

Nombre y apellido de la autora: Eugenia Camejo

Correo electrónico de referencia: eugeniacamejo@gmail.com

Inscripción institucional: Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP)

Mesa de trabajo elegida: Educación y Tecnologías (mesa 3)

Título: "180 Grados. Experiencia de revista digital interactiva"

180 Grados. Experiencia de revista digital interactiva

Palabras preliminares. Ser, estar, estar siendo.

Esta revista escolar está llena de palabras. Palabras que dicen algo, a veces solo para cumplir con la materia, a veces con entusiasmo de escribir a otros que no conocemos, y quizás también por dejar escrito hoy algo sobre un grupo de jóvenes que pronto será adulto, y serán otros.

Esta revista es para los estudiantes, es un espacio de reflexión respecto de vidas pasadas, de historias de personas que habitaron este mundo en otros siglos y que lo hicieron de maneras muy distintas a las actuales. No es en vano pensar que si hubo un mundo distinto, es porque justamente existe la posibilidad de construir otro, otros mundos posibles.

¿Por qué reflexionar sobre el pasado? No hay construcción de futuro posible si no hay un presente que se pregunte por su pasado. Héctor Schmucler sostiene que la responsabilidad que tienen los jóvenes es hacerse preguntas sobre el mundo y la sociedad que les toca vivir. La vida no es adaptación a lo que está hecho por otros, sino hacer camino. Estas preguntas tienen que criticar, indagar, de forma consciente ¿Qué mundo se les ha heredado? ¿Por qué existe pobreza? ¿Por qué la guerra? ¿Por qué algunos pocos tienen mucho y muchos tienen tan poco que mueren de hambre? ¿Por qué debemos permitirlo o aceptarlo o acostumbrarnos? La capacidad de hacerse preguntas es quizás la forma de socavar las bases de sociedades que dan todo por hecho.

Estos jóvenes tienen todo por hacer, y ya están haciendo. Serán alguien y están siendo alguien hoy. Son cada gesto cotidiano, cada indiferencia, son sus ganas, sus exabruptos, sus inseguridades, sus alegrías.

Quienes estudiamos las formas de vida en la modernidad decimos que pasamos del “ser” al “estar siendo”. El ideal de progreso moderno tenía un horizonte claro “ser alguien”, y eso implicaba adaptarse a modelos sociales, moldes que duraban toda la vida. Hoy, hablamos de un ser momentáneo, de seres que viven en un presente continuo, que a veces se fija un instante, como una foto, como una selfie, y luego continua estando, quizás, de otra manera. Hablamos de diversidad de género, de multiculturalidad, de formas poliédricas de ver y entender el mundo, las realidades.

La revista en la escuela

Este trabajo se enmarca en la asignatura Comunicación y Transformaciones Socioculturales del Siglo XXI correspondiente al 6to año de secundaria, en la orientación en Comunicación. El proyecto se realizó en la Escuela “Normal 1”, en La Plata, provincia de Buenos Aires, durante el último trimestre de 2016.

Se trata de una revista digital e interactiva llamada *“180 Grados. Del siglo XX a hoy: un giro social y cultural”*ⁱ realizada en el marco de esa materia, donde se priorizó trabajar por proyecto.

La materia tiene delineamientos prescriptos en el Diseño curricular de ciclo superior orientado: “En sexto año, la materia Comunicación y transformaciones culturales del siglo XXI parte de asumir que en tanto espacio de estudio particular la comunicación se encuentra íntimamente relacionada con la construcción cultural que sustenta el pensamiento de nuestro tiempo. En este sentido, comprender los lineamientos de la visión general de la vida y el universo que responde al siglo XXI constituye un presupuesto básico para llevar adelante el estudio de la comunicación”ⁱⁱ. (P. 17)

De acuerdo a esto, la política curricular parte de trazar rupturas o continuidades con el siglo XX, pensar la crisis de las instituciones modernas, pensar los medios de comunicación masivos de entonces con los digitales hoy. Por este motivo, no solo se trata de pensarlos teóricamente sino de poder transformar las prácticas cotidianas. Así es que surgió pensar en un proyecto.

Aquí surgen varias tensiones: cumplir con los contenidos mínimos, las calificaciones y realizar un proyecto.

Para esto conviene presentar algunos contenidos mínimos prescritos al lector. Esta materia se trata de cinco ejes temáticos principales: Cultura posmoderna, Sociedad posindustrial y capitalismo cultural; Sociedad red; Sociedad Dual y por último, Nuevos modelos de relación: vínculos y subjetividad.

Para entender todos estos conceptos, más allá de los autores y sus teorías, propuse trabajar con casos, su análisis desde las perspectivas y miradas del mundo hoy.

¿Cómo podrían los estudiantes entender la crisis de la Modernidad, pérdida de la confianza en la razón? ¿Por qué hablamos del “Fin de las certezas”? ¿Por qué decimos que el consumo es configurador de identidad en la posmodernidad? ¿Por qué hablamos de la búsqueda de la satisfacción inmediata? ¿Cómo explicar lo que era la sociedad disciplinaria? Eran las primeras preguntas que me surgieron.

Lo primero que pensé como docente es que no hay mejor explicación de la modernidad que los mismos testimonios de quienes vivieron en ese tiempo atravesados de sus valores: los abuelos y abuelas de los estudiantes.

Les planteé preguntas como guía para que les hicieran, y redactaron entrevistas escritas y otros las hicieron de forma grabada con sus celulares.

Los estudiantes se sorprendieron de las respuestas de sus abuelos y abuelas: el amor para toda la vida, la familia heterosexual, el concepto de que un gay era un enfermo y debía curarse, la noción del tiempo menos vertiginosa, de las comunicaciones masivas en auge, de la televisión y la radio centrales en sus

marcas de generación. Los estudiantes conocieron aspectos de sus abuelos que no sabían, como las películas que les gustaban, los libros, las canciones en la radio.

Todos esos valores y marcas de generaciones, debíamos ponerlas en tensión con las visiones de los sujetos del siglo XXI. Que ellos escribieran sus posturas ante eso, sus críticas.

De acuerdo a esto, les propuse trabajar en ejes temáticos, que ellos podían resolverlos como les pareciera, a través de entrevistas, notas de opinión fundamentadas, encuestas.

Los ejes generales eran:

-Crisis de las instituciones modernas (familia, Estado-nación, trabajo, Escuela)

-Nuevo concepto de familia (diversidad de género)

-Estado-Nación y mercado. Globalización.

-Trabajo-fábrica vs. Transnacionalización

Luego a medida que surgieron inquietudes por parte de los alumnos respecto de lo que dicen los medios sobre ellos y ellas, o la preocupación constante por el maquillaje y las selfies, entre otros temas, agregamos estas propuestas:

-El eje 1°, Jóvenes y medios de comunicación masiva, que trataría sobre los jóvenes y su relación con el alcohol y las drogas ¿cómo se trata la noticia?; ¿La juventud como ideal de belleza?; Representaciones de jóvenes violentos (construcciones sobre la delincuencia juvenil); Los jóvenes sin futuro, ni deseos ni expectativas ¿Por qué se construye este imaginario?

-Eje 2, Jóvenes y política. Este centraría temáticas como Culturas juveniles; Cuestiones de género hoy; Diálogo Intergeneracional; Juventudes y virtualidad (medios digitales, usos y representaciones); y por último, LA CULTURA con mayúsculas del siglo XX vs. culturas populares o emergentes.

Algunas estrategias didácticas concretas fueron las biografías mediáticas, es decir, escribir sus consumos culturales, además de los dispositivos digitales o analógicos. Pensar en qué consumimos, a través de qué medios y de alguna manera pensar si somos críticos sobre nuestros consumos o seguimos a las grandes empresas o industrias culturales hegemónicas.

Las entrevistas a sus padres y abuelos implicó pensar que hubo un siglo XX, donde todo era distinto, allí el diálogo y la transmisión oral de esa cultura distinta.

Trabajamos con materiales del siglo XX, con material del Archivo General de La Nación y de algunos museos, con las vestimentas, con las tecnologías de antaño, con temas de inmigración. Muchos de los abuelos y abuelas de los estudiantes inmigraron de distintos países, se exiliaron de guerras civiles.

En ese sentido, es fundamental saber que hay una generación que se está perdiendo, y sobre eso hay que trabajar, documentar, son nuestras raíces, nuestros afectos que vivieron otros mundos culturales.

Consumos culturales: diversidad de géneros y formatos

Los bienes culturales a los que habitualmente recurrimos, por ocio o por trabajo o distintas razones, en muchos casos han cambiado sus formas tradicionales de narrarse. Incluso, se han diversificado los espacios, los lugares donde se difundían o alojaban. En este trabajo se hace hincapié en las lógicas “trans” de ver y percibir el mundo.

Pensar en la aguja hipodérmica como lente teórico posible para analizar los medios de comunicación masiva o digitales en la actualidad es casi un absurdo. Aquella noción conceptual, como tantas otras vinculadas al conductismo, nació en plena experimentación de medios tecnológicos de difusión entre 1900 y 1940. Esas experimentaciones para comunicar mensajes de forma masiva emergen de contextos de guerra, donde era importante informar a la población el estado de situación, sus batallas ganadas o perdidas, y de controlar posibles revueltas civiles, entre otros asuntos.

Sin intención de simplificar la historia de los medios, y mucho menos ambicionar narrarla, cuando ya Raymond Williams (1992) lo hizo en los tomos de “Historia de la Comunicación”; se propone aquí mirar hacia aquellas formas de pensar la comunicación para ponerla en tensión con las actuales: la transmedia, la multimedia, la hipermedia, cross-media, pan-media.

En términos amplios, y dinamizando lo que socialmente se conoce como “tecnología”, que generalmente remite a “innovación”, a lo “nuevo y a la idea de “avance”. Desde un tenedor o los morteros tallados en piedra de los Comechingones en San Marcos Sierra, en Córdoba, hasta las pantallas táctiles, son tecnologías, son invenciones humanas, creaciones en función de necesidades de distintos orígenes.

Sin embargo, no siempre en su contexto de surgimiento las tecnologías son aceptadas socialmente. El cine, por ejemplo, estuvo censurado en muchos países desde 1890. En Gran Bretaña, un informe presentado en 1916 por el Consejo Nacional de la Moral Pública, titulado “El cine: situación actual y posibilidades futuras”, señalaba que:

“En el transcurso de nuestra investigación, nos han impresionado sobremanera las pruebas que nos han sido presentadas y según las cuales el cine está ejerciendo una profunda influencia sobre el estado mental y moral de millones de nuestros jóvenes -una influencia tanto más sutil en la medida en que se ejerce sobre el subconsciente-, y concluimos nuestro trabajo con la profunda convicción de que ningún otro problema social de la actualidad merece mayor atención.”(Williams R., p. 144)

¿Por qué se consideraba al cine, a ese nuevo método de proyección de imágenes, como un “problema social” que había que atender? ¿El miedo era hacia la técnica como la parte material del invento, o lo que las sociedades pudieran hacer con ella? ¿Por qué la preocupación por el “estado mental y moral” de los jóvenes?

Quizás para entender algunas preocupaciones debemos precisar que las primeras proyecciones de imágenes en movimiento se realizaban en teatros, improvisados

a veces en almacenes, los cuales prestaban gentilmente el espacio para que la clase trabajadora concurreniera a muy bajo costo. El cine nace “libre”, en plena experimentación por personas con experiencia en distintas técnicas de época: la energía eléctrica y la imagen en movimiento por parte incluso de Thomas Edison.

Tal vez, el miedo a los efectos del incipiente cine, tenía que ver con lo que planteaba Raymond Williams respecto de que “las tecnologías surgen en un contexto al que modifican y por el que son modificadas. A su vez, a medida que las usamos transforman nuestros modos de estar con los otros, de comprender al mundo, de representárnoslo”. Las imágenes en movimiento implicaban otras lógicas, narrativas distintas, un mundo más vertiginoso, atractivo, pero sin dudas era una forma de comprensión fácil para millones de personas, trabajadores, inmigrantes que no se encontraban alfabetizados o hablaban dialectos distintos, entre otras razones.

No casualmente, Ray Bradbury (1953), nos presenta una sociedad, la de Fahrenheit 451ⁱⁱⁱ, donde los bomberos queman libros para evitar que “las personas se entristezcan o piensen de más” según aduce Montag, el personaje principal. Pero en definitiva, se pretendía una sociedad homogénea de pensamiento, que respondiera al poder, y que creyera fácilmente lo que las pantallas informaban.

Volviendo a lo anterior, estos sectores que no accedían a lo escrito, a la literatura, a los cuentos fantásticos o de ficción, entre otros, comenzaban a ver esas historias en pantallas. ¿Sería este el miedo? Miedo a que los sectores populares accedieran a narrativas propias de la literatura pero en imágenes; el miedo propio de quienes detentaban el poder político de perder representatividad, de ser cuestionados, de que las masas populares comenzaran a pensar en otros mundos posibles al capitalismo industrial, de labores forzosas, de jornadas interminables de trabajo.

Pensar otros mundos posibles es concebirse como sujeto activo, protagonista de su historia, salirse del lugar pasivo para proponer como plantea Zemelman (1999) en su capítulo “La historia se hace desde la cotidianeidad”^{iv}.

Recapitulando la frase del Consejo Nacional de la Moral Pública de Inglaterra, y recordando las preguntas planteadas, podríamos pensarlas con una intencionalidad política y económica. El cine rápidamente es convertido en industria cultural, en producto plausible de contar con un espacio propio, ya no disponible para obreros en almacenes improvisados, sino más acotado y especialmente pensado para las elites burguesas. Ellas, las elites, eran las únicas que podían pagar los billetes para las elegantes salas de cine, y luego debatían en torno a lo que era arte y otros temas en sus tertulias en los cafés que frecuentaban.

Cuando el cine se volvió comercial, ya desaparecieron las preguntas respecto del impacto mental que tenía en los jóvenes, ya el miedo de clase se había disipado. Solo quedaba algún niño que veía una película cuando vendía golosinas en las salas, o las cigarreras, o el proyectista, o las ticketeras. Se había controlado, eso que andaba circulando libremente, se limitaba el espacio, se disciplinaban los cuerpos en sus butacas, se discriminaba el sector que accedía tanto a los contenidos de la proyección como al conocimiento sobre el invento técnico.

Entonces, podemos pensar que el determinismo tecnológico, como esa vertiente del conductismo que mira los efectos, en suma lo que plantea Mc Luhan es una exposición teórica cargada de sentido político e ideológico:

“Para el determinismo tecnológico, la investigación y el desarrollo se generan a sí mismos. Las nuevas tecnologías se inventan en una esfera independiente y luego crean nuevas sociedades y nuevas condiciones humanas. Por su parte, la perspectiva de la tecnología sintomática supone, de manera semejante, que la investigación y el desarrollo se generan a sí mismos pero más marginalmente. Lo que se descubre en el margen se adopta y se usa”. (Williams, 2011: 26).

En ese sentido, remarco lo que discute Williams a Mc Luhan: “lo que se descubre” en esas esferas selectas, luego “en el margen se adopta y se usa”^v. En el mundo contemporáneo, esta discusión sobre cómo surge la tecnología y cómo es utilizada, nos queda como base, como un piso, pero desde el cual debemos deconstruirlo para poder comprender o desandar las complejidades de las relaciones que las sociedades entablan con sus consumos culturales, sus apropiaciones, sus usos, sus accesos a lo tecnológico, sus formas de difundirlo, entre otros múltiples aspectos.

Según Henry Jenkins^{vi} (2009), estamos viviendo un mundo digital convergente. Este autor se escapa de aquellas antiguas disputas sobre “apocalípticos e integrados”^{vii} (Eco, 1964), y de nativos e inmigrantes digitales, para proponer el concepto de “cultura de la convergencia”. De acuerdo a esta propuesta del estadounidense, otros autores, Scolari, Guerrero y Jimenez (2012) sostienen la importancia de pensar las comunicaciones hoy, los bienes culturales:

“El fantasma de las narrativas transmediáticas (transmediastorytelling) recorre los estudios de comunicación. (...) numerosos investigadores y centros de estudio han incorporado a las narrativas transmediáticas dentro de su agenda de trabajo. (...) “se han posicionado como uno de los objetos de investigación más atractivos de la era de la convergencia”^{viii} (p. 138)

Lo que analizan estos tres autores, para comenzar a pensar lo “trans” media, es que hay diversas aristas que están imbricadas que son: el género, la narrativa, los medios y plataformas. Así, uno de los casos que nos presentan Scolari, Guerrero y Jimenez, es *Infidels*, que es una serie de TV, española, que se reproduce por televisión, que a su vez tiene una página web propia en plataforma 2.0. Respecto de lo argumental o narrativo se pueden destacar seis grandes líneas: “cinco de carácter individual, una por cada protagonista (...), y una línea narrativa colectiva ligada a la amistad de los cinco”.

Del otro lado de las pantallas podríamos pensar en usuarios, que están en sus casas mirando la televisión, en su horario determinado por ese medio, pero

también pensar otras temporalidades: el que mira partes de la serie por la web, el que comparte sus producciones con otros, entre otras situaciones. En este último caso, si bien Scolari y sus colegas, aducen que la intención del medio es proporcionar un mínimo de información para combatir la piratería, podemos alegar que existen programas de captura pantalla, que permiten al consumidor divulgar, difundir, incluso intervenir la serie por otros medios impensados desde la empresa de medios.

Más allá de todos los ejemplos que analizan Scolari y sus colegas, es importante el aporte sobre cómo las empresas de bienes culturales están pensando los medios hoy, cómo se representan a sus consumidores, qué espacios les habilitan para convertirlos en prosumidores. Esta última palabra infiere en que el consumidor pasivo sale del lugar de espectador de una producción realizada por otros, para intervenirla (como los memes, los fanis, entre otros). Cabe aclarar que las empresas que se dedican a producir bienes culturales y dan espacios para los prosumidores, no lo hacen por beneficencia, sino que su hegemonía en las culturas y están siendo interpeladas por millones de personas en el mundo. Estos prosumidores que deciden intervenir, crear, hacer, proponer, romper con lo propuesto son quienes, desde sus dispositivos, desde sus posibilidades técnicas, dinamizan los géneros y las narrativas tradicionales.

Quisiera agregar a modo de caso, pero no desde lo que empresas de medios proponen, como lo hizo Scolari, sino desde algo que nace de una necesidad de trabajo y desarrollo profesional de un grupo de estudiantes de dirección y producción. Este ejemplo es pertinente en el actual contexto de la Ley de Medios de Servicios de Comunicación Audiovisual que se encuentra por lo menos “frezada”, con una serie de artículos derogados, con autoridades que han sido desplazadas de sus cargos de manera violenta a través de fuerzas de seguridad del Estado como en épocas donde eso se alegaba como “obediencia debida”.

Recapitulando, este caso que les presento en este trabajo es de un grupo de alumnos de producción y dirección que conjuntamente con una actriz, estaban

realizando un varieté en un centro cultural comunitario platense, es decir, una serie de pequeños sketches, con distintos personajes, cada uno de ellos sueltos.

A partir de mi materia, les propuse a todos mis alumnos realizar una adaptación literaria a un audiovisual. Dos estudiantes decidieron hacer en formato YouTube, dos ficciones distintas: “La casa de Azúcar” de Silvina Ocampo y “Residuos” de Luis Fernando Veríssimo. Si bien la producción audiovisual era individual, al comenzar a trabajar en el marco del Varieté, comienzan a darse una serie de intertextualidades entre ambas obras.

Inventaron, para la adaptación dos personajes, una señora mayor, muy chusma que nos contó la historia de la Casa de Azúcar, y el otro personaje que, devino en hija de la anterior que también muy entrometida como su madre, nos contó la trama de “Residuos”.

En definitiva, su producción cuenta con un lugar físico que es el Centro Cultural, en vivo existen interpelaciones al público donde la actriz realiza un número, luego se expondrán las producciones audiovisuales realizadas, a la vez, se invita a los presentes a “suscribirse” a su canal de YouTube. Los personajes surgen de ficciones literarias y de las adaptaciones que ellos propusieron, y es interesante hacer dialogar dos obras literarias, eso que los teóricos literarios llaman intertextualidad.

A modo de conclusión, me interesa retomar otro debate en torno a quienes producen desde lo que ya produjeron otros, lo que algunos llaman posproducción. Raymond Williams nos advierte que las sociedades somos las que creamos y que las tecnologías, en sentido amplio, son instituciones sociales. Entonces me pregunto ¿Dónde podemos poner un “punto y aparte”, un límite y definir lo que es puro, lo que es realizado, y lo que viene después. ¿Cuándo hay producción propia? ¿Existe una forma de producir o crear que sea pura e inmaculadamente propia? ¿Las adaptaciones, fanvids, los nuevos formatos y géneros tienen menos valor que los tradicionales? Rememorando a Jorge Luis Borges, en una entrevista acusó a Horacio Quiroga de ser un copista de Kipling. Y de Borges, dicen otros,

que cuando quiso incursionar en los laberintos del policial fue un plagiador cuidadoso o ferviente seguidor de Edgar Alan Poe. Quizás lo trans, lo hiper, lo cross, es propio de la lógica de circulación de la cultura, tal vez, no tenga nada de novedad, más allá de las potencialidades a partir de lo digital, de disputarles el lugar de producción de bienes culturales a las megaempresas.

Aspectos técnicos

Esta revista tiene varios aspectos técnicos novedosos: uno que es una revista digital, que se puede realizar con cualquier asistente online como Calameo o Issue. Sin embargo, estos solo convierten los archivos “.pdf” en páginas con efecto de sonido cuando se pasa a la siguiente página. Es decir, tiene limitaciones si uno quiere agregar un audio o un video a la publicación.

Indagando cuestiones digitales, con el devenir del proyecto hubo recursos en otros formatos que quisimos agregar, las entrevistas y voces de los padres, madres, de las abuelas y abuelos. A su vez, algunos estudiantes habían grabado desde sus celulares con distintas aplicaciones, y los formatos diferían en mp3, en ogg, en acc, o el formato que utiliza Whatsapp para audio. Surgió allí la pregunta ¿cómo agregar a la revista estos otros lenguajes?

Por lo tanto, esos asistentes nombrados nos limitaban porque solo permiten revistas gráficas y animadas, y necesitábamos una que contuviera entrevistas en audio y videos, debía contener reproductores.

Finalmente, fusionamos estos asistentes online y gestores de pdf con un hosting sencillo que nos permitiera programar incrustaciones de reproductores de mp3 y videos en mp4. De este modo, la revista se convirtió en digital, en interactiva y en hipermedial, conteniendo audios y videos.

Para los estudiantes adolescentes es muy importante el lenguaje oral, mientras sea de corta duración y el audiovisual, y esto es determinante. Entonces no era solo una cuestión de innovación técnica digital incluir este tipo de lenguajes. Se

trabaja de incluir en las páginas de la revista, gran parte del lenguaje cotidiano del cual son parte, los identifica.

Los sujetos de la educación en el siglo XXI, lo que algunos autores llaman culturas digitales, están contemplados en la Ley Nacional de Educación (26.206). Esa norma incorpora las TIC y establece entre sus objetivos “Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”^x. De acuerdo a esto, las tecnologías digitales son parte imbricada en las culturas actuales.

Lo pedagógico

Respecto de lo pedagógico, hay varias cuestiones a destacar en torno a trabajar por proyecto en un momento particular de su vida: en el último año de la escolaridad.

En este caso, el proyecto se aplicó durante el tercer trimestre y nos permitió poner el foco en la Escuela, en que los estudiantes aun sientan que la transitan, la habitan y la transforman, incluso en el último tramo de su escolaridad. Esto es importante porque cualquiera que recorra una escuela o tenga hijos en ese año de secundaria puede ver en los pasillos o en los buzos de egresados expresiones como: “ya fue es sexto” o “sexto año, objetivo cumplido”, “les dejamos la escuela, ahora les toca a ustedes hijos. Firma Papá 6to”.

De acuerdo a estas expresiones pareciera que el último año ya es un pasar, una despedida que empieza desde el primer día hasta el último. Inclusive puede pensarse en la ceremonia del “primer último día” de clases, es decir, ya empiezan el año con una despedida.

Volviendo a lo anterior, trabajar por un proyecto nos hizo pensar ese tránsito de otra forma, distinta, algo por lo cual trabajar y estudiar en el sexto año.

No obstante, encarar un proyecto con adolescentes que piensan en Bariloche o en vender tortas para juntar fondos, fiestas, y a la vez muy acostumbrados a la lógica de trabajos prácticos o exámenes, es una tarea difícil.

Hubo por momentos algunos o algunas que se comprometieron más con las tareas, y algunos o algunas que no entendían qué hacíamos, otros u otras que entregaban notas periódicas solo con el objetivo de aprobar o sacarse tareas de encima. Hubo de todo en ese recorrido del proyecto. Ya sea desde el alumno que entrega para aprobar, desde el que necesita nota, hasta el o los/las que se enganchan realmente y aportan, piensan e imaginan.

En definitiva, trabajar con un horizonte definido, con un objetivo, por un proyecto que nos uniera y nos anclara en el presente, me llevó a buscar conceptualizaciones sobre el trabajo por proyectos en escuelas secundarias. Allí, aparece la autora Coria Arreola, mejicana, quien sostiene:

“Utilizar proyectos dentro del currículo no es un tema nuevo; sin embargo la metodología del Aprendizaje por proyectos es diferente, puesto que esta centra el trabajo entre profesores y alumnos como conjunto, lo cual desarrolla en ambos habilidades tecnológicas y de aprendizaje colaborativo”.^x(p. 1)

En el postulado de esta autora sostiene el intercambio colaborativo entre profesores y estudiantes, algo que transforma las lógicas hegemónicas en las instituciones escolares. Estas lógicas implican que quien detenta el conocimiento es el docente y el alumno aprende. Sin embargo, trabajar por proyecto acerca estas posiciones o roles y mueve momentáneamente los vínculos en torno al saber. El docente se convierte en guía y aprende también de los estudiantes.

Luego devienen otras cuestiones que siempre son menester del docente, que también se trasladan a los alumnos que son la planificación, el desarrollo de estrategias, el diagnóstico de una situación. Dado que los estudiantes trabajan paralelamente con el profesor, esto favorece que adquieran conocimientos, mediante la planeación, la solución de problemas.

Y retomando a la autora anterior, es muy importante que el docente confíe en los estudiantes, no solo la confianza de que ellos podrán realizar el proyecto, sino en brindarles todas las herramientas necesarias para que lo puedan desarrollar de forma autónoma en la gestión integral.

Confianza y autonomía van de la mano, Laurence Cornu, explica:

“La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula al adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación adquiere sentido en una perspectiva emancipadora ligada a la finalidad de la educación en la democracia”.^{xi} (p. 1)

Desde esta perspectiva, se entiende que desde que nacemos no nos queda otra opción que confiar en el adulto/a, quien nos alimentará y nos brindará a su modo, afecto y aprenderemos el mundo simbólico. En ese sentido, la confianza y el aprendizaje siempre van en paralelo. Otro autor, Brickenstange^{xii} decía que el niño aprende creyendo en el adulto y que esa confianza se constituye de forma recíproca. Los profesores y profesoras cuando trabajamos en proyectos debemos confiar, ofrecer eso como primer medida a los estudiantes. Y esto es un desafío, aprender a confiar y delegar tareas en ellos y ellas.

Por otra parte, la autonomía es un concepto que en las escuelas y los currículum prescriptos se nombra mucho, pero no tenemos la certeza de estar formando “sujetos autónomos y críticos”. La Ley Nacional de Educación prescribe para la educación secundaria: “Desarrollar 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.”^{xiii}

¿Cómo se desarrollan esas capacidades críticas de los nuevos lenguajes?
¿Estamos formando sujetos críticos? ¿Cómo saberlo?

Hay autores que sostienen que el impacto formativo es a largo plazo, que no hay manera de medirlo, si entendemos por formación una reafirmación de su postura

con argumentos sólidos, o transformación de ella y las formas de ver el mundo del sujeto que está en formación.

Giles Ferry (1997) sostiene que formarse es “adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, una forma para reflexionar y perfeccionar esa forma. (...) Formarse es ponerse en forma”.^{xiv} (P. 53)

Otro concepto que enmarca la formación de sujetos, es el reenvío simbólico, en términos de Freud^{xv}. Este término nos permite pensar el macro proceso entre objetivación-subjetivación. La objetividad es una construcción que el sujeto hace, mediante su interpretación de la realidad, es decir, pasando por un proceso de subjetivación que deriva en objetivación como cristalización de esos múltiples factores (atravesando factores de época, ideológicos y personales) articulados con la realidad que estaba mirando. El proceso de objetivación es inseparable del proceso de subjetivación, son procesos de construcción de significados del mundo.

En definitiva, las preguntas sobre la criticidad quedan abiertas, al igual que las herramientas que les damos, y si trabajar por proyecto ya implica autonomía.

Esto hay que ponerlo a discusión, a repensarlo. Aun en el siglo XXI, -muy a pesar de todas las lecturas y escrituras que conforman el legado de Paulo Freire- es actual y es válido ponerlo en debate, al igual que las lógicas meritocráticas de la escuela, en las calificaciones, en los dispositivos de disciplinamiento, entre otros.

Freire explicaba que los seres humanos somos seres inconclusos y que la vida nos lleva a permanentes búsquedas. Sostiene que la ética de los profesores y profesoras debe constituirse en torno a comprender que no sabremos nunca todo, lo absoluto es inasible. Por esto, la autonomía del educando se construye asumiendo que quizás como docentes estemos errados en lo que pensamos o creemos, pero exponiendo nuestras razones^{xvi}. (p. 10)

Para Freire, era fundamental que él o la profesora exponga ante un tema determinado las razones de su posicionamiento, y que eso implicaba el primer paso para formar sujetos críticos y autónomos.

Para esto, mi responsabilidad fue mostrarles algunos ejes temáticos que podían interesarles de acuerdo a lo determinado en el diagnóstico inicial. Y con el transcurso del tiempo, les brindé herramientas online para que pudieran editar sus textos, o compartir sus entrevistas en un solo reservorio.

Paralelamente, hay que poner en jaque las compulsivas guías de trabajos prácticos conductistas a la cual los alumnos y alumnas están habituados. Esto último, no es el foco de esta ponencia pero cabe nombrar las formas que aun habitan las aulas, los hábitos -en términos de Bourdieu- que se han instalado e institucionalizado y parecen difíciles de agrietar.

En este sentido, si bien no hay nada innovador en trabajar por proyecto, sí es válido remarcar que en el contexto de un sistema de educación, burocrático y repetitivo, de costumbres de siglos pasados: los proyectos son un aire fresco.

Como dije antes, el aprendizaje por proyectos no es nuevo, y sin indagar demasiado en la historicidad de esta temática, conviene destacar por lo menos que se fundamenta en el constructivismo, es decir, en pensar que el saber o el conocimiento es plausible de ser construido entre todos y todas.

El aprendizaje basado en proyectos, se fundamenta en Piaget, Dewey, Bruner y Vigotsky; que entrelazaban nociones como el andamiaje aduciendo que el docente guiaba hasta que el estudiante supiera desenvolverse sin esos sostenes.

Esas teorías tenían dejos de conductismo, porque también aducían que el aprendizaje era el resultado de construcciones y estructuras mentales, que se actualizaban o reafirmaban las nociones previas. También creían que algo en la mente del niño cambiaba en torno a los estímulos creados o al librarlo solo para que explorara.

Aprender mediante proyectos es una oportunidad de involucrar un trabajo interdisciplinario, es decir, que propicie indagar en los alumnos/as sus intereses y desarrollar planes que generen aprendizajes significativos.

Los sujetos hoy ¿sujetos a qué?

En las tecnologías de la comunicación anida hoy una concepción muy moderna (de la modernidad), algo relacionado al progreso, al ascenso social, algo que avanza.

Como docente de Comunicación y Transformaciones Socioculturales del Siglo XXI, les propuse a los estudiantes ver el Capítulo 2, de la Segunda Temporada de Black Mirror: “15 millones de méritos”.

Una pregunta sobre el trabajo en torno a la serie puso en jaque a los estudiantes ¿La tecnología siempre avanza o podría implicar retrocesos culturales y sociales? Respondieron rotundamente que siempre “avanza”, a pesar de que ese avance implique un retroceso en las relaciones sociales e interpersonales.

Es decir, vieron una ficción donde los seres humanos vivían pedaleando para generar energía, con ello obtenían méritos para comprarse objetos virtuales para sus avatars, pero “siempre avanza”. Fueron testigo de la soledad de una humanidad sin tacto, sin abrazos, viviendo en cubículos separados, relacionándose con diálogos cortos y superficiales, pero eso no los hizo dudar: “avanza”.

O sea la tecnología “avanza”, como algo dado, algo determinado, algo imparabile, algo que no hacemos nosotros, como si fueran otras sociedades las que las hacen y consumen. No nos hacemos cargo quizás.

Mis alumnos no lo conocen a McLuhan ni a sus obras en profundidad, sin embargo creen en el determinismo o desde lo sintomático, que Raymond Williams explica:

“Para el determinismo tecnológico, la investigación y el desarrollo se generan a sí mismos. Las nuevas tecnologías se inventan en una esfera independiente y luego crean nuevas sociedades y nuevas condiciones humanas. Por su parte, la perspectiva de la tecnología sintomática supone, de manera semejante, que la investigación y el desarrollo se generan a sí mismos pero más marginalmente. Lo que se descubre en el margen se adopta y se usa”^{xvii}. (Williams, 2011: 26).

Raymond Williams nos advierte que las sociedades somos las que creamos, habilitamos y consumimos algunas tecnologías. En su afirmación no sólo da cuenta del carácter artificial y cultural de toda tecnología, sino que nos interpela a pensarlas y pensarnos en ellas: ¿Qué estamos haciendo? Y quizás luego devengan los interrogantes ¿por qué? ¿Para qué?

Como muchas veces se dice, y se escribe, “la realidad supera a la ficción”, nuestro mundo es tremendamente más cruel que vivir pedaleando bicicletas fijas mirando pantallas. Una problemática sobre este tema es lo que sucede en el Congo, en Africa, lo que denuncia la Activista Derechos Humanos Congo, Caddy Adzuba.

Caddy sostiene que el progreso tecnológico pasa por el cuerpo de las mujeres porque en su país existen guerrillas donde los hombres violan a las mujeres, las asesinan, las usan y abusan.

La defensora de DDHH, contó en una audiencia pública el caso de Janet quien fue raptada junto con sus hijos por un sector en guerra. La ataron a un árbol por días, fue violada y no le daban de comer. Hasta que un día le trajeron un guiso. Entonces, ella solicitó ver a sus hijos y le dijeron que su comida habían sido sus hijos. Para certificarlo le trajeron sus tres cráneos.

Esa historia, una más de tantas, es la base para que muchos congoleños en materia de Derechos Humanos denuncien a empresas multinacionales que a través de los gobiernos europeos y estadounidense financian guerrillas en África para extraer calto con lo que se realizan las pantallas de celulares. Una sustancia que también existe en Colombia.

Adzuba nos acusa de hipócritas, si, “nos”, a todo occidente. “Nosotras morimos para que ustedes tengan smartphones” grita en cada conferencia.

Lo que pasa en el Congo y en muchas otras partes del mundo, es la evidencia más concreta de los horrores cometidos, respecto de los derechos humanos subyugados en pos de la rentabilidad, de abaratar los costos de producción del desarrollo tecnológico.

En ese sentido, Walter Benjamin introduce el término “desarrollo científico” para desenmascarar quiénes están detrás de esas pantallas: el mercado. Podemos escudarnos en el concepto de “tecnología” como “determinismo tecnológico”. Algo que no podemos controlar, algo que desarrollamos por necesidad, y borrar así lo ideológico, los intereses económicos, los mercados de las telecomunicaciones y sus lógicas.

Algo de esto, tiene que ver con el planteo de Jesús Martín Barbero, respecto de las “competencias históricas”. Estas son las capacidades que tenemos de recordar hechos del pasado reciente, historias concretas, locales, a través del diálogo intergeneracional. Lo que propone Barbero es que las narrativas de las nuevas tecnologías impactan en las lógicas de cómo nos relacionamos las sociedades contemporáneas con el pasado.

Las nuevas tecnologías y sus narrativas proponen compartir fotos, mensajes, historias cortas, siempre entre pares. Los adolescentes cuentan en sus biografías mediáticas que usan las NTIC para compartir con otros adolescentes. Se podría pensar en términos de Barbero, que una sociedad sin registro del pasado reciente, aislada en pantallas grandes o pequeñas, es proclive a pensar que la tecnología nos determina y que a su vez está determinada. Somos presos de nuestro presente, que está determinado, porque desconocemos nuestro pasado, no podemos transformar nuestro presente pero si podemos cambiar cada año nuestros celulares por uno más nuevo.

En definitiva, quizás sea clave pensar en términos más amplios sobre las lógicas del mercado de las telecomunicaciones y las innovaciones tecnológicas. Si el mercado se rige por el consumo, o si se produce según los costos, por lo rentable de acuerdo a ganancias. Quizás pensar las tecnologías implique hacernos cargo de nuestro lugar como consumidores, de pensar en un consumo responsable.

Quizás podríamos salirnos de las pantallas para ver lo que pasa en los lugares que no las tienen. Podríamos pensar en fortalecer nuestros valores y actitudes ciudadanas o, por lo menos, reconocernos como sociedades hipócritas y cínicas.

El trabajo colaborativo, las redes y los desafíos

Algo que teníamos en claro al iniciar el proyecto era que íbamos a necesitar trabajar desde nuestros hogares, dado que el servidor de la escuela no tiene un ancho de banda que soporte subir videos rápidamente. Entonces este proyecto implicó trabajar colaborativamente, incluyendo redes sociales virtuales.

En principio, y a grandes rasgos podríamos definir que “colaborativo” se denomina a una tarea o actividad que se realiza a distancia entre varios usuarios. Hoy, muchas plataformas tienen este tipo de modalidad de trabajo, por ejemplo, Google Drive. Allí se puede editar un texto, una planilla u otros formatos, a través de un procesador en línea que permite aportar simultáneamente con varios usuarios.

Por su parte, en el campo educativo, esta modalidad es muy frecuente en capacitaciones docentes tanto presenciales como a distancia, en cursos sean con título oficial o no formal, y tareas por fuera del horario escolar para estudiantes.

En distintas disciplinas que trabajan sobre gestión de proyectos en diferentes partes del mundo, por ejemplo, relatores de la Organización de Naciones Unidas de Latinoamérica, lo colaborativo les permite arribar acuerdos, redacciones en conjunto con intervinientes de disparidad de lugares.

Estas definiciones favorecen pensar de a poco una nueva forma de narrativa mediática que se imbrica en lo colaborativo. Lo colaborativo es una forma de participación, es una forma postura política en algunos casos, y presenta desafíos a las maneras de trabajo tradicionales.

Ampliando el concepto, los autores Frígoli y Racioppe (2015) ponen como ejemplo la experiencia de Wikipedia^{xviii}, como enciclopedia colaborativa, donde todos sus usuarios, más de 31 millones en el mundo comparten lo que saben de un tema sin necesidad de ser eruditos. Esto pone en jaque varias cuestiones respecto del saber científico y académico, y desafían los roles que estos campos han tenido durante el siglo XX.

En una entrevista, el estadounidense Curtis Johnson, explica su concepto de las formas disruptivas de enseñar y aprender a través de una experiencia: “recuerdo una escuela de una zona rural donde todos los alumnos, de diferentes edades, están juntos en la misma sala. La primera impresión es que no hay nadie trabajando, pues los chicos están dando vueltas, hay pequeños grupos charlando...; pero, cuando comienzas a pasear entre ellos, descubres que la mayoría trabaja en proyectos, algunos individuales y otros en equipo. Los adultos les dan consejos, información, les guían y apoyan”.^{xix}

Más allá del rol de docente como guía y el trabajo por proyectos, lo que sostiene este autor es lo importante de trabajar en equipo: “ese entorno les prepara para enfrentarse al mundo real y en él practican la colaboración de forma opuesta a “copiarse” haciendo trampas. Hablamos de individuos competitivos y solitarios a los que se introduce en un entorno donde, si no son capaces de trabajar en equipo, tendrán problemas. Como en el mundo real.”^{xx}

Podemos apartar lo que este autor considera el “mundo real”, convengamos que no existe uniformidad en las formas de vida y relaciones humanas. Pero rescatamos de su afirmación la importancia de trabajar en grupo, no porque les traerá dificultades de ese mundo real al que alude Curtis, sino porque es un posicionamiento trabajar en grupo frente al individualismo en el capitalismo globalizado.

En este sentido, lo colaborativo, sea presencial o a distancia, o en forma mixta, fortalece la capacidad de trabajar en grupo, de compartir opiniones, aceptar aportes de otros, entre otros aspectos. A la vez que es un posicionamiento ético y político sobre las formas de enseñar y aprender.

El trabajo colaborativo tiene implícitamente una postura política de desafío por lo anterior, las formas tradicionales, y contiene gestos de irreverencia. Alessandro Baricco (2006) reafirma algunos cambios sobre las formas de divulgación de la información en las “culturas digitales” y sostiene: “Los bárbaros llegan de todas partes. Y esto es algo que nos confunde un poco, porque no podemos aprehender

la unidad del asunto, una imagen coherente de la invasión en su globalidad”^{xxi}(p. 37).

Aquí el esquema que habíamos pensado sobre lo colaborativo se difumina, se hace infinito, difícil de captar sus límites. Trabajar colaborativamente no solo es trabajar a distancia, por un mismo objetivo, en distintos tiempos o momentos, sino que aparecen colaboraciones no pensadas a las que Baricco llama “bárbaros”.

Pareciera que este autor plantea, que ante las nuevas formas de ver, de divulgar la información, de capturar pantallas, de compartir, ya no hay nada que hacer, se han caído las fronteras de lo tradicional. Esos “bárbaros” para Baricco (2006) son en definitiva nuevas subjetividades que entablan otras formas de circulación a las tradicionales, de inmediatas maneras de compartir, de saberes propios y populares que se normalizan -a pesar de sus transformaciones o “mutaciones”- y se valoran socialmente.

Las disputas en torno a la divulgación de los saberes, populares, académicos, entre otros, pareciera ser una puja constante en la sociedad, que no solo se restringe a lo digital. Como metafóricamente alude Baricco sobre la historia del vino, y como lo hacen Jesús Martín Barbero (1983) en “De los medios a las mediaciones” o Raymond Williams en “Historia de la Comunicación” sobre la imprenta, por ejemplo.

El trabajo de Laura Pico y Cecilia Rodríguez^{xxii} sobre el modelo 1 a 1 también aporta conceptos sobre cómo pensar y qué estrategias potencian trabajar colaborativamente en las aulas.

Ellas escriben sobre distintos puntos que consideran centrales: la Organización social e inteligente de la información; Nuevas y conjuntas formas de investigar; La escritura colaborativa; Nuevas formas de producir y consumir información; Geolocalización. Nuevas y conjuntas formas de interpretar y analizar el espacio geográfico; Debate y consenso. Nuevas formas de participación; y Tendiendo redes. Nuevas formas de participación ciudadana.

Según estas autoras nosotros pudimos aplicar algunas cuestiones colaborativas como la escritura, las formas de investigar, y sobre la participación ciudadana. Respecto del primer punto, la escritura colaborativa se hizo en parejas y a veces en grupos de 3, les tocaba un tema a desarrollar, pensaban cómo lo iban a presentar en la revista y lo desarrollaban, lo escribían.

Las formas de investigar fueron colaborativas más que nada porque cada uno traía sus experiencias, sus grabaciones y las poníamos en relación con otras para ver si todos habían llegado a los mismos resultados o respuestas o tenían otros testimonios.

En el caso de la participación ciudadana, es un aporte a la libertad de expresión, realizar una revista, escribir una opinión y publicarla es decirle a la comunidad lo que cada uno piensa, opina, y propone. Y como expresé en el editorial de la Revista, los jóvenes están silenciados, la sociedad es adultocéntrica, habla por ellos y ellas, y debemos brindar un espacio para sus expresiones.

Inclusive un graffittie en una pared, irreverente, molesto, nos dice que ellos y ellas buscan lugares, espacios, y si no están a su disposición los ocupan, los transforman, los apropian, y los resignifican. Como lo hacían los skaters en la explanada del Teatro Argentino.

El mundo adulto los trata de consumistas, porque quiere que sean eso, que solo sean consumidores, pero no hay espacios para sus opiniones, reinventaciones del mundo. Los adultos nos ponemos en esa trinchera, defendemos nuestra visión del mundo y ellos y ellas traen consigo las suyas. La revista fue un aporte a eso, dar un lugar.

Hasta aquí se ha analizado la complejidad de lo colaborativo en Wikipedia, en el campo académico, y llegamos a establecer que las redes y nodos son infinitos, no tienen una sola dirección, ni un sentido determinado.

A manera de conclusión, el trabajo colaborativo es una red compleja en torno a una temática, son esas intervenciones populares, a veces diaspóricas, y en sus

propios tiempos, no pueden ser frenadas, están en continua creación y aporte al trabajo de otros y otras.

Las redes

Ante la complejidad del escenario actual, de convergencias y divergencias, de multiplicidad de lenguajes, formatos, géneros y transgéneros, se requiere un abordaje para la comprensión y análisis que vincule hechos que en apariencia se encuentran aislados e inconexos. Esta materia es un espacio donde los jóvenes construyan conocimiento y debatan acerca de la realidad que los circunda, realidad que más allá de ser protagonizada requiere de una visión de conjunto teóricamente sustentada y sólidamente argumentada.

No es simple analizar el mundo actual, ni brindar herramientas teóricas para que los estudiantes piensen sus realidades, pero desde la materia se sintentó brindar la posibilidad de adentrarse en la experiencia de reflexionar acerca de las prácticas sociales.

Las redes sociales virtuales son parte esencial en la vida de los adolescentes. En esos espacios se presentan al mundo, comparten opiniones, organizan para verse, entre muchas otras cuestiones.

Lo que los estudiantes no hacen con las redes sociales virtuales es aplicarlas en proyectos educativos, o pensarlas dentro de la escuela, insertas en contextos de aprendizaje.

Las redes están en la escuela hace años. Basta ver un grupo de alumnos y alumnas que de repente, en plena explicación de un profesor, toman su celular y se sacan una “selfie”. ¿A dónde va esa foto? ¿Es solo un recuerdo personal? No sabemos, lo más probable es que la compartan por redes en ese momento.

Como profesora de distintas materias y en diferentes colegios, contextos y edades de los estudiantes he visto esa escena de la selfie en cualquier momento de la clase como si fuera algo paralelo al aula, como si yo no existiera, como un diálogo paralelo. Sinceramente, las primeras veces que veía eso, los retaba, les daba

sermones de que no me escuchaban, de que no tomaban apuntes, o que eso los distraía.

Incluso, como medida disciplinar le dije a una alumna que dejara su celular sobre el banco de adelante. Ella accedió, pero estuvo callada toda la clase, y no era buena señal. Estaba apática, distante. Le pregunté por qué estaba tan afectada por dejar su celular en otra mesa unos minutos. Y ella me contestó que el celular era su vida. Me sentí una asesina, y le dije que podía tomar su celular, como verdugo, no soy buena.

Según Guy Debord, en el siglo XX, aparece la “sociedad del espectáculo”, y estos jóvenes de selfies son un poco el devenir de aquello.

Debord sostenía que "Todo lo que una vez fue vivido directamente se ha convertido en una mera representación". ¿Podemos pensar que la selfie es un ápice de este planteo?

También Debord argumentaba que la vida social (moderna) se podía comprender como “la declinación de ser en tener, y de tener en un simplemente parecer” (p. 3). La vida social auténtica, lo vivido y experimentado, queda relegado y se ha sustituido por su imagen representada, según Debord.

¿Queda mercantilizada nuestra vida en cada selfie publicada? ¿Hacemos de una situación de clase, una linda vidriera para que otros miren?

Para Debord, el espectáculo era la imagen de la sociedad en la cual las relaciones entre mercancías han suplantado relaciones sociales: "El espectáculo no es una colección de imágenes", Debord aduce, "en cambio, es una relación social entre la gente que es mediada por imágenes" (p. 1)^{xxiii}.

Más allá de que Debord haya planteado eso, y que todos miremos peyorativamente las selfies, debemos reconocer que tienen un lugar central en las vidas de los y las jóvenes. No podemos negar esto, o acusarlos de vivir en una sociedad del espectáculo o de la imagen, y salir por la puerta del aula ilesos. Esto

es parte de su subjetividad y pasan gran parte de su vida destinados/as a esas prácticas de divulgación de sus fotos.

¿Cómo hacemos que esas selfies y redes sean parte del proyecto? ¿Cómo incluir esas formas de ser de los alumnos y alumnas sin juzgarlos o retarlos?

Desde el proyecto de la Revista, como docente les propuse que escribieran sus autobiografías, a modo de presentación, y que pensarán en una foto importante para ellos y ellas. Entendí que la selfie era una forma de narrarse en fotos, constituir su identidad, reafirmar su autoestima frente a otros y otras.

Como contenido, incluir sus selfies en conjunto con sus autobiografías me pareció una buena forma de empezar la revista. Desde un “nosotros”. Pensé en que se narren a ellos mismos, que se cuenten, que escriban sobre ellos, la materia es sobre el siglo XXI, ellos son los sujetos que vivirán sus vidas enteramente en este siglo, y contarnos su visión del mundo a quienes venimos de otros tiempos, me pareció fundamental.

La planificación

Como docente establecí una estructura práctica y sencilla: una presentación en power point, estableciendo los conceptos a tratar, cuáles eran los objetivos de la publicación, cómo la realizaríamos, entre otros aspectos.

Básicamente les presenté un esquema que implicaba: planificación de la revista, los roles a asumir, una etapa de investigación, de análisis, otra de síntesis y la evaluación del proyecto.

Como adscripta de la Facultad, del Seminario Estrategias de Trabajo Colaborativo con Redes Sociales virtuales y asistentes online, tuve la experiencia de publicar un ebook, el primer libro editado de la carrera de Profesorado en Comunicación. Este se llama “La Aventura de innovar con TIC”^{xxiv}.

Contaba con la experiencia de editar, yo me encargué de tres capítulos, uno de ellos donde yo edito los cuadros e imágenes que se publican, y otro donde investigo y sintetizo qué asistentes online son utilizados hoy en educación.

Con esa base, me animé a incursionar en esta revista. Lo que no sabía era que sería interactiva, que contendría sonidos y videos. Lo pensaba en un primer momento en plano, con más lenguaje gráfico.

Investigué de qué manera insertar estos contenidos. Encontré cientos de opciones para revistas “flipbook”, pero ninguna de ellas me permitía publicar gratuitamente con elementos interactivos. Así que me convertí un poco en hacker, averigüé sobre host gratuitos. Y allí confluyeron todos los contenidos.

Pero surgieron muchos problemas no previstos. El principal fue que los alumnos y alumnas no utilizaban computadoras de forma regular. No usaban procesadores de texto y toda la información que recababan en fotos, audios, videos, estaba en el mar de archivos de sus celulares.

La mayoría de ellos y ellas, no sabía compartir un archivo por bluetooth. No tenían mail, o no lo usaban como tal. Algunos no sabían dónde habían guardado los archivos en el celular. Y si realizaban alguna redacción la escribían en papel. Incluso, algunos tenían Iphones, lo cual dificultaba las transferencias de archivos a mi netbook del Conectar Igualdad, porque esa empresa solicita que tengas un programa especial.

Entonces, si no encontrábamos los archivos en los celulares, y no pasábamos las hojas manuscritas a textos digitalizados, no había manera de que la revista funcionara.

Empleamos distintas técnicas de digitalizado: saqué fotos a las redacciones que tenían una caligrafía legible, creé una carpeta para los archivos de la revista en mi netbook, y cada clase iba con el cable usb para destinar un tiempo buscando los archivos en cada celular. También enseñé a usar el bluetooth para transferir archivos a una computadora. Para los que tenían Iphones, pensamos en que

pasaran la información por whatsapp a un compañero y este me las enviaba ya sea por bluetooth o por usb.

Era un trabajo de coordinación muy intenso, dado que estamos hablando de una revista que se escribió entre 27 alumnos y alumnas. Todos y todas al mismo tiempo querían compartir, aprender, hacer, y la única docente era yo. Había que aprender también a lidiar con las ansiedades, y otros tiempos.

Trabajar con un proyecto en común es muy gratificante, pero a su vez, es tensionante, cada uno tiene distintas expectativas de la revista, algunos piensan que no la leerá nadie y se desalientan, otros pensaban que se exponían y tenían miedo de escribir lo que pensaban.

Pero más allá de estas cuestiones que son muy humanas, e implicaban debates éticos profundos, para ellos y ellas en particular trabajar en un proyecto donde todos estaban en momentos distintos y temáticas distintas, implicó romper con la lógica de que todos tienen que hacer lo mismo para que la calificación sea justa.

La revista y su identidad

Para el proceso de identidad de la revista además de las discusiones y debates en el aula, y básicamente los desacuerdos, consensuamos que cada uno propusiera un nombre, y que luego votaríamos por ellos.

Allí, se me ocurrió implementar los formularios Google que permiten casillas de verificación, para que cada usuario elija una sola casilla, en este caso, un nombre para la revista.

En paralelo a este método, en parte presencial y en parte virtual, invitamos al director de la revista La Pulseada, Javier Sahade, para ver qué opinaba, qué nos decía, qué experiencia nos compartía respecto de su publicación y del trabajo que hacen desde ese grupo con adolescentes.

Sahade nos comentó que la revista no tenía un fin netamente comercial, que básicamente se enfocaban en problemáticas de algunos barrios de La Plata, algunos de los suburbios.

Nos comentó respecto de cómo armaban su agenda y qué posicionamiento tenían ellos con respecto a sus anunciantes, es decir, si tenían pauta de la provincia de Buenos Aires, cómo lidiaban con las críticas que le realizaban.

La charla fue interesante, algunos se mostraban más interesados que otros, algunos no sabían quién era ni para qué les servía. Pero escucharon a Javier, vieron la revista, entendieron que el trabajo de una publicación autónoma no es sencillo, que lleva esfuerzo, coordinación y ganas.

Conclusiones o más preguntas

Todos asumimos que los sujetos de hoy, los sujetos de la educación, no son los mismos que los del siglo XX. Aducimos que estos sujetos son nativos digitales, que se adaptan a las nuevas tecnologías más rápidamente, que nacen con pantallas táctiles, que saben cómo utilizarlas, que las utilizan de distintas maneras y demás.

En definitiva, sostenemos una especie de avance o de evolución humana amparada en la tecnología. Sin embargo, estos “avances” no son tales, estos sujetos del siglo XXI son sujetos que nacieron y viven en contextos sociales repletos de virtualidad y digitalidad pero esto no implica avance sino una nueva forma de ser, nuevas formas de ser.

Pero tenemos que dejar de narrarlos y dejar un espacio para que ellos y ellas se narren así mismos. Lo último que debemos hacer en este tipo de Congresos y Jornadas es armar postulados acerca de los jóvenes hoy, porque hacer postulados, ser dogmáticos y dar por cerrado este tema que tiene que ver con analizar las sociedades contemporáneas, es simplificar algo que es diverso complejo y múltiple. Es cerrar el debate y creo que hay que abrirlo. Abrimos incluso nosotros mismos a pensar en otras posibilidades que no pensamos para

ellos y ellas. Abrirnos es hacernos preguntas en vez de dar respuestas como sostiene Héctor Smuckler -y sostuvo durante 2016 aquí en esta casa de estudios-.

Los jóvenes hoy no saben lo que son, saben lo que están haciendo, pero no saben lo que van a hacer porque tampoco lo sabemos nosotros, ni lo sabíamos a pesar de tener un ideal de progreso. Los jóvenes hoy no pueden ser catalogados, objetivados, encerrados en categorías conceptuales, tienen que ser libres, tienen que ser pensados como individuos, como colectivo, como fragmentados, como un todo. Si son pensados debemos aceptarlos con todas esas tensiones juntas.

Cuando comencé a dar Comunicación y transformaciones socioculturales del Siglo XXI, pensé que me iba a encontrar con sujetos con ideas progresistas respecto de cuestiones de género, pero no fue así. Cuando empecé a dar esta materia pensé que me iba a encontrar con jóvenes con ideas de familia distintas de las ideas de familia del siglo XX, incluso pensé que me iba a encontrar con una escuela muy distinta a la del siglo XX.

Por el contrario, debo afirmar que dado mi experiencia hay algunas rupturas y algunas continuidades: los jóvenes acarrean muchas de esas continuidades, muchos pensamientos y valores del siglo XX, de sus abuelos, de sus padres y lo plasman en sus prácticas cotidianas, en su hacer cotidiano.

Proponen otra forma de mundo pero no se puede sostener que la virtualidad o lo digital lo ha cambiado todo y que éstos si bien son otros sujetos que son totalmente distintos a los del siglo XX transportan con ellos y ellas, como sostengo similitudes y continuidades.

Mis alumnos de 18 años y 17 años durante el año 2016, me decían que ellos habían nacido en el siglo XX y me discutían por qué yo sostenía que ellos eran sujetos del Siglo XXI.

No entendían las categorías de modernidad y posmodernidad. ¿por qué otros y otras los nombramos como sujetos posmodernos? ¿por qué yo les decía un nombre, una categoría sobre su identidad que ellos no sentían?

A lo largo del transcurso de la cursada se dieron cuenta que había cuestiones que eran distintas hoy, pero a la vez algunos alumnos me hicieron replantear estas cuestiones.

Sobre la categoría de trabajo, se sostiene que ha cambiado, que existe una desterritorialización, que hay una ruptura con las fábricas el siglo XX. Pero, por ejemplo, un alumno mío me planteó que su madre trabajaba en una fábrica de plásticos. Por lo tanto, ese espacio de trabajo de esta madre era un espacio muy parecido a lo que veíamos en las películas de Charles Chaplin en Tiempos Modernos.

La estructura verticalista del jefe, el control centralizado de la producción, los uniformes, entre otros aspectos.

Es cierto que cuando algunos intelectuales se dedican hacer teorías lo hacen desde su lugar, su contexto y nosotros tenemos muchas de esas teorías respecto del Siglo XXI y respecto de la posmodernidad, que vienen de los países centrales, los países europeos.

Entonces en esos contextos quizás ese Siglo XXI sea distinto al Siglo XXI que estamos transcurriendo hoy por hoy acá, en Argentina y en Latinoamérica. Eso habría que ponerlo también en tensión respecto de estos cuestionamientos que aducían mis alumnos.

Referencias bibliográficas

ⁱ Camejo, E. "180 Grados. Del siglo XX a hoy: un giro social y cultural". 2016. Disponible en: <http://180grados.hol.es/mobile/index.html#p=1>

ⁱⁱ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Orientación Comunicación - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011.

ⁱⁱⁱ BRADBURY, R. Fahrenheit 451. España: Minotauro. 1953

^{iv} ZEMELMAN, H. "La Historia Se Hace Desde La Cotidianidad". En DIETRICH, HEINZ, ET. AL. Fin Del Capitalismo Global: El Nuevo Proyecto Histórico. Buenos Aires: Colección Política. 1999

^v MCLUHAN, M. Comprenderlosmediosde comunicación. Las extensiones del ser humano. Buenos Aires: Paidós. 1996

^{vi} JENKINS, H. Convergence Culture. La cultura de la convergencia en los medios de comunicación. España: Paidós. 2008

^{vii} Eco, U. Apocalípticos e Integrados. Milán, Italia: Lumen. 1965

^{viii} SCOLARI, GUERRERO y JIMENEZ. "Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media". En Comunicación Y Sociedad. Vol. XXV. Núm. 1 [p.137-163] 2012

^{ix} Ley Nacional de Educación (26061). (2006)

^x Juana Mónica Coria Arreola. “El Aprendizaje por Proyectos: Una metodología diferente”. Instituto Latinoamericano de la comunicación Educativa-Red Escolar. México. Disponible en: http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_11/articulos/monica_mar11.pdf

^{xi} Laurence Cornu. “La confianza en las relaciones pedagógicas”. En FRIGERIO, Graciela (comp.): Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Edición Novedades Educativas – Centro de estudios multidisciplinares. Buenos Aires. 1999.

^{xii} Brickenstange En: Laurence Cornu. “La confianza en las relaciones pedagógicas”. (Et al)

^{xiii} Op. Cit.

^{xiv} Giles Ferry. Capítulo 1. “Acerca del concepto de formación”. En *Pedagogía de la formación*. Ed. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. 1997

^{xv} Freud, S. En Laclau y Mouffe. Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. 2004.

^{xvi} Paulo Freire. “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa”. 2da Edición Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. 2008.

^{xvii} WILLIAMS, R. “Historia De La Comunicación”. VOL. 2 De La Imprenta A Nuestros Días. Barcelona: Bosch. 1992

^{xviii} González Frígoli, M. y Racioppe, B. Investigación y formación en comunicación en los nuevos territorios digitales. *Oficios Terrestres* (N.º 33). pp. 39-49. (2015, julio-diciembre 2015).

^{xix} Curtis W. Johnson: la innovación disruptiva en las aulas. En Federico Fernández de Santos. Entrevista publicada por Executive Excellence nº75 noviembre 2010. Disponible en: <https://goo.gl/sFeTg2>

^{xx} Curtis W. Johnson: la innovación disruptiva en las aulas. En Federico Fernández de Santos. Entrevista publicada por Executive Excellence nº75 noviembre 2010. Disponible en: <https://goo.gl/sFeTg2>

^{xxi} Baricco, A. Los Bárbaros. Ensayo sobre la mutación. Anagrama: Barcelona. 2006

^{xxii} Pico, María Laura. Trabajos colaborativos : serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1. María Laura Pico y Cecilia Rodríguez. - 1a ed. – Buenos Aires : Educ.ar S.E., 2011.

^{xxiii} Guy Debord. La Sociedad del Espectáculo. Traducción de José Luis Pardo. Revista Observaciones Filosóficas. 1. - Madrid. 1967

^{xxiv} Martin y Vestfrid “La aventura de innovar con TIC”. La Plata, Buenos Aires. Ediciones EPIC . 2016