericana, Argentina
anibalrossi@gmail.com

Resumen

El presente trabajo toma como punto de partida un diagnóstico compartido por diversos autores respecto de los desacoples entre las prácticas mediáticas de los jóvenes dentro y fuera de las instituciones educativas (Baricco, 2008; Corea & Lewkowickz, 2004; Jenkins, 2008; Scolari, 2018; Serres, 2013). En una segunda instancia propone el construccionismo de Seymour Papert y el concepto de alfabetismos transmedia como herramienta productiva para la comprensión y el rediseño de didáctico en la actual ecología de medios. Finalmente se describe y analiza una estrategia didáctica concreta diseñada bajo la premisa de minimizar estas disonancias desde la incorporación y expansión de los alfabetismos transmediáticos.

This paper takes as a starting point a diagnosis shared by different authors regarding the decoupling between



the media practices of young people inside and outside of educational institutions (Baricco, 2008; Corea & Lewkowickz, 2004; Jenkins, 2008, Scolari, 2018; Serres, 2013). In a second instance it proposes the constructionism of Seymour Papert and the concept of transmedia literacy as a productive tool for understanding and redesigning the didactic in the current ecology of media. Finally, a specific didactic strategy designed under the premise of minimizing these dissonances from the incorporation and expansion of transmedia media literacy is described and analyzed.

Introducción

Los desacoples entre las prácticas mediáticas de los jóvenes dentro y fuera de las instituciones educativas se han ido pronunciando cada vez más en las últimas décadas (Baricco, 2008; Corea & Lewkowickz, 2004; Jenkins, 2008; Scolari, 2018; Serres, 2013). Algunos diagnósticos más radicalizados declaran que incluso es el modo de adquirir experiencias el que ha mutado (Baricco, 2008). Lo cierto es que en la actual ecología de medios el concepto de lectura ha adquirido un nuevo estatuto transformándose en una actividad nomádica, configurante, colectiva y, en muchos casos, hasta materialmente productiva cuyas trayectorias se deciden en un conjunto heterogéneo de plataformas (Corea & Lewkowickz, 2004).

El concepto de “transmedia”¹ resulta relevante en este contexto dado que permite abordar y describir tanto estrategias narrativas como las diversas tácticas de lecturas que las recorren, se las apropian y las transforman (Rost, Bernardi, & Bergero, 2016). Donde antaño los relatos se decidían en un único medio hoy se distribuyen en múltiples plataformas (independientes pero conectadas), y allí donde el destinatario era imaginado como consumidor (generalmente activo desde la interpretación pero siempre pasivo en cuanto a la intervención de los relatos) hoy es

interpelado como usuario/prosumidor (siempre activo desde la interpretación, configuración e intervención de los relatos).

Según el libro blanco del proyecto internacional de investigación Transmedia Literacy² los ámbitos de incorporación de competencias transmedia de los jóvenes responden en gran medida a estrategias informales de aprendizaje entendidas estas como “secuencia individual o colectiva de acciones con el objetivo de adquirir y acumular conocimientos, habilidades, actitudes y puntos de vista a partir de experiencias cotidianas e interacciones en diferentes entornos” (Scolari, 2018, p. 11).

Desde las teorías del aprendizaje entendemos que el construccionismo de Seymour Papert (1995) ofrece uno de los herramientas más interesantes y productivos para enfrentar dicho desacople. Este permite comprender y diseñar didácticas para un entorno educativo de nivel superior atravesado por el vuelco participativo y multiplataforma propuesto por las narrativas transmedia.

El presente trabajo se propone describir y analizar una estrategia didáctica concreta diseñada bajo la premisa de minimizar estas disonancias desde la incorporación y expansión de los alfabetismos transmediáticos-se desarrolla en el marco de la asignatura “Sujeto y sociedad” correspondiente al primer año de la licenciatura en periodismo de la Universidad Abierta Interamericana (Rosario, Santa Fe, Argentina)³.

1. Consideraciones teóricas

1.1 Alfabetismos transmedia

Han transcurrido más de 20 años desde el inicio de la saga Harry Potter y casi 20 años desde el estreno de Matrix, dos de los hitos más significativos desde el punto de vista de las estrategias narrativas multiplataforma y las transformaciones en las tácticas (cada vez más nomádicas y materialmente productivas) de consumo. La primera estableció un hipertexto tecnológico que convocó masivamente a niños y jóvenes a la lectura al tiempo en que convirtió a esta última en una operación

entre otras, ya no configurante de un lector en sentido estricto sino de un usuario de la información (Corea & Lewkowickz, 2004). En tanto la obra de los hermanos Wachowski se convirtió en una referencia obligada para cualquier interesado en la teorización y/o producción de narrativas transmediáticas, es decir, aquellas que establecen unos mundos narrativos que se expanden a través de múltiples medios y plataformas con la complicidad de sus fans, hiperlectores, lectoespectadores, prosumidores, produsuarios, translectores, etc. (Scolari, 2017). En ambos casos las expansiones del *fandom* y sus diálogos (y entredichos) con el *canon*⁴ no cesan de proliferar.

En disonancia con este escenario, las instituciones educativas en general y las universidades en particular son espacios de enseñanza/aprendizaje articulados fundamentalmente en torno a un único medio hegemónico: el texto escrito. No es frecuente dar con propuestas sistemáticas que convoquen explícitamente las competencias y habilidades presentes en las prácticas culturales propias del actual ecosistema de medios. Un trabajo realizado durante el año 2017 por la cátedra Seminario de Integración y Producción de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Rosario, en el que se datificaron⁵ todos los contenidos referidos en los programas de las asignaturas de dicha carrera, ofrece datos interesantes en esta dirección⁶. De un *corpus* total analizado de 1574 materiales de estudio registrados en los programas de 33 asignaturas, tan solo un 2% (34 registros) era material audiovisual y un 3% (42 registros) correspondía a otros formatos⁷. El 95% de los materiales restantes respondía al formato de texto escrito: capítulo de libro 575 registros, libro 569 registros, artículo de revista 151 registros, material de cátedra 101 registros, documento de sitio web 81 registros, 19 artículos periodísticos y un manual⁸. En dicho contexto las competencias esenciales demandadas a un estudiante universitario podrían simplificarse en, por un lado, ser capaz de leer (y, por supuesto, comprender) libros que dialogan más o menos secreta o explícitamente con otros libros, y en segundo lugar, realizar producciones metatextuales (Genette, 1989) en forma de exámenes orales y/o escritos, monografías, tesinas, etc.⁹

El proyecto internacional Transmedia Literacy, una investigación

focalizada en torno al concepto de alfabetismo transmedia, analizó las prácticas mediáticas partiendo de la pregunta: ¿qué están haciendo los jóvenes con los medios? Considerando a aquellos como prosumidores (productores + consumidores), personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad (Scolari, 2018). Según el libro blanco de dicho proyecto los ámbitos de incorporación de competencias transmedia (subdivididas en nueve categorías¹⁰) de los jóvenes, omnipresentes en su cotidianidad, responden en gran medida a estrategias informales de aprendizaje¹¹.

Más allá del elogio al innatismo mediático que algunas conceptualizaciones parecen endosarles a las generaciones recientes, y de las elegías por unos estudiantes para quienes leer ya no es sinónimo de texto escrito, desde la educación superior es menester admitir un desafío. A saber, el de recuperar y expandir estas habilidades y competencias a partir de propuestas didácticas que las asuman en su potencial expresivo y las consideren productivas para la construcción de conocimientos. Al decir de Henry Jenkins (2008), “del mismo modo que no asumiríamos tradicionalmente que alguien está alfabetizado si sabe leer pero no escribir, tampoco deberíamos asumir que alguien está alfabetizado con respecto a los medios si es capaz de consumirlos pero no expresarse a través de ellos” (p. 176).

1.2 Construccionismo

Construccionismo es una noción acuñada por Seymour Papert para designar una teoría del aprendizaje, una toma de posición respecto de lo que consideraba es el conocimiento y el modo en que este se genera (Harel & Papert, 1991). Desde el enfoque construccionista (no confundir con constructivismo) se plantea cierta necesidad de revalorización de lo concreto, del hacer, de la fabricación, del cacharreo (bricolage) en detrimento de la consideración de la abstracción como estadio superior del conocimiento. Tanto su maestro Jean Piaget como Claude Lévi-Strauss fueron para Papert precursores en el señalamiento, análisis y descripción del pensamiento no abstracto. No obstante, según su consideración

ambos incurrieron en el mismo error, el de señalar al pensamiento concreto como una instancia sub desarrollada del conocimiento. No conforme con esta subvaloración Papert sostiene que no sólo los niños aún no desarrollados o las sociedades sub desarrolladas hacen uso del pensamiento concreto, también lo hacen los ciudadanos más avanzados de París o Ginebra y los científicos en sus laboratorios (1995)¹².

“El construccionismo, mi personal reconstrucción del constructivismo, tiene como principal característica que observa la idea de construcción mental más de cerca que otros *-ismos* educativos. Le concede una especial importancia al papel que pueden desempeñar las construcciones en el mundo como apoyo de las que se producen en la cabeza, convirtiéndose así en una disciplina menos mentalista” (Papert, 1995, p. 156).

Según Sylvia Libow Martinez y Gary Stager (2013) el construccionismo lleva la teoría constructivista hacia la acción, ya que si bien se asume que el aprendizaje acontece en la cabeza del aprendiz hay más posibilidades de que este ocurra cuando se encuentra lanzado a una actividad personalmente significativa fuera de su cabeza, socializable y compatible, a partir de la construcción de objetos que lo ayuden a pensar. Estos objetos pueden tomar la forma de un relato audiovisual, un poema, un videojuego, una imagen interactiva una composición musical o un chatbot, pero en cualquier caso significará una instancia de empoderamiento de los aprendices para conectarse con su imaginación, saberes, sentires y con sus pares.

Uno de los aportes quizás más significativos de Papert tenga que ver con la claridad con la que manifestó en los años 60', cuando los ordenadores aún tenían el tamaño de una habitación y estaban destinados a operaciones militares y las grandes corporaciones, su convicción de que allí los educadores tendrían un aliado estratégico para conseguir que el aprendizaje desarrollado en base al dominio concreto del hacer pueda ser reposicionado.

La epistemología tradicional se basa en la proposición y, por tanto, está íntimamente ligada al lenguaje, al texto escrito, impreso. El *bricolaje* y el pensamiento concreto siempre han existido, pero se los ha marginado en el contexto escolar por causa de esa posición privilegiada del texto. A medida que entremos en la era de los ordenadores y surjan nuevos y más dinámicos medios, todo cambiará (Papert, 1995, p. 169).

Este escenario atravesado por un empirismo radical¹³ (Lash, 2005) y vaticinado por Papert es ya el nuestro.

2. Estudio de caso

A continuación, presentaremos una experiencia de enseñanza y aprendizaje constituida a partir de un diseño didáctico el cual procura atender a los desafíos planteados en las consideraciones teóricas. Esta se desarrolla en el marco de la asignatura “Sujeto y sociedad” (SyS) correspondiente al primer año de la licenciatura en periodismo de la Universidad Abierta Interamericana (Rosario, Santa Fe, Argentina). Se trata de una asignatura de carácter cuatrimestral.

La descripción del planteo didáctico estará articulada en las siguientes instancias, a saber: narración, plataformas, mosaicos de lecturas, cacharreo filosófico, evaluación lúdica y escritura de procesos.

2.1 Narración

Como el mito de Jano el concepto de “transmedia” nos presenta dos caras de vital importancia en este contexto de análisis dado que permite abordar y describir tanto estrategias narrativas, a partir del despliegue y conexión de múltiples plataformas, como las diversas tácticas de lecturas que las recorren, se las apropian y las transforman. En este sentido es preciso subrayar la importancia de la faz primera, aquella que remite en un

sentido estratégico a la dimensión narrativa de un proyecto transmedia.

Siguiendo el remarcado consejo de Carlos Scolari (2013) según el cual “un relato transmedia de ser, ante todo, un buen relato” (p. 82) la propuesta bibliográfica de la asignatura, a diferencia de la estructura de los tradicionales programas (más parecidos a una lista de compras que a un relato), se encuentra articulada a partir de la estructura narrativa del viaje. Según Ricardo Piglia (2012), se pueden imaginar al menos dos estructuras básicas en el origen de la narración como una de las formas originales del uso del lenguaje: la narración como viaje y la narración como investigación.

En la narración como investigación, cuya figura arquetípica sería Edipo, hay algo que no se sabe y el relato lo reconstruye, lo imagina, lo narra a partir de unas huellas que están ahí en el presente. En la forma del viaje “alguien sale del mundo cotidiano, va a otro lado y cuenta lo que ha visto [...] No hay viaje sin narración; en un sentido, se viaja para narrar” (Piglia, 2012, p. 7). La figura en este caso es Ulises.

El viaje bibliográfico propuesto en SyS tiene en Michel a su guía. Este, a partir del libro “Las palabras y las cosas” (2003), se constituye en Foucault una especie de Virgilio en un itinerario histórico/genealógico por la relación entre los procesos de producción de subjetividad y los contextos sociales en los que se inscriben y ocurren. Todos y cada uno de los textos son abordados a partir de su localización en algunas de las epistemes (antigua, clásica, moderna y, a falta de un nombre mejor, contemporánea) desarrolladas en el libro.

De los tres principales componentes de un mundo narrativo (Scolari, 2013), a saber: el lugar, el tiempo y los personajes (junto con sus relaciones); la estructura del viaje y la geografía epistémica articulada a partir de Foucault cubren los dos primeros. En cuanto al tercer ítem, cada texto desarrolla sus propios personajes conceptuales (el bárbaro, el Leviatán, el buen salvaje, Zaratustra, etc.) no obstante las relaciones entre ellos no están de antemano señaladas desde una estrategia *top-down* a manos del docente, sino que se mantienen implícitas a modo de huecos narrativos a la espera de ser completados.

La secuencia de textos, y su rol en el esquema del viaje, desplegados

durante el cuatrimestre, es la siguiente:

- Alessandro Baricco (2008): Es una especie de flashforward en la línea de tiempo bibliográfica. Su texto “Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación”, el cual data del año 2008, reflexiona sobre los cambios culturales de nuestro presente.
- Michel Foucault (2003): Es el guía de viaje. El concepto de episteme desarrollado en libro “Las palabras y las cosas” ofrece la geografía en la cual se inscriben el resto de los textos, y algunas claves de lectura para su abordaje.
- Platón (1988): El fragmento de “La república” conocido como la alegoría de la caverna es el primer texto emplazado en la episteme antigua.
- Aristóteles (1988): Se presenta inscripto en la misma episteme que Platón. Los textos trabajados pertenecen a su obra “Política”.
- Thomas Hobbes (2017): Pertenece a otra geografía epistémica que los anteriores, la denominada episteme clásica. Los textos trabajados son los capítulos 13, 14 y 17 de su obra “Leviatán”
- Jean Jaques Rousseau (2005): Los textos de este autor presentes en el tracto bibliográfico son el “Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres” y el libro primero de “El contrato social”. Se encuentra en el mismo topos epistémico que Hobbes.
- Karl Marx (1987) y Friedrich Engels (2011): Se localiza en la episteme denominada moderna. Los textos en cuestión son “El manifiesto comunista”, “El fetichismo de la mercancía y su secreto” y “El trabajo alienado”.
- Friedrich Nietzsche (2011): Este autor representa la salida de la geografía moderna cuya figura epistémica del hombre comienza a descomponerse “como en los límites del mar un rostro de arena” (Foucault, 2003, p. 375).
- Gregory Bateson (1998): A partir de fragmentos seleccionados de su obra “Pasos hacia una ecología de la mente” este autor (junto con Baricco) refiere al topo epistémico contemporáneo en configuración.

2.2 Plataformas

El diseño didáctico de SyS se configura a partir de la utilización articulada de un conjunto de plataformas mediáticas. A saber:

- Sitio web¹⁴ :

Este se encuentra desarrollado en la plataforma gratuita Blogger y se plantea como la instancia de reunión de la información que, de otra manera, se presenta dispersa en el resto de las plataformas. Los elementos allí conjugados son los siguientes:

- * Video introducción:

Se trata de una pieza audiovisual breve en la que se presenta de forma condensada la propuesta didáctica de la asignatura y los elementos que la conforman.

- * Materiales de lectura:

Estos se encuentran organizados a partir de entradas específicas para cada autor indexadas con la etiqueta “bibliografía”. Cada publicación cuenta con la siguiente estructura:

- Título: Nombre y apellido del autor
- Imagen del autor.
- Breve párrafo introductorio a las obras utilizadas.
- Infovisualización: Enlace al texto en su versión infovisualizada con la herramienta Voyant.
- Audiolibro: En el caso de que el texto cuente con una versión audiolibro se incorpora el link en la publicación.
- Videografía: Material audiovisual relacionado con las obras o el autor en cuestión.
- Ludografía: Juegos o videojuegos relacionados con las obras o el autor en cuestión. En la mayoría de los casos se trata de trabajos realizados por los estudiantes de cursadas anteriores (ver ítem 3.6).

- * Actividades evaluativas¹⁵:

Cada una de las actividades evaluativas se hallan descriptas a partir de una publicación. Estas no se encuentran diseñadas como instancias de puesta a prueba de los estudiantes de manera

individual y definitiva, sino como elementos que incentivan el carácter procesual de la cursada donde lo reflexivo y lo expresivo así como la capacidad de trabajo en equipo debe ser puesta en juego.

- Actividades clase a clase: (ver ítem 3.4)
- Ludoparcial: (ver ítem 3.5)
- Proyecto grupal en Scratch¹⁶: (ver ítem 3.6)

• Grupo en Facebook¹⁷:

Es la instancia de encuentro e interacción (asincrónica y sincrónica) en línea entre docentes y estudiantes, y de estos entre sí, en el marco de las actividades planteadas. Allí se publican las consignas de cada clase y se ponen en común cada uno de los proyectos desarrollados por los estudiantes durante la cursada. El grupo habilita la posibilidad de sugerir materiales y/o nuevas lecturas de forma descentralizada. Se encuentra compartido también allí de forma destacada un cronograma detallado del recorrido de la asignatura con las fechas, materiales de lectura, actividades y herramientas implicadas.

• Chatbot¹⁸:

Se trata de un asistente de cursada desarrollado mediante la utilización de la interfaz conversacional de los chatbots (robot conversacional).

Sus principales objetivos son el de brindarle información a los alumnos cuando estos la soliciten (estrategia PULL), y enviarles información en momentos relevantes durante la cursada (estrategia PUSH).

En cuanto a la estrategia PULL, el tipo de información que el chatbot brinda a los alumnos es la siguiente: Cronograma (diferenciado por carrera), Aulas y horarios de cursado, Programa, Bibliografía, Grupo en Facebook, Blog de la asignatura, Video presentación, Actividades evaluativas, Condiciones de regularización / promoción de la asignatura y la dinámica de trabajo con los textos (ver 3.3)

En cuanto a las estrategias PUSH, el bot envía en momentos claves de la cursada la siguiente info:

- Antes de cada clase: Texto a leer + versión en Voyant + actividad de esa clase + ejemplos de años anteriores
- Antes del Ludoparcial: información referida a las reglas del

juego, tips estratégicos y otras recomendaciones¹⁹.

2.3. Mosaicos de lecturas²⁰

El contexto áulico en el que se desarrolla SyS cuenta con computadoras con acceso a internet el cual es aprovechado en favor de habilitar una dinámica descentrada y participativa de abordaje de los textos a partir de la utilización de la herramienta de analítica textual Voyant Tools²¹.

En esta dinámica el docente no cumple un rol de enunciador único, de portavoz del texto, de oralizador de una escritura descendente de la autoridad. Ni el estudiante el de un receptor a la espera de la transferencia de un sentido correcto (Serres, 2013). Tampoco el texto conserva aquí su lineal unidad.

Los pasos para el funcionamiento de este ejercicio coral de lectura son los que siguen a continuación. En primer lugar, el texto es arrojado a Voyant para su procesamiento y visualización. Luego cada estudiante elige tres pasajes breves a partir del uso combinado de dos de las plantillas ofrecidas por la herramienta, a saber: Cirrus (nube de palabras²²) y Context (palabras en contexto²³). Puestas a jugar juntas las dos aplicaciones se potencian. La nube de palabras ofrece claves de acceso al escrito a partir de un criterio de relevancia específico (la repetición) el cual encuentra en la plantilla palabras en contexto su complemento, dado que cada concepto puede ser situado en su entramado original. Ambas conjuntamente operan como mesa de disección no-lineal del texto. Sin suplantar la lectura tradicional se anexan a ella ampliando la trayectoria en la que el libro se inserta (Baricco, 2008).

Luego se propone una lectura de los fragmentos seleccionados acompañada una argumentación de la elección. Dicha argumentación no exige hacer referencia a la bibliografía como unidad de la cual fue extraída la frase, sino a la relación que el estudiante ha generado con ella a partir de sus propias preguntas, conjeturas, sentires, etc. Esta operación propone un uso de los textos menos ligado a la lógica de la cita, en la que un fragmento remite a una totalidad ausente, y más a la apropiación mosaica²⁴

como si la frase fuera del orden de la tesela²⁵ (piezas que conforman un mosaico).

Mientras otro lee cada quien escucha la puesta en común del fragmento elegido y la argumentación del compañero en busca de puntos en común y diferencias que sirvan de guías para su participación.

La intervención docente, por su parte, se articula a partir de los siguientes objetivos:

- Promover una lectura autónoma y creativa.
- Desarticular el dualismo interpretativo correcto/incorrecto y fomentar el respeto a las propias ideas surgidas de la lectura.
- Dinamizar y conectar las intervenciones de los estudiantes.
- Glosar, ampliar, aportar información y formular nuevas preguntas a partir de cada intervención.

Este ejercicio de lectura mosaica con Voyant asiste a la dinámica participativa de la clase constituyendo enunciadores múltiples y ofreciendo la posibilidad de reflexionar sobre un material bibliográfico común incluso a aquellos que no realizaron una lectura previa.

2.4. Cacharreo filosófico

“¿Qué sería un buen relato?” se pregunta Ricardo Piglia, y continúa “aquel que le interesa no solo a quien lo cuenta, sino también a quien lo recibe” (2012, pág. 4). En este sentido en el narrar se manifiesta un carácter relacional, significando no solo la externalización de una idea o la transmisión de una experiencia sino, y sobre todo, la implicación del otro en el relato.

A partir del uso de diversos lenguajes y plataformas, las actividades planteadas en cada una de las clases de SyS recuperan esta idea de narración mixturándola con la noción construccionista de cacharreo (bricolage) según la cual el construir algo es una poderosa expresión personal que genera apropiación aún cuando lo que se haga no sea perfecto (Libow Martínez & Stager, 2013). Tendientes a recuperar las habilidades y competencias transmedia aprendidas en ámbitos informales (Imperatore

& Gergich, 2017), estas actividades apuntan a que los estudiantes usen las herramientas con un objetivo experimental a partir de la construcción y puesta en común de objetos que los ayuden a pensar, permitiéndoles construir un sentido como expansión, indagación e investigación, más que como respuesta.

Si se tratara de fans en vez de estudiantes diríamos que nos encontramos frente a una propuesta que alienta el dominio del *fandom* (ver nota 3) y los contenidos generados por los usuarios (*user generated content*). Tal como ocurre en sitios como *Fanfiction.net* estos objetos desarrollados por los estudiantes permanecen disponibles en reservorios comunes y, en muchos casos son recuperados oficialmente por la cátedra como materiales de lectura.

Las actividades en cuestión son las siguientes:

- 1) Autor: Alessandro Baricco
Actividad: Baricco en un meme²⁶
Herramienta: Memegenerator²⁷ (y otras)
- 2) Autor: Michel Foucault
Actividad: Desagregando “Las Meninas” en una imagen interactiva²⁸
Herramienta: ThingLink²⁹
- 3) Autor: Platón y Aristóteles
Actividad: La epísteme antigua al microondas Audiovisual³⁰
Herramienta: Animoto³¹
- 4) Autor: Thomas Hobbes
Actividad: Minirrelato en imágenes sobre “El Leviathan”³²
Herramienta: Slideshare³³ (y otras)
- 5) Autor: J.J. Rousseau
Actividad: Pensando a Rousseau en un Gif³⁴
Herramienta: Makeagif³⁵ (y otras)

Las actividades 6, 7 y 8 relacionadas a los autores Marx, Nietzsche y Bateson respectivamente involucran el uso de la herramienta Scratch, y están planificadas para introducir a los estudiantes en la escritura procedurales (programación) y allanar el camino hacia el último de los trabajos (ver ítem 3.6 Escritura de procesos).

2.5. Evaluación lúdica

El viaje bibliográfico tiene dos grandes instancias de recapitulación grupal, la primera se encuentra planteada con posterioridad al último autor de la episteme clásica (J.J. Rousseau); la otra se emplaza a continuación de la terna final de autores (Marx, Nietzsche y Bateson). Esta última será desarrollada en detalle en el ítem 3.6 (Escritura de procesos).

La primera de las instancias de recapitulación lleva por nombre Ludoparcial y se trata de un juego de preguntas y respuestas por equipos en el que se ponen a prueba los conocimientos sobre los autores. Sin embargo nunca es suficiente con haber leído ya que en el Ludoparcial resulta de vital importancia la construcción de una estrategia que guie la toma de decisiones teniendo en cuenta tanto la mecánica del juego como el desarrollo de la partida. El juego cuenta con una mecánica compleja que no será desagregada exhaustivamente en este trabajo³⁶, no obstante daremos cuenta de sus características principales.

La modalidad de juego es por equipos (todos contra todos) cuyo esquema de participación está articulado por una estructura de turnos del tipo secuencial (ronda).

Cada grupo durante su turno debe desafiar a otro (solo en la primera ronda los desafíos son opcionales) existiendo dos modalidades para el caso: desafío simple y arriesgado. Siendo en la primera el grupo desafiante quien toma la iniciativa de respuesta arriesgando menos y, por tanto, accediendo a una recompensa menor. Y a la inversa, en la segunda opción, se le cede la iniciativa al grupo desafiado siendo mayor el riesgo y la posible recompensa.

Las preguntas son de tres tipos: Verdadero o falso, ¿Quién lo dijo? y Pregunta abierta. En el tipo Verdadero o falso se formula una afirmación teniendo el grupo que definir si es cierta o no, en caso de acertar debe argumentar su elección. En las preguntas ¿Quién lo dijo? se lee una frase para la que hay que dilucidar a cuál de los autores pertenece, en caso de acertar en este punto se prosigue con la argumentación. Por último, en las Preguntas abiertas se apela directamente a la instancia argumentativa.

En todos los casos hay tres opciones posibles, o bien que el grupo

acierta la totalidad de la respuesta para lo cual se lo premiará con una carta del autor y el tipo de pregunta en cuestión las cuales tienen un valor de un punto cada una. O bien que se le dé por válida solo la mitad de la respuesta para lo cual tendrá que elegir entre llevarse la carta de autor o la carta de pregunta. La posibilidad restante es que falle en la respuesta otorgándosele en ese caso llamada *Carta de pife* la cual resta 0,5 puntos. Al final del juego se realiza un recuento de los puntos y se establece la tabla de posiciones.

El juego como se advirtió más arriba es mucho más complejo de lo que es posible describirlo aquí. Bastará decir que las respuestas cuentan con un tiempo límite que va disminuyendo con el transcurso de las rondas, en las cuales a su vez se van incorporando nuevas posibilidades de intervención para los grupos que no participan del turno y donde entran en juego cartas especiales y power ups que dinamizan y vuelven más desafiante y entretenido el desarrollo de la partida.

Todos los elementos componentes del Ludoparcial están diseñados para que este sea mucho más un juego que un examen y mucho más una instancia de aprendizaje, entretenimiento y trabajo colectivo, que un momento decisivo en la que cada individuo debe dar cuenta a una autoridad sobre qué es lo que sabe.

2.6. Escritura de procesos

Tomando el concepto de alfabetización en un sentido tradicional se asume que alguien está alfabetizado si puede constituirse como lector y escritor de un texto. En ese mismo esquema es posible afirmar que al adquirir un sujeto la competencia escritora este mejora también en su modo de leer, el conocer cómo se construye un texto lo convierte en un mejor lector (Piglia, 2014).

Dicho esto, resta agregar que el aprendizaje de la lectoescritura nunca ha representado un fin en sí mismo sino más bien una puerta de acceso a la cultura y la posibilidad de expandir los procesos de aprendizaje. Es decir que, aprendemos a leer y a escribir fundamentalmente para aprender

otras cosas (Resnick, 2013). Una propuesta de actualización del concepto de alfabetización apunta a expandir las competencias de lectoescritura más allá del texto escrito al hipertexto, al audiovisual, al procesamiento y visualización de datos, pero fundamentalmente a la lectoescritura de procesos (Manovich, 2005, 2013; Piscitelli, 2009, 2010; Rossi, 2013).

En la formulación didáctica manifiesta en SyS se asume la necesidad del desarrollo de la alfabetización procedural a partir de un recorrido incremental e iterativo orientado hacia el diseño de medios interactivos utilizando el entorno de programación visual Scratch. Este presenta una interfaz inspirada en los bloques de construcción legos, que alientan la exploración del usuario admitiendo la falta de sistematicidad en favor de un desorden creativo. Además, cuenta con una comunidad online³⁷ donde los usuarios realizan y comparten sus proyectos cada uno de los cuales es de código abierto permitiendo su copia y remezcla.

La progresión de actividades consta de cuatro momentos, donde los tres primeros involucran individualmente a cada uno de los autores que restan visitar en el recorrido bibliográfico, siendo el cuarto momento la última instancia de recapitulación grupal.

La primera actividad con Scratch consiste en un recorrido por las posibilidades de la plataforma y en la resolución de doce retos básicos de programación³⁸ ofrecidos en la misma. El autor a incorporar en la actividad es Marx, y el requisito es que esté presente en algunas de las resoluciones de los retos (o en todas) a partir de la modificación de la capa simbólica (sprites) de los objetos³⁹.

En la actividad siguiente los estudiantes son puestos en contacto con una serie de conceptos computacionales (loops⁴⁰, condicionales⁴¹, variables⁴², operadores⁴³), su funcionamiento y el modo en que estos se encuentran disponibles en Scratch. La consigna requiere el desarrollo de un proyecto que los utilice incorporando a su vez alguna de las ideas trabajadas en los textos de Nietzsche.

En el tercer momento el autor a elaborar es Gregory Bateson y los requisitos en cuanto a Scratch tienen que ver con el desarrollo de un proyecto a partir de la remezcla de un proyecto existente.

Por último, la consigna final para el uso de Scratch como segunda

instancia grupal de recapitulación de los textos exige el desarrollo de un proyecto digital interactivo que ponga de manifiesto una estrategia de abordaje de los conceptos desarrollados por alguno, o varios, de los autores.

Consideraciones finales

El miramiento de los múltiples diagnósticos de advertencia sobre el desacople entre las prácticas de lectoescritura transmedia acontecidas fuera del ámbito institucional educativo y las requeridas a los estudiantes dentro de este, instan a la revisión y reconfiguración de la propuesta monomediática y librocéntrica hoy hegemónica.

Es menester reconsiderar la incorporación de la dimensión del hacer (Papert, 1995) más allá del dipolo teoría/práctica (Lash, 2005), presente hoy sobre todo en la universidad, cómo régimen de organización de las cursadas.

El análisis de caso presente en este trabajo señala algunas direcciones posibles a tener en cuenta en el diseño de futuras experiencias. A saber, apelar a la incorporación estratégica de lenguajes, medios y plataformas más allá de una lógica instrumental de uso. Interpelar en los estudiantes a una subjetividad pedagógica activa, creativa, colectiva (no atomizada) y descentrada de las pretensiones de transferencia y repetición de los contenidos, incorporando y expandiendo las competencias y habilidades adquiridas en los ámbitos informales de aprendizaje. En la medida de lo posible, correrse del formato académico del programa como lista tomando en cuenta la propuesta en sus dimensiones narrativa y lúdica.

Por último, cabe destacar la necesidad de un abordaje integral por parte de las instituciones educativas, de manera que otros diseños similares al descrito en el presente trabajo dejen de manifestarse con un carácter aislado y se presenten como parte de un conjunto orgánico más amplio en el que cada componente genere una vinculación sinérgica con el resto.

Bibliografía

- Aristóteles (1988). *Política*, Madrid, Gredos
- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé - Lumen.
- Cage, J. (2016). *RITMO ETC*. Buenos Aires: Interzona.
- Corea, C., & Lewkowickz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2003). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Harel, I., & Papert, S. (1991). *Constructionism*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Hobbes, T. (2017). *Leviatán, o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: FCE.
- Imperatore, A., & Gergich, M. (2017). *Innovaciones didácticas en contexto*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lash, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor.
- Libow Martinez, S., & Stager, G. (2013). *Invent To Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*. Torrence: Constructing Modern Knowledge Press.

- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios*. Barcelona: Paidós.
- Manovich, L. (2013). *El software toma el mando*. UOC.
- Marx, K., Engels, F. (2011). *Manifiesto del partido comunista*. México: Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx.
- Marx, K. (1987). *El Capital*. Ed. Cartago.
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big data. La revolución de los datos masivos*. Madrid: Turner.
- Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Buenos Aires: Paidós.
- Piglia, R. (2012). Los usos de la narración. *Boca de sapo*, 2-7.
- Piglia, R. (2014). *El último lector*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Piscitelli, A. (5 de Mayo de 2010). Conferencia: De las pedagogías de la enunciación a las de participación. Obtenido de EOI Escuela de Organización Industrial: <https://www.youtube.com/watch?v=17TEsWwsCcI>
- Platón (1988). *La república*. Madrid: Gredos.
- Renó, D., & Ruiz, S. (2012). Reflexiones sobre periodismo ciudadano y narrativa transmedia. En C. Campalans, V. Gosciola, & D. Renó, *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas*. (págs. 49-68). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Renó, L. (2012). Transmedia, conectivismo y educación: estudios de caso. En D. P. Renó, C. Campalans, & V. Gosciola, *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas* (págs. 199-212). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Resnick, M. (01 de 06 de 2013). *Aprender a programar; programar para aprender*. Recuperado de Eduteka: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/codetolearn>

- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., . . . Kafai, Y. (4 de 11 de 2009). Programación para todos. Obtenido de <http://cacm.acm.org/magazines/2009/11/48421-scratch-programming-for-all/fulltext>
- Rossi, A. (2013). Conferencia: Viejos narcisos y nuevos reflejos. Lo que la educación puede aprender del software. Recuperado de TEDx Rosario: <http://www.youtube.com/tedx/anibal.rossi>
- Rossi, A. (29 de Octubre de 2014). Aburridos, mutantes y las didácticas autológicas . Recuperado de Ágora Sí: <https://agorariosario.blogspot.com/2014/10/aburridos-mutantes-y-las-didacticas.html?view=flipcard>
- Rossi, A. (23 de Enero de 2018). Los Twitter Bots como ejercicio de lectoescritura. Recuperado de Rosario Plus: <https://www.rosarioplus.com/enlareposera/Los-Twitter-Bots-como-ejercicio-de-lectoescritura--20180122-0027.html>
- Rost, A., Bernardi, M. T., & Bergero, F. (2016). *Periodismo transmedia. La narración distribuida de la noticia*. Neuquén: PubliFadecs.
- Rousseau, J. (2005). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Buenos Aires: Losada.
- Rousseau, J. (2005). *El contrato social*. Buenos Aires: Losada.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. (2 de Marzo de 2017). El Translector. Lectura Y Narrativas Transmedia En La Nueva Ecología De La Comunicación. En J. A. Millan, La lectura en España. Informe 2017 (págs. 175-188). Barcelona: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado de Hipermediaciones: <https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Libro blanco. Barcelona.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Notas

- 1 La autoría del concepto transmedia pareciera estar bajo un ejercicio de genealogía permanente por lo que pretendemos dispensar para este trabajo, dada su escasa relevancia en el mismo, la atribución de un origen preciso. Para más detalles sobre este tema ver (Renó & Ruiz, 2012). La web del proyecto se encuentra disponible en: <https://transmedialiteracy.org/>
- 2 La web del proyecto se encuentra disponible en: <https://transmedialiteracy.org/>
- 3 El autor de este trabajo es a su vez docente y diseñador de la propuesta didáctica de dicha asignatura.
- 4 Según la definición de Scolari (2017, p. 177) “el canon es el mundo de los contenidos oficiales, cubiertos por el copyright y donde priman las lógicas comerciales. Por ejemplo, el canon de Star Wars está formado por siete largometrajes, una serie de videojuegos, cómics, animaciones, libros e infinidad de productos oficiales. El fandom, en cambio, es el reino de los fans”.
- 5 Datificar no es lo mismo que digitalizar. La datificación refiere a un contenido cuyo formato y estructura hace de este un dato procesable. Un libro en formato .pdf alojado en la nube es un contenido digitalizado y disponible, pero no es un contenido datificado. Para más información ver: Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big data*. La revolución de los datos masivos. Madrid: Turner.
- 6 La actividad se llevó a cabo bajo el formato hackatón, una copia de la base de datos generada se encuentra en formato abierto en la siguiente url: <https://bit.ly/2JbCiML>
- 7 La categoría utilizada en el registro original es “otros” sin más especificaciones.
- 8 Un gráfico a partir de esta información se encuentra disponible en: <https://tinyurl.com/GraficoMaterialDeEstudio>
- 9 En el último informe (2017) del SINCA sobre consumos culturales en Argentina se señala que la lectura de libros se encuentra en baja, una tendencia que ya estaba presente en el informe anterior (2013). Mientras la lectura de formatos menos extensos (diarios y revistas) ha migrado hacia las pantallas, fundamentalmente a los dispositivos móviles. El informe completo se encuentra disponible en: <https://www.sinca.gob.ar/VerNoticia.aspx?Id=27>
- 10 El proyecto subdivide las competencias transmedia en: producción, prevención de riesgos, performance, narrativas y estéticas, ideología y ética, medios y tecnología, gestión de contenidos, gestión individual y gestión social. Cada una de las cuales se encuentra desagregada en un conjunto

- de habilidades específicas. actividad-evaluativa-exposicion.html
- 11 Según el estudio las modalidades de adquisición de dichas competencias son: aprendizaje a través de la práctica, juego, resolución de problemas, imitación/simulación, evaluación y enseñanza entre pares. Algunas de las cuales, en menor o mayor medida, también están presentes en los ámbitos de educación formal y otras, como por ejemplo la modalidad del juego, son más difíciles de hallar.
 - 12 La referencia de Papert en relación a este último punto es la obra de Bruno Latour (1992). *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor. “Bruno Latour [...] ha descubierto que la frontera teórica entre la ciencia de lo concreto y la ciencia analítica es mucho menos definida, y que con frecuencia se cruza dando lugar a conductas que más tienen que ver con lo que Lévi-Strauss describe como *pensée sauvage* que con la <<ciencia analítica>>” (Papert, 1995, p. 163)
 - 13 El dualismo teoría/práctica está presente en muchos ámbitos y la universidad no es la excepción. Su régimen de organización de las cursadas en teóricos y prácticos no encaja con aquellas propuestas que asumen el monismo y la immanencia de lo que Scott Lash llama empirismo radical (Lash 2005), característico de la sociedad de la información.
 - 14 Sitio web disponible en: <http://sysuai.blogspot.com/>
 - 15 Disponibles en: <https://sysuai.blogspot.com/2011/09/>
 - 16 Scratch es un entorno de programación visual desarrollado por el grupo de investigación del “Lifelong Kindergarten” del Laboratorio de Medios de MIT. “Con Scratch los jóvenes pueden sus propios medios interactivos, incluyendo historias, juegos y animaciones, encajando bloques de programación que tienen instrucciones, tal como se encajan los bloques de Lego o las piezas de un rompecabezas” (Resnick, y otros, 2009)
 - 17 Grupo en Facebook disponible en: <https://www.facebook.com/groups/SySPER/>
 - 18 Disponible en Messenger: <https://m.me/1985765095018334>
 - 19 Se encuentra en etapa de desarrollo la función para que el chatbot ofrezca a los estudiantes la posibilidad de ejercitarse en el estudio de los textos (sparring de lectura), y que les ayude a resolver problemas relacionados a las diferentes actividades propuestas
 - 20 Según la Real Academia Española (ver: <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=Psw9Yfj>) la palabra mosaico proviene del latín *mosaicum* [opus] que significa propiamente ‘[obra] relativa a las musas’. En este sentido la actividad mosaicos de lectura propone instalar la práctica de lectura como un campo de ejercicio fundamentalmente creativo, inspirado e inventivo.
 - 21 Voyant Tools es un potente entorno de lectura y análisis basado en web para textos digitales desarrollado por Stéfán Sinclair y Geoffrey Rockwell.

- Disponible en: <http://voyant-tools.org/>.
- 22 La plantilla de visualización textual “nube de palabras” consiste en un agregado no lineal generado a partir de un cuerpo textual en donde los términos más recurrentes del mismo son jerarquizados por su tamaño. Es decir que, si la palabra casa aparece mencionada en 176 ocasiones en el corpus y la palabra mutación en 88, entonces aquella se presentará con el doble de tamaño que la última.
- 23 Al igual que la nube, la plantilla de visualización textual “Palabras en contexto” funciona a partir de un cuerpo textual y consta de un casillero de búsqueda en el cual una vez introducido el término (o concatenación de términos), nos devuelve todas las oraciones en las que este se encuentra.
- 24 Podemos encontrar en la figura del lector saltado acuñada por el escritor argentino Macedonio Fernandez, el montaje textual practicado por Walter Benjamin o en el concepto de lectura que atraviesa los diagnósticos de Marshall McLuhan respecto del ambiente mediático contemporáneo, algunos antecedentes que reverberan con esta práctica apropiacionista de lectura. Valdrá como anexo a lo dicho apelar a una referencia a Marshall McLuhan que el compositor norteamericano John Cage hiciera en un breve texto (de carácter muy mosaico por cierto) titulado En serio coma. Allí se lee: “McLuhan insiste en que la primera plana del periódico refleja nuestra existencia actual. Ya no leemos de forma sistemática (terminando cada columna, o siquiera dando vuelta la página para terminar un artículo): saltamos” (Cage,
- 2016, p. 41).
- 25 Se denomina tesela a cada una de las partes, cuya forma y materiales pueden ser diversos (generalmente piedra, cerámico y vidrio), que forman un mosaico.
- 26 La actividad disponible en: <https://goo.gl/rHRnwp>
- 27 <https://www.memegenerator.es/>
- 28 La actividad disponible en: <https://goo.gl/MORvuS>
- 29 <https://www.thinglink.com/>
- 30 La actividad disponible en: <https://goo.gl/mn2Vxt>
- 31 <http://www.animoto.com>
- 32 La actividad disponible en: <https://goo.gl/SvEihA>
- 33 <http://www.slideshare.net>
- 34 La actividad disponible en: <https://goo.gl/K9Jspd>
- 35 <https://makeagif.com/>
- 36 Una descripción más detallada de la mecánica del juego disponible en: <http://sysuai.blogspot.com/2010/03/ludoparcial.html>
- 37 Una descripción más detallada de la mecánica del juego disponible en: <http://sysuai.blogspot.com/2010/03/ludoparcial.html>
- 38 <https://tinyurl.com/12retos>

- 39 Scratch responde al paradigma de programación orientada a objetos (POO). No obstante sus creadores optaron por excluir algunas funcionalidades como “herencia” o “listas de estructura recursiva” a los fines de mantener la simplicidad de la plataforma pensando en aquellos usuarios que no estén decididos a convertirse en programadores profesionales. Para los que sí decidan hacerlo será importante moverse a otros lenguajes (Resnick, y otros, 2009).
- 40 <https://tinyurl.com/ScratchLoops>
- 41 <https://tinyurl.com/ScratchCondicionales>
- 42 <https://tinyurl.com/y7yvy632>
- 43 <https://tinyurl.com/ycw247z8>