

Metodologías narrativas en educación

José Luis Rodríguez Illera
Giuseppe Annacontini (coords.)



Metodologías narrativas en educación

Metodologías narrativas en educación

**José Luis Rodríguez Illera
Giuseppe Annacontini (coords.)**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions

Pedagogías UB

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
Enric Prats

© Edicions de la Universitat de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
Tel.: 934 035 430
Fax: 934 035 531
comercial.edicions@ub.edu
www.publicacions.ub.edu



ISBN

978-84-9168-428-2

Este documento está sujeto a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas de Creative Commons, cuyo texto está disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



SUMARIO

Introducción. Narración, poder interpretativo, emancipación <i>Giuseppe Annacontini, José Luis Rodríguez Illera</i>	9
--	---

PARTE I. NARRACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

La narración y el heroísmo de las pequeñas cosas <i>Giuseppe Annacontini</i>	21
---	----

La pertinencia educativa y formativa de la creación, y circulación de relatos digitales personales <i>Gloria Londoño-Monroy, José Luis Rodríguez Illera</i>	37
--	----

La narración como estrategia de investigación e intervención <i>Daniela Dato</i>	57
---	----

Consideraciones metodológicas para el aprovechamiento sociopedagógico de las narrativas digitales <i>Gloria Londoño-Monroy, Mónica Kaechele-Obreque</i>	73
--	----

PARTE II. HERRAMIENTAS DE LA NARRACIÓN

La autobiografía en la educación <i>Miguel Herreros Navarro</i>	97
--	----

La narración como juego para descubrir el mundo, experimentarse a sí mismo, construir el pensamiento <i>Rosa Gallelli</i>	III
--	-----

Relatos digitales: metodologías para su uso educativo <i>María Victoria Martín, Núria Molas-Castells</i>	129
---	-----

Biblioteca viviente. Un mecanismo narrativo para deconstruir los prejuicios <i>Elisabetta Dodi, Ulderico Maggi</i>	153
---	-----

PARTE III. ÁREAS DE APLICACIÓN

<i>Storytelling: prácticas narrativas para la formación de los docentes</i> <i>Anna Paola Paiano</i>	169
Los relatos digitales en la formación de los operadores socioeducativos <i>Cristina Galván Fernández, Marc Fuertes-Alpiste</i>	179
El relato del otro: narración y formación a lo largo de las trayectorias migratorias <i>Paola D'Ignazi</i>	193
Las historias de vida están cargadas de tiempo. La narración autobiográfica como práctica formativa con los ancianos <i>Manuela Ladogana</i>	203
Relatos digitales desde la prisión: interioridad y exterioridad <i>Julio Zino Torrazza</i>	219
Notas biográficas	237

INTRODUCCIÓN. NARRACIÓN, PODER INTERPRETATIVO, EMANCIPACIÓN

GIUSEPPE ANNACONTINI

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ILLERA

El éxito de las metodologías narrativas en el ámbito formativo no puede dejar de ser reconocido por todos aquellos que, como educadores, pedagogos o docentes, están relacionados —aunque sea tangencialmente— con contextos personales y sociales que presentan problemáticas para las que se requiere una atención cualitativa. La narración se ha convertido en un punto central de esta actividad, incluso si no se respetan de forma ortodoxa los que podríamos definir como «los cánones» de la metodología narrativa. Sin embargo, no consideramos que esta costumbre de recurrir genéricamente a la definición de «narración» se deba interpretar como un mal absoluto. Por supuesto, si alguien se adjudicara profesionalmente competencias narrativas poco rigurosas y no pertinentes con el método, estaríamos en el campo de lo presuntuoso y falso, pero creemos que el hecho de que la narración se haya convertido en un instrumento casi omnipresente entre las herramientas de educadores, pedagogos y docentes no se debe evaluar de forma negativa, entre otros motivos porque señala el desarrollo de una sensibilidad, de una advertencia, de una revalorización de dimensiones que, en la historia de la formación, no podemos dar por descontadas.

Además, la presencia de la narración —incluso con estas características «informales»— es particularmente importante si se tiene en cuenta que, como nunca antes, la formación está difusamente presente en la vida de cada hombre y cada mujer que, en la escuela, en los hospitales, en los lugares de trabajo, en las cárceles, en los centros de acogida, en los espacios que se ocupan de orientación laboral, etc., entran en un mundo que cada vez con mayor frecuencia se muestra atento y decidido a cuidar de la historia de las individualidades. En estos y en todos los incontables espacios-tiempos de la formación, la narración ha sido puesta de nuevo en el foco de atención de quienes se preocupan por mejorar los contextos sociales, laborales, formativos, de vida. En el corazón del bienestar de la persona y del ambiente.

Los motivos de esta nueva centralidad (sobre los que no nos extenderemos) se pueden encontrar en una conjunción de factores: en la nueva perspectiva

epistemológica inaugurada en la segunda mitad del siglo xx (y que todavía compone la influyente metafísica de la contemporaneidad, bajo la forma de la teoría de los sistemas complejos); en la forma inmaterial específica que ha emprendido la nueva economía del incipiente milenio (centrada en la invención de una mitología económica que, en nuestra opinión, limita los valores intangibles de hombres y mujeres, cada vez más totalizados en identidades productivas); y también en las posibilidades materiales de desplazamiento, conmoción, contestación, hibridación de ideas, mensajes, alfabetos e imaginarios, pero también de hombres, sociedades, culturas y poblaciones. Temas viejos y nuevos que, a través de la tecnología, han tenido por primera vez acceso al edén de la esperanza (que frecuentemente convence más que el infierno de la realidad), y que en esta búsqueda amplifican la necesidad de saber reconstruir tramas personales, sociales y culturales que, nunca como hoy, se ven sometidas a un desgarramiento causado por el enorme exceso de estímulos, inferencias, imposiciones, evidencias —la narración tradicional unificadora y tendencialmente única deviene aquí una red de narraciones para reconstruir en forma integrada y sostenible—. Y, naturalmente, se podría continuar. Pero lo que más nos interesa subrayar en este contexto específico es que, independientemente del punto de vista, hoy la narración de los sujetos o de las colectividades puede interpretarse, no sin un fondo de ambigüedad, como si fuera un amortiguador personal (y social) ante situaciones en las que la resiliencia personal (y social) no resulta suficiente para hacer que el cambio no se vuelva una crisis inexorable, que la reestructuración no se vuelva desestructuración, que el desarrollo no se vuelva estancamiento. Pero también, cuando se actúe en el rol de pedagogo, que las ocasiones no se vuelvan temor, que los nuevos recursos no se vuelvan obstáculos, que el anfitrión no se convierta en el enemigo. Y esto es válido aunque sepamos que, si lo pensamos bien, todas estas determinaciones antinómicas del encuentro con la «otredad» se copertenecen inexorablemente y nos imponen la clara conciencia de que la acción pedagógica (en general) y narrativa (en particular) solo puede orientar y facilitar la instauración de procesos específicos de creación y portadores de bienestar, pero nunca eliminar definitivamente el problemático —pero siempre indispensable— chivo expiatorio (*pharmakon*) de la diferencia.

Esto nos lleva (es una causa) a la ingente literatura sobre la narración (el fenómeno). Porque, en el fondo, la razón de una producción tan amplia y vasta se fundamenta, al menos en parte, en esta consideración esencial: la acción pedagógica es de orientación y nunca predeterminante, y lo es porque la relación educativa siempre tiene algo de alquímico, de huidizo, de profundamente incognoscible e intangible, a pesar de ser fuertemente perceptible. El

eros, la joya interior (el *ágalma* de Platón), lo emergente, son la normalidad en una relación educativa que nunca se puede reproducir con exactitud. La historia de cada una de ellas es única, como únicas son las experiencias realizables. Desde luego, los instrumentos deben ser precisos, así como las indicaciones para utilizarlos, pero entre las precisas indicaciones sobre cómo, dónde, con quién, en qué ocasión usar los instrumentos pedagógicos, a diferencia de lo que ocurre en cualquier otra profesión que nos venga a la mente, debe estar la de considerar atentamente que la lógica de la eficacia de la intervención formativa no está nunca en el instrumento, sino en la relación que los dos *do-discen-tes* instauran entre sí y entre ellos y el mundo.

Se trata pues de innumerables historias, infinitos matices narrativos y oportunidades sin límite de repensar, recalibrar, remodelar la ortodoxia narrativa, que es perfectamente válida si, en la base, hay una comprensión de las directivas lógicas y axiológicas del «pensar-hacer» en la formación. Es decir, si hay apertura utópica hacia el universo de una emancipación aún por construir y alegremente reconstructiva, a partir de los escombros del legado del que el sujeto ha logrado liberarse, si hay perspectiva desalienante en la dirección de una afirmación crítica y reflexiva del *estar en el mundo* como diferencia entre las diferencias, y que este *estar en el mundo* no implica la destrucción sino la confrontación y, en última instancia, también la oposición.

Bienvenida sea, en definitiva, cualquier ocasión teórica, metodológica o instrumental que sepa ampliar los valores de lo humano hacia posibilidades de ser todavía por descubrir. Y por narrar.

Lo hemos llamado el «movimiento del camarón» porque a veces este animalito parece moverse hacia atrás cuando, en realidad, se mueve hacia adelante. En ocasiones, recuperar un pasado —que puede estar oculto, olvidado, enterrado— puede significar recuperar un futuro que se había perdido. En ocasiones, mirar hacia atrás y reconocerse «yo» se convierte en la condición *sine qua non* para mirar lejos, hacia el porvenir, más allá del horizonte del aquí y ahora; y es este el sentido —y la esperanza pedagógica— que encontramos en las páginas de este volumen, ya que la narración pedagógica, incluso si está dirigida al pasado, siempre está preñada de futuro; porque al narrar y al manipular el pasado a través de las palabras, de los sonidos, de los símbolos, de todo lo que puede narrar, el «yo» reelabora, repiensa, re proyecta aquello de lo que habla. Y si aquello de lo que habla ha destruido su vida, con este acto el «yo» se libera de sus aspectos más destructivos, oscuros y sombríos.

Y el «yo» se vuelve invencible con respecto a ellos.

Este es el espíritu con el que la narración se convierte en lo que Foucault definió como *histoire événementielle*, una *wirkliche Historie*, una *historia efecti-*

va cuya escritura se vuelve tarea del genealogista —y, en este punto, la capacidad narrativa se convierte en una capacidad genealógica—. Una narración que se hace historia, que no «busca un punto de apoyo fuera del tiempo; que no pretende juzgar todo según una objetividad de apocalipsis» (Foucault, 1977, pp. 18-19), sino una historia que reconozca que la «*Entstehung* designa más bien la emergencia, el momento del nacimiento. Es el principio y la ley singular de una aparición [...]». La emergencia se produce siempre en un cierto estado de las fuerzas. El análisis de la *Entstehung* debe mostrar su juego, la forma en que luchan unas contra otras, o el combate que llevan adelante ante las circunstancias adversas, o la tentativa que hacen [...] para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento» (*ibid.*, p. 15). Esto —en un sentido no tanto ontológico o lingüístico sino fundamentalmente político— consideramos que puede significar la narración como formación, como *Entstehung*.

Y esto ocurre, como se podrá ver en los ensayos contenidos en el volumen, cuando la *historia* se convierte en un *discurso* en el que están involucradas, desde el punto de vista personal e interpersonal, «conversación, memoria, pensamiento reflexivo, organización de la información y de las ideas, creatividad, conocimientos, competencias, valores, sensibilidad». De esta activación de recursos, «vinculada al» —y «vinculante del»— contexto de vida del narrador, emerge nuevo conocimiento que restituye poder interpretativo a cada persona, a cada sujeto en formación que se narra a sí mismo y al mundo *haciendo algo*, produciendo un material que, integrando opciones instrumentales y posibilidades conceptuales, despliega parte del potencial de la narración y toca profundamente la vida y los sueños de emancipación de cada sujeto *auténticamente* en transformación.

El volumen recoge ensayos y experiencias de autores comprometidos con el mundo de la formación desde diferentes roles y funciones y, por lo tanto, con diferentes intenciones y perspectivas. En la universidad y en el mundo del asociacionismo, en la escuela y en los centros de investigación, se ha intentado representar coralmente los intereses de una colaboración que ha visto el encuentro y el enfrentamiento entre la realidad y las culturas latinas europeas y sudamericanas. En particular, Giuseppe Annacontini, en su ensayo «La narración y el “heroísmo de las pequeñas cosas”», propone una reflexión filosófica y crítica sobre la relevancia de la *metanarración* —un esquema narrativo totalizador, dirigido a salvaguardar la forma lógica de las historias y de la relación yo-mundo— y de la *narración*, componente esencial de un proceso educativo que tiene por objeto formar sujetos capaces de dialogar activamente con el mundo y con las otredades, en un proceso narrativo recursivo en el que el sujeto se construye y se forma como «humano», en la unicidad e irrepetibilidad de su historia, redefiniéndose y enriqueciéndose continuamente. Una narra-

ción, pues, que deviene una acción caracterizada por un «heroísmo típico de las pequeñas cosas», que nace «del coraje de exponerse [...], de tomar conciencia de los propios límites para buscar nuevos recursos, para crear una nueva socialidad generadora de sentido, significado, oportunidades, esperanza».

La narración, por lo tanto, permite a cada sujeto entrar en comunicación no solo con los demás, sino consigo mismo, y en este sentido es un instrumento excelente para una reproyección existencial, individual y social a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias y vivencias, del redescubrimiento de sus propios valores y del reconocimiento de la unicidad de su historia de vida.

En el capítulo «La pertinencia educativa y formativa de la creación, y circulación de relatos digitales personales», Gloria Londoño-Monroy y José Luis Rodríguez Illera presentan un análisis de la literatura sobre los relatos digitales o *digital storytelling* (DST)y, a través de algunas reflexiones teóricas, tratan de identificar nexos entre las teorías relativas al aprendizaje y las praxis más adecuadas para la gestión de los ambientes y procesos que intervienen en el aprendizaje. Finalmente, comprueban el potencial educativo del relato digital personal en los espacios destinados a la formación, por cuanto revela conocimientos, experiencias y culturas propias de los sujetos en formación.

Este potencial transformador y generador de sentido de la narración, según sostiene Daniela Dato en «La narración como estrategia de investigación e intervención», representa los instrumentos con los que es posible reinterpretar y re proyectar la sociedad contemporánea a partir de las «nuevas» categorías del *cambio* y de la *experiencia* propias de la posmodernidad. Categorías estas que Dato define como «narrativas por antonomasia», ya que se caracterizan por aspectos que constituyen importantes instrumentos de proyectualidad —historicidad, dinamismo, relacionalidad— y, especialmente, por la necesidad de los hombres y mujeres de dar sentido y significado a las cosas. Las formas narrativas se proponen entonces como un instrumento válido y eficaz de proyectualidad existencial, mediante el cual es posible «actualizar nuevas interpretaciones del mundo, en las que cada sujeto puede dar nuevo significado y nuevo sentido a su propio existir».

En el capítulo final de la primera parte, «Consideraciones metodológicas para el aprovechamiento sociopedagógico de las narrativas digitales», Gloria Londoño-Monroy y Mónica Kaechele-Obreque describen las ventajas sociopedagógicas relacionadas con el uso de las narraciones en los contextos educativos, y —a través de una reseña de las experiencias descritas en los capítulos anteriores y del análisis de la literatura— ofrecen algunas «directrices» para orientar a los educadores en la elaboración y el desarrollo de una estrategia formativa/educativa basada en las narraciones digitales, a la vez que describen

los métodos, técnicas y procedimientos aptos para favorecer el aprendizaje por medio de la narración, la creatividad y la relación con el otro.

En su ensayo «La autobiografía en la educación», Miguel Herreros Navarro proporciona indicaciones específicas sobre el tema de la narración autobiográfica a partir de un análisis preliminar de los diferentes tipos de «escrituras del yo» posibles —desde el biográfico hasta el autobiográfico—, e ilustra las especificidades y peculiaridades que caracterizan a dicha metodología, así como el uso que se le ha dado en el ámbito educativo, tanto por los educadores como por los sujetos en formación. Deteniéndose en la capacidad de la narración —en particular, la autobiográfica— de «dar voz» al sujeto, permitiéndole construir su propia narración, el autor reconoce en la autobiografía un componente esencial del proceso educativo.

En efecto, esta representa una práctica «capaz de *dar voz* a los sujetos en cuanto partícipes de una realidad educativa, política y social», cuya interpretación, que se ejerce en la narración de sí, presenta importantes implicaciones en la construcción identitaria del sujeto, en la experiencia, en la acción humana.

En su ensayo «La narración como juego para descubrir el mundo, experimentarse a sí mismo, construir el pensamiento», Rosa Gallelli parte de un análisis de la literatura de los siglos XVIII y XIX para proponer una reflexión sobre el potencial formativo de la narración en el desarrollo del pensamiento simbólico en la edad infantil, a través de una confrontación entre el juego y la narración. La dimensión lúdica y la acción narrativa son instrumentos mediante los cuales encuentra expresión la imaginación del hombre.

Así como el juego, según la autora, «representa su proceso de conquista gradual del pensamiento simbólico, con sus prerrogativas de abstracción y descontextualización, de descentralización cognitiva y afectiva», también la producción de historias «involucra tanto al narrador como al destinatario, en un desafío en busca del significado de la historia; y, al mismo tiempo, los involucra también en un juego de espejos que revela las innumerables facetas de la identidad individual».

En el ensayo «Relatos digitales: metodologías para un uso educativo», María Victoria Martín y Núria Molas-Castells definen la doble función de la narración —entendida como *historia* y *discurso*— en el ámbito de los contextos educativos, y demuestran que el desarrollo y la potenciación del *pensamiento narrativo* a través de la construcción de historias y narraciones constituyen «mecanismos de remediación extremadamente eficaces para la comprensión, la interiorización y la transferencia de significados», en cualquier actividad formativa y educativa realizada en contextos formales y que tenga como fin último el aprendizaje de los sujetos en formación. En este sentido, las autoras

proponen un análisis y una descripción de la práctica de la narración en los más variados y complejos contextos de vida del sujeto: desde los institucionales hasta los profesionales, desde los pertenecientes a la esfera privada de los individuos hasta los ambientes digitales y mediales.

En particular, a partir de la exposición de casos específicos, se describen en el capítulo algunos tipos específicos de DST —el *DST personal*, los *book-trailers*, las críticas literarias digitales, las narraciones transmediales— que se pueden introducir y utilizar en los diferentes contextos educativos formales.

El potencial de la narración como instrumento de superación de estereotipos y prejuicios es tratado también por Elisabetta Dodi y Ulderico Maggi en el ensayo «Biblioteca viviente. Un mecanismo narrativo para deconstruir los prejuicios», en el que presentan una metodología inclusiva basada en la narración biográfica. Los «libros humanos» permiten afrontar y superar prejuicios sobre la categoría social o cultural a la que pertenecen, mediante una narración dinámica y biunívoca que se concreta en una relación en la que los sujetos involucrados —el libro y el lector— «abren sus puertas más secretas a través de la evocación de su propio pasado».

En el ensayo «*Storytelling*: prácticas narrativas para la formación de los docentes», Anna Paola Paiano introduce la metodología de los relatos como práctica de autorreflexión y de proyección de sí sobre la base de la narración de sus propias vivencias. Por una parte, subraya la utilidad de esta metodología respecto a la práctica de la enseñanza, y, por otra, destaca la importante función que esta cumple en el impulso de los procesos de creación de sentido de los individuos.

La práctica narrativa y, en particular, el potencial inherente en los relatos ponen a las instituciones encargadas de la formación frente a la responsabilidad de reconocer su potencial formativo y, por tanto, promover una «didáctica de la narración» capaz de activar en los sujetos en formación la conciencia y reflexión sobre su propia experiencia, y de favorecer la compartición de conocimiento y significados.

En el capítulo «Los relatos digitales en la formación de los operadores socioeducativos», Cristina Galván Fernández y Marc Fuertes-Alpiste narran proyectos de investigación concretos para ilustrar la actividad de creación del relato digital y el potencial del «relato digital personal» en el ámbito socioeducativo como instrumento de promoción del bienestar y del empoderamiento, individual y social, para la inclusión social y la participación democrática.

En su ensayo «Las historias de vida están cargadas de tiempo. La narración autobiográfica como práctica formativa con los ancianos», Manuela Ladogana se centra en una forma narrativa particular, la narración autobiográfica, que la

autora entiende como «práctica formativa existencial» con la que es posible volver a dar sentido y significado a toda la vida, pasada y presente, en individuos de todas las edades. Esto vale especialmente para la vejez, una edad aún desconocida, cuyo apartamiento social «comporta la pérdida de historia, de memoria, de cultura, de vida». En este sentido, la narración deviene experiencia formativa que, en el acto de narrarse, permite a los ancianos resignificar sus vivencias en nueva experiencia. Una otredad cada vez más presente en el tejido social moderno, caracterizada por la coexistencia de culturas diferentes que, a través de la narración, pueden redescubrir aspectos y objetivos comunes, existenciales pero también individuales, y así llevar a la concreción de una sociedad en la que cada individuo pueda proyectarse y realizarse.

El ensayo de Paola D'Ignazi, «El relato del otro: narración y formación a lo largo de las trayectorias migratorias», propone una visión de la narración no solo como un dispositivo útil para comprender la complejidad social, sino también como estrategia de acogida para promover y favorecer la formación de mentes y sujetos abiertos al encuentro con la otredad y al reconocimiento de las diferencias. A través de la capacidad de escuchar y reconocer las experiencias y la historia del otro, constituye un instrumento de superación del culturocentrismo dominante, de los prejuicios y de los estereotipos.

En la misma línea, Julio Zino Torrazza, en «Relatos digitales desde la prisión: interioridad y exterioridad», ofrece un ejemplo concreto de aplicación del relato digital personal que supera el tradicional concepto de aprendizaje «*con las TIC y de las TIC*» como una simple adquisición de competencias de naturaleza exclusivamente digital, e identifica en el DST personal un dispositivo que, en cada una de sus aplicaciones posibles, permite el desarrollo de una amplia gama de competencias, no solo respecto a las TIC, sino también de expresión oral y escrita, estéticas, comunicativas, etc. Estas competencias hacen que el relato se transforme en un instrumento que permite superar las barreras del aislamiento —real y simbólico, personal y social— derivado tanto de la reclusión como de cualquier forma de exclusión social, lo que genera un vínculo entre la *interioridad* y la *exterioridad* del narrador.

NOTA SOBRE ESTA EDICIÓN

La bibliografía en lengua española sobre relatos digitales es muy escasa y todavía más en países hispanoamericanos. Algo parecido ocurre con los relatos digitales personales, a los que están dedicados varios de los capítulos, quizá con la excepción del campo cercano de las historias de vida. Esta edición es una

muestra —creemos que representativa— de un buen número de autores españoles, italianos y latinoamericanos, aunque, desde luego, no están todos los que se dedican a relatos digitales personales en educación, y complementa y actualiza otra publicación (Londoño y Rodríguez Illera, 2017).

Hemos mantenido las diferencias de estilo entre los autores italianos y los de habla castellana, pues creemos que le da una mayor diversidad al volumen, que es así más representativo de los distintos enfoques. Finalmente, queremos agradecer a Anna Martínez el trabajo de revisión de los capítulos, así como a Eva Peribáñez la primera corrección al castellano.

BIBLIOGRAFÍA

- FOUCAULT, M. (1977). «Nietzsche, la genealogía, la historia». *Microfísica del poder*, pp. 7-29. Madrid: La Piqueta.
- LONDOÑO-MONROY, G.; RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (eds.) (2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- DOI: 10.1344/105.000003160.

PARTE I
NARRACIÓN Y EDUCACIÓN
EN EL SIGLO XXI

LA NARRACIÓN Y EL HEROÍSMO DE LAS PEQUEÑAS COSAS

GIUSEPPE ANNACONTINI

Son tiempos de gran peligro aquellos en los que aparecen los grandes filósofos, cuando la rueda gira cada vez más rápidamente: ellos y el arte se presentan para sustituir al mito que desaparece.

F. NIETZSCHE

ENTRE METANARRACIONES...

El contexto en el cual integrar nuestra reflexión —amplia pero no difusa, teórica pero no inoperativa— está dado por la diferencia que nos permite distinguir el tipo lógico de la *metanarración* del de la *narración*. Y es importante recordar que, antes de *La condición postmoderna*, este término no tenía un lugar particularmente importante en el vocabulario de los intérpretes de los hechos sociales y culturales contemporáneos, y generalmente era relegado a cuestiones específicamente lingüísticas o, como mucho, de análisis histórico. Sin embargo, a partir de la publicación en 1979 de Lyotard (1981), parece haberse tomado en mayor consideración el significado y el peso de lo que, a principios del siglo xx, la historiografía ya había tematizado como «la gran narración», como la posibilidad de llevar a cabo una acción interpretativa que recomponga en un horizonte armónico —si no totalizador— las perspectivas de sentido y significado del vivir, del adquirir experiencia, del producir conocimiento por parte de hombres y mujeres en un determinado momento histórico.

En este horizonte, la acción de los intérpretes de una cultura y de una sociedad dotada con una sólida metanarración se concreta en la pericia para ejercer un saber de recomposición, cuya razón de ser está, en primer lugar, en la búsqueda de formas para realizar una síntesis práctica, tangible y reproducible, en la que la «tesela» de lo cotidiano se pueda colocar en el más amplio y comprensivo «mosaico» del clima histórico. Solamente —o principalmente— en esta acción existiría la posibilidad de compartir y comprender en forma racional las condiciones de posibilidad del hombre y del mundo de ser y de conocer, en el intento de realizar e imponer un *fresco epistemológico* que, en razón de una particular combinación de *logos* y *téchné*, pueda superestructurarse con respecto a las vicisitudes microexperienciales o a las alquimias de los

nichos ecológicos que traducen el amplio potencial fenomenológico de la relación yo-mundo, y así dar sentido y dirección a la búsqueda de un valor, por qué no, *estético*, más alto, más total, más acabado.¹

La metanarración, por lo tanto, interpreta la «pesadez del mundo», es su *eiserner Käfig*, es decir, su *jaula de hierro* (aludiendo a un Weber, 2002, que nos parece muy oportuno citar por las afinidades lógicas que presenta con el dispositivo en cuestión), como destino íntimamente racional de una organización estructurada que actúa mecánicamente sobre la reafirmación de un *ethos* y de un destino histórico (aunque siempre temporal).

Si por un lado la «redondez» de la perspectiva metanarrativa puede parecer tranquilizadora y reconfortante, por otra parte, sin embargo, parece no tomar adecuadamente en consideración —y, en algunos casos, llegar incluso a remover en forma lineal— todo lo que está contenido en los «residuos narrativos» locales y personales y que puede emerger de un análisis de estos. Hay, en nuestra opinión, un lado oscuro e irracional en la perspectiva aquí citada brevemente, que sacrifica funcionalmente los numerosos y diferentes fines, tramas e historias de las relaciones entre yo y el mundo, con el fin de salvaguardar primariamente solo la *forma lógica* metanarrativa, más importante incluso que la proyección teleológica que esta debería interpretar.

Por lo tanto, el dispositivo de la metanarración en sí no tiene en realidad ningún fin extrínseco. O, mejor dicho, el fin es en principio indiferente, dado que lo que cuenta es salvaguardar la lógica propia, es decir, preservar la práctica de un poder redescritivo que, sin excepción, sea recompositivo de una racionalidad narrativa totalizadora.

La colocación recompositiva en un horizonte de sentido total —o que tiende a ser totalizador— al cual vincular los principios de reconocimiento y la ratificación de un valor para las diferentes síntesis de pensamiento, culturales y sociales —que operan ya sea en ámbitos personales o profesionales, públicos o privados, formativos o políticos, etc.— se revela, apenas dirigimos nuestra mirada a un nivel de detalle, peligrosamente dispersivo del potencial intrínseco que se observa en las memorias, en las vidas, en los pasos existenciales propios de las experiencias microformativas. El dominio metanarrativo (al que se suma un aparato formativo especialmente informal, rico y puntualmente articulado: cultura de masa, organización del trabajo y del tiempo libre, gestión de la co-

1. Con la creación de un valor estético, y siguiendo a Bateson, queremos referirnos al juego —abierto y recursivo— que consiste en la creación de estructuras interpretativas que actúan más allá de la percepción consciente, ofreciendo una «estructura que conecta» estados diferentes, reorganizados teleológicamente (Bateson, 1984, p. 45).

municación y de la información, del arte y de la moda, control del lenguaje a través de eslóganes, publicidad, exaltación del sentido común, etc.) pone en evidencia el sacrificio y la relativa disgregación de lo particular en lo general, del individuo en la colectividad, del proceso en el producto, del «todo» en aquello que puede aumentar y consolidar la sostenibilidad de la forma metanarrativa.

La perspectiva lógica metanarrativa —«autovalorizadora» y «heterosacrificadora»— permite entonces una evaluación diferente: la otra cara de una racionalidad que se consideraba sistémica se presenta sombría, marcada por la sombra de una negación irracional de lo particular y de lo elemental. El horizonte de sentido que debía tender a la afirmación de un espíritu interhumano y colectivista se vuelca hacia una representación del individuo como mero intermediario e intérprete reificado, en una proyección de vida delineada por otros para él; el reconocimiento de las prerrogativas humanas dentro de las prácticas formativas, comunicativas, productivas, sociales y culturales termina encarnándose en simples imágenes espectrales dominadas por el imperativo —oculto— de la salvaguardia de la forma metanarrativa a través de la cual gestionar los imaginarios, las opciones, las determinaciones de las personas que la utilizan constantemente.

Se trata entonces de decidir, desde el punto de vista interpretativo, si la perspectiva metanarrativa *es* un destino al que debemos adaptarnos por necesidades representativas del mundo, pero también éticas y epistemológicas de la singularidad en la colectividad, o si, por el contrario, esta *tiene* un destino concebible a través del esquema lógico de la problemática y la categoría de lo incompleto, a través de la apertura a un devenir dialéctico (pero no de una dialéctica del uno-todo), en cuyo marco las subjetividades contemporáneas pueden tener un papel activo, transformador, creativo, proyectual e incluso antagonista.

Pero esto significa ir más allá de las posibilidades que podemos reconocer a las «metanarratives [that] determine interpretative strategies as well as strategies for text production» (Stephens y McCallum, 1998, p. 15). Esto vale, en particular, cuando dichos textos —en la acepción más amplia que podemos dar al término— tienen la función de volver operativa la «reversion of a known story» (*ibíd.*), que en este caso acabaría por impregnar toda la esfera de lo decible en un determinado clima histórico.

En este sentido, la metanarración es un *a priori histórico* (en sí metodológico e indiferente a los contenidos),² cuya función específica consiste en regular

2. La función de los *a priori históricos* consiste en garantizar la realidad (y la *decibilidad*) de los enunciados a partir del dictado de reglas propias de las prácticas discursivas de un determinado momento histórico (Foucault, 1999).

el orden de los discursos y de los saberes y, paralelamente, el criterio de realización y de reconocimiento de la experiencia personal. Por tanto, este puede ser detectado en las formas en que se dan juicios, en las lógicas que respaldan las morales, en las representaciones en que se apoyan las éticas públicas y personales, en las identidades públicas que hombres y mujeres se reconocen oficialmente. En todos estos ámbitos interviene una instancia de reglamentación de los discursos que no es necesario exponer abiertamente sino que, al poder quedar en el implícito cultural y representativo, puede cumplir una función «epistemológica de lo profundo y sobre lo profundo».

... Y NARRACIONES

Sin embargo, el sueño —o la pesadilla— de una pacificada vigencia metanarrativa sobre una cultura y sobre una mente integrada en un marco representativo y de imaginación, ideológico y de valores, bien definido y difícil de atravesar, no ha resistido a las modificaciones del potencial de las tecnologías de manipulación de signos y símbolos culturalmente relevantes.

Es evidente que se está produciendo una carrera. Y esta parece tener como única meta el infinito, para alcanzar el cual se ha dado inicio con decisión a una aceleración que nunca se había producido en la historia de la especie *sapiens* como en el último siglo (fig. 1). Y si en la segunda mitad del siglo xx el cálculo de las «realidades elaboradas a diario» —gracias al progresivo uso de instrumentos tecnológicos innovadores que podemos considerar «de masas»— aún se podía organizar considerando intervalos de decenas de años, lo que ciertamente era ya una situación sin precedentes históricos, hoy, para ser legibles, estas estadísticas requieren unidades de medida temporales no superiores a dos a cinco años.

Esto ocurre porque, como varias veces hemos intentado argumentar, la condición de *multiplicidad transformadora* en la que vivimos, y que es idea fundamental de las pedagogías «problematistas» a las que nos referimos (Bertin, 1970; Frabboni y Pinto Minerva, 1998; Baldacci, 2012, solo para citar algunas referencias de ensayo sólidas), no deja al sujeto contemporáneo otra alternativa que utilizar y hacer propio un «hábito de búsqueda» dirigido a pacificar, en forma relativa y temporal, su compleja y conflictiva relación con el mundo.

Precisamente la transformatividad (transaccional y recursiva) que connota la relación yo-mundo excluye de hecho que se pueda acreditar cualquier forma de dogmatismo, la rígida estabilidad de una metanarración de cobertura total, cualquier ideología que tenga pretensiones o que evoque mitologías fundacio-

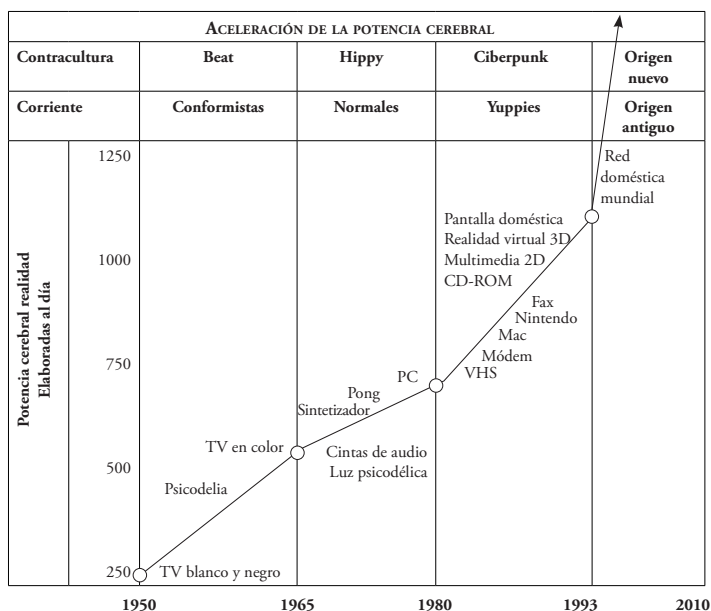


Figura 1. Aceleración de la potencia cerebral (adaptado de Leary, 1994).

nales de verdades últimas. En este caso, lo que se gana en serenidad y previsibilidad, en capacidad de explicación y anticipación, corresponde a una gran pérdida en potencial crítico, en libertad de elección, en orientación histórico-ética o, en síntesis, en dignidad humana (estamos ante un cambio completo de la lógica de *El malestar en la cultura* de freudiana memoria).

Pero esta conciencia, como decíamos al inicio de estas páginas, no se remonta a muy atrás en el tiempo y es necesario subrayar que, en particular, antes de afirmarse con su propia identidad de ciencia emancipatoria, la pedagogía no ha dejado de cumplir un papel funcional a estas representaciones, de las que derivaba finalidades, tareas, valores e incluso instrumentos para asegurar y sostener la capacidad de reproducción de construcciones ontológicas, axiológicas y existenciales-proyectuales creadas en otros ámbitos y para otros fines (De Bartolomeis, 1981).

Habiendo posibilitado la perspectiva emancipatoria de la pedagogía, habiendo activado una racionalidad crítica que, según un principio de razón problematista, no traiciona la referencia a la materialidad histórica del hombre y del mundo, la proyectualidad formativa ha podido focalizar mejor tanto la complejidad evolutiva de su objeto de intervención (el sujeto en formación) como su función esencial de agente promotor y habilitante del potencial humano de saber vivir y convivir en la época del «metacambio» social (Bauman, 2002).

La centralidad de la pedagogía y, en particular, de la narración como categoría coral del pedagogo (y no como simple instrumento o estrategia) se coloca precisamente en el paso entre estos «estados» representativos de la contemporaneidad, válidos —como ya es evidente— tanto desde el punto de vista individual como colectivo.

El «metacambio social», entendido como condición dinámica de una sociedad que no solo no es estable y no cambia linealmente, sino que «muta continuamente sus propias formas de cambiar», al tiempo que debilita la referencia a las categorías metanarrativas, revaloriza la importancia de la acción de construcción de una lógica que, localmente (a partir de la acción de cada sujeto), se irradia para construir redes de proximidad cuyas dimensiones no debemos subestimar. En efecto, la «localidad» del hombre puede ser enormemente extendida, ya que, más que un concepto espacial, es una idea relacional que corresponde a la capacidad singular de estructurar vínculos que permiten interceptar las reservas de sentido, significado, valor e informaciones útiles para la construcción de una identidad que se caracteriza por la capacidad de organizar —podríamos decir— una mirada y un discurso que articule estos recursos.

La identidad contemporánea sería entonces el conjunto de recursos alcanzables localmente —en la acepción indicada— por el individuo, reorganizados en una narración personal. Se trata de una representación identitaria que, naturalmente, antes no podía ser siquiera imaginada, debido a la falta material de instrumentos comunicativos que hicieran practicable una eficaz construcción de la mencionada red de recursos. En este sentido, si la identidad del hombre y de la mujer parece difusa y, en ocasiones, dispersa a modo de rizomas, igualmente puede sobrevivir y afirmarse gracias a la capacidad del sujeto en formación continua de construir nuevas narraciones (siempre) personales y colectivas, gracias a las cuales puede advertir que tiene un papel en el fluir del tiempo y en el atravesar los espacios de la vida con nuevos instrumentos, a los que corresponden —por lo antedicho— nuevas epistemologías que demuestran tener una creciente tasa de inferencias biotecnológicas.

En esta capacidad narrativa —desestructurante y reestructurante de historias y tramas— se sustancia la maduración del hombre y de la mujer, en el saberse reflejar como identidad construida en el tiempo y, precisamente por esto, actualmente activa y cargada de responsabilidades ante sí y ante el mundo. Un mundo hecho de microeventos y grandes cambios, de la apicalidad que compartimos con todos nuestros compañeros de especie, y de trabajos modestos y casi invisibles que atraviesan los inconscientes rituales cotidianos y que constituyen aquellos «momentos silentes» que solamente para la narración no son indiferentes y ajenos.

Por lo tanto, la narración es una competencia complementaria del vivir, tanto más importante cuanto mayor es el número —en el tiempo del metacambio social— de las identidades que el hombre y la mujer están obligados a asumir. En efecto, la contemporaneidad obliga a construir y hacer visibles incluso para sí, y comunicables a los demás, sus cada vez más complejos «perfiles de existencia», sus cada vez más proteiformes «proyecciones proyectuales», con la plena conciencia de que lo «abierto» se ha convertido en el horizonte de experiencia que mejor corresponde a la actualidad.

Con esto, naturalmente, han aumentado las posibilidades, las ocasiones y las oportunidades, pero también se han multiplicado las fragilidades, las inseguridades, las incertidumbres de un hombre que, tomando prestadas las palabras de Pico della Mirandola, se caracteriza esencialmente por la ausencia de «rostro» —de un modelo predefinido para reproducir— y que, por el contrario, debe construirse *tui ipsius* para elevarse hasta lo divino o, alternativamente, orientarse a lo bestial (Pico della Mirandola, 2000, p. 102 ss.), es decir, en términos pedagógicamente más precisos, para alcanzar una conciencia de existir o, en caso contrario, dispersarse en una inconsciencia alienada.

El *ego* —y, por lo tanto, también el *alter*— asumen sustancia en esta acción que es intrínsecamente pedagógica, ya que habla de una transformación orientada. La narración no ocurre simplemente, no se produce en la nada y nada deja indiferente. Aunque en forma no violenta ni llamativa, esta es siempre una nueva toma de posición en el mundo que *hace la diferencia*, que impone visibilidades no perceptibles de otra forma, que sugiere el reequilibrio de los campos de fuerza relacionales que de otra forma serían indiferentes. Y por esto la narración deja huellas esparcidas por todos lados, para reanudar, para reconstruir, para recomponer en la historia la imposición de una diferencia. Y por esto también la narración es un proceder formativo que puede así mismo ser elaborado como método de investigación, ya que su vocación primaria sigue siendo la de representar un «método de vida».

Saber narrar como competencia

Promover la narración como «método de vida» se convierte entonces en un elemento discriminador fundamental para evaluar la calidad de la acción formativa llevada a cabo por una pedagogía de carácter emancipatorio, que apunte a la promoción de hombres y mujeres capaces de construir su propia trayectoria de vida en una comunidad-sociedad y en una cultura *förm*, es decir, en un ambiente marcado «por el espíritu [...] de la negociación y de la recons-

trucción de significado» (Bruner, 1996, p. 152). Y, a su manera, sorprende notar que en las tan requeridas y promocionadas competencias clave —ya sean las europeas «del aprendizaje permanente» (UE, 2006) o las italianas «de ciudadanía» (MIUR, 2007) (tabla 1)— falta casi totalmente cualquier referencia a esta función fundamental para poder reivindicar competencias por parte del hombre y de la mujer.

Por un lado, la perspectiva europea parece ignorar la narración, prefiriendo un enfoque más técnico(tecno)-instructivo, diluido al final solo por la referencia a una perspectiva metacognitiva adecuada a contextos de cambio acelerado que, como hemos visto, han evolucionado hacia formas que necesariamente deben ir más allá del eslogan de aprender a aprender; por otra parte, la perspectiva italiana dispersa la especificidad de la narración (a pesar de estar presente implícitamente en forma transversal) en las mil ramas que, en la declaración de cada objetivo, cualifican la acción reconstructiva que los sujetos en formación deben ejercer respecto a una identidad original de sujetos pensantes y agentes (en este caso, obligatoria).

La narración es el proceso a través del cual alcanzar resultados frecuentemente audaces en cuanto paso del no sentido al sentido —como nos recuerda Demetrio (1996), no es simple afrontar el temor a no tener nada para contar de una vida normal, «honesta y modesta»—, de representación de lo que se es y de lo que se puede ser y, con esto, lo que se considera digno de hacer en su propia vida y de su propia vida. Si esto es cierto, los resultados de la narración coinciden en forma prácticamente perfecta con los *funcionamientos* del enfoque capacitante de Sen, en particular, con lo que se desea evocar con dicho

TABLA 1. Las competencias clave en la UE y en Italia.

COMPETENCIAS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE – UE	COMPETENCIAS CLAVE DE CIUDADANÍA – MIUR
• Comunicación en el idioma materno • Comunicación en idiomas extranjeros • Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología • Competencia digital • Aprender a aprender • Competencias sociales y cívicas • Espíritu de iniciativa y capacidad empresarial • Conciencia y expresión cultural	• Aprender a aprender • Proyectar • Comunicar • Colaborar y participar • Actuar en forma autónoma y responsable • Resolver problemas • Identificar vínculos y relaciones • Adquirir e interpretar la información

término en cuanto a «parts of the state of a person — in particular the various things that he or she manages to do or be in leading a life» (Sen, 2003, p. 4).

La acción de narrar lleva a saber y poder identificar aquello que es objeto de valor y, especialmente, a saber distinguir los diferentes valores que cada «objeto» puede tener en la vida de cada uno en un determinado momento histórico o existencial. En este sentido, la narración deviene parte esencial de una acción que libremente (pero en forma siempre negociada) reconstruye posibilidades de ser y de hacer, dando sustancia a una idea de libertad como *positive power*, es decir, como habilidad concreta de redefinirse continuamente en referencia no solo a los vínculos formales extrínsecos, sino tomando en cuenta y haciendo valer, en una óptica sistémica, también las proyectualidades que responden a las tensiones subjetivas intrínsecas. Y esto es posible solo cuando el sujeto logra hacer coincidir (o al menos reducir la distancia entre) lo que es útil para el bien común y lo que es útil para la realización de su propia humanidad. Recursivamente. En este sentido, la narración deviene el *medium* de una idea de libertad que no es «absence of restrictions but availability of those conditions that help one to realize positive power o capacity» (Abbas y Kumar, 2012, p. 235).

Si el «ritual» narrativo es un paso obligado para definir los valores del vivir y, por lo tanto, para consolidarse como hombres y mujeres libres, entonces, por el mismo motivo, la capacidad narrativa se debe considerar parte esencial de una formación que tenga el objetivo de formar sujetos que, durante toda su vida, sepan dialogar activamente con el cambiante mundo circundante de las cosas y de las personas.

En esta dirección, y abandonando todo simple e ingenuo entusiasmo con respecto a la facilidad de la tarea, podemos identificar en la narración una ejemplar capacidad para hacer de puente entre los que Baldacci (2014), reelaborando el modelo batesoniano, define como *aprendizaje II* y *aprendizaje III*. El primero tiene la función de dar una educación intelectual a través de aprendizajes colaterales con efectos a mediano y largo plazo, mientras que el segundo tiene el objetivo de enseñar a liberarse de los hábitos mentales que no resisten la modificación de las fuerzas culturales, sociales y productivas de la nueva ecología del conocimiento.

La acción narrativa preside este paso, alimentándose de aquello que los demás no ven y no pueden ver del yo narrador, debido a que solo le pertenece a él y en él está depositado simplemente como una estratificación —que puede ser desordenada— de las inferencias culturales y sociales de una vida «en formación». Y es también por esto por lo que la narración es un desafío, un riesgo. En efecto, se pueden promover ambientes en los que se acepte, facilite y ayude

la narración, pero la esencia del trabajo es siempre «narcisista» en el sentido del método (es un reflejarse y «enamorarse» de sí no hasta morir —como en el mito— sino hasta decidir cuidarse) y desconcertante, porque describe el asomarse hacia un nuevo sí mismo que necesariamente debe atravesar los espacios perturbadores (en los que habita el doble no reconocido, un célebre tema freudiano), para llegar a una madurez más compleja y consciente.

En la narración, por lo tanto, se confrontan y se enfrentan las instancias, los legados y los fantasmas de la vida pasada, y las tensiones, proyecciones y responsabilidades de una vida futura, lo cual testimonia tanto motivaciones personales como requerimientos relacionales y, por ende, condiciones sociales y culturales. En este sentido, es posible reconocer en la acción narrativa y en la recopilación y el análisis de las narraciones no solo una heurística *in interiore homine*, sino también una analítica histórica y material.

En consecuencia, la investigación narrativa, conscientemente dirigida al análisis de los procesos materiales y simbólicos de destrucción-construcción del sí mismo, está necesariamente comprometida con la documentación de las declinaciones que estos nuevos elementos identitarios asumen en los más variados contextos y campos de experiencia. Esto implica extender la investigación sobre las narraciones a la dimensión social, con el fin de identificar los procesos y los objetos de producción de saber y conocimiento, de conceptos organizativos e interpretativos que cuestionan las categorías culturales «normales». En la narración podemos entonces reconocer una acción que aprovecha posibilidades que son las (existencialmente) más propias del hombre: trascendencia y apertura a un marco que puede mostrar un mundo «otro» y diferente, así como las posibilidades de un régimen práctico-discursivo diversamente subjetivante.

En esta dinámica dialéctica reconocemos la posibilidad de reevaluar *tout court* el existir del hombre, la lucha contra una cultura y una sociedad basadas en imaginarios cuya fuerza está en saber relegar a los márgenes de la «circulación simbólica» todo lo que concierne a lo demoníaco más propio del hombre y de la mujer. A través de la narración del yo en el mundo, por el contrario, es posible reapropiarse «de pleno derecho» de la propia identidad, para poder ponerla en juego en la circularidad del dar-recibir-restituir, con el fin de mantenerla cercana al mundo de los vivos y alejada del de los fetiches posmodernos. Se trata de una lucha contra una cultura que ya no sabe qué hacer del hombre integral.

EL HEROÍSMO DE LAS PEQUEÑAS COSAS

Narrarse significa entonces constituirse y consolidarse como humano, como sujeto, como obra, es decir, como forma de vida no predefinida, no «instalada», no «utilizable» sino resistente, proyectual y, por lo tanto, radicada en una biografía no necesariamente llamativa. Esto se debe a que cada «obra» custodia el sentido de una vida (*bios*) que traza un signo (*grafein*) con el cual marcar una diferencia que, aunque solo sea por reacción, es ejemplo y experiencia de lo «incondicionado» (Simmel, 1985), de aquello que vale porque es el resultado de una evolución, de una transformación original que, a pesar de permanecer en la historia, a pesar de radicarse en lo material, no por ello sigue linealmente las lógicas «ya dadas» en la historia e impuestas por las relaciones materiales. La narración es entonces «viraje», desviación, nuevo sendero, surco, otredad que deviene y con la cual comienza un serio y laborioso diálogo transformador de sí mismo y del mundo. Porque, como decíamos, elegir el camino de una redefinición original de sí mismo significa arriesgarse, exponerse a lo desconocido sin la certeza de que el resultado vaya a ser productivo de un mundo nuevo y «mejor»; significa adherirse a una tarea de la especie (originalmente autopoietica) que, sin embargo, se puede optar por perseguir o por abandonar; y, como ya se argumentó, «una función específica de la formación consiste en transformar [el] “poder elegir” en el “deseo de realizar una elección”, naturalmente, sin indicar qué: “la elección de la vida” es una cuestión pedagógica, no “de qué vida”» (Annacontini, 2016, p. 32).

La pedagogía y la narración se encuentran así en un terreno bien situado, tanto en el futuro proyectual como en la vida pasada, pero —como pensamos que diría Husserl— siempre a partir de la consideración de que el primer sí mismo es nuestro presente. Nosotros somos siempre conscientes de nuestro mundo presente y de vivir en él, siempre circundados por un horizonte abierto e infinito de realidades ignotas. Pero, para ser explicitada temáticamente, la certeza del horizonte debe estar ya puesta. Nosotros la presuponemos por el hecho mismo de que deseamos saber aquello que aún no sabemos.³

«Querer saber», desear descubrir, sin embargo, es un instinto que a día de hoy ya no podemos dar por descontado, y el narrar y el narrarse tienen precisamente la función de facilitar la explicación de un horizonte oculto por los encantos neoliberales, y que se hace visible solo una vez que se lleva a cabo —en ocasiones casi como si fuera una iluminación— una reestructuración

3. Husserl, 2008, pp. 400-401.

emotiva y cognitiva que nos garantiza la «posibilidad de ser» aún y siempre, más allá de los discursos vigentes.

En este sentido, la narración pone al sujeto en condiciones de desarrollar una «perspectiva metarracional» (Cambi y Piscitelli, 2005) comprensiva y compleja que, precisamente por eso, no se puede reducir a mero objeto de estudio por instancias analíticas psicológicas o histórico-sociales que, con su pretensión de descubrir la verdad y restituirla simplificada al narrador, acabarían por desmembrarla, empobreciéndola y —en el mejor de los casos— debilitando su valor proyectual.

Por el contrario, la narración debe poder permanecer como algo separado y diferente de lo que de ella pueden decir sus intérpretes, y así conservar y dar lo que Heidegger llamaba el *Stoss*. La sorpresa, el estremecimiento, el temblor de descubrirse «presos» en un mundo, en un horizonte abierto, en un nuevo mundo posible por el hecho de ser narrable.

Ya sea en un monólogo, en las páginas de un diario, en un *post*, en una colección de imágenes, en un montaje de audio y vídeo, en un *collage*, etc.; ya sea en la escuela, en un estudio, en la calle, en un teatro, al oído de un amigo, en un grupo de autoayuda, en un entorno clínico, etc., en la acción de narrar, el mundo puede revelarse de improviso y tender un puente entre *aquello* que rápidamente se hace extraño y lo *otro* que se aproxima, anticipado por la sensación estética de una vida que se percibe como potencialmente plena, densa, rica.

Por estos motivos, promover competencias narrativas significa promover la capacidad de cuidar de sí y, simultáneamente, de la coevolución del mundo. Hacerse *invencible* con respecto a los discursos y a los poderes que normalizan el pensamiento y la acción de cada uno, porque el solo hecho de poner en historia un pensamiento —es decir, volver activa la relación yo-mundo— es un acto poiético, constitutivo de un nuevo marco que señala el inicio de la acción del gobierno de un cambio.

Una formación en los saberes históricos, en los múltiples alfabetos que permiten entrar en relación con el mundo, en las disciplinas como lentes rigurosas y, al mismo tiempo, simplificadoras de la complejidad caleidoscópica de la generación del yo-mundo, deviene parte esencial —aunque no última— de una pedagogía atenta al cuidado de la emancipación, de la autonomía, de la participación del sujeto en formación. En la perspectiva aquí esbozada, estas formaciones deben constituir una plataforma desde la cual perseguir la más alta finalidad de personalizar la trayectoria individual, de vida y de formación, con el fin de alcanzar un involucramiento sociocultural del sujeto. Pero este involucramiento, amplio y referido a un ambiente determinado social y culturalmente, se puede promover con una formación que debe ser, en primer lugar, experien-

cia: actuar causas/efectos y sufrir efectos/causas, hallar ocasiones para poder ser activos y pasivos, crear y explicitar conexiones y anticipaciones, «descubrir el nexo entre las cosas» (Dewey, 1965, p. 187), aprendiendo a pensar, es decir, aprendiendo a construir significado respecto a ambientes determinados que, en este sentido, se vuelven parte integrada y fundamental del *método formativo*.

En estos ambientes, la narración es formación del hombre en la experiencia de lo inusual, de lo insólito, de lo divergente, de la maravilla, de lo fantástico. Es enseñanza para afrontar esos momentos problemáticos del existir, para realizar el necesario entrecruzamiento de historias de personas e instituciones, culturas y eventos, que de otra forma quedarían encerrados en prejuicios ego-etno-socio-céntricos, frecuentemente conservados en lo profundo de la conciencia.

Por lo tanto, en el siglo XXI, formar sujetos capaces de construir narraciones, crear ocasiones para facilitar su nacimiento, difusión, acción y visibilidad, o simplemente narrar, tiene las connotaciones de una acción caracterizada por un «heroísmo típico de las pequeñas cosas», por el coraje de exponerse para buscar vías de fuga o alternativas para sí y para el mundo, de tomar conciencia de los propios límites para buscar nuevos recursos, para crear una nueva socialización generadora de sentido, significado, oportunidad, esperanza. Para poner en contacto lo que se es en cuanto hombres y mujeres, con lo que se puede ser en cuanto ciudadanos, productores, trabajadores, docentes, migrantes; en cuanto sujetos portadores de una idea de socialidad y de una perspectiva que, narrada, se propone siempre como interpersonal y transpersonal, cultural y social, invocando las reglas de un diálogo hecho de compromiso y negociación, no menos que de conflicto (*polemos*); pero siempre tendente hacia la afirmación de una «forma neohumanista del pensar y del pensamiento» sobre la cual reconstruir formas de socialidad que, involucrando más a quienes estaban excluidos de la narración, podrán ampliar enormemente el potencial de subsidiariedad horizontal y vertical, protegiendo las narraciones personales en las narraciones sociales —y las narraciones sociales a través de las narraciones personales— con el fin de constituir la base sobre la cual promover el desarrollo de anticuerpos que defiendan el derecho social a contar con todos los instrumentos para superar los temores, personales y colectivos, que frenan el potencial de innovación de los hombres y de las culturas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAS, H.; KUMAR, R. (2012). *Political theory*. Noida: Pearson.
- ANNACONTINI, G. (2016). «Identità narrative e progettazione dell'“opera”». *Studi sulla Formazione*, núm. 2. DOI: [dx.doi.org/10.13128/Studi_Formaz-20201](https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-20201).
- BALDACCI, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- (2014). «La mente proteiforme. Un nuovo orizzonte formativo». En G. ANNACONTINI y R. GALLELLI (coords.), *Formare altre(i)menti*. Roma: Progedit.
- BATESON, G. (1984). *Mente e natura*. Milán: Adelphi.
- BAUMAN, Z. (2002). *Il disagio della postmodernità*. Milán: Bruno Mondadori.
- BERTIN, G. M. (1970). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- BERTIN, G. M.; CONTINI, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- BRUNER, J. S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milán: Feltrinelli.
- (1997). «A narrative model of self-construction». En J. G. SNODGRASS y R. L. THOMPSON (eds.), *The self across psychology: Self-recognition, self-awareness, and self concept*. Nueva York: Academy of Sciences.
- (2002). *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*. Bari: Laterza.
- CAMBI, F. (2006). *Abitare il disincanto*. Turín: UTET.
- CAMBI, F.; PISCITELLI, M. (eds.) (2005). *Complessità e narrazione*. Roma: Armando.
- DE BARTOLOMEIS, F. (1981). *La ricerca come antipedagogia*. Milán: Feltrinelli.
- DEMETRIO, D. (1996). «Un'adulta ritualità. L'autoformazione attraverso la memoria di sé». *Adulthood*, núm. 4.
- (2012) (coord.). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milán: Mimesis.
- DEWEY, J. (1965). *Democrazia ed educazione*. Florencia: La Nuova Italia.
- FOUCAULT, M. (1999). *L'archeologia del sapere*. Milán: BUR. (Versión castellana: 2010, *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- FRABBONI, F.; PINTO MINERVA, F. (1998). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- HUSSERL, E. (2008). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milán: Il Saggiatore.
- LYOTARD, J. F. (1981). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*. Milán: Feltrinelli. (Versión castellana: 2006, *La condición postmoderna*, Madrid: Cátedra.)
- (1987). *Il postmoderno spiegato ai bambini*. Milán: Feltrinelli.
- MARGIOTTA, U. (2006). *Pensare la formazione*. Milán: Bruno Mondadori.
- MIUR (2007). *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, anexo 2. Disponible en: archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dmi39new.pdf.
- MOTTANA, P. (2001). *Miti d'oggi nell'educazione, e opportune contromisure*. Milán: Franco Angeli.
- (2012). *Piccolo manuale di controeducazione*. Milán: Mimesis.

- PICO DELLA MIRANDOLA, G. (2000). «Oratio». En P. C. BORI, *Pluralità delle vie. Alle origini del «Discorso» sulla dignità umana di Pico della Mirandola*. Milán: Feltrinelli.
- SEN, A. (2003). «Functioning, capability, and values». En M. NUSSBAUM y A. SEN (eds.), *The quality of life*. Disponible en: existencia.org/files/alt-eco/quality.pdf.
- SIMMEL, G. (1985). «La cornice». *Il volto e il ritratto. Saggi sull'arte*. Bolonia: Il Mulino.
- STEPHENS, J.; MCCALLUM, R. (1998). *Retelling stories, framing culture*. Nueva York-Londres: Garland.
- UE (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 18 de diciembre. Disponible en: eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF.
- WEBER, M. (2002). «Protestantesimo e spirito del capitalismo». *Sociologia della religione*, tomo I. Turín: Edizioni di Comunità.

LA PERTINENCIA EDUCATIVA Y FORMATIVA DE LA CREACIÓN, Y CIRCULACIÓN DE RELATOS DIGITALES PERSONALES

GLORIA LONDOÑO-MONROY
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ILLERA

PRESENTACIÓN

A mediados de la pasada década de los noventa, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Unesco elaboró el informe *La educación encierra un tesoro*. En él se exhortó a resituarse la educación como prioridad en la agenda política, económica y financiera de los cientos de países miembro, por considerarla un factor *sine qua non* para avanzar en la mejora de la calidad de vida de los individuos y las comunidades, así como de su relación y convivencia con el entorno y con otras sociedades. Así mismo, para mitigar «las desilusiones del progreso» que son, a su vez, sus principales inhibidores: desempleo, desigualdad, inequidad, exclusión, deterioro del planeta, desplazamientos humanos del propio territorio, tensión entre lo universal y lo singular, conflictos entre lo mundial y lo local, entre otras (Delors *et al.*, 1996).

Solo algunos años antes se gestaban importantes avances técnicos, de acceso y apropiación relacionados con la informática y las telecomunicaciones; una parte significativa de ellos surgidos en el Silicon Valley, al norte de California. Y cerca de allí, también en ese estado de EE. UU., en Berkeley, aparecía uno de los primeros proyectos de creación de narraciones digitales personales: *Next Exit*, bajo la dirección de D. Atchley del American Film Institute, para explorar la combinación entre las TIC, la tradición oral y la narrativa biográfica (Hartley y McWilliam, 2008). Dicha iniciativa derivó en la creación, primero, del San Francisco Digital Media Center (1994); luego, del Center for Digital Storytelling (1998)¹ y, a los pocos años, en la fundación de

1. El San Francisco Digital Media Center fue creado por Atchley y sus colegas N. Millen, J. Lambert y D. Aungst, con apoyo del programador P. Milligan. Más adelante se transformó en el Center for Digital Storytelling (CDS), bajo la dirección de J. Lambert, y en 2015 en el StoryCenter: www.storycenter.org.

otras entidades similares, como Creative Narrations (2001) y proyectos como el del Australian Centre for the Moving Image —ACMI— (2002),² aún activos, que han propiciado y defendido la importancia de la narración digital personal.

Desde entonces, la educación «de calidad, equitativa e inclusiva» y «durante toda la vida para todos», caracterizada por «la flexibilidad, la diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio», sigue siendo preeminente para que los 195 miembros y diez miembros asociados de la Unesco puedan cumplir, antes de 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), tanto el relativo directamente a la educación (ODS 4) como los otros dieciséis establecidos como objetivos mundiales³ (Unesco, 2017). Pero ello implica entender la educación «como un todo», que enlaza la que ofrecen los sistemas educativos formales de enseñanza-aprendizaje (desde la etapa preescolar hasta la superior) con la formación en ámbitos de vida cotidiana y ciudadana, donde la gente desempeña su función social y donde cada uno podría ser (y es) alternativamente educador y educando (Delors, 1996). De ahí que Ohler (2008) afirme que «las historias penetran nuestra fibra social y tienen la función principal de enseñar a otros, formal o informalmente».

Igualmente, desde esa misma época, la creación de Relatos Digitales Personales (en adelante, RDP), acerca de las vivencias, las reflexiones, los sueños y los pensamientos de sus autores, sigue tomando fuerza y experimentando con nuevas modalidades de expresión de la propia historia, identidad y creatividad, motivadas por las propuestas que se hacen desde el campo tecnológico y por los cambios en las culturas y los modos de relación social.

En este capítulo plantaremos, entonces, algunas reflexiones y exhortaciones relacionadas con la creación de los RDP con propósitos educativos, tratando de establecer vínculos con los estudios y teorías que intentan comprender cómo aprendemos las personas y cuál es la forma más adecuada para configurar y gestionar los espacios, los momentos y las interacciones entre quienes enseñan y quienes aprenden, con miras a lograr los propósitos que se planteen

2. Creative Narrations se ha centrado en la formación de facilitadores en organizaciones educativas sin ánimo de lucro, y a promocionar la organización comunitaria y los cambios sociales por medio de los RDP. Por su parte, el ACMI es una agrupación cultural que, de la mano del CDS, comenzó a darlos a conocer y a emplearlos con adultos como estrategia para la producción, exhibición y colección de una historia pública participativa: 2015.acmi.net.au/collections-research/community-engagement-projects/digital-storytelling/.

3. Dichos objetivos abarcan temas de salud, hambre, clima, agua y saneamiento, desigualdades y paz, entre otros. Más información en: www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html.

para un individuo y grupo humano, en un contexto temporal, sociocultural y tecnopedagógico determinado.⁴

EL ENCUENTRO ENTRE EDUCACIÓN Y RDP

Los fines de la educación se han transformado a lo largo de los años: adquisición de conocimientos necesarios para ejercer el poder reservado para los privilegiados, adoctrinamiento para un ejercicio social controlado, instrucción de los oficios requeridos por la sociedad, desarrollo de habilidades y profesionalización para el trabajo, la producción y el progreso de la ciencia, entre otros. Solo en décadas recientes comenzó el consenso sobre su orientación hacia la construcción holística y permanente de conocimientos, habilidades, conciencia, sensibilidad, valores y aptitudes para la vida personal y social; hacia el desarrollo y fortalecimiento de las facultades de juicio y acción y la conciencia de sí mismo y del medio ambiente, como menciona también la Unesco (Delors *et al.*, 1996). De ahí los cuatro pilares que tal entidad viene promoviendo: enseñar y aprender a *conocer* para profundizar en los conocimientos a lo largo y a lo ancho de la vida; a *hacer* para conseguir la calificación profesional, afrontar diversos tipos de situaciones y trabajar en equipo para gestionar los problemas comunes; a *vivir junto a otros*, para la comprensión mutua, la convivencia y la percepción de las formas de interdependencia, y a *ser* para conocerse y comprenderse, desplegar mejor la propia personalidad y estar en condiciones de obrar con autonomía, juicio y responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás.

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal [...]. Todo convida a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta, además, empezar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica.⁵

4. Este capítulo resume algunos de los planteamientos consignados en la tesis doctoral de Londoño-Monroy «Relatos digitales en educación» (2013), realizada como parte de los procesos de investigación del GREAV sobre los RDP en educación formal y social.

5. Delors, 1996, p.12.

La narración personal (con el conjunto de relatos que la componen, cada uno con su historia y sus formas particulares de ser expresada y materializada) tiene, entonces, un papel preponderante en el cumplimiento de esos propósitos generales que hoy se atribuyen a la educación, pues es una comunicación que permite llegar a una comprensión del mundo y de uno mismo, crear significados e identidad a partir de los encuentros con las culturas y los entornos circundantes, y actuar con las experiencias sociales y personales a las que, previamente, se les ha encontrado sentido (Bruner, 1991). Además, porque vehicula, posibilita y dinamiza la socialización y las relaciones humanas, y porque con ellas permite acceder a distintos tipos de conocimientos y compartirlos (Egan, 2000).

De todas formas, en los contextos educativos formales recientes o actuales, herencia de la modernidad,⁶ lo que ha primado por lo general es la generación, emisión y circulación de relatos que versan, no sobre la propia vida o las experiencias personales, sino sobre hechos o fenómenos de carácter científico, histórico, filosófico, informativo o literario, entre otros, definidos y admitidos por la academia; relatos, además, elaborados y transmitidos empleando, sobre todo, soportes y sistemas de representación y significación propios del lenguaje oral y escrito. En efecto, tal como opinan Adell y Bernabé (2006), amén de la palabra hablada, el libro, especialmente el texto escolar, en papel, ha sido la práctica discursiva y el artefacto histórico, intelectual e ideológico más recurrente, mediante el cual se ha concretado el currículo en las aulas.

No obstante, esa situación ha ido cambiando en numerosas instituciones académicas y en organizaciones sociales formativas de todo el mundo, debido a varias circunstancias que influyen en la educación, en los sistemas que la gestionan y en el redescubrimiento del valor de la narración para las personas y las comunidades.

Entre esos fenómenos se cuenta un avance técnico logrado a mediados del siglo xx: la digitalización de las señales,⁷ la cual supuso el desarrollo de las TIC

6. Modernidad que trajo consigo, además, la secularización de la educación, el reconocimiento de la niñez como categoría social y la promulgación de la necesidad de la alfabetización, a la que considera «adquisición de unas capacidades cognitivas, adquisición de un código, en el caso de un código de correspondencia entre lo escrito y la palabra hablada —la lectura—, o entre el pensamiento y la lengua escrita —la escritura— (Lankshear y Knobel, 2003, citados en Rodríguez Illera, 2004).

7. Técnicamente, una señal *analógica* es aquella sin discontinuidad cuya variación es una representación de alguna otra cantidad que cambia en el tiempo, es decir, es análoga a otra señal física continua que cambia en el tiempo y que se considera la referencia. Una *digital*, en cambio, es la que sí tiene discontinuidad, que se cuantifica de manera discreta, y cuya variación es una representación de alguna otra cantidad o señal analógica que cambia en el tiempo. Aunque hay otros antecedentes, la invención del

y de los medios de comunicación selectivos, que se sumaron a la oferta de los medios masivos con soportes físicos (revistas y periódicos sobre papel, por ejemplo) o analógicos (como lo eran en sus inicios la radio y la televisión, o como siguen siéndolo en algunos casos). También significó, como asegura Jenkins (2006), el inicio de la convergencia mediática hacia la década de los ochenta: la convergencia de tecnologías, medios tradicionales o nuevos, sistemas de distribución, industrias, mercados, públicos y géneros, cuya coexistencia ha producido una serie de intersecciones entre múltiples sistemas mediáticos que antes funcionaban por separado, lo que ha producido procesos de cambios culturales y sociales en diversas comunidades. Así mismo, es gracias a eso como hoy en día son posibles las redes sociales y las aplicaciones de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes, que han motivado la circulación de muchos tipos de relatos.

Otras situaciones fundamentales para tal cambio han sido los estudios que, desde diversos campos del saber, redefinen la concepción de la alfabetización para darle un rol social y político (Freire y Macedo, 1989, citados en Rodríguez Illera, 2004) y la del lenguaje (y, con él, la lectura y la escritura) como fenómeno intrínsecamente social que no puede ser considerado solo desde la lingüística (Bernstein, 1972; Halliday, 1978; Gee, 1996; Bourdieu, 1977; citados *ibid.*); y, también, los estudios socioculturales que buscan comprender la escuela como ámbito de relación entre la alfabetización, las capacidades cognitivas y el medio social (Luria, 1976; Scribner y Cole, 1981; Olson, 1994; citados *ibid.*).

Del mismo modo, han contribuido de forma determinante la formulación de las teorías pedagógicas constructivistas y socioculturales; la decisión por parte de muchos educadores de aplicarlas y de convertir a quien aprende en el foco del proceso educativo; la apropiación de las TIC como parte de los recursos habituales en algunos espacios educativos formalmente establecidos, y la convergencia entre el libro tradicional y otros medios de comunicación multimediales e interactivos para facilitar el aprendizaje.

Todas estas circunstancias se tradujeron en una oportunidad, en los ámbitos académicos y formativos, para pasar de los relatos con soportes físicos o analógicos a los digitales, multimediales y multimodales, y para que los relatos digitales (no necesariamente personales) empezaran a circular en la escuela y en otros ámbitos educativos donde, sobre todo, han representado, como opina Martín Barbero (2002), una respuesta a los modos actuales de circulación y

transistor en 1947 se considera el hecho clave que desencadenó la digitalización de las señales y, con ellas, la aparición de los medios digitales y las TIC en general. Más información en LATHI, B. P. (1998), *Signal processing and linear systems*, Berkeley: Berkeley-Cambridge Press.

articulación de los saberes pues, según él, es imprescindible reconocer y aprovechar en la educación la complejidad social y epistémica de los dispositivos y procesos en que se rehacen los lenguajes, las escrituras y las narrativas:

El desordenamiento de los saberes y los cambios en los modos de narrar están produciendo un fuerte estallido de los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad, colocando en un lugar estratégico el ensanchamiento de los modos de sentir y de pensar, así como la articulación entre lógica e intuición [...]. Si 'comunicar' es compartir la significación, 'participar' es compartir la acción. La educación sería, entonces, el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es desde donde se vislumbra, expresa y toma forma el futuro.⁸

Pero para que la educación sea un espacio válido que entreteja la comunicación y la participación, los saberes y las narrativas multimediales y multimodales, también debe motivarse y permitirse la narración de lo personal (de las vivencias, memorias, sentimientos, reflexiones, sueños y anhelos), pues solo así será posible que los pilares de la educación sean sólidos, especialmente el de enseñar y aprender a *ser* y a *vivir junto a otros*. Es ahí, entonces, donde se encuentra el sentido para la creación de RDP por parte de los educandos (aprendices), en unión con sus educadores (orientadores, docentes o formadores), así como su circulación entre la comunidad académica y la conversación y el diálogo en torno a ellos.

Dicha creación supone un proceso práctico y experiencial en el que quienes aprenden y quienes enseñan deben participar e interactuar activamente para planificar, gestionar y evaluar un *proyecto de aprendizaje* en el cual el reto es construir una narración breve, en formato de vídeo (generalmente, aunque no necesariamente), para compartir un suceso vivido por el autor (un hecho del pasado o del presente), sus reflexiones sobre un hecho o asunto determinado, o sus expectativas y sueños (para el futuro) y, en cualquier caso, sus emociones. A fin de organizar la historia en un discurso lógico y manifestarla mediante unas formas de expresión y unos medios de materialización determinados (Chatman, 1990), es necesario aventurarse a poner en ejercicio la conversación, la memoria, el pensamiento reflexivo, la organización de la información y las ideas, la

8. Martín Barbero, 2002, pp. 79-80.

creatividad y toda una serie de conocimientos, capacidades, valores y sensibilidades. Además, como opinan Salinas, Pérez y Benito (2008) al mencionar las ventajas del aprendizaje por proyectos, esto implica aprender *haciendo algo*, construir conocimiento a partir del que ya se tiene, participar en actividades que constituyan un interés auténtico para los alumnos y utilizar datos de la vida real.

Por eso Díaz-Barriga Arceo (2017) califica los RDP como dispositivos pedagógicos, siempre y cuando se aprovechen para resolver problemas en el contexto de una situación específica y para plantear alternativas de acción, integrando aspectos instrumentales y conceptuales, y se evite que el proceso se limite al «trabajo técnico de la digitalización de una anécdota que se queda en la superficie de la experiencia vivida, donde no se despliega el potencial de la narrativa, menos su sentido profundo, ni su carácter emancipador y colectivo», en cuyo caso se haría un aprovechamiento «anémico» de la narración personal.

LAS BASES PEDAGÓGICAS PARA INTRODUCIR LOS RPD COMO DISPOSITIVOS TECNOPEDAGÓGICOS

Para que tengan sentido educativo, los RDP no pueden hacerse sin tener una razón y una base pedagógica. Ambas parecen tener relación con las metodologías y los métodos didácticos (como el aprendizaje por proyectos) que se oponen a las estrategias expositivas, memorísticas y pasivas, y que se orientan, más bien, a la *construcción del conocimiento* mediante actividades que implican tanto la relación y la participación dinámica con el contexto circundante, como el empleo tanto de múltiples medios y recursos que complementan al texto guía tradicional, como de recursos técnicos que sirven para gestionar, facilitar y mejorar el acceso o la publicación de información (contenidos, datos, mensajes codificados y, sobre todo, saberes).

Estas metodologías y métodos tienen como origen los paradigmas constructivistas y los socioculturales, propuestos a principios del siglo xx por Jean Piaget y Lev Vygotsky, respectivamente. Delval (1997) explica que, si bien las teorías de ambos autores son divergentes entre sí, porque se orientan a problemas distintos (en el caso de Piaget, padre del constructivismo genético, a los procesos *internos* que tienen lugar en la persona que aprende; y en el de Vygotsky, con sus proposiciones socioculturales, a comprender la influencia de factores externos como lo social y la educación en el desarrollo psicológico), ambas consideran que el conocimiento no es una copia de la realidad exterior (como opinan los empiristas), y tampoco el resultado de la emergencia de estructuras

preformadas o de la externalización de algo interno (como piensan los innatistas). Por el contrario, aunque reconocen que el aprendizaje es una tarea personal, porque ocurre en «el interior» del individuo y, por tanto, solo puede ser realizado por él mismo, toman una posición *interaccionista* que también considera que el conocimiento es una *elaboración* que se produce gracias a la acción de la persona, que esto está determinado por las propiedades del sujeto pero también por las de la realidad que lo envuelve, y que las demás personas pueden favorecer, o no, esa construcción que el individuo realiza por sí mismo.

Vygotsky, además, introdujo el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), la distancia entre el nivel real de desarrollo cognitivo y el nivel de desarrollo potencial. Él consideraba que los elementos centrales para lograr disminuir esa distancia eran: primero, la *mediación de herramientas técnicas*, las expectativas y los conocimientos previos del educando, que transforman los estímulos informativos que le llegan del contexto; segundo, la *mediación de herramientas psicológicas*, de símbolos, especialmente, a través del lenguaje; y tercero, la *socialización*, la participación en situaciones colectivas, mediante la interacción interpersonal más que en la intrapersonal. Ello, porque el conflicto cognitivo se originaba, según él, al confrontar los puntos de vista propios con los de los demás mediante el diálogo y la interacción. Así mismo, opinaba que el docente es fundamental porque es el que puede orientar la interacción, proporcionar un andamiaje y ayudar al modelado mental, tres aspectos fundamentales para lograr el crecimiento cognitivo individual y, por tanto, disminuir esa brecha entre el desarrollo real y el potencial.

Esos postulados, entonces, han dado pie a la formulación de una variedad de teorías que tratan de ampliarlos, precisarlos e, incluso, conjugarlos. Entre ellas se cuentan el socioconstructivismo, la teoría de la cognición compartida, la de la autorregulación del aprendizaje o el aprendizaje autorregulado (metacognición), la de la cognición distribuida y el aprendizaje distribuido, la de la cognición situada y el aprendizaje situado, la teoría de la flexibilidad, la de la actividad, el aprendizaje por la experiencia o acción, el enfoque del aprendizaje centrado en el aprendiz y, también, el conocido como *how people learn*, entre otras.

Todas estas teorías, aunque con mayor o menor énfasis, tienen pues elementos comunes (Gros, 2004; Rodríguez Illera y Escofet, 2006): rechazan el marco de análisis individualista de la psicología anterior, es decir, del conductismo y el cognitivismo, y priorizan la realidad social; deslegitiman las prácticas de enseñanza transmisionistas, centradas en el docente, porque consideran que el conocimiento no es un objeto que se pueda pasar de uno a otro, sino que las habilidades y el desarrollo cognoscitivo se forman en la interacción con los

contextos físico, virtual, histórico, familiar, social y cultural; juzgan vitales aspectos como las mediaciones (técnicas, psicológicas y comunicacionales), las actividades (sociales, prácticas y compartidas) y las acciones personales; valoran las particularidades cognitivas de los aprendices, pero dan más peso a la relación e interacción social; la socialización no se acota a los miembros del grupo o al contacto con los educadores, sino que se extiende a otras personas como los padres, expertos, mentores, tutores u otros aprendices, y, además, dan un rol activo al educando en relación consigo mismo, con los otros y con su proceso de formación, y otorgan al docente el papel central de diseñador instruccional y facilitador.

Salinas, Pérez y Benito (2008) explican que, en las posturas más abiertas, al grupo de formadores se le da la capacidad de decisión sobre el qué y el cómo enseñar, de reconstruir su propia práctica críticamente, y de incluir los medios de un modo creativo, pero en cualquier caso, si bien la participación del aprendiz es un elemento medular, se rechaza siempre la imagen del educador como un técnico que aplica rutinariamente recetas y mecanismos de intervención, diseñados y ofrecidos por terceros, desde fuera:

El educador ejerce un papel más activo en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias, por lo que aquí va a ser una de las actividades profesionales que caracterizan a los docentes; requiere el desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos. Así pues, el papel del educador en métodos centrados en el educando es, paradójicamente, más importante, complejo y retador.⁹

A todo lo anterior se suma otro rasgo más o menos común, y es el que tiene que ver con el contexto de aprendizaje: no se asume como un único espacio, sino más bien como la unión de varios ambientes o situaciones donde se tiene la posibilidad de aprender *a lo largo y a lo ancho de la vida*, es decir, durante toda la existencia cronológica, y en las acciones personales, profesionales, laborales y sociales que se realicen durante ella. Así, uno de esos múltiples contextos sería el formal o escolar, el cual, como mencionan Schwartz y Pollishuke (1995), se considera un elemento del sistema educativo que, por su configuración física (distribución, mobiliario, materiales, etc.), por su ambiente o atmósfera y por las actividades que se proponen en él, resulta vital para favorecer el aprendizaje activo y la interacción.

9. Salinas, Pérez y Benito, 2008, p. 13.

A esas posiciones comunes, pues, se suma lo planteado específicamente por algunas posturas teóricas que vale la pena recordar.

Una de ellas es el *aprendizaje centrado en el aprendiz*,¹⁰ que, tal como explican Salinas, Pérez y Benito (2008), aumenta la implicación activa del educando y la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles, la preparación para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, y la maleabilidad para entrar o permanecer en el mundo laboral que demanda formación a lo largo de toda la vida.

McCombs y Whisler (2000) agregan que se basa en la visión de que la escuela es un «sistema vivo» al servicio del estudiantado, fundamentalmente, cuya función básica consiste en facilitarle su proceso de aprendizaje, así como servir al resto de las personas que prestan ayuda a ese proceso, como son los educadores, administradores, padres y otros miembros de la comunidad académica, para que puedan brindar un contexto de máximo apoyo que atienda al rico conjunto de necesidades y diferencias individuales. Por tanto, explican, desde esta perspectiva, el currículo y los contenidos son factores importantes, pero no los únicos que inciden en la motivación, el aprendizaje y el rendimiento, pues también lo son la atención a esas particularidades de los individuos que aprenden.

Así pues, quienes adoptan este tipo de aprendizaje —continúan McCombs y Whisler (2000)— atienden a la singularidad de las personas, ya que tienen en cuenta el estado mental, el ritmo y el estilo personal, así como las fases evolutivas, las aptitudes, el sentido del yo y las necesidades académicas y extraacadémicas, a fin de adaptar las prácticas a estos. Además, saben que el aprendizaje es un proceso constructivo y, por ello, procuran que lo que se pide a los educandos que aprendan sea útil y significativo, e intentan proporcionarles experiencias que les permitan participar activamente en la creación de su propio conocimiento y vincularlo con lo que ya saben y han experimentado.

Adicionalmente, crean un clima positivo dedicando tiempo a hablar personalmente con sus aprendices, a conocerlos bien, a posibilitar un entorno cómodo y estimulante para ellos, y a mostrarles su apoyo, aprecio, reconocimiento y respeto. También parten de dos suposiciones: una, que, en el fondo, todos quieren aprender, desean hacerlo bien y tienen interés intrínseco en dominar su mundo; otra, que se relacionan con el verdadero yo de cada educando, en lugar de intentar *arreglar* o mejorar lo que consideran una deficiencia.

10. En inglés, *student-centred learning* o *student-centered learning* (SCL).

Lo anterior se relaciona, inevitablemente, con el *aprendizaje activo y experiencial* (aprendizaje por la acción o la experiencia). Su punto de partida, explican Rodríguez Illera y Escofet (2006), son el constructivismo piagetiano, los estudios de J. Dewey y los pragmatistas norteamericanos (W. James y G. H. Mead, entre otros) y, más tarde, las propuestas de D. Kolb y R. Schank con la teoría del *aprender haciendo* (*learning by doing*).

En general, esta teoría sostiene que el individuo no aprende de forma abstracta y gracias a un discurso que le transmite un educador, sino, sobre todo, mediante un proceso práctico y dinámico, de manipulación física pero también cognitiva, incluido en un contexto o ambiente determinado, en el que constantemente se compara lo que se hace y se dice con los resultados, lo que permite ajustar la conducta y adaptar los esquemas mentales. Ese sujeto, además, no inicia el proceso sin conocimientos previos, sino con experiencias previas que se ponen en juego en ese proceso, donde son esenciales la actuación singular del aprendiz (y del docente o formador como guía y orientador).

Toma, pues, como referente las formas *naturales* de aprendizaje, es decir, las que se producen en contextos no intencionalmente instructivos y que se han mostrado eficaces a lo largo del tiempo y de las culturas; considera posible y necesario desarrollar competencias en distintos entornos de aprendizaje (comunitarios y sociales), y defiende que los aprendices se deben enfrentar a problemas relacionados con su futuro desempeño profesional o social. Además, desde el punto de vista didáctico, las tareas de aprendizaje son la instrumentación de la estrategia de enseñanza, y la intervención del educador consiste en la formulación de problemas y tareas más o menos complejos según los conocimientos y competencias preexistentes de los educandos (Lindemann, 2007; Rodríguez Illera y Escofet, 2006).

Su base, entonces, según Schwartz y Pollishuke (1995) es el aprendizaje activo, en el cual se aprende haciendo, es decir, experimentando, interactuando y comunicándose o relacionándose con distintas personas y, también, con los materiales que se encuentran alrededor. Todo esto, de acuerdo con los mismos autores, se traduce en oportunidades para tomar decisiones y resolver problemas, con el fin de fomentar el pensamiento independiente, responsable y crítico; en enfrentarse a problemas y hechos reales que parten de cada individuo concreto e influyen sobre él; en el aprendizaje integrado como forma de establecer relaciones significativas entre las diversas experiencias; en el aprendizaje por descubrimiento, para estimular el aprendizaje concreto y de primera mano; en hacer que el estudiante se arriesgue, de manera que tenga la oportunidad de aprender de sus errores y gracias a ellos; en considerar el aprendizaje no como un resultado, sino como un proceso; en la observación crítica para

promover la observación más centrada y perceptiva; y en el uso y la promoción de lo que estas autoras denominan «lenguaje total», es decir, un lenguaje cuyos componentes o dimensiones son escuchar, hablar, ver, leer, escribir y dramatizar.

Desde esta perspectiva, es necesario aprender a planificar, realizar, controlar y evaluar de forma autónoma la tarea. Y, además de la asimilación de nuevos conocimientos, capacidades y habilidades, como modo de constructividad según los enfoques constructivistas del aprendizaje, buscar que los alumnos aprendan paulatinamente a identificar por sí mismos aquellos campos donde deberán seguir aprendiendo (Lindemann, 2007).

Por otro lado está el *aprendizaje situado*, teoría que considera que una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones del medio social y las características internas del que aprende. Así mismo, sostiene que la educación auténtica debe promover el aprendizaje experiencial, activo, pero relacionándose con el entorno sociocultural próximo, físico y comunitario, en un contexto de instrucción complejo y realista. En otras palabras, sostiene que el conocimiento está situado, ya que es un producto de la actividad, del contexto y de la cultura en la cual se desarrolla y se utiliza.

Streibel (1993) explica que esta teoría nació a finales de la década de los ochenta con los estudios de J. S. Brown, A. Collins y P. Duguid, cuando estos descubrieron que determinados aspectos de la cognición cotidiana son esenciales en todo aprendizaje: la *resolución de dificultades emergentes*, más que de problemas predefinidos; la *utilización de planes como recursos y limitaciones de la acción situada*, y no como prescripciones para la acción y, también, la *consideración de significados como objetos de negociación social en contextos concretos*, y no como entidades preexistentes sometidas solo a procedimientos de codificación, transmisión y decodificación. Por tanto, concluyeron que la cognición supone una conversación con las situaciones, que el conocimiento supone una relación práctica entre la mente y el mundo, que el aprendizaje conlleva una iniciación cognitiva simultánea a ciertas actividades de cooperación y práctica múltiples.

Según Brown, Collins y Duguid (1989), así como en el lenguaje el significado de una palabra no puede, en principio, captarse solo a partir de una definición, aun cuando esta se apoye en un par de frases ilustrativas, ya que el sentido *depende* de las situaciones y de las negociaciones, las partes constitutivas del conocimiento indexan el mundo y, de forma inextricable, son un producto de la actividad y las situaciones en las que esta se produce. Por eso para ellos, al igual que la comprensión de un concepto evoluciona con cada nueva ocasión de uso, el conocimiento está siempre en construcción en un contexto donde hay ocasiones y condiciones específicas, y donde circulan la sabiduría

acumulada de la cultura, y los puntos de vista y la experiencia de los individuos que interactúan en él.

El aprendizaje es, pues, a juicio de Brown y colegas, un proceso de *enculturación*, y por ello la escuela o cualquier otro contexto con claros propósitos educativos debe dar la oportunidad al educando de participar en la cultura relevante dominante, en sus prácticas sociales, mediante *actividades auténticas* (prácticas ordinarias de la misma cultura) que permitan su interacción con los miembros de la comunidad, pasados y presentes, y su integración gradual en la comunidad o cultura. La idea del aprendizaje situado se diferenció, casi de manera irreconciliable, de los enfoques cognitivistas sobre este, lo que dio lugar a varias polémicas teóricas, aunque finalmente Sfard (1998) supo trazar puntos de encuentro y de complementariedad.

Lave y Wenger (1991), por su parte, diferencian esta teoría de la del aprendizaje por la acción, e incluso de las propuestas iniciales del aprendizaje situado, al proponer como característica central de este el proceso que denominan de *participación periférica legítima*, en el que los aprendices participan inevitablemente en comunidades de práctica, y en el que el dominio del conocimiento y la destreza les exige a los novatos acercarse a la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad mediante relaciones con otros novatos y con veteranos, y mediante actividades, identidades y artefactos. Lo denominan así porque la forma que adquiere la legitimidad de participación es una característica que define las formas de pertenecer y, por lo tanto, no es solo una condición fundamental para el aprendizaje, sino un elemento constitutivo de su contenido. Así mismo, consideran que hay maneras múltiples, variadas, más o menos comprometidas e inclusivas de estar ubicado en los campos de la participación definidos por una comunidad, de modo que no siempre hay una participación central, sino que se pueden dar participaciones periféricas en el mundo social. Y, por último, estos autores sostienen que una *periferialidad* legítima, implicada en estructuras sociales involucradas en relaciones de poder, puede ser una fuente de poder o de impotencia, al provocar o impedir la articulación y el intercambio entre las comunidades de práctica.

En su enfoque, el aprendizaje no está meramente situado en la práctica, como un proceso realizable de manera independiente que acontece en algún lugar casi por azar, sino que es *parte integral* de la práctica social en el mundo en que se vive.

Para Niemeyer (2006), entonces, el aprendizaje, cuando está situado, es una suma de crecimiento, ser, pertenencia y experiencia práctica, pues el proceso de construcción de conocimiento se efectúa siempre allí donde las personas acuerdan un objetivo común para realizar una actividad que todos experi-

mentan y reconocen como significativa. También, porque consiste en lograr oportunidades para la práctica, que se podrán vivir como significativas, y en las cuales se puede experimentar la propia práctica con un significado pleno. Además, porque, a través de la propia aportación al trabajo del grupo, se produce en los educandos un proceso de construcción de la identidad y se abre en ellos el acceso a un fondo común de prácticas de solución de problemas y saber basado en la experiencia.

Finalmente, en este apartado de las bases pedagógicas se resume el enfoque propuesto por Bransford, Brown y Cocking (1999), y que se conoce por su nombre original: *how people learn* (HPL).

Más que una teoría en sí misma, se trata de una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje que reconoce y aúna los hallazgos obtenidos en las últimas décadas del siglo anterior por los científicos cognitivos, los investigadores del desarrollo humano y los profesionales de la psicología social, la psicología cognitiva, la antropología y la neurociencia, así como los nuevos desarrollos tecnológicos, relacionados con la forma como cada individuo construye el conocimiento.

Así, pues, esta teoría defiende las siguientes premisas:

- El aprendizaje se debe orientar hacia la comprensión. Esto es, dar a los educandos la oportunidad de encontrar sentido a los temas o conceptos, en lugar de promover la memoria. No niega que los hechos son importantes para pensar y resolver problemas, pero hace prevalecer el conocimiento utilizable y la transferencia a otros contextos.
- El aprendizaje se debe concentrar en los procesos de conocimiento y, sobre todo, en aquellos conocimientos con los que los educandos llegan a la educación formal. Los saberes, destrezas, creencias y conceptos previos que influyen significativamente en lo que perciben acerca del ambiente, y en cómo lo organizan e interpretan. Esto, a la vez, afecta a sus habilidades para recordar, razonar, resolver problemas y adquirir conocimiento nuevo. De ahí que los educadores necesiten prestar atención a las comprensiones incompletas, a las falsas creencias y a las versiones ingenuas de conceptos con los que los aprendices llegan a abordar una materia de estudio. Deben, entonces, partir de aquellas ideas, de tal manera que ayuden a cada estudiante a lograr una comprensión más madura.
- El aprendizaje debe ser activo; se debe ayudar a la gente a asumir el control de su propio proceso. Puesto que a la comprensión se le da igual importancia, la gente debe aprender a reconocer cuándo entiende y cuándo necesita más información. Por tanto, la metacognición (las habilidades personales

para predecir los propios desempeños en tareas variadas y para controlar su nivel actual de dominio y comprensión) ocupa un lugar relevante.

- Los educandos, para desarrollar la competencia en un área de investigación, deben, primero, tener una base profunda de saberes factuales; segundo, comprender hechos e ideas en el contexto de un marco conceptual y, tercero, organizar los saberes en formas que faciliten el acceso a ellos y su aplicación. Así, la habilidad para planear una tarea, para reconocer patrones, para generar argumentos y explicaciones razonables, y para establecer analogías con otros problemas está imbricada con el saber factual más de lo que alguna vez se haya creído. Pero no basta el conocimiento de un gran conjunto de datos desconectados. Para desarrollar la competencia en un área de investigación, los educandos deben tener oportunidades de aprender con comprensión para transformar la información factual en saber utilizable.
- Los educadores deben enseñar alguna materia académica en profundidad, ofreciendo muchos ejemplos en los que opera el mismo concepto y proporcionando una sólida base de conocimientos factuales.
- La enseñanza de destrezas comunicativas debe incorporarse en el currículo de una variedad de materias de estudio, pues la metacognición toma con frecuencia la forma de un diálogo interior o exterior.

De esta forma, el HPL tiene cuatro ejes o centros, como sintetizan Rodríguez Illera y Escofet (2006): el aprendiz-estudiante, el conocimiento, la comunidad y, también, la evaluación. El concepto de estudiante, explican ellos, es similar a la filosofía del aprendizaje centrado en el alumno; se toman sus necesidades, intereses y motivación como foco de la acción educativa, y se le transfiere una parte del control sobre los contenidos y el proceso mismo de enseñanza; adicionalmente se reconoce su conocimiento previo y se considera su valor como persona que aprende y no solo como pupilo que sigue los dictados del docente.

Por otra parte, se considera el conocimiento como algo nuclear e integrado de una disciplina; la evaluación, como las oportunidades varias que se deben dar para revisar el pensamiento y las tareas de los estudiantes, dar un *feedback* adecuado y permitir la posibilidad de revisar lo que va haciéndose; y la comunidad supone proporcionar un entorno de aprendizaje, tanto en el aula como fuera, en el que pueda aprenderse de otros compañeros, a la vez que integrar las actividades en un contexto social o profesional más amplio.

El HPL, al igual que las demás teorías aquí explicadas, son pues vitales para comprender el porqué y el para qué de la creación y el uso de RDP cuando se tienen propósitos educativos holísticos, bien sea en entornos formales o socia-

les de aprendizaje. De igual modo, son fundamentales para analizar las implicaciones, las potencialidades, los posibles beneficios y las probables limitaciones que pueden tener como dispositivos tecnopedagógicos, considerando de forma crítica los contextos geográficos, sociales, políticos, ideológicos, económicos, culturales, ideológicos donde se proponga su realización, así como las características particulares de los aprendices que se dispongan, como autores o coautores o bien como perceptores.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Planificar, producir, compartir y analizar un RDP (tanto el producto como el esfuerzo y el trabajo detrás de él) conlleva una acción y una participación intensa de quien aprende, porque implica planificar *qué contar y cómo contarlo* a un público determinado; implicarse y responsabilizarse de todo aquello que se idea y prepara para que el relato se materialice en un producto final; y trabajar con otros (y recurrir a otros), por un lado, para que con sus contribuciones se pueda rememorar y construir la narración, al tiempo que se pueda comprender lo hecho y lo logrado; por el otro, para enriquecer los relatos de los demás con los propios aportes.

Desde la perspectiva del educando-autor, es una actividad activa, retadora, porque hace que, para poder crear y producir su narración, se relacione con su entorno; interactúe con su propio pasado, su realidad, su historia y su contexto; socialice con otras personas, dentro y fuera del aula; asuma un punto de vista, una voz y una perspectiva propia (Burgess, 2006); maneje instrumentos y herramientas tecnológicas, y desarrolle distintos tipos de capacidades, aspectos todos que son vitales en la construcción del conocimiento. Y desde la del educando-perceptor, también lo es, porque se debe aprender a conocer a los demás, a comprender sus vivencias, a respetar sus culturas, a entender sus modos de expresión, a valorar sus sentimientos, entre otros aspectos. Todo eso está inserto en el aprender a *hacer*, el aprender a *ser*, el aprender a *conocer* y el aprender a *vivir con otros*.

Esos aspectos son valorados por las teorías socioconstructivistas, como queda claro después de su revisión, especialmente por el aprendizaje centrado en el aprendiz, porque este planteamiento hace del educando el centro del proceso y privilegia la participación y el intercambio; este último se evidencia, sobre todo, en el hecho de que, por medio del RDP, se compartan las historias de vida, los anhelos, los pensamientos, las reflexiones y otros asuntos propios de quienes aprenden. Pero también son valorados por los enfoques del aprendizaje situa-

do, el aprendizaje por la acción y el HPL, orientadores para este tipo de prácticas educativas, porque hacen que se reconozca en ellas las relaciones con la cultura y el contexto próximo para lograr el aprendizaje.

Así, los RDP, en especial los que abordan asuntos más subjetivos, tienen potencialidades educativas importantes que pueden permitir hacer visibles en el aula o en los espacios formativos los conocimientos, experiencias, culturas, costumbres, conceptos, pensamientos, realidades e, incluso, los conflictos, carencias, miedos y prejuicios que traen consigo los educandos cuando participan en un proceso o en una actividad de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, al dar prioridad a la realidad individual o colectiva, al englobar la valoración de las características y el trayecto de vida de cada educando, al apreciar la interacción con los contextos y con otras personas, y al encontrar esenciales las mediaciones comunicacionales y la socialización, entre otros factores, la creación de RDP puede adquirir relevancia en su dimensión educativa, por cuanto al entramarse pueden contribuir a configurar esa narración personal que se requiere para cumplir esos propósitos actuales de esa «utopía necesaria» (Delors, 1996): la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J.; BERNABÉ, I. (2006). «Los libros de texto de la escuela en red». *Perspectiva CEP*, núm. II, pp. 21-33.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN A. L.; COCKING, R. R. (eds.) (1999). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989). «Situated cognition and the culture of learning». *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BURGESS, J. (2006). «Hearing ordinary voices: Cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling». *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies*, 20 (2), pp. 201-214.
- CHATMAN, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.
- DELORS, J. (1996). «La educación o la utopía necesaria». En J. DELORS *et al.*, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, pp. 7-30. Madrid: Santillana.
- DELORS, J.; AL MUFTI, I.; AMAGI, I.; CARNEIRA, R.; CHUNG, F. *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

- DELVAL, J. (1997). «Tesis sobre el construccionismo». En M. J. RODRIGO y J. ARNAY (comps.), *La construcción del conocimiento escolar*, pp. 15-33. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, A. (2017). «Alcances y limitaciones de los relatos digitales personales (RDP)». En: G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI:10.1344/105.000003160. Disponible en: www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf.
- EGAN, K. (2000). *Mentes educadas*. Barcelona: Paidós.
- GROS SALVAT, B. (2004). «La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades». *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, núm. 5. Disponible en: www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_Gros.htm.
- HARTLEY, J.; MCWILLIAM, K. (2008). «Computational power meets human contact». En J. HARTLEY y K. MCWILLIAM (eds.), *Story circle. Digital storytelling around the world*, pp. 3-15. Oxford: Blackwell.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- LINDEMANN, H. J. (2007). *Aprendizaje por la acción*. Alemania: Halinco, Hans Jürgen Lindemann. Disponible en: www.halinco.de/html/doces/aprendizaje-p-accion.pdf.
- MARTÍN BARBERO, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Capítulo 3: «Reconfiguraciones comunicativas: del saber y del narrar». En: *Eduteka, Tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza básica y media* [sitio web]. Disponible en: www.eduteka.org o www.insumisos.com/lecturasinsumisas/La%20educacion%20desde%20la%20comunicacion.pdf
- MCCOMBS, B. L.; WHISLER, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- NIEMEYER, B. (2006). «El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit». *Revista de Educación*, núm. 341, pp. 99-121.
- OHLER, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks: Corwin.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2004). «Las alfabetizaciones digitales». *Bordón*, 56 (3-4), pp. 431-441.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.; ESCOFET, A. (2006). «Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2 (3), pp. 20-27. Disponible en: rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v3n2-rodriguez-escofet.
- SALINAS, J.; PÉREZ, A.; BENITO, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- SCHWARTZ, S.; POLLISHUKE, M. (1995). *Aprendizaje activo: una organización de la clase centrada en el alumnado*. Madrid: Narcea.

- SFARD, A. (1998). «On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one». *Educational researcher*, 27 (2), pp. 4-13.
- STREIBEL, M. J. (1993). «Diseño instructivo y aprendizaje situado: ¿es posible un matrimonio?» En R. O. McCLINTOCK, M. J. STREIBEL y G. VÁZQUEZ GÓMEZ (eds.), *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*, pp. 77-104. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*. Ediciones Unesco. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf.

LA NARRACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN

DANIELA DATO

NUEVAS INTERPRETACIONES DEL MUNDO

Antes de planear intervenciones formativas o líneas de investigación que deseen valerse de la narración como metodología es necesario interrogarse sobre su función y su significado. En efecto, concebir la narración significa, en primer lugar, enumerar y dar por adquiridas algunas características específicas de la especie *sapiens* y del existir humano, así como considerar el papel central que tiene el relato sobre la simple creencia de la autosubsistencia de los objetos estudiados y conocidos, e incluso reafirmar la preponderancia de la interpretación sobre la descripción y la correspondiente necesidad de reevaluar la comprensión como forma de conocimiento del mundo, mucho más allá de la simple explicación, etc. Todas estas características giran alrededor de la tesis de que, en la perspectiva aquí adoptada, no existe para el sujeto la posibilidad de hacer o tener una experiencia completa o de cumplir una tarea en forma perfecta.

La imperfección, la incompletitud y, en esencia, el ser abierto y neoténico del sujeto son, por lo tanto, rasgos constitutivos del ser humano que hallan en la narración una compensación transitoria y relativa, y un buen compromiso ante la aspiración humana a una comprensión plena del mundo que —mediante antecedentes y sucesivas historias, historia y proyecto— en realidad solo puede reconstruir eficazmente el significado de manera local, tanto respecto al tiempo como al espacio. «Debajo y detrás del oscuro y confuso diseño de los eventos están las experiencias [...] un sustrato mitológico que da al alma un sentido de destino, la sensación escatológica de que lo que ocurre es importante» (Hillman, 2009, pp. 59-60). En este sentido, el yo que construye sentido, que teje tramas, que une los hilos proyectuales de su propia vida con la vida del otro, sin por eso hundirse en el anonimato del *sí mismo*, crea la historia-relato a partir de una memoria que, mucho más que al pasado, debe su poder de reconstrucción de sentido a lo que aún no es, a la utópica y problemática, compleja y dialéctica *proyección de vida*.

Aun en la irrefutabilidad realista de los hechos, es solo en el interior del proceso narrativo donde estos adquieren significado.

«Los hechos son hechos y no cambian.» Y, sin embargo, se reorganizan continuamente, como evidencia el incesante trabajo de reorganización de los datos realizado por la memoria humana. Y si esto vale para el pasado, tanto más parece legítimo pensar que también lo cotidiano se puede releer y repensar como espacio y tiempo no destinado a permanecer estáticamente encerrado en una rutina siempre igual a sí misma, sino que, por el contrario, es un lugar para inventar y crear continuamente, un éxtasis temporal que pone al hombre y a la mujer en la condición de afrontar las mismas acciones y las mismas situaciones de forma siempre diferente.

En particular, es necesario releer y re proyectar la sociedad contemporánea introduciendo en su epistemología las categorías «nuevas» —a pesar de sus antiquísimas y dignas raíces— del *cambio* y de la *experiencia*. Se trata de categorías narrativas por antonomasia, ya que se distinguen por la *historicidad*, el *dinamismo*, la *relacionalidad*, el *devenir*, el *reconocimiento* del valor del pasado y del presente como recursos proyectuales, así como por la necesidad, completamente humana, de *dar significado* a las cosas. El hombre y la mujer, considerados en la plenitud de su *poder ser* existencial y biológico, nunca están separados de la historia, a menos que estén atrapados en las mallas alienantes de un pensamiento monológico y de los correspondientes dispositivos absolutizantes y totalizadores. La historia —que siempre es objeto de una narración que, a su vez, es recursivamente posible por estar preñada de historia— se difunde en cada ángulo de su espacio vital y en cada segundo de sus días. Precisamente por esto, el sujeto tiene en sí —conservados implícitamente, pero también olvidados— múltiples pasados que se concretan en un futuro proyectado que da sentido al presente histórico. Y también la irreversibilidad física del tiempo cronológico choca con la continua reversibilidad hermenéutica del tiempo de la existencia y no resiste la confrontación con ella.

La narración, en las múltiples formas en que se puede practicar, es entonces un lugar y un tiempo en el cual actualizar nuevas interpretaciones del mundo, en el que cada sujeto puede dar nuevo significado y nuevo sentido a su propio existir. Es la rendija por la que se mira la realidad y sus múltiples facetas, mientras el individuo se sumerge en el contexto y lo narra con un lenguaje cercano a la experiencia.

En este sentido, la experiencia de narrar y de narrarse es una práctica que requiere el compromiso de poner en acto una relativización de los pensamientos y de los estilos de relación, de las culturas y de las categorías interpretativas que, implícita o explícitamente, caracterizan profundamente las posibilidades

de cada uno de reconocer al otro diferente en la autenticidad de su ser sujeto-persona. Una relativización que, de todos modos, no se limita a un relativismo indiferente, si es cierto que, acogiendo todas las perspectivas y todos los horizontes de vida y de sentido posibles, es al mismo tiempo intolerante con todo aquello que no permite la práctica de esta relativización y apertura de sentido. De esta forma, la narración cumple el fin de superar continuamente los límites de lo que obstaculiza la apertura creativa a lo posible intrasubjetivo e intersubjetivo, y —por eso mismo— es un lugar perturbador que, frecuentemente, cuando faltan los instrumentos, las sensibilidades, las perspectivas éticas y de valor aptas para sostener el esfuerzo, induce actitudes de cierre arcaizante que, originadas en el espacio de un diálogo no metodológico, constituyen un cáncer mortal que puede degenerar en formas involucionadas de fundamentalismos e integralismos dogmáticos y monolíticos.

Por el contrario, mantener el diálogo en un estado de apertura metodológica significa, en primer lugar, considerar y garantizar la manifestación y el mantenimiento de un tiempo sincrónico en el que se encuentran, se interceptan, se «mezclan», según «recetas» originales, diferentes cronologías y sus correspondientes identidades y visiones del mundo, pero también garantizar en igual medida la dimensión diacrónica del ser y del devenir humano, que construye mundos de vida pasados, presentes y futuros que pueden —o más bien deben— caminar juntos y mutar, generar y, recíprocamente, revelarse, ocultarse, aclararse, volverse densos y codeterminarse en una incesante confrontación, con posibilidades que emergen precisamente del continuo y radical trabajo de involucramiento problemático de un yo —primer polo dialógico— que, por la razón misma del narrarse, elige acoger y cuidar un mundo —segundo polo dialógico.

Como ha precisado Bruner, «es especialmente a través de las narraciones como construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de su narrativa como una cultura proporciona a sus miembros modelos de identidad y de capacidad de acción» (Bruner, 1997, p. 12). Así, en la narración, la memoria de lo que nuestro yo y nuestro mundo han sido tiene la posibilidad de encontrar una previsión de lo que será. Un encuentro que, si es reflexivo, crítico, abierto, proyectual, difícilmente dejará intactos los significados de nuestro pasado «haber sido» y futuro «poder ser», y, por tanto, devolverá un mayor sentido al estar presentes, aquí y ahora. En consecuencia, la narración nos pone frente a la responsabilidad de adherirnos a un proyecto que, en ocasiones, olvidamos que reposa esencialmente en nuestras manos. Pero, al mismo tiempo, nos pone frente a la evidencia de que la historia de nuestras vidas es una polifonía que podemos y debemos acoger y aceptar para

tener un papel determinante en plantear itinerarios realizables solo en el acto de caminar, naturalmente vinculado y solidario, pero no predeterminado y solitario.

Un «juego», entonces, que no puede ser conducido en soledad absoluta —e imposible—, entre otros motivos porque en el propio yo es necesario que dialoguen los múltiples *yos*. Por este motivo, con mayor razón, la narración se abre a la otredad que nosotros mismos ya somos, o que podemos tener delante y que, si sabemos escuchar, podrá a su vez narrar una historia que se volverá común y consciente a un nivel nuevo y superior.

Se trata de una radicalización de lo que oportunamente había precisado Bruner al señalar que la identidad se forma y se desarrolla en lo intersubjetivo, a partir de la capacidad de narrar y compartir historias y vidas comunes. Es precisamente a través de la narración que logramos tomar conciencia de la existencia de nosotros mismos, del otro y de nuestro «ser conjunto», y construir una historia radicada en el espacio compartido del «entre». Un espacio que, sin embargo, se abre solo cuando se saben mantener los frágiles equilibrios de un reconocimiento recíproco, de la importancia de la palabra y de los silencios recíprocos, solo cuando se acepta activar estrategias intencionales con el fin de salvaguardar la delicada alquimia del encuentro con el otro, para lo que se requiere *confianza, empatía, comprensión, atención, aceptación, apertura, confirmación, ausencia de juicios de valor*.

Estos son algunos de los pilares del cuidado entendido como «contacto», como relación, como reflexión y proyección sobre el *él* del *nosotros*. Un cuidado que responda a los riesgos de *olvidarse de sí*, es decir, al peligro de «perderse» en rutinas en las que la narración no encuentra espacio, no tiene sentido si no es una reproducción.

En el límite entre el cuidado de sí y el cuidado del otro, la narración expresa entonces la ambivalencia de nuestro ser social, además de individual, en el que ninguna de las dos dimensiones puede prevalecer o reducirse a la otra. Es más bien el momento de mediación generadora entre el yo y el mundo, entre la memoria individual y la colectiva.

La vocación interpretativa y constructora de sentido que caracteriza a la narración la vuelve un método particularmente indicado para dejar memoria y para repensar todas aquellas «condiciones de paso» que acompañan la vida, esos eventos únicos, irrepetibles y particulares que marcan la gran Historia y las pequeñas historias de hombres y mujeres.

Se trata de percibir la importancia que la dimensión de la subjetividad y de la «relacionalidad» tiene en la formación en una sociedad compleja, así como de la forma en que la narración da acceso a estas dimensiones del ser y del

devenir social y personal, y puede convertirse en un importante instrumento para hacer emerger principios orientadores, capaces de pensar en una integración yo-mundo más eficaz (en referencia al *hacerse pedagógico* del hombre, de la cultura y de la sociedad). En efecto, ambos son territorios frecuentemente desconocidos, y tanto más ignorados son los modos por los que estas dimensiones entran en relación —con la excepción de la interpretación neoliberal, en nuestra opinión en progresivo abandono, en la que un yo prometeico y narcisista reduce esencialmente a recurso disponible un mundo interpretado según una racionalidad instrumental—, territorios en continua redefinición y crisis que, paradójicamente, constituyen el fundamento de posibilidades existenciales sanas, maduras y equilibradas.

En consecuencia, en el plano de la *investigación* y en el plano de la *formación*, la narración puede transformar, liberar del Moloch de interpretaciones rígidamente ideológicas y, paralelamente, actuar de forma constructiva sobre el desorden que caracteriza a la experiencia. En este sentido, resulta eficaz la metáfora que Demetrio utiliza para describir a los narradores. El que narra y se narra es un «inquieto» que, para comprender y leer lo que es y lo que lo circunda, necesita buscarse, «escuchar» y «seguir» el desorden que reside en él. La trama de la narración deviene investigación de márgenes de libertad y liberación, superación del desorden, de la inquietud, y búsqueda de orden, de tranquilidad temporal y comprensión (Demetrio, 2003).

UNA METODOLOGÍA QUE PERMITE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

La narración es, por lo tanto, una característica interpretativa y ontológica del hombre y de la mujer, que, como explica Bruner, son seres intersubjetivos y narrativos por excelencia.

Una de las formas de discurso más difundidas y más potentes en la comunicación humana es la narración. La estructura narrativa es inherente también en la praxis de la interacción social, antes de hallar una expresión lingüística. Haré una afirmación aún más radical: lo que determina el orden de prioridad en el que el niño asimila las formas gramaticales a temprana edad es precisamente el «impulso» a construir una narración.¹

1. Bruner, 1992, p. 81.

Tal vez también por ello nos parece que esta es la forma de investigación educativa más «natural» e «inmediata», si entendemos a esta última como investigación sobre los hechos y las experiencias de la educación y la formación y si, como escribía Dewey, la experiencia es el «escenario» de la existencia y la narración es el instrumento que puede llevarla a la luz.

Por otra parte, la posibilidad de conocer la extrema complejidad de la experiencia humana ha llevado a estudiosos e investigadores a emprender una investigación que superase los dogmas y estigmas de un enfoque rígidamente experimental y positivista de la experiencia misma, y que reivindicase sus rasgos más esquivos a la evidencia pura. La apertura a la dimensión cualitativa, que en nuestro caso es también atención a las dimensiones micro, está dada por la toma de conciencia del riesgo de estandarizar y homologar inherente en un experimentalismo aplicado no solo a los hechos educativos, sino también a las posibles intervenciones, con lo que se renuncia al reconocimiento de la originalidad y la irreductibilidad de las historias, de los contextos, de las experiencias y, en consecuencia, de la propia personalización de la intervención formativa.

Por este motivo consideramos fundamental proceder con un enfoque que Demetrio define *micropedagógico*, que no debemos entender como referido a una «pequeña pedagogía» o «pequeña investigación», sino más bien a una pedagogía de lo que es «directamente observable», con la condición de buscar también allí donde parece no haber nada. El fin de la micropedagogía, explica Demetrio (2000), es «buscar lo invisible o lo que escapa al alcance de la vista común; ampliar el fragmento para entrar en su mundo; descubrir redes y conexiones absolutamente imperceptibles a simple vista entre las partes del elemento analizado (la trama); entrar en contacto con lo observado y, con él, hacer más evidente el deseo o la necesidad de comprender y modificar la situación» (p. 86).

En efecto, no es casualidad que en las últimas décadas hayamos asistido a un *narrative turn* en el ámbito de las ciencias sociales, es decir, a un giro narrativo, allí donde «la investigación narrativa asume el “mundo vital” (*Lebenswelt*) como base primera y originaria de toda evidencia» (Casadei, 2005, p. 231).

A partir del debate epistemológico contemporáneo se viene definiendo una concepción de la investigación cuyos rasgos específicos son las pulsiones problemáticas iniciales, los aspectos de la libre exploración, la complejidad de los enfoques, el abandono de una lógica acumulativa y piramidal en la construcción del saber científico, y así sucesivamente.²

2. Semeraro, 2011, p. 98.

No se trata naturalmente de demonizar el papel de los métodos cuantitativos, sino más bien de admitir —aunque parece tratarse de un hecho más que comprobado— que frecuentemente las evidencias empíricas no son suficientes para captar la complejidad de la experiencia educativa y se necesita más investigación.

En este sentido, el enfoque cualitativo —y, en particular, el narrativo— permite sondear y fotografiar la imprevisibilidad del evento, su característica holística, y reconocer en él también el valor determinante de lo implícito.

Es la misma ciencia pedagógica, explica Mariani, la que se funda en implícitos: «ese algo del que somos parcialmente conscientes y que se considera una condición del actuar y el reflexionar en el ámbito pedagógico» (Mariani, 2008, pp. 84-85). Es un «algo casi natural. No se trata solo de silencios, sino también de los implícitos/arquetipos pedagógicos que, de todos modos, deben definirse e interpretarse (críticamente), deconstruirse y reconstruirse (a través de una investigación hermenéutica) [...]. Se trata de *a priori* histórico-eidéticos que solo una relectura genealógico-crítica del pasado (a partir del presente) puede hacer emerger y someter a un análisis racional» (*ibíd.*).

Llevar a la luz los implícitos y tener conciencia de ellos es posible, con la condición de «partir de una deconstrucción que libere [...] de condicionamientos inconscientes, de requisitos omitidos, de infraestructuras ocultas» (*ibíd.*).

Los implícitos pueden estar presentes en los comportamientos que el sujeto pone en acto inconscientemente y que se arraigan luego en la comunidad a la que pertenece, en la familia de origen o en su propia, única e irrepetible historia personal.

Implícitos son frecuentemente los valores, las creencias que motivan e impulsan en forma «impensada» e inexpressada incluso las opciones y acciones del sujeto, envueltas en las tramas de las relaciones que mantiene con el mundo.

Por otra parte, la misma palabra *implicitus* incluye en sus raíces etimológicas el sentido de lo que está oculto y envuelto en lo aparente. Lo saben bien quienes aplican un enfoque clínico para leer, interpretar y proyectar la formación y, antes aún, analistas como Foucault, que ya en *El nacimiento de la clínica* (1969) afirmaba que, para comprender el estar en el mundo y la formación del hombre, era necesario cultivar y desarrollar una mirada que superara los límites de lo visible en la superficie, para hallar la verdad en las profundidades invisibles de los tejidos.

La investigación narrativa de los implícitos, cuando logra llevarlos a la luz, deconstruirlos, analizarlos críticamente, metabolizarlos, puede liberar recursos eidéticos y energéticos para crear nuevos proyectos de desarrollo epistemológicos, personales y comunitarios.

No se trata entonces solo de «probar teorías» (objetivo primario de los métodos cuantitativos), sino de «interpretar los datos emergentes de la realidad indagada» (Semeraro, 2011, p. 100), con el fin de mejorar los equilibrios del yo-mundo.

Podríamos considerar entonces la investigación narrativa como metodología útil para dar vida a procesos que permiten la investigación pedagógica, como el *desenmascaramiento*, la *desdogmatización*, la *integralidad* y la *reintencionalidad*. Si la interpretamos en este sentido, se trata de un «dispositivo eficaz para desenmascarar los condicionamientos ocultos [...] y para superarlos en la dirección de un pensamiento caracterizado por la “diferencia” y la “diseminación”» (Mariani, 2000, p. 18).

La investigación narrativa se sustancia así en una heurística basada en un enfoque *crítico-proyectual* que, con toda evidencia, intenta captar el valor de aquellos saberes que frecuentemente escapan a la posibilidad de racionalizar, estructurar y medir lo que «está oculto en los pliegues de lo ordinario, en las costumbres de los silencios inesperados, en el enigma de lo que queda bajo la superficie de una comunicación aparente» (Perla, 2010, p. 89). Y, precisamente, lo oculto, lo envuelto en los pliegues de la experiencia constituye una parte determinante de esta, en especial cuando se la desea calificar como educativa, irreducible a pura evidencia.

La narración, como metodología de investigación aplicada pedagógicamente, permite entonces promover capacitaciones y desarrollar posibilidades de intervención entendidas, en este caso, como «posibilidad de ser» y como «capacidad de acción», que vuelven la pedagogía misma una ciencia militante y comprometida con una realidad hecha de matices, confines del mundo, desbordes que, justamente por su connotación, escapan a la idea de «grandes narraciones» ya dadas, homologadoras, encerradas en formas predefinidas y únicas.

Por el contrario, la narración es la mirada crítica y clínica útil para

[...] superar lo dado, lo manifiesto, lo dicho, plantearse el problema de poner en discusión el plano aparente, para interpelarlo y analizar la trama subyacente, interrogándose sobre cuáles son los posibles condicionamientos en esa situación específica [...]. Ir más allá también en sentido vertical, en profundidad, identificando los rastros y los índices que permiten intuir la existencia de aspectos aún no conocidos.³

3. Riva, 2011, p. 124.

La narración es «ejercicio de la fenomenología de lo oculto» (Perla, 2010, p. 98), propio de una investigación de calidad que se proponga y pueda deconstruir los significados e interpretar las experiencias para poder analizar los fenómenos educativos y proyectar intervenciones transformadoras eficaces.

Por otra parte, «gran parte de los implícitos [...] es totalmente “impermeable” a los enfoques de carácter naturalista-positivista» (Perla, 2010, p. 91). En este sentido, la opción aparentemente mejor desde el punto de vista metodológico, aplicable por la investigación pedagógica, consiste en hacer propia una mirada micro que, no negando sino aceptando también —por primera vez en un sentido adecuado— la realidad *macro* en su conjunto, acepta incondicionalmente cada uno de sus elementos.

A través de esta mirada, «la calidad —explica Demetrio— deviene atributo de globalidad, totalidad, complejidad, organicidad» (2000, p. 80).

Hablar de investigación pedagógica narrativa significa, por lo tanto, hallar el modo de acceder a las tramas de la vida a través de algunos instrumentos precisos, como las *historias de vida*, la *autobiografía*, el *estudio de casos*, útiles para tematizar los procesos de *producción de sí mismo*, de *rearticulación del tiempo* y de *interpretación de sentido* (Casadei, 2005, p. 232).

Estos rasgos distintivos hacen de la narración un laboratorio de construcción de significados con respecto a la identidad personal y a la otredad ya que focaliza las experiencias, que, al ser reconocidas, interpretadas y hechas objeto de reflexión por el sujeto, pueden asumir un papel activo en su vida. Un laboratorio de investigación educativa que permite *dar tiempo* a los pensamientos y a las experiencias, entrelazando el tiempo, el pensamiento y la experiencia, y haciendo de esta combinación una variable fundamental de la experiencia educativa.

No es casualidad que, al hablar de la narración, Demetrio haga referencia a la bilocación cognitiva, es decir, a la capacidad del sujeto de mirarse y pensarse desde afuera. Y es en esta relación donde el análisis estructural y objetivo del tiempo se puede articular con su comprensión hermenéutica y fenomenológica, y conjugar así, como escribía Ricoeur, tiempo y narración.

Si, como señalaba Stendhal, la historia de vida se puede considerar «método de exploración significativa de lo humano» (citado por Ferrarotti), es posible utilizarla como instrumento didáctico y de investigación y, en consecuencia, de comprensión y control de las matrices histórico-antropológicas de los hechos educativos. Por otra parte, como explica Ferrarotti (1986), «la historia no es más que la sedimentación de lo vivido» (p. 118).

FORMAR HÁBITOS MENTALES

«La característica adicional de la investigación cualitativa está constituida por su inevitable [...] *valencia transformadora*» (Demetrio, 2000, p. 124).

El espacio relacional que la narración construye es en primer lugar, como se señaló, un espacio de relación consigo mismo: «la relación es, una vez más, consigo mismo; es interrogarse, a través del ejercicio de la reminiscencia, sistemática o lírica, sobre cómo y cuándo recordamos haber escuchado y habernos escuchado por primera vez [...]. Y, trabajando sobre nuestras “prácticas” de escucha, descubrimos también la incorporación de lo nuevo en lo ya conocido, la imposibilidad de la absoluta inocencia, la exigencia de volver a hallar las tramas perdidas» (Demetrio, 1998, pp. 74-75). En segundo lugar, se trata de un espacio de relación con el otro que permite «entrelazar la trama personal de la propia vida con la trama cultural de la humanidad» (Cisotto, 2005, p. 125).

El pensamiento narrativo se conjuga entonces con las instancias de la subjetividad, de la complejidad, de la «relacionalidad», y expresa una «sensibilidad a las diferencias» mediada interpretativamente y tendente a construir y negociar significados, a expresar una visión global del mundo libre y desalienada.

Es ahí donde toma cuerpo la posibilidad de conjugar la función heurística de la narración con la educativo-didáctica en el ámbito formativo, para promover competencias tanto emotivas como cognitivas.

Pero, para que se pueda dar este paso, es necesario pasar del *pensamiento narrativo* «natural» —aquí entendido como ritual secreto del diálogo espontáneo interior consigo mismo— al *trabajo narrativo* «metodológico», como momento pedagógico consciente del «ejercicio» intencionalmente formativo del narrar, el narrarse, el escuchar y leer otras narraciones, el adquirir familiaridad con otros alfabetos narrativos vinculados al aprendizaje no solo de saberes formalizados, sino también de saberes del actuar y el vivir cotidiano.

En esta nueva configuración, el objetivo pedagógico consiste en recuperar y valorizar la dimensión generativa de la narración a través de la adopción de un «método». En efecto, el paso del *pensamiento narrativo* al *trabajo narrativo* indica que las prácticas narrativas requieren una reflexividad propia, «un trabajo metodológico preliminar [...] que las vuelva a enfocar constantemente y las controle para no dejarlas caer en la literatura (o paraliteratura), en el narcisismo, en la evasión, etc.» (Cambi, 2002, p. 117).

En efecto, el trabajo narrativo es un instrumento de transformación para un yo inquieto que trata de dar un sentido al mundo, una estrategia de construcción del sí mismo personal y relacional con la que el entrelazamiento entre las dimensiones cognitiva, emotivo-afectiva y relacional llegan a resultados de

alto valor formativo, lo que da lugar a un proceso de transformación, emancipación y reflexividad propio de un sujeto integral e integrado. Los múltiples alfabetos de la narración se convierten en pilares generadores de un ejercicio de autoanálisis, autorreflexión y autoformación: un danzar alrededor de ese gran jardín de la memoria emotiva y cognitiva de la cual podemos, momento a momento, extraer en primer lugar el estupor del recordarnos aún, donde el *-nos de recordar* alude no solo a nuestra dimensión más íntima y personal, sino también a la dimensión mundana, comunitaria, social, cultural e incluso planetaria, del ser iguales en la diversidad y únicos en la universalidad.

La investigación educativa mediada por la narración puede así desarrollar valores que, siendo en primera instancia epistemológicos, revelan también estar connotados en forma importante desde el punto de vista ético y, por lo tanto, no deja de connotarse con una intencionalidad proyectual que formativamente se califica, más que como práctica, como praxis formativa dirigida al ejercicio de habilidades metacognitivas y metaemotivas, útiles para capacitar y consolidar sujetos éticos y responsables durante todo el curso de su vida. Un instrumento válido de formación orientativa, no solo para favorecer formas de aprendizaje significativo, sino también la adquisición y el ejercicio de competencias de ciudadanía activa y de competencias transversales, a través de las cuales formar hábitos mentales, posturas epistemológicas divergentes, creativas y proactivas. Es la capacidad de ir más allá, de buscar soluciones, anticipar objetivos y metas, que la narración puede ejercer imaginativamente. Porque, en el laboratorio de investigación de lo «oculto y secreto» que puede ser el ejercicio narrativo, la imaginación abre espacios de libertad y de renovación, lo que permite el continuo ejercicio de creatividad, fuga (deconstrucción) y retorno (reconstrucción). El juego simbólico de imaginar que la narración puede favorecer es entonces ejercicio de descentralización, de flexibilidad, de escucha y de apertura a lo inédito, a lo insólito, al «todavía no», por lo que se configura como capacidad indispensable para la proyección de comunidades democráticas, «instrumento necesario con el fin de prepararse para afrontar correctamente la interacción moral» (Nussbaum, 1999, p. 103), para aprender las formas del vivir social, así como el paso —también educativo— a formas de nueva socialización y, agregamos, de existencia.

La narración se configura en este sentido como la combinación natural de una metodología de investigación educativa y, al mismo tiempo, método formativo orientado al desarrollo de inteligencias habilitadas a su vez para el ejercicio del estudio, la investigación y la reflexividad, por lo que adquiere un papel central en el ejercicio de una educación del pensamiento, de una curiosidad epistémica y de una duda rebelde.

El registro narrativo se refiere a formas de conocimiento de lo particular, de lo micro, y favorece un diálogo interior que permite al sujeto reapropiarse de su propia vicisitud personal; pero es también, como hemos aclarado, un instrumento útil para realizar un reencuadramiento cognitivo-emotivo o una reestructuración cognitivo-emotiva que libere el pensamiento de los prejuicios, estereotipos y emociones negativas que pueden connotar el espacio de encuentro con el otro.

Fue Michel Foucault quien señaló que

[...] alrededor del cuidado de sí se ha desarrollado toda una actividad de palabra y de escritura en la que están estrechamente vinculados el trabajo que uno hace sobre sí mismo y la comunicación con los demás [...]. [El cuidado de sí] constituye no ya un ejercicio de la soledad, sino una verdadera práctica social [...]. En esta práctica, al mismo tiempo personal y social, el conocimiento de sí ocupa evidentemente un lugar de gran relevancia [...]. En realidad, es todo un arte del conocimiento de sí.⁴

En consecuencia, la narración puede contribuir a educar al hombre y la mujer, en todas las edades de la vida, en la promoción y comprensión de su propia dimensión humana, de su propio estar en el mundo con el otro, superando los espacios de la explicación para abrirse a aquellos del cuidado, la compasión, la tolerancia y la escucha empática, dimensiones esenciales para el desarrollo de comunidades democráticas. Esto significa que es posible buscar epistemologías y prácticas y, al mismo tiempo, enseñar en la escuela —y no solo allí— a producir significados, a movilizar los propios recursos interiores, a autorrealizarse como sujetos activos y participantes a través del ejercicio de competencias de autoanálisis y autocontrol, de elección responsable, pero también de comprensión y de escucha empática.

La narración, entendida en este caso ya sea como forma de investigación micropedagógica o como mediación didáctica eficaz en la proyección y realización de intervenciones formativas de educación ética, se califica por su elevado nivel:

- *motivacional*, ya que la narración y los beneficios que induce estimulan al sujeto a escribir, buscar, investigar más;
- *heurístico*, ya que el ejercicio de narrar y narrarse ayuda a conocerse mejor y a dar sentido a la propia experiencia *en el mundo y con el mundo*,

4. Foucault, 1995, pp. 55 y 61-62.

con lo que se descubren nuevas posibilidades de ser y de existir, propias y ajenas;

- *formativo*, ya que la escritura o la narración activan conocimientos y habilidades que «forman» mente y afectos, de modo que se recorre en forma original y no subordinada el camino de la adaptación activa y resiliente a una sociedad del metacambio;
- *cognitivo*, ya que la narración escrita u oral ayuda a abandonar formas de pensamiento rígidas y a recibir nuevas *formae mentis*, creativas y abiertas a lo nuevo (ejercita tipos de pensamiento particulares: retrospectivo, onírico, explorativo, autocrítico, reflexivo, deconstructivo, etc.);
- *transformador*, ya que el arte de la narración es el «arte del silencio y de la mirada», momento revelador de la propia identidad que permite re proyectarse y desarrollar «deseos de transformación» (Demetrio, 2003, pp. 89-92).

La intención —totalmente pedagógica— consiste en promover una «pedagogía de la narración y de la memoria» que revele el «grado cero» antropológico del formarse, los caracteres más íntimos y latentes, las tensiones interiores y, por lo tanto, «el *telos* antropológico del proceso formativo» (Cambi, 2002, pp. 120-123). La narración puede promover una «mirada renovada» de sí y del otro, una mirada que, suspendida «entre la ansiedad de los orígenes y la innovación de nuestro segundo nacimiento» (Gargani, 1992, pp. 4 ss.), descubra la historia secreta del sujeto que narra y de las relaciones que mantiene con el mundo. La narración puede ser considerada de pleno derecho entre los métodos basados en la afirmación en el ámbito educativo de una concepción ecológica de los procesos de aprendizaje y de desarrollo en un contexto formativo y escolar actual, que frecuentemente es víctima de un «lenguaje cuantofrénico» (Bertagna, s. d.). Y dice bien Bertagna cuando, al considerar las condiciones de experiencia para la acción y la narración, cita —entre otras— la *paciencia*, la *atención* y la *memoria*.

La *paciencia* evoca la relación entre el tiempo y la formación, reivindica el tiempo de la espera en contextos que parten de situaciones homologadas, basadas en un sistema formativo economicista que amenaza con apagar el pensamiento, debilitar las relaciones, empobrecer el alma, distrayendo y desperdiciando potenciales, talentos y proyectos a expensas de una educación en el pensamiento reflexivo, en un pensar «prolongado» que recupere tiempo para reflexionar, para recuperar memoria, para construir el yo y el mundo.

La *atención* a sí mismo, a los otros y al mundo es una «triple competencia» que el sujeto puede desarrollar para no perderse en un clima «de distracción creciente y de relaciones personales cada vez más en peligro, en las que las co-

nexiones entre las personas, los objetos y el planeta son más importantes que nunca» (Goleman y Senge, 2016, p. 5).

La *memoria*, como elemento y función imprescindible para ser capaces de existir (y no simplemente vivir) en el presente y de leer el presente (no simplemente formar parte de él), un instrumento útil para acumular capacidad crítica, resistencia y resiliencia.

Por estos motivos, la narración es una de las categorías esenciales de la investigación y el saber-actuar pedagógicos contemporáneos, tendente a valorizar y promover la lógica de argumentar, comprender, interpretar y realizar una interconexión entre saberes formalizados y saberes de la vida cotidiana, entre lo disciplinario e historias de vida. Un instrumento de orientación y reorientación válido no solo con respecto a la propia vida emotiva y cognitiva, sino también en relación con la creación de las organizaciones sociales y con la sedimentación de las identidades históricas.

En este sentido, siendo «la historia narrada [...] una síntesis entre el registro temporal y el de la articulación significativa» (Casadei, 2005, p. 234), esta se configura como *pausa y redención* del pensamiento con respecto a una sociedad caracterizada por una «antropología de la respuesta» (Merlini), que no deja márgenes a un pensar por historias que permitiría reivindicar una «pedagogía de la pregunta» (Dolci), de la «duda rebelde» (Freire), del «pensamiento reflexivo» (Dewey), que es tal porque nace de una experiencia que se hace ella misma clarividencia.

En el ámbito pedagógico, por lo tanto, la narración reivindica un doble estatus imprescindiblemente interconectado, al mismo tiempo heurístico y formativo. Pero esto puede realizarse a condición de querer recorrer los territorios frecuentemente desconocidos del error, la duda, la historicidad del sujeto, la paciencia y la lentitud como altos valores pedagógicos. Porque «se es capaz de pensar reflexivamente solo cuando se está dispuesto a prolongar el estado de suspensión y a asumir la molestia de la búsqueda» de las narraciones y de la narración.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTAGNA, G. (s. d.). *Principi e metodi per una didattica narrativa*. Università degli Studi di Bergamo. Disponible en: www00.unibg.it/dati/bacheca/709/27170.pdf.
- BRUNER, J. (1992). *La ricerca del significato*. Turín: Bollati Boringhieri.
- (1997). *La cultura dell'educazione*. Milán: Feltrinelli.
- CAMBI, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.

- CAMBI, F.; PISCITELLI, M. (2006). *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Roma: Armando.
- CASADEI, L. (2005). *La ricerca e il sapere per l'educazione*. Milán: I. S. U. Università Cattolica.
- CISOTTO, L. (2005). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- DEMETRIO, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milán: Cortina.
- (1997). *Storia e storie di vita*. Roma-Bari: Laterza.
- (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi.
- (2000). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Florencia: La Nuova Italia.
- (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Milán: Cortina.
- FERRAROTTI, F. (1986). *La storia e il quotidiano*. Roma-Bari: Laterza.
- FOUCAULT, M. (1995). *La cura di sé*. Milán: Feltrinelli.
- GAMELLI, I. (coord.) (2003). *Il prisma autobiografico*. Milán: Unicopli.
- GARGANI, A. G. (1992). *Il testo del tempo*. Roma: Laterza.
- GOLEMAN, D.; SENGE, P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milán: Rizzoli Etas.
- HILLMAN, H. (2009). *Puer aeternus*. Milán: Adelphi.
- MARIANI, A. (2000). *La decostruzione e il discorso pedagogico*. Pisa: Ets.
- (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- MASSA, R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- NUSSBAUM, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci. (Versión castellana: 2005, *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.)
- PERLA, L. (2010). *Didattica dell'implicito*. Brescia: La Scuola.
- RIVA, M. G. (2011). «Pedagogia e psicoterapia: oltre le differenze reciproche». En A. MARIANI (coord.), *25 saggi di pedagogia*. Milán: Franco Angeli.
- SEMERARO, A. (2007). *Pedagogia e comunicazione*. Roma: Carocci.
- SEMERARO, R. (2011). «L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione». *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, núm. 4.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS PARA EL APROVECHAMIENTO SOCIOPEDAGÓGICO DE LAS NARRATIVAS DIGITALES

GLORIA LONDOÑO-MONROY
MÓNICA KAECEHELE-OBREQUE

PRESENTACIÓN

Son relevantes y variadas las aportaciones sociopedagógicas de las diferentes clases de narrativas que se plasman de forma digital, para quienes participan como autores-narradores en iniciativas sociales o educativas, tal y como más adelante explicaremos y como el lector podrá percibir en los diversos capítulos de este libro. No obstante, es sustancial no caer en el tentador e irresponsable terreno de la generalización, pues los beneficios no se producen por las narraciones *per se*, ni tampoco por la sola mediación de recursos y lenguajes propios de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), sino que están condicionados por la metodología o estrategia que se diseñe y gestione para conseguir que un grupo humano definido, con unas particularidades y en unos contextos concretos, logre unos objetivos deseados.

En este texto intentaremos hacer una contribución a la reflexión sobre el papel de las narrativas en la educación formal, social o para el desarrollo, y demostrar por qué su creación en estos ámbitos no puede hacerse, lógicamente, sin tener una razón y una base pedagógica y, menos, sin recurrir a estrategias didácticas pertinentes que favorezcan y no entorpezcan la construcción del conocimiento.

De igual modo, a partir de la revisión de experiencias significativas que nos han servido de referencia, algunas vigentes y otras desaparecidas, y sobre todo de las investigaciones y prácticas impulsadas desde el GREAV,¹ ofreceremos algunas observaciones y sugerencias para diseñar una estrategia de formación o acompañamiento sociopedagógico que pueda orientar la creación de relatos

1. Desde 2006, el Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV, por sus siglas en catalán) de la Universidad de Barcelona ha desarrollado proyectos de investigación e innovación educativa sobre los relatos digitales personales. Más información en: <http://greav.ub.edu>.

digitales, especialmente personales, aunque no se descartan otros tipos, como proyectos prácticos de aprendizaje.

Así, explicaremos algunos criterios que se han de sopesar para articular métodos, técnicas, procedimientos, medios y espacios flexibles que induzcan, inspiren, estimulen y favorezcan situaciones naturales para el aprendizaje y de transformación personal y colectiva, en las que desempeñen un papel fundamental mediante la narración, la creatividad, la relación dinámica de los facilitadores y los autores con los contextos socioculturales y tecnopedagógicos que los rodea y, en ellos, con múltiples actores que formen parte o no de la comunidad, sea esta académica, de aprendizaje o social. Así mismo, para emplear *con sentido* las herramientas o dispositivos tecnológicos.

Pretendemos que, al final, se vislumbre que no hay fórmulas únicas o perfectas para acercarse a las narrativas digitales y aprovecharlas, sino que, sea cual sea la metodología, debe hacerse previamente una ponderación de las actividades y elementos que se incluirán para potenciar los beneficios y disminuir las limitaciones que pueden derivarse de la introducción de relatos digitales con propósitos de formación.

NARRAR PARA APRENDER

La narración es un espacio que entrelaza nuestro intento de comprensión del mundo con las experiencias que se viven. Egan la define como «las pautas lingüísticas que dan cuerpo a los ritmos emocionales», con las cuales «podemos acceder a distintos tipos de conocimiento» (Egan, 2000, 91). Por ello, como objeto y metodología en la educación ha comenzado a ser de gran interés para maestros e investigadores (McEwan y Egan, 1998) considerando que, como forma de comprensión, es accesible tanto a personas que han pasado por sistemas formales de educación, como a quienes no lo han hecho (Egan, 2000). Del estudio narrativo en la educación se han desprendido dos grandes áreas: por un lado, el de las prácticas asociadas a la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y, por otro, el de las prácticas vinculadas a la investigación educativa (McEwan y Egan, 1998).

Pero ¿cómo y por qué establecemos la importancia de la narración como experiencia de aprendizaje? La narración y su subsecuente relato permiten dar sentido al todo, promueven la comprensión del mundo desde una visualización de las conexiones de la totalidad. Esto es, todas las personas tenemos experiencias de relatos de nuestro propio *yó*, y las posibilidades de este relato nos conectan con otros mundos que son factibles de imaginar y comprender (Bru-

ner, 1995). Así, la narración se configura como un modo de adquirir y estructurar el conocimiento; «stories impose a structure, a compelling reality on what we experience, even a philosophical stance», como plantea Bruner (2002, citado en Butcher, 2006, p. 198). Al respecto, Gudmundsdottir (1998) señala:

La narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En lenguaje cotidiano, los términos «historia» y «narrativa» son sinónimos: relatos de actos que, por lo general, involucran a seres humanos o animales humanizados. Una historia tiene personajes; tiene comienzo, medio y fin; y se unifica por medio de una serie de eventos organizados. El conjunto se denomina trama o argumento.²

White (1981, citado en Bruner y Weisser, 1995) identifica tres aspectos en la manera de contar *la historia de la historia*: los *anales*, fechas y episodios; las *crónicas*, entendidas como agrupaciones de significado o una categoría de significado para un conjunto de acontecimientos, y la *historia* —*histoire*—, que implica dotar de significado e interpretación moral al conjunto de los hechos y acontecimientos; los tres conforman un relato sistemático que organiza un sentido global y mayor de una secuencia de hechos contados. Si bien se refiere a una estructura analítica del texto de la historia, es un marco que permite ayudar a comprender formas de estructura de los relatos a partir de retazos que se ordenan y organizan para poder ofrecer un todo interpretado.

Por su parte, Butcher (2006) plantea que la narración, como estrategia de aprendizaje, ayuda a pensar más allá de nuestra propia experiencia y, por tanto, a generar nuevas alternativas para observar una situación o resolver problemáticas en las que estamos involucrados.

El uso de la narración para aprender, entonces, permite considerar al menos tres elementos que gravitan alrededor del proceso de aprendizaje cuando consideramos en la base un *yo narrativo*:

- Ahondar en la formación de la identidad del sujeto y en su interpretación del yo. La narración nos sitúa en un contexto que involucra el *estar* y el *ser*. Desde el punto de vista pedagógico-didáctico, facilita la conexión entre el sujeto que aprende y lo que se requiere aprender desde una perspectiva íntima y personal. McEwan y Egan (1998) nos señalan que un aspecto vinculante y potente de la narrativa es su interpretación, la acción de la

2. Gudmundsdottir, 1998, p. 5.

persona sobre el acontecer: «En la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es un intérprete y que está situado, como dice Barthes, entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas. Los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones» (p. 11)

- La narración facilita estructurar desde fuera, organizar el pensamiento y generar un marco reflexivo de este en su proceso de construcción y reconstrucción. La narración es un proceso que se vive —*on going*— y pone en marcha la experiencia de observarnos críticamente (Butcher, 2006).
- Un relato, como señala Bruner, es una historia que contamos a otros y que, por tanto, nos permite vincularnos con una audiencia real o imaginaria; es una propuesta activa que moviliza conocimiento y que facilita el desarrollo de la imaginación, de la empatía y de la transformación. Narrar es otorgar significado, y este proceso es lo que finalmente da vida al acto educativo y posibilita los procesos transformativos de los que construyen e interpretan el relato.

Goodson (2013), Egan (2000), McEwan y Egan (1998), Butcher (2006), Gil y Jover (2000), Meza (2008) y García Pelayo (2015), entre otros, plantean la importancia de formalizar una pedagogía narrativa que considere los aspectos antes señalados, a fin de facilitar experiencias de aprendizaje entre personas dentro de un contexto reflexivo, crítico y transformativo. Así, la pedagogía de la narración puede definirse como:

Una aproximación a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, una forma de pensar acerca de las prácticas comunitarias que emergen cuando profesores y estudiantes comparten públicamente e interpretan las historias de sus experiencias vividas. La pedagogía narrativa involucra reflexión, interpretación y diálogo como facultad y lleva a los estudiantes a experiencias diferentes de aprendizaje.³

En consecuencia, siguiendo a Goodson, es un viaje educativo que se basa no solo en principios educativos, sino también en una relación de encuentro entre la propia comunidad educativa, y que implica un compromiso activo y genuino del docente, una relación de cuidado profundo, respeto y amor (Goodson, 2013, p. 123).

Tomando lo anterior como cimientos, a continuación presentaremos algunas claves para diseñar una metodología de la narración pedagógica que, usan-

3. Kirkpatrick, 2004, p. 183 (citado en Meza, 2008, p. 66).

do la narración y las TIC, busca avanzar en este viaje que permite a las personas conectarse con su identidad y, traspasando el relato desde los *anales* a la *historia contada*, otorgar significado a la vivencia de sus recuerdos.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS PARA LA NARRACIÓN DIGITAL PERSONAL EN ÁMBITOS FORMATIVOS

Al crear una narración digital, especialmente si es de tipo personal o con enfoque personal,⁴ en formato de vídeo corto —de uno a cinco minutos, aproximadamente—, no solo se favorece la consecución de mayores beneficios individuales y colectivos inherentes al acto mismo de contar historias, sino que es posible conseguir unos propósitos concretos, como ejercitar en el autor —e, incluso, en el perceptor del relato— las capacidades de escuchar, hablar, conversar, recordar, ver, leer, escribir, expresar o resolver problemas, entre otras. O, de forma más general, contribuir al mayor desarrollo de algunas de sus competencias, ya sean literarias, artísticas, comunicativas, de alfabetización digital —básica o avanzada—, de autonomía e iniciativa personal o de convivencia con otras personas.

De ahí la importancia de centrar el proceso en la persona que aprende, objetivo de la formación, dándole el rol de autor-narrador, y de orientarlo con una *metodología o estrategia didáctica* que integre *métodos, técnicas, procedimientos didácticos y herramientas de apoyo* también enfocados en él. Es decir, teniendo como prioridad que motiven su participación e involucramiento, que sean pertinentes y consecuentes con sus conocimientos y experiencias previas, con sus necesidades y con las posibilidades y necesidades reales del entorno.

Antes de seguir, es conveniente homologar significados sobre esos conceptos que se deben vincular, y para ello recurrimos a Salinas, Pérez y Benito (2008), quienes plantean las siguientes precisiones.

La *metodología o estrategia didáctica*, para ellos, es una planificación de un método concreto, de la combinación de varios de ellos, o de la integración de

4. En el primer caso se incluyen las autobiográficas a partir de historias de vida (*life history*) o los relatos sobre alguna vivencia o anécdota de la propia vida (*life story*), que comparten aspectos privados y, en ocasiones, incluso íntimos, que el autor decide exponer en el ámbito público. En el segundo, el relato comparte fragmentos de vida de una persona cercana, cuenta un hecho concreto de la memoria o historia familiar, colectiva o comunitaria, o bien aborda un tema que forma parte de un currículo o de la agenda informativa pública, pero lo hace poniendo como eje central su explícita reflexión y opinión sobre cómo impacta esa situación, fenómeno o tema en su propia existencia y cotidianidad.

algunos de sus elementos en una secuencia coherente y creativa que se dirija a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las mejores condiciones y a lograr experiencias de aprendizaje más eficientes y significativas, teniendo siempre un fundamento teórico determinado. Dicha planificación debe incluir y describir, entre otros componentes, los objetivos, el método o métodos —o los elementos de ellos—, los conocimientos básicos y las actividades del profesor y del estudiante, la organización del trabajo, los procedimientos, el tamaño del grupo, el espacio, los materiales, la infraestructura, el tiempo de desarrollo, los materiales y recursos, y las estrategias y modos de evaluación.

La estrategia didáctica es una ordenación de elementos personales, interpersonales, de contenido, contextuales y de organización que, una vez puestos en práctica, desencadenan la actividad en el grupo de alumnos, en cada uno de ellos y en el docente. Debe tener en cuenta los objetivos (conceptos, habilidades y actitudes) que se pretenden movilizar y la competencia inicial del alumno, y comprende la naturaleza, el alcance y la secuencia de los acontecimientos que proporcionan la experiencia educativa. (Salinas, Pérez y Benito, 2008, p. 26).

El *método* lo explican como una forma de acción de enseñanza que opta por una posición concreta en cada una de las dimensiones que pueden distinguirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que adopta una posición psicológica sobre el alumno y su proceso de aprendizaje.⁵ Incluye un conjunto de momentos, técnicas, procedimientos, medios y herramientas que tienden a dirigir el aprendizaje.

Por otra parte, consideran las *técnicas* como la manera de hacer operativa una estrategia o parte de ella. Se acude a ellas para concretar la estrategia, un método o una de sus partes en la realización del aprendizaje. Los *procedimientos* son las vías particulares seguidas en la aplicación de un método o de una forma de enseñanza (Titone, 1976, en Salinas, Pérez y Benito, 2008). Y las *herramientas* son los sistemas y dispositivos que facilitan las diferentes actividades comunicativas y la distribución de los materiales de enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior y que una metodología se centra en la *planificación*, la intervención socioeducativa debe producirse en tres momentos básicos de la realización de narraciones digitales. El primero, el del diagnóstico y los acuerdos esenciales con las personas, entidades o grupos que se involu-

5. En el caso de los proyectos del GREAV relacionados con los relatos digitales, se ha asumido como método el desarrollo de proyectos de aprendizaje por parte de los alumnos, en los que el vídeo realizado para compartir la narración personal no es el fin, sino un medio para aplicar y mejorar capacidades y habilidades.

cren, para establecer un plan de trabajo y la forma más adecuada de interacción con quienes serán los aprendices o beneficiarios de la formación. El segundo, el momento de la práctica, ya con los participantes, que puede incluir, según se determine, dos ámbitos: el proceso de *intervención*, absolutamente necesario para orientar la creación de los relatos y la reflexión sobre lo hecho, y otro, optativo, de *investigación* por parte de los formadores, para recoger información que, más adelante, en el tercer momento, permita evaluar y analizar la práctica con el fin de evidenciar resultados, logros obtenidos y dificultades presentadas. A continuación, se explican estos momentos con mayor detalle.

Momento 1. Preparación (diagnóstico, acuerdos y plan de intervención)

El diagnóstico aporta información cardinal sobre el contexto y los miembros del grupo social o escolar que formarán parte del proyecto de creación y aprendizaje. Por tanto, debe incluir actividades tendentes a conocer de antemano todo lo que se pueda sobre rasgos —psicológicos, demográficos y culturales, por ejemplo—, condiciones, requerimientos y expectativas de los actores institucionales o humanos que inciden de forma indirecta en el proceso.

Además, y con mayor razón, habrá que indagar sobre los participantes: quiénes y cuántos son, qué edad tienen, qué es relevante para ellos, por qué pueden interesarse en este tipo de narrativa digital, cómo les gustaría utilizar sus historias, en qué lengua suelen o deben expresarse, la dinámica y el grado de cohesión del grupo —es decir, si se conocen o han interactuado o trabajado juntos anteriormente—, qué conocimientos técnicos o niveles de alfabetización digital tienen, si poseen experiencias previas contando relatos, si practican alguna religión que pueda influir en su forma de expresión y de hacer pública su propia imagen o voz, entre otras peculiaridades (Freidus y Nowicki-Clark, 2005a y 2005b; Londoño-Monroy, 2012 y 2013).

También es necesario hacer revisiones y definir condiciones especiales relacionadas con los lugares en los que se realizará la práctica, como recomiendan los responsables de proyectos como Creative Narrations (Freidus y Nowicki-Clark, 2005a y 2005b), DigiTales (Massaro *et al.*, 2007), Capture Wales y Telling Lives (BBC Capture Wales and Cypolwg ar Gymru Team, 2009; Meadows, 2003; Meadows y Kidd, 2008), quienes para sus actividades, casi siempre con adultos, contaban como mínimo con un salón principal para realizar las actividades, dotado con determinados recursos técnicos; una sala de grabación de sonido y otros espacios para la socialización o el descanso. Incluso ofrecen una lista de elementos que, entre otros, incluye aspectos como iluminación, venti-

lación, necesidad de contar con un estacionamiento cercano y transporte público, condiciones de accesibilidad para personas con limitaciones físicas, cuestiones de seguridad, infraestructuras técnicas, programas informáticos y muebles.

Obviamente cada caso es diferente; pero, sin duda, antes de comenzar es necesario revisar los espacios y la disponibilidad de determinados materiales y herramientas que faciliten la orientación y ejecución de las actividades. Eso sí, teniendo en cuenta que, si no es posible conseguir determinadas herramientas para que los participantes las utilicen, ello no deberá ser impedimento para continuar y cumplir los objetivos del proyecto, porque siempre hay alternativas.⁶

En esta fase, también, hay que hacer indagaciones sobre aspectos legales, especialmente con respecto a la protección de los derechos de las personas, sobre todo si son menores de edad, y a los derechos de propiedad intelectual de terceros, entre los que se incluyen los de autor y los de propiedad industrial.

Todo lo anterior debe dar como fruto el *plan de intervención*, un documento que debe contener, en una primera parte, unos aspectos generales: los propósitos y objetivos específicos; los resultados tangibles y no tangibles esperados individuales y grupales; la descripción de quienes serán los autores —de sus principales características y sus conocimientos básicos—; la definición del público al que se quiere llegar, los tipos de relatos y las temáticas que se promoverán, si es que se desea que realicen relatos de una clase determinada o sobre un asunto definido. Además, el tamaño del grupo y la forma de trabajo —si se exigirá que el relato sea contado por una sola persona, o se permitirá trabajar en parejas, por ejemplo—; la duración total del ejercicio; la duración estimada para los vídeos; la previsión de las variables internas o externas que pueden incidir; los aspectos e indicadores que se deben examinar al hacer la evaluación de avances y logros; los líderes o personas clave y sus responsabilidades.

6. Un ejemplo es un taller que en 2015 se hizo en Bojayá, un pueblo de la región del Chocó, en Colombia, para crear relatos digitales personales con algunos habitantes del lugar, en el marco del proyecto Sanar Narrando del portal periodístico *Las 2 Orillas* (<https://www.las2orillas.co/c/especiales/sanarnarrando/>), bajo la orientación de Gloria Londoño. No había disponibilidad ni facilidad de llevar ordenadores para cada participante. Se optó por adelantar todo el proceso hasta la edición, encargar a uno de los colaboradores el montaje, y luego compartir y revisar los productos finales con los autores. En ese caso no se buscaba desarrollar competencias digitales y por ello, por las condiciones del lugar y por el propósito de la actividad, la decisión se consideró la mejor solución. Otra experiencia demostrativa en la que se hallaron otras alternativas es la realizada en México con jóvenes con discapacidad intelectual; algunas actividades no fueron hechas directamente por ellos, sino que contaron con el apoyo de sus facilitadores (Soto Rodríguez *et al.*, 2017).

También es recomendable, en esa primera parte, incluir lo que en el StoryCenter⁷ llaman principios de la narración, como, por ejemplo, los que plantean partir de que todo el mundo tiene una poderosa historia que contar; que escuchar es difícil; que todas las personas ven, oyen y perciben el mundo de diferentes maneras; que la actividad creativa es la actividad humana; que los ordenadores y los recursos técnicos siempre tienen fallas, pero son poderosos instrumentos para la creatividad, y que compartir historias puede conducir a un cambio positivo (Lambert, 2006; www.storycenter.org/values/).

Así mismo, el facilitador debe recordar en todo momento ciertos núcleos metodológicos como los que plantea esa misma entidad: el papel central de la historia como conductora de la producción; la importancia de la voz personal para narrar; el uso de archivos visuales existentes —como un álbum de fotos familiar— para inspirar y materializar el relato; el trabajo en grupo o colaborativo, recurriendo en varios momentos al método conocido como el círculo de la historia⁸, para que, cuando el producto se haga de forma individual, las sugerencias, la retroalimentación y la crítica constructiva permitan a cada autor perfeccionar progresivamente su obra; elegir herramientas técnicas —*hardware* y *software*—, cualesquiera que sean, que estén al servicio del relato y su pedidas a las necesidades de este; ofrecer tutoriales y efectuar ejercicios previos que permitan tener un nivel mínimo de conocimientos sobre las funcionalidades y posibilidades creativas que ofrecen y, finalmente, considerar la presentación final a los compañeros y a otras personas como paso significativo de expresión y de aprendizaje a partir de las historias y los productos de los demás (Lambert, 2006).

Conjuntamente, se sugiere definir unos principios éticos que protejan la intimidad, los sentimientos y las emociones, y los derechos que tienen los autores y otras personas que puedan resultar afectadas durante el proceso o con un relato determinado.

Incluso es transcendental que previamente se decida y consigne en el plan si el relato se producirá para hacerlo público en Internet, o si no será necesario compartirlo más allá del grupo, ya que esto limitará el trabajo posterior.

En un segundo apartado, el documento debe especificar día por día, sesión por sesión qué actividades se realizarán; el tiempo asignado a cada una de ellas;

7. Antiguo Center for Digital Storytelling, en California, EE. UU., fundado en 1998.

8. Se trata de un método usado en intervenciones sociales e, incluso, en investigaciones, que consiste en aplicar un conjunto de estrategias dialógicas y reflexivas a grupos pequeños de personas mientras están sentadas en círculo, mirándose mutuamente, en un espacio cómodo y sin barreras visuales o físicas, para generar un ambiente confesional, de escucha, de confianza y de cercanía (McGeoch, 2010).

los recursos humanos, técnicos, económicos, logísticos o de otro tipo que se necesitarán; las fuentes de esos recursos —indicando si ya se tienen o qué fundación, empresa, institución o persona los proporcionará—; los responsables o corresponsables de esa acción; los productos intermedios y finales; las ayudas⁹ y los criterios e indicadores de la evaluación.

Para culminar, hay que compartir y pactar el plan con los actores que deban participar en las decisiones: docentes, directivos, representantes de colectivos o instituciones, padres y madres de familia, coordinadores de las salas y los equipos informáticos, por ejemplo. Esto, para *sentar las bases* (Ohler, 2008): mejorar con ellos la planificación, asegurarse de que entienden lo que se hará y sus responsabilidades, y obtener el consentimiento informado expreso para adelantar la actividad y hacer registros audiovisuales —sobre todo, por parte de los responsables legales de los participantes menores de edad.

Hecho eso, es el momento de comenzar el trabajo con los autores.

Momento 2. Práctica o intervención

La mayoría de los manuales que se ofrecen para orientar la realización de estas narraciones se enfocan en este segundo momento y, por lo general, se guían por fundamentos, procedimientos y orientaciones de entidades que los usan con finalidades sociales y comunitarias, especialmente el StoryCenter, el cual ha sido pionero desde los años noventa en la creación de relatos digitales personales, así como en el diseño y perfeccionamiento de una estrategia para facilitarlos que, en colaboración con cientos de entidades, ha llevado a varios países del mundo.

No obstante, su metodología (Lambert, 2003, 2006, 2007, 2009 y 2013) y las de otras reconocidas entidades, como Creative Narrations¹⁰ (Freidus y Nowicki-Clark, 2005a y 2005b), están pensadas para trabajar con adultos, la mayoría de las veces voluntarios, en grupos relativamente pequeños —ocho a quince personas— o en contextos tecnoeducativos caracterizados por el fácil acceso y la apropiación de las TIC.¹¹ Ello hace que se deban considerar de

9. Modelos, ejemplos, guías, plantillas y listas de control, entre otras posibilidades, que pueden servir para que los facilitadores orienten el proceso, o para que los autores realicen las tareas asignadas. Algunos recursos disponibles en: storytelling.greav.net/es/page/recursos.

10. Entidad activa desde 2001, con sede en Tucos, Arizona, EE. UU.: www.creativenarrations.net/.

11. Una excepción interesante, por realizarse en ambientes no necesariamente influenciados por las TIC, es la iniciativa Silence Speaks del StoryCenter. Se sugiere su revisión. (www.storycenter.org/silence-speaks).

modo crítico, especialmente si se trata de realizar relatos digitales con niños, adolescentes, jóvenes y adultos que no necesariamente participan de forma espontánea, en grupos numerosos. También, si en el entorno no es habitual compartir historias personales o conversar sobre ellas, como sucede en algunas aulas o espacios de educación formal.

De ahí que se sugiera un *trayecto productivo* por etapas que, ante todo, no olvide los objetivos que se persiguen, las características del contexto y de quienes participan como autores, así como el público al que se desea comunicar el relato, pues acotarán los procedimientos y las decisiones.

La primera etapa, de *ambientación y familiarización*, debe permitir, ante todo, que el facilitador o docente se gane la confianza de los participantes y que entre ellos se cree un clima de cordialidad en el que toda persona se sienta segura y respetada (Freidus y Nowicki-Clark, 2005a y 2005b; Londoño-Monroy, 2013); solo así será posible que el autor se anime a contar lo que desea —no algo que no le interesa, pero que supone que otros quieren escuchar— y que participe con ánimo y disposición de aprender. Y, por otro lado, acercarse a los relatos digitales y comprender el sentido de la actividad, gracias a la exposición del facilitador, la visualización y el análisis de ejemplos (BBC Capture Wales and Cypolwg ar Gymru Team, 2009; Londoño-Monroy y Rodríguez Illera, 2013).¹²

En esta etapa también se comparten las políticas y los requerimientos que se hayan definido en el plan de intervención, se establecen acuerdos para cumplirlos —de convivencia y respeto mutuo, por ejemplo—¹³ y se tramitan los consentimientos informados de los participantes, en caso de que aún no se tengan.

Para cumplir lo anterior será conveniente hacer actividades en las que se facilite la conversación sobre vivencias o reflexiones personales o la comprensión

12. La elección de los ejemplos debe ser muy cuidadosa, atendiendo a los objetivos de la actividad, a las personas que harán los relatos y a la temática de las historias que se pretenden, porque sin duda ejercen influencia sobre la expresión y creatividad de algunos participantes, tanto en lo que cuentan (en la historia en sí) como en el modo en que lo hacen (en la estructura y los medios que se usan).

13. La metodología del antiguo CDS incluye, por ejemplo, una declaración de principios básicos para la práctica ética en la narración digital, con los objetivos de proteger a quienes están en mayor riesgo —sean autores o individuos involucrados por ellos en sus historias—; garantizar la seguridad y la dignidad de los narradores; asegurar el bienestar de los asistentes vulnerables; certificar que se han tomado decisiones voluntarias, que se ha informado en todo momento sobre las actividades y sus implicaciones, y que cada persona cuenta con la propiedad sobre su obra. Lo anterior se complementa con la Carta de Derechos de los Narradores: derecho a decidir por sí mismo si desea o no participar en un taller de RDP; a obtener ayuda especializada si su experiencia es emocionalmente difícil; a rechazar comentarios acerca de su historia, si no los considera útiles o si no se realizan con respeto; a decidir las formas de publicación, y a conocer dónde y cuándo se proyectará su relato y con qué fines (Lambert, 2009).

de las características del relato digital que se deseen priorizar. En algunas experiencias, por ejemplo, es útil visualizar y analizar con el grupo vídeos que sirvan de modelo y que estimulen la memoria. O también es efectivo que el docente o facilitador presente su propio relato digital personal (Banaszewski, 2002 y 2005; López Banda, 2017); este anzuelo, como lo califica el primero, mejora la relación con el grupo y permite discutir sobre la experiencia de producción y lo que se espera del proyecto, despejar temores o comprender tipos de estructuras narrativas y elementos que es posible usar en este tipo de narraciones.¹⁴

Logrados los fines de la etapa anterior, la siguiente debe llevar a la *conceptualización del relato* con dinámicas que ayuden a encontrar la propia historia: la visualización de un objeto o una fotografía propia significativa y el diálogo a partir de los recuerdos que ello conlleve; la entrevista entre compañeros siguiendo un cuestionario de preguntas abiertas predefinidas para cada tipo de relato, y grabando la conversación para luego recordarla; la autoentrevista, aplicándose a sí mismo el cuestionario y grabándose con una cámara o un dispositivo de registro de audio; o la del mapa, inspirada en cartografías personales sociales para rememorar personajes, lugares y sensaciones (Lambert, 2003 y 2007). O bien, proponer una frase de arranque predefinida (*Yo soy...*, *Yo vengo...* o similar); usar recordatorios visuales, es decir, un abanico de imágenes sobre temas variados entre las que haya que elegir una para evocar un hecho personal; hacer una línea de tiempo sobre un fragmento de la propia vida; hablar sobre un recuerdo que suscita un objeto sacado al azar de una bolsa, o preparar un relato sobre algo que apasione y contarlo de principio a fin durante el tiempo que dure encendida una cerilla larga, hacer juegos de imaginación a partir de situaciones hipotéticas, entre muchas otras (Stephenson, 2005; Freidus y Nowicki-Clark, 2005a y 2005b; Pérez Clemente y Alcantud Díaz, 2017; varios autores en Londoño-Monroy, 2013).

De todas formas, es básico prepararse bien para saber afrontar esta fase como facilitador, pues es posible que desencadene recuerdos tristes o sentimientos negativos, incluso cuando lo que se narra o lo que se escucha son historias divertidas o positivas. Por tanto, será esencial la manera como se realice el acompañamiento.

El tema de las emociones que suscitan los RDP no es menor. Un relato en primera persona es un medio o dispositivo pedagógico por el cual se puede acceder in-

14. Un ejemplo es el relato «Aquel día», hecho por el docente e investigador Miguel Herreros Navarro, quien lo usa en sus talleres de relatos digitales con estudiantes de secundaria de España. Disponible en: <http://storytelling.greav.net/es/relato/84/aquel-dia>.

trospectivamente a la vida propia, indagando en el mundo afectivo, social e imaginativo (Soto, 2014). De acuerdo con Herreros (2012), un RDP puede favorecer la implicación emocional en dos niveles: identificación y proyección. La primera puede ser de carácter positivo o negativo: me asumo en el lugar de[*l* narrador] o estoy en desacuerdo con el narrador, y vivo con empatía o no sus emociones. La segunda, la proyección, permite reflejar los sentimientos propios y dirigirlos al personaje protagonista o incluso a otros que aparecen en la historia, más aún si se está narrando un hecho autobiográfico. Finalmente, hay que entender que «las voces» de los personajes del relato son también voces de la sociedad y encarnan la cultura desde distintas perspectivas, incluso conflictivas, antagónicas.¹⁵

También es necesario recordarles a los autores que, cuando se pretende hacer público el relato, es fundamental pensar en el perfil del destinatario al que se le desea contar la historia, para considerar de qué forma la puede comprender mejor y de qué forma se desea presentarse ante él.

En los relatos digitales personales quien construye el relato (autor real) es quien le pone voz y nos cuenta (narrador) una historia personal. Ese relato incorpora una imagen de sí mismo (autor ideal) que proyecta ante los receptores. Pero también se tiene presente mentalmente a los receptores del relato (lectores ideales). Incluso, en ocasiones, se tiene presente otro público diferente al esperado (lectores reales) (Chatman, 1990, pp. 158-162). El hecho de compartir un relato en la red hace que este pueda ser visionado por cualquiera. Así, desde el primer momento en que el alumno decide relatar una historia, está pensando en la dimensión privada y pública de su Yo. Está gestionando qué contar, a quién y cómo. Está construyendo una imagen de sí mismo ante él y hacia los demás, está reflexionando sobre sí mismo y sobre cómo quiere mostrarse. Pero también se está planteando ante quién va a hacer público su relato. La audiencia no sólo está presente en el relato con relación a lo que el narrador desea que esta sepa, sino que lo que se dice y cómo se dice depende de lo que la audiencia sepa o no sepa, pues no se narrará nada que ya se dé por sabido (Lambert, 2009, p. 31). Todo ello sitúa al alumno ante el tema de la privacidad: ¿qué quiero contar de mí y quién quiero que lo vea? A partir de ahí se planteará el cómo contarlo.¹⁶

Y, también, es necesario supervisar que quienes escuchan lo hagan con atención y consideración hacia quien habla, para que no se dé una *edición so-*

15. Díaz-Barriga Arceo *et al.*, 2017, pp. 237-238.

16. Herreros Navarro, 2012.

cial o académica implícita o explícita inadecuada (Lambert, 2009), incluso, y sin ánimo de ofender, por parte del mismo orientador.

En cualquier caso, la idea es que se ayude a definir y exponer la historia de forma oral, es decir, su tema definitivo, el conflicto central de la narración y su estructura, y ayudar a preparar los insumos para la etapa siguiente de *planificación*.

En su transcurso se realizan dinámicas para escribir la historia de forma breve, por ejemplo, en un trozo de papel pequeño, para definir lo esencial; leérsela en voz alta al grupo o a alguno de los compañeros y reescribirla o corregirla si algo no se entiende o está incompleto, comprendiendo en todo momento que los cambios que sugieren los compañeros o el facilitador responden a una razón justificada y no a un capricho o al gusto particular, y que se han respetado las formas de expresión diferentes o particulares —como debe garantizarse.

Eso debe dar como resultado un guion literario que, escrito en ordenador, no supere una cuartilla —una hoja tamaño carta o A4— o una y media, a doble espacio, con 250 a 375 palabras, en letra de tamaño legible —como Arial 12 puntos— y que, al leerse en voz alta, a un ritmo normal, no lleve más de un minuto o dos.¹⁷ Un guion con el que el autor quede a gusto y en el que, si se trata de un relato con perspectiva personal, se verifique que queda claro su punto de vista.

Hecho esto o de forma paralela, se debe producir el guion audiovisual o *storyboard*, el cual ayuda a establecer qué recursos existentes se emplearán, cuáles será necesario producir y en qué momento del relato se emplearán.¹⁸

Seguidamente, se entra en la fase de *preproducción, producción y posproducción*, en la que se realizan, digitalizan y mejoran los elementos gráficos o audiovisuales, se graba y edita la pista de voz, se adelanta el montaje con un programa de edición de vídeo, y se hacen correcciones a partir de la retroalimentación que se reciba de los otros participantes y del facilitador.

Pero, antes, es recomendable procurar que se familiaricen con el uso de los equipos, programas y recursos de que se disponga —por ejemplo, un banco de

17. Las ayudas para guiar la estructura del relato son adecuadas en muchos casos, pues en ocasiones los autores aficionados de productos literarios o audiovisuales no cuentan con conocimientos necesarios o experiencias narrativas previas que les faciliten la escritura del guion. Por su parte, Stephenson (2005) insinúa que, antes de emprender la escritura, es conveniente que las personas escriban un resumen de su historia en un máximo de dos frases, pues eso las ayudará a tener el foco presente. De igual forma, que escriban su objetivo al contar ese hecho, para que en un futuro puedan eliminar del texto, si es largo, aquello que no responda a ese propósito.

18. Para ello hay muchas posibilidades, como realizar una presentación en PowerPoint, hacerlo en papel, o usar un *software* que se preste para ello, como alguno para producir cómics.

sonidos legales gratuitos—, para descubrir o recordar las posibilidades que ofrecen, para lo cual se pondrán tutoriales a su disposición o, si es preciso, se harán sesiones extras de capacitación.

Hay que dejar, también, que los autores sugieran recursos no planificados y que, en función de sus propios ritmos y de su pericia con los equipos y programas, soliciten o reciban apoyo de sus compañeros o bien lo brinden, y posibiliten así el aprendizaje colaborativo y entre pares.

En algún momento de esta fase debe hacerse un ejercicio de reflexión grupal acerca de la conveniencia narrativa de usar determinados efectos o herramientas y sobre asuntos de derechos de autor (Robin y McNeil, 2012).

A continuación, con los productos listos, se sigue con la *exposición de la narración o visualización del producto* en el grupo, lo que da pie a reflexionar sobre las producciones, sobre lo hecho y sobre lo aprendido durante el proceso o a partir de los relatos de los demás. Por tanto, es muy posible que ello involucre simultáneamente actividades propias de la etapa de evaluación participativa, que se indicará más adelante.

Adicionalmente, y solo si se determina que esto es conveniente y se cuenta con los consentimientos necesarios, se pasa a la fase de *publicación* para la socialización externa, mediante la realización de eventos que permitan compartir la experiencia, reconocer el esfuerzo y propiciar reflexiones entre el público a partir de lo visto. También, por medio de publicaciones sobre el proceso y, sobre todo, de la disposición de los productos en Internet, en repositorios abiertos y gratuitos o en otros más especializados.¹⁹

Así mismo, y especialmente cuando hay propósitos de formación, se debe terminar con una fase de *evaluación y reflexión con los participantes* —o realizarla de forma paralela a las etapas anteriores—, mediante el diálogo a partir de preguntas orientadoras predefinidas por el docente o facilitador, o de otras dinámicas o ayudas que permitan repasar individual y grupalmente lo hecho y hacer procesos de metacognición, para hacerse conscientes de los aprendizajes, identificar fallas o limitaciones metodológicas que sea necesario corregir, y descubrir nuevos caminos o recursos propuestos por los mismos participantes.

Para ello, algunas metodologías recomiendan también el uso de rúbricas KQED Digital Storytelling Initiative, 2008), o bien hacer que el autor lleve un blog o diario de trabajo que le permita reflexionar sobre lo que está sintiendo

19. Por ejemplo, en el primer caso, Vimeo o YouTube; en el segundo, TeacherTube (www.teachertube.com) o el de la comunidad Digital Storytelling, donde se comparten algunos que se realizan en el marco de los proyectos del GREAV: (storytelling.greav.net).

o haciendo y, al mismo tiempo, registrar sus ideas o sus inquietudes, de tal forma que en un futuro pueda recordar y utilizar esa información (Freidus y Nowicki-Clark, 2005a y 2005b; Herreros Navarro, 2013).

Y en este punto hay que recordar la importancia de elegir el lugar y el momento convenientes para ese proceso de evaluación, coevaluación y reflexión, a fin de que las emociones o las condiciones ambientales no lo dificulten (Masaro *et al.*, 2007).

Como se puede ver, en el caso de procesos socioeducativos, el proceso global de este segundo momento no debe hacerse a la ligera, sino que el tiempo de intervención tiene que definirse en función de los objetivos y el perfil de las personas y, por qué no, de las condiciones externas (disponibilidad de espacios y equipos).

Así mismo, dicho proceso y los relatos resultantes deben y pueden ser una fuente inagotable de aprendizaje para los mismos facilitadores o agentes socioeducativos, y por ello se recomienda, durante todas las etapas, aplicar técnicas de investigación —encuestas, diarios de campo, entrevistas semiestructuradas o matrices de observación, por ejemplo— que contribuyan a verificar de forma objetiva el cumplimiento de los indicadores de logro; comprender las aportaciones para los involucrados, así como los problemas o limitaciones presentadas, y revisar la pertinencia del diseño sociopedagógico con los mismos autores y con otros actores próximos al proceso o externos.

Momento 3. Análisis de la experiencia

Para encontrar significado en la información recopilada en el momento anterior, especialmente durante la evaluación participativa, y aprender de lo hecho, es conveniente cerrar la experiencia analizando objetivamente los datos obtenidos, comparándolos con los indicadores definidos en el plan inicial.

Así mismo, realizar reuniones de evaluación con actores que participaron en el diseño del plan y, si es posible, con otras personas ajenas a la experiencia que enriquezcan la reflexión, ayuden a validar las propias apreciaciones y contribuyan a tomar decisiones y acciones de mejora, preferiblemente por escrito, para que las intervenciones futuras sean igual de provechosas o más.

Descrito así, entonces, el proceso se podría resumir como se muestra en la figura 1.

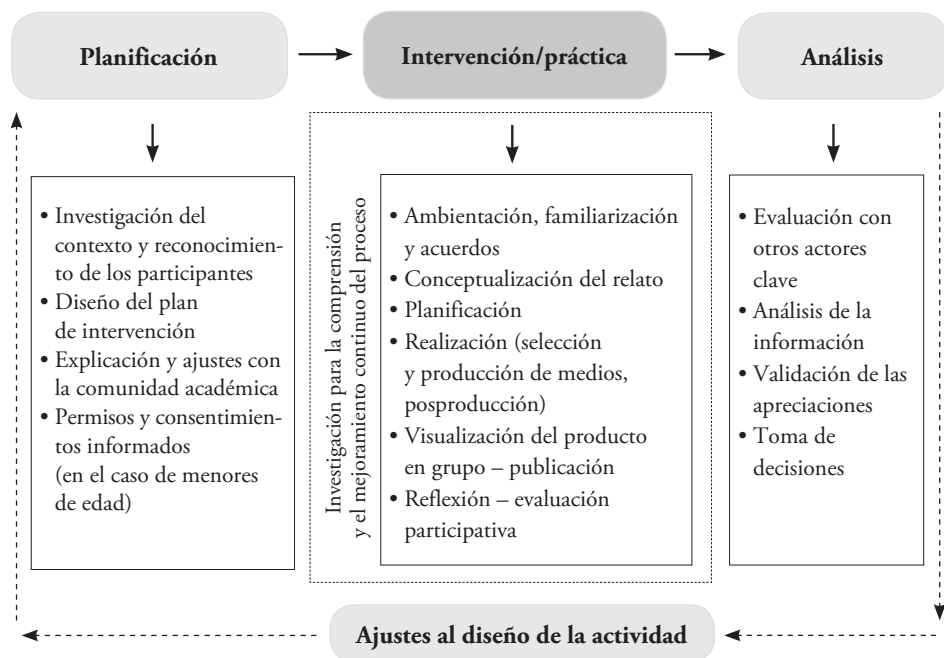


Figura 1: Proceso recomendado para el uso de relatos digitales personales en la educación formal o social.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

A modo de conclusión, queremos puntualizar algunos de los aspectos centrales que están en la base del proceso de elaboración de un relato digital personal, y que se deben tener presentes al implementar esta metodología en procesos formativos, en educación formal y no formal, social y para el desarrollo.

Lo primero es lo planteado al inicio del capítulo: la narración es, sobre todo, un acto personal de construcción que es guiado a través de un dispositivo didáctico-metodológico que busca impulsar procesos de reflexión y aprendizaje entre quienes participan en la actividad grupal. La naturaleza del relato y su exposición requieren un compromiso ético de los participantes, así como espacios de respeto y cuidado de la experiencia personal y colectiva.

En segundo lugar, el proceso de guiar el viaje de la elaboración del relato, como expresión de un tipo de conocimiento construido, implica desarrollar técnicas que permitan visualizar el relato en múltiples dimensiones: diagnóstico, organización práctica del trayecto productivo y apoyos en la posproduc-

ción del relato. En esta última fase se requiere guiar a los participantes en el uso de las herramientas digitales definidas, así como permitir que propongan otras herramientas que quieran incorporar en el proceso. Al trabajar con narraciones hay que estar atento a identificar la práctica con la que se elaboran los relatos, es decir, la metodología y sus artefactos asociados, la historia construida y el proceso de reflexión y autorreflexión que emana del proceso y que da sentido y cierra el viaje de construcción del relato.

Este último aspecto es central: el proceso de evaluación y reflexión del trabajo realizado es lo que posibilita un replanteamiento crítico de la experiencia, la objetivación de esta y la posibilidad de transformación y aprendizaje.

Finalmente, recomendamos no olvidar que los productos parciales y finales y la información recopilada por el facilitador o sus ayudantes durante el proceso puede resultar valiosa para adelantar investigaciones participativas cualitativas. Por ejemplo, para comprender las acciones e interacciones de los sujetos en un contexto determinado; entender cómo construyen su identidad (véase Herreros Navarro, 2012 y 2013); analizar las representaciones simbólicas que se plasman en los relatos; vislumbrar un fenómeno o situación a partir de la realidad percibida por los autores o analizar procesos de transmisión cultural (véase Zino, 2017), entre otras posibilidades que ofrece este viaje para un mayor aprovechamiento sociopedagógico de las narrativas digitales personales.

BIBLIOGRAFÍA

- BANASZEWSKI, T. M. (2002). «Digital storytelling finds its place in the classroom». *Multimedia Schools*, 9 (1), pp. 32-35. Disponible en: www.infotoday.com/MM-Schools/jano2/Banaszewski.htm.
- (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4 – 12*, tesis de máster. Georgia: Georgia Institute of Technology. Disponible en: etd.gatech.edu/theses/available/etd-04182005-170416/.
- BBC Capture Wales and Cypolwg ar Gymru Team (2009). *A guide to digital storytelling*. Reino Unido: BBC Wales. Disponible en: www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/about/pages/howto.shtml.
- BRUNER, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- (2002). *Making stories: law, literature, life*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRUNER, J.; WEISSER, S. (1995). «La invención del Yo: la autobiografía y sus formas». En D. OLSON y N. TORRANCE (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, pp. 177-202. Barcelona: Gedisa.
- BUTCHER, S. (2006). «Narrative as a teaching strategy». *The Journal of Correctional Education*, 57 (3), pp. 195-208.

- DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F.; HEREDIA SÁNCHEZ, A.; LÓPEZ BANDA, E. (2017). «Los relatos digitales personales como dispositivos pedagógicos de reflexión sobre la identidad y promoción de aprendizajes formales e informales». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social*, pp. 233-250. Barcelona: Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160. Disponible en: www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf.
- EGAN, K. (2000). *Mentes educadas*. Barcelona: Paidós.
- FREIDUS, N.; NOWICKI-CLARK, J. (2005a). *Digital storytelling train the Trainer Institute. Instructor's guide*. Seattle: Creative Narrations.
- (2005b). *Spreading the stories: New England digital storytelling capacity. Building institute trainer manual*. Massachusetts: MassIMPACT y Creative Narrations. Disponible en: storiesforchange.net/resource/spreading_the_stories_trainer_manual.
- GARCÍA PELAYO, M. (2015). *Imaginación, narración y aprendizaje*. Ciudad de México: Cuadernos Digitales UPN.
- GIL CANTERO, F.; JOVER OLMEDA, G. (2000). «Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil». *Enrahonar: Quaderns de Filosofia*, núm. 31, pp. 107-122.
- GOODSON, I. (2013). *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. Londres: Routledge.
- GOODSON, I.; GILL, S. (2011). *Narrative pedagogy*. Nueva York: Peter Lang.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1998). «La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos». En H. McEWAN y K. EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HERREROS NAVARRO, M. (2012). «El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo». *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 68-79. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11296>.
- (2013). «Reflexión sobre la enseñanza aprendizaje de los relatos digitales personales en el bachillerato a través de la EVEA y la web 2.0». En C. GREGORI-SIGNES y M. ALCANTUD-DÍAZ (coords.), *Experiencias con el relato digital* [libro electrónico], pp. 71-80. Valencia: JPM.
- KQED Digital Storytelling Initiative (2008). *KQED digital storytelling manual*. California: KQED Public Broadcasting for Northern California - Center for Digital Media. Disponible en: dsi.kqed.org/images/uploads/KQED_RDPoryManual_Intro_o8.pdf.
- LAMBERT, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and travelling companion* (version 4.0). Berkeley: Center for Digital Storytelling/Digital Diner Press.
- (2006). *Digital storytelling. Capturing lives, creating community* (2.^a ed.). Berkeley: Digital Diner Press.
- (2007). *The digital storytelling cookbook*. Berkeley: Center for Digital Storytelling/Digital Diner Press.
- (2009). *Digital storytelling. Capturing lives, creating community* (3.^a ed.). Berkeley: Digital Diner Press.

- (2013). *Seven even stages: story and the human experience*. Berkeley: Digital Diner Press.
- LONDOÑO-MONROY, G. (2012). «Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales (Learning in the classroom: Telling and creating digital storytelling)». *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 19-36. Disponible en: revis.ub.edu/index.php/der/article/view/11293.
- (2013). «Relatos digitales en educación». Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Programa de Doctorado Multimedia Educativo. Disponible en: tdx.cat/handle/10803/132316.
- LONDOÑO-MONROY, G.; RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2013). «Relatos digitales personales en procesos de educación formal». En C. GREGORI-SIGNES y M. ALCANTUD-DÍAZ (coords.), *Experiencias con el relato digital* [libro electrónico], pp. 104-111. Valencia: JPM.
- LÓPEZ BANDA, E. A. (2017). «En pro de evitar las etiquetas con estudiantes que presentan reprobación escolar: aplicación del relato digital personal “El ineducable”». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social*, pp. 108-229. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160. Disponible en: www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf.
- MASSARO, G.; VASKE, B.; JOL, D.; DE GROOT, P. (2007). *The DigiTales manual. A practical guide on the DigiTales method*. Países Bajos: DigiTales, Mira Media and Bgz. Disponible en: www.tucamon.es/contenido/digital-storytelling-para-jovenes-aprendamos-a-contar-historias.
- MC EWAN, H. y EGAN, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MCGEOCH, K. (2010). «Digital stories». *IH Journal of Education and Development*, núm. 28, pp. 19-21.
- MEADOWS, D. (2003). «Digital storytelling: Research-based practice in new media». *Visual Communication*, 2 (2), pp. 189-193. Disponible en: vcj.sagepub.com/content/2/2/189.
- MEADOWS, D.; KIDD, J. (2008). «Capture Wales, the BBC digital storytelling project». En J. HARTLEY y K. MCWILLIAM (eds.), *Story circle. Digital storytelling around the world*, pp. 91-117. Oxford: Blackwell.
- MEZA, J. L. (2008). «Narración y pedagogía». *Revista Actualidades Pedagógicas*, núm. 51, pp. 59-72.
- OHLEH, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks: Corwin.
- PÉREZ CLEMENTE, M.; ALCANTUD DÍAZ, M. (2017). «Proyecto de intervención en el aula: “Sensibilización acerca de los refugiados a través de relatos digitales en inglés”». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social*, pp. 271-294. Barcelona: Universidad de Bar-

- celona. DOI: 10.1344/105.000003160. Disponible en: www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf.
- ROBIN, B.; McNEIL, S. (2012). «What educators should know about teaching digital storytelling». *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 37-51. Disponible en: greav.ub.edu/der/index.php/der.
- SALINAS, J.; PÉREZ, A.; BENITO, B. (2008) *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- SOTO RODRÍGUEZ, F.; DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F.; SAAD DAYÁN, E. (2017). «¿Emancipación y participación digital? Jóvenes con discapacidad intelectual dialogan acerca de su condición e inclusión educativa». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social*, pp. 302-322. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160. Disponible en: www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf
- STEPHENSON, B. (ed.) (2005). *Storytelling with BBC Telling Lives. A manual for tutors*. Reino Unido: BBC, NIACE and LSC.
- ZINO TORRAZZA, J. (2017). «Los relatos digitales como metodología de análisis de procesos de transmisión cultural». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social*, pp. 217-232. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160. Disponible en: www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf.

PARTE II
HERRAMIENTAS DE LA NARRACIÓN

LA AUTOBIOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN

MIGUEL HERREROS NAVARRO

PRESENTACIÓN

Con este escrito pretendemos resaltar algunos de los aspectos inherentes a la práctica autobiográfica en el contexto educativo, tanto por parte de los educadores como por parte de los alumnos. Abordaremos el uso de la autobiografía en contextos educativos, así como el que los educadores y los aprendices han hecho de ella, y, para acabar, como síntesis y cierre del artículo, haremos una valoración crítica de la práctica autobiográfica como ejercicio educativo.

Las narrativas biográficas

El auge de las narrativas en educación, por un lado, ha promovido el incremento y la popularidad de la investigación narrativa sobre las historias de vida y biografías y, por otro, al hacer que los individuos exploren los significados profundos presentes en sus historias ha generado una nueva práctica educativa. La narrativa constituye un horizonte desde el que hacer inteligible la acción del sujeto, que se dota de sentido por el relato que este hace sobre sus intenciones, motivos y propósitos.

Muchas y variadas son las narrativas que hacen referencia a las «escrituras del yo»: memorias, diarios íntimos, cartas, confesiones, autorretratos, historias personales, biografías, etc., así como autobiografías, historias de vida (*life history*), relatos de vida (*life story*) representan diferentes formas de narrar el «yo». Este tipo de narraciones recoge el curso de la vida, o parte de él, de un individuo singular o de un grupo. Denzin (1989: 27-49) señala que una «historia de vida» (*life history*, *histoire de vie*, *biografía*) es la elaboración de la vida de una persona o institución hecha por un investigador o biógrafo; y un «relato de vida» (*life story*, *réçits de vie*, *narración autobiográfica*, *autobiografía*) es una na-

rración retrospectiva de una vida o de fragmentos de ella hecha por el propio protagonista, en la que la vida se presenta tal y como la cuenta la persona que la ha vivido.

Podemos establecer una primera distinción general dentro de las «escrituras del yo», la cual nos llevará a diferenciar las escrituras en las que el autor cuenta la vida de otros (biografías) de las escrituras en las que el autor cuenta su propia vida (autobiografías). Los relatos de vida y las autobiografías son narrativas autobiográficas, y en ellas vamos a centrarnos.

La autobiografía

Dentro del ámbito educativo, la autobiografía supone «dar voz» a los sujetos, que se convierten en componentes relevantes del proceso educativo. Son los propios sujetos los que elaboran sus relatos, y ello constituye un elemento esencial en su proceso de comprensión de su vida, de la sociedad y del mundo en general (Goodson, 1996; Hargreaves, 1994).

Las autobiografías no hablan solo de los sujetos individuales, sino que también ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que estas se crean (Rivas, 2010). Es una práctica que da voz a los sujetos como participantes de una realidad educativa, política y social. Y esa interpretación que el sujeto hace de sí mismo «tiene una clara incidencia en cuestiones [...] relevantes en torno a la identidad, la experiencia, la acción humana, etc.» (Rivas, 2010: 21).

El concepto «autobiografía» hace referencia al curso de la vida de un individuo singular, pero también a la reconstrucción narrativa de una vida. ¿Qué caracteriza a estas narraciones? Lejeune (1991: 2) define la autobiografía como «relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad», y, frente a las formas autobiográficas de la ficción (*memorias, biografía, novela personal, diario íntimo o autorretrato*), destaca como específico de la autobiografía que en esta «es necesario que coincidan la identidad del *autor*, la del *narrador* y la del *personaje*» (Lejeune, 1991: 48). Los hechos han de ser presentados y testificados por quien dice haberlos vivido como reales —otra cosa es que lo sean—. Así, las autobiografías suponen un pacto autobiográfico de identidad suscrito por el autor y sus lectores, un *contrato de lectura*, un «contrato implícito o explícito, propuesto por el *autor* al *lector*, contrato que determina el modo de lectura del texto» (Lejeune, 1991: 60) y que lleva al lector a tomar como real lo que cuenta el autor.

Bruner (1995: 25) define la «autobiografía» como el modo con el que las personas relatan su yo y se presentan a los otros, exponiendo su actividad, sus pensamientos y sus posiciones en el mundo.

La narración autobiográfica en contextos educativos

Las propuestas autobiográficas en educación surgen como consecuencia de considerar que la formación se ha centrado en la idea de transmitir ideas a los aprendices, y que el profesorado ha descuidado la capacidad de diálogo y comprensión y no ha sabido mostrar un auténtico interés por la dimensión humana del alumnado. Ello, según Barcena (1997), ha generado un tipo de formación centrado en el modelo de desarrollo de habilidades (capacitación) y ha descuidado la comprensión del sentido de las experiencias personales, lo cual ha llevado al alumnado a despreciar la escuela porque lo que le resultaba importante ha ido quedando fuera de ella, o se ha visto reducido al encuentro con otros alumnos en el recreo (Hopkins, 1994). Como respuesta a este contexto, y con la pretensión de humanizar más el proceso educativo, se ha hecho cada vez más presente la dimensión autobiográfica y narrativa dentro del ámbito educativo. Yedullah Kazmi (1993: 351-352) llega a afirmar que profesores y alumnos deben entenderse ellos mismos en cuanto seres humanos, y que esto empieza por un análisis introspectivo de educadores y educandos en torno a quiénes han sido, quiénes son y quiénes quieren ser.

El uso de las narraciones autobiográficas en el campo educativo nos permite distinguir dos tipos de prácticas autobiográficas en función de quién es su autor, a saber: las elaboradas por los educadores y las elaboradas por el alumnado. Y esta será la línea que seguiremos en la presentación de las narraciones autobiográficas en educación.

NARRACIONES AUTOBIOGRÁFICAS DE EDUCADORES

Las narraciones autobiográficas de los educadores se han de entender como un medio de desarrollo personal del educador, encaminado a acrecentar su capacidad de análisis introspectivo y a adquirir una mayor y mejor toma de conciencia sobre sí mismo y su situación personal y profesional.

William F. Pinar (1981) es considerado uno de los iniciadores teóricos del movimiento que promueve las autobiografías de los educadores. Para Pinar (1981: 286) solamente en la medida en que el educador comprenda las relacio-

nes entre el relato de su vida, su presente biográfico y sus labores intelectuales, puede comprometerse con su trabajo educativo. Y por ello propone que el profesor tome conciencia de sí a través de textos autobiográficos, entendiendo que el desarrollo intelectual del profesor es más una función de llegar a ser consciente de su yo biográfico, que un trabajo estrictamente intelectual. Estos textos autobiográficos deben contener cuatro fases (Pinar, 1981): la fase «retrospectiva», en la que se elabora una descripción narrativa autobiográfica desde la infancia y su desarrollo; la fase de «análisis», en la que se establece la importancia de determinados «episodios educativos»; la fase «proyectiva», en la que se elabora la imagen que como educador querría tener la persona en el futuro; y la fase de «síntesis», en la que se integra lo anterior respecto a la valoración personal y profesional de uno mismo.

Ivor Goodson (1994) considera que el hecho de que los profesores analicen las «ayudas» personales, sociales y profesionales que han recibido permitirá que el docente relacione la relación educativa con la relación de ayuda. El propio relato educativo hace tomar conciencia al profesor de la enseñanza como experiencia transformadora para él, y por tanto también para su alumnado.

Max van Manen (1994: 161) señala que los interrogantes que aplicamos a nuestra vida coinciden con los que el educador se plantea para comprender las dificultades y experiencias de los educandos: ¿qué hemos hecho?, ¿qué deberíamos hacer?, ¿por qué pensamos que nuestras acciones son buenas, responsables y apropiadas o no? Y por ello afirma que «dar forma a la historia personal de la vida de uno» desarrolla en el profesor la sensibilidad para «informarse» pedagógicamente de una situación (Van Manen, 1994: 157).

Theodor Schulze sostiene que la actividad autobiográfica de los educadores favorece que estos destaquen el cuidado personal en su labor profesional, y que estén más atentos a los periodos críticos vitales de los educandos. Es decir, esa actividad potencia la «subjetividad» del profesor y lo dota de mayor sensibilidad hacia el alumnado (Schulze, 1993: 96-97).

Otra línea de trabajo considera que las narraciones autobiográficas de los educadores son un medio excelente para promover su saber práctico. Diamond (1993) afirma que las autobiografías ofrecen, frente a un saber normativo, un saber basado en el relato de experiencias. Y, según Sigrun Gudmundsdottir (1995: 26-27), la «sabiduría práctica» se adquiere narrativamente, al coincidir el desarrollo de las cualidades educativas —interpretar, reflexionar y valorar— y las cualidades narrativas de los relatos de vida.

Narrando su propia historia, los profesores toman distancia de su experiencia cotidiana en el aula y se convierten en objeto de su propia reflexión (Huberman, 1998: 188). Gracias al trabajo de Connelly y Clandinin (1988), se ha

puesto de manifiesto, a través de las autobiografías de los profesores, que estos poseen un conocimiento práctico o experiencial que se capta a través de las narraciones y la reflexión que hacen de su vida profesional.

Hunter McEwan (1992: 67) afirma que solo mediante la autobiografía se puede superar la «trampa epistemológica» a la que había llegado el saber práctico, a saber: considerar que la educación debía apoyarse en un pensamiento y una acción especializada, es decir, en mecanismos cognitivos de toma de decisiones.

NARRACIONES AUTOBIOGRÁFICAS DEL ALUMNADO

Existen diferentes modelos metodológicos de tradición autobiográfica, si bien la mayoría de ellos se centran en la educación de adultos. Básicamente seguiremos la exposición de Formenti (1988) para presentar la tradición autobiográfica de las diferentes escuelas.

Los autores del área francófona reconocen al autor del relato como responsable último de aquello que elabora, que analiza y que comunica. Esto hace emerger la subjetividad como núcleo esencial de sus modelos. Haremos referencia al movimiento *educación permanente* del franco-canadiense Gaston Pineau (Pineau y Marie-Michèle, 1983; Pineau y Jobert, 1989; Pineau y Le Grand, 1993) y al grupo suizo GRAPA (Groupe de Recherche sur les Adultes et leurs Processus d'Apprentissage), fundado en Ginebra por Pierre Dominicé, Mathias Finger y Christine Josso.

Para Gaston Pineau la práctica autobiográfica es mucho más que una práctica educativa: es un verdadero y propio *arte de la existencia* (Pineau y Le Grand, 1993: 3; Pineau, 1985). Al inducir al alumno a ir más allá de sí mismo, la autobiografía actúa como práctica transformativa, como una vía de cambio del sujeto, gestionada, recorrida, proyectada por él mismo. Hace que el sujeto se repense, se escriba y se relate de tal modo que se devuelve a sí mismo lo que piensa, sin ni siquiera saber que lo piensa, por lo que le permite pensar de modo diferente (Pineau, 1985).

El grupo GRAPA ha ideado un modelo de intervención educativa que se configura como dispositivo de «investigación-formación», llamado «recorrido de historia de vida», en el que los adultos de varias procedencias y necesidades formativas diferentes (adultos que vuelven a estudiar, estudiantes universitarios, profesionales, educadores, etc.) reelaboran en grupo su trayectoria biográfica a través de cinco fases (Josso, 1995):

1. la *fase informativa, de intercambio y de negociación* (creación del contexto adecuado para la actividad);
2. la *fase de relato oral individual* (en que se cuenta el relato al grupo);
3. la *fase de escritura de un texto biográfico* (en que se elabora la historia);
4. la *fase de interpretación y presentación cruzada de los textos* (en que cada uno estudia el texto de otro y lo presenta al grupo);
5. la *fase de tomar la palabra* (en que se comparte y escucha la historia).

Todo ello puede crear un círculo que retroalimente el proceso formativo, pues lleva:

- primero, a *dar testimonio de sí*, de la propia subjetividad en el recorrido de la formación;
- segundo, a *tomar conciencia*, pues se ha de pensar, actuar y combinar pensamiento y actuación;
- y, tercero, a *reflexionar sobre el contexto formativo*, lo que permite tomar conciencia de la importancia de la formación aquí y ahora, es decir, investigar la retroacción del trabajo realizado en singular y en grupo, en relación con el formador.

En el área germánica haremos referencia a Peter Alheit (Alheit, 1994 y 1995; Alheit y Bergamin, 1996) y a Wilhelm Mader (1995).

Alheit afirma que en el curso de una vida existen multitud de oportunidades, por lo que cada biografía contiene una potencial *unlived life* (vida no vivida), lo cual representa un gran recurso educativo, pues hace posible un cambio consciente en la autorreferencialidad del sujeto (y de su mirada del mundo), y puede, incluso, comportar una transformación de las condiciones de existencia sociales e institucionales. Considera que se debe «favorecer un modo diferente de aprender» que invite a leer el curso de la vida como una especie de «trabajo permanente» que desarrolla habilidades y competencias para las que no existe ningún currículo específico. Alheit recurre a la historia de vida como elemento de la educación para adultos porque, a diferencia de los *procesos educativos tradicionales*, estos nuevos procesos, que el autor denomina *procesos de aprendizaje transicionales*, tratan la información nueva de modo diferente, no ligada a contextos estructurales preexistentes, sino interpretada como un elemento que reestructura el propio contexto. Dicho de otro modo, los procesos transicionales elaboran un saber cualitativamente diferente, no ya una acumulación de nuevos datos en el edificio biográfico construido, sino un conocimiento reestructurante de todo el edificio biográfico. De tal modo que, para Alheit (For-

menti, 1998: 62), únicamente cuando el individuo concreto entra en relación con su propio mundo vital y con las estructuras que en él se implementan, la actividad autorreflexiva empieza a transformar activamente los contextos sociales interiorizados por el sujeto.

Wilhelm Mader ha desarrollado un interesante modelo de *autobiografía guiada* (Mader, 1995). Considera que la reflexión autobiográfica es un tipo de reflexión que emerge en el adulto espontáneamente cada vez que la atmósfera o los métodos de trabajo propuestos no la obstaculizan. Partiendo de ello, planteó un trabajo estructurado e intencional para realizar con adultos, la *autobiografía temática guiada*, la cual pone en escena dos elementos: la *autorreflexión* y la *focalización de un tema*. La autobiografía temática guiada consiste en escribir una biografía educativa siguiendo vínculos temáticos precisos dentro de un procedimiento fijo y según una estructura cíclica. Cada ciclo atraviesa cuatro fases:

1. la elección de un tema de interés para los participantes (los temas se refieren a la vida humana: puntos de inflexión, encuentros formativos, gestiones del tiempo, relación con el cuerpo, aprendizaje, dinero, alimentación, orientaciones de valor, trabajo, etc.);
2. la redacción de un texto;
3. la lectura colectiva del texto evitando que los oyentes hagan juicios, den consejos o pareceres;
4. la discusión plenaria del tema, tratándolo desde puntos de vistas diferentes (cognitivo, social, histórico, etc.).

Tras acabar, se introduce un nuevo tema y se vuelve a comenzar. Mader considera que trabajar sobre temas prefijados es como «abrir una ventana cada vez» sobre la autobiografía: cuantas más ventanas se abran, más se comprenderá la vida, aunque nunca se podrá ver por entero la totalidad biográfica existencial.

El modelo británico caracteriza el método biográfico como un modelo hermenéutico: el sujeto narrador se vive como sujeto activo y, mediante la reconstrucción biográfica de su vida, es capaz de reconstruirse a sí mismo. Pero para ello se hace necesario cierto contexto y varias sesiones. El aprendizaje, realizado por el recorrido de la propia vida, implica la identidad del sujeto. Como señala Erben (1996: 74), «el método biográfico [...] está estrechamente conectado al reconocimiento hermenéutico de las razones narrativas de la vida y de sí mismo».

En una época compleja caracterizada por un sentimiento de fragmentación del yo, los individuos buscan, en lo posible, una historia propia, una narración

de sí mismo. Mediante la formación, el adulto trata de dar sentido y significado a su existencia, y la práctica de la autobiografía le permite reconstruirse de manera coherente, obtener un nuevo sí. Esa práctica lo conduce a la reflexión y le permite establecer conexiones entre su pasado y su presente, entre las declaraciones ligadas a los estereotipos (primera imagen que tiende a darse de sí) y otros significados posibles pero latentes. Todo ello implica una toma de conciencia de la historia personal que en ocasiones incluso resulta dolorosa, pues ha de integrar experiencias de fracaso o enfrentamiento, eventos traumáticos, dificultades, pérdidas, etc.

En Italia, el modelo más articulado es el de Duccio Demetrio y el grupo *Condizione Adulta e Processi Formativi* de la Universidad de Milán. Este grupo utiliza la narración autobiográfica en la formación de adultos para inducirlos a reflexionar sobre sí mismos y promover sus propios talentos, de tal forma que adquieran lo más rápido posible una independencia intelectual y creativa (Demetrio, 1999: 167), y también para que aprendan a escuchar a los otros, reconocer su subjetividad y respetarlos. Para Demetrio (1996, citado por Formenti, 1998: 78), «La relación con los otros es [...] analizable sobre todo considerándose a sí mismo como otro; es un interrogarse. La analogía convierte la escucha en un viaje hacia el otro mediante sí mismo». Demetrio (1995a) considera que relatarnos a nosotros mismos y a los otros es una forma de liberación y de reunificación esencial, un instrumento actual para dar orden, secuencia y sentido a los eventos, decisiones y emociones presentes en nuestra trayectoria vital, tal vez reconociendo en ellos las manifestaciones de alguna posición generativa: amor, trabajo, ocio, muerte. Y es también un instrumento para educar en nosotros el «pensamiento autobiográfico» (Demetrio, 1995b) mediante el juego de reencontrarse y recomponer saberes y conocimientos, memorias y explicaciones, interpretaciones y clasificaciones, pero también del reconocimiento de los vacíos y olvidos, de la imposibilidad de toda explicación y todo control. Todo ello deviene así un modo para conocerse y para autoformarse.

En los años setenta nace en Suecia el «círculo de investigación», un grupo de estudio basado en la cooperación en la que confluyen trabajadores, profesionales e investigadores académicos (Formenti, 1998: 74-76). Estos grupos, organizados por los sindicatos, comparten los conocimientos y experiencias acumulados por los participantes, que se consideran recursos para el aprendizaje, y pretenden ayudar a resolver problemas concretos relacionados con el trabajo. En ellos se ha adoptado el modelo autobiográfico, pero los relatos de vida se enfocan sobre las condiciones de la existencia individual vista en el trasfondo social, esto es, como perteneciente a una clase (mujeres, inmigrantes, trabajadores, etc.) portadora de una cultura determinada, por lo que la

reconstrucción de su propia historia es, en este contexto, un proceso colectivo, así como individual y subjetivo: se trata de una emancipación de grupo buscada siempre mediante la mejora de la experiencia individual, a diferencia del modelo francófono, que busca más la emancipación del individuo. Existe una superposición entre la finalidad educativa y la política o de transformación social.

En España haremos referencia a Josep Puig Rovira y a José Luis Rodríguez Illera.

Puig Rovira (1993: 157) ha potenciado la narrativa autobiográfica entre estudiantes universitarios de pedagogía. Considera que esta práctica fomenta una experiencia que permite al alumnado enfrentarse a su vida desde las voces que comparte su mente, y lo lleva a un diálogo interno entre las diferentes voces que el sujeto ha incorporado a lo largo de su vida, el cual le permite presentar y valorar sus experiencias. La autobiografía conduce a la exploración de sí mismo, realizada con la ayuda de las producciones de los demás participantes y en diálogo con ellos. Todo lo cual lo conduce a una reconceptualización de sí mismo que debería suponer la integración de lo rememorado y un trabajo de proyección hacia el futuro.

José Luis Rodríguez Illera, de la Universidad de Barcelona y director del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV, por sus siglas en catalán), ha promovido una línea de investigación centrada en los relatos digitales de corte personal. Muchos de estos relatos, producidos en diferentes niveles educativos, constituyen una narración de carácter autobiográfico, ya que, a través del relato de experiencias vitales, el alumno da sentido a sus propias vivencias y acciones (Rodríguez Illera, 2014; Rodríguez Illera y Londoño, 2009; Londoño, 2013; Herreros, 2012, 2017).

VALORACIÓN FINAL

Las prácticas autobiográficas son algo característico de la sociedad actual. Su creciente uso en contextos educativos se explica por el intento de recuperar los aspectos más personales y humanos de la educación. Pero hay que decir que, si bien la narrativa autobiográfica puede humanizar la educación, reducir toda la educación y formación del profesorado a la potenciación del pensamiento narrativo supondría un descuido del otro pensamiento propio del hombre, el pragmático. Como señala Bruner (1986), ambos se complementan y son necesarios en el proceso formativo. En la formación humana casi nunca resulta bueno magnificar una única perspectiva teórica o práctica.

Ahora bien, posiblemente se deban dar razones al alumnado que le permitan comprender el sentido del aprendizaje que realiza, tratando de ligarlo a situaciones reales y significativas para el aprendiz, cosa que posiblemente ha descuidado la enseñanza más tradicional y de contenidos lógico-pragmáticos.

La autobiografía no se presenta como la búsqueda de una verdad situada en el pasado, sino que se entiende como un proceso formativo que ayuda tanto a educadores como a alumnos a pensarse y dar sentido a su vida a partir del relato que hacen de ella, que no supone solo una relación de hechos, sino una selección e interpretación de estos. La autobiografía constituye, pues, un marco básico para comprenderse, para reconocerse reinterpretando los hechos del pasado según nuevos significados, a la luz de las experiencias presentes y con vistas a un futuro. En palabras de Condalonieri y Scaratti (2000: 48), la autobiografía se «traduce en invención de sí mismo». O, como dice Bruner (1987), mediante la interpretación y comprensión de lo que ha hecho el personaje, del *allí y entonces*, el narrador construye el propio Yo en el *aquí y ahora*.

La elaboración de un relato autobiográfico permite al alumno «mostrar» su propia identidad o parte de ella, o bien sus trayectorias de aprendizaje, sus transformaciones. La realización de ese relato le permite dar sentido y significado a sus vivencias y «reconstruirse». La autobiografía en cuanto práctica constituye un proceso formativo que potencia la captación de la subjetividad a través de un aprendizaje reflexivo y narrativo. Y, a la vez, permite al estudiante un aprendizaje más práctico y real, y centrado en sus intereses reales.

Se puede observar que la mayor parte de las prácticas autobiográficas se dirigen a personas adultas, sean educadores o alumnos, y que son pocas las prácticas autobiográficas realizadas por infantes y adolescentes. Las razones pueden buscarse en el propio desarrollo psicológico de los individuos. Si bien las historias forman parte de la vida cotidiana de los niños (Wenders, 2005: 121), no es hasta la adolescencia cuando se desarrolla el conocimiento narrativo. Según McKeough (1997: 277-278), entre los seis y los doce años las acciones se conectan con estados mentales subyacentes (deseos, sentimientos), y es durante la adolescencia cuando los estados mentales de un individuo se organizan sobre la base de rasgos psicológicos duraderos y una historia personal. Así, es a los catorce años cuando se puede empezar a crear una historia con un inicio y unas expectativas que se cumplan o no al final (McKeough, 1997: 282-284). Es evidente que la edad es solo un indicativo de desarrollo de unas capacidades que también dependerán del grado de madurez del individuo y, cómo no, de los aprendizajes orientados al desarrollo narrativo. De lo que no cabe duda es de que en la época adulta el sujeto normalmente dispone de unas estructuras cognitivas y una experiencia que lo hacen capaz de realizar elabo-

raciones narrativas a partir de sus vivencias. Posiblemente por ello, es en la educación de adultos donde más se ha puesto de manifiesto la práctica autobiográfica.

Tobin (1995) menciona que la mayoría de las prácticas autobiográficas llevadas a cabo en las escuelas primarias norteamericanas han acabado fomentando un relato en el que el alumno escribe y cuenta sobre sí mismo lo que el profesor quería oír. Pagano (1991) ha afirmado que las autobiografías no pueden llevarse a cabo en el ámbito escolar porque el «poder» del educador y del aula origina una distorsión del relato.

Nosotros consideramos que en el ámbito educativo bien pueden llevarse a cabo prácticas autobiográficas, aunque para ello es menester que se cree un clima de trabajo y respeto adecuado en el aula. Si se quiere potenciar que el alumnado cuente relatos autobiográficos:

- el educador ha de empezar contando su relato autobiográfico, y crear un clima de empatía en el que se compartan historias personales;
- el alumno debe decidir qué cuenta de su propia vida y cómo lo hace, y el profesor y la comunidad deben estar dispuestos a escuchar y no juzgar lo que se relate.

Si se quiere que los relatos autobiográficos constituyan un verdadero ejercicio educativo, se debe intentar convencer al alumnado para que cuente su historia, pero en ningún caso se lo puede obligar ni a contarla ni a hacerla pública, pues ello supondrá que el alumnado creará esos relatos por mero formalismo y exigencia académica, lo cual los privará de un verdadero valor autobiográfico y formativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALHEIT, P. (1994). *Taking the knocks. Youth unemployment and biography: A qualitative analysis*. Londres: Cassel.
- (1995). «Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education». En ALHEIT *et al.* (coords.), *The biographical approach in European adult education*, pp. 57-74. Viena: Verband Wiener Volksbildung.
- ALHEIT, P.; BERGAMIN, S. (1996). *Storie de vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milán: Guerini.
- BARCENA, F. (1997). «El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida». En P. ORTEGA (coord.), *Educación moral*, pp. 193-203. Murcia: Caja Murcia.

- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press. [Versión castellana: 1988, *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.]
- (1987). «Life as narrative». *Social Research*, 45 (1), pp. 1-17. [Reeditado en 2004, «Life as narrative». *Social Research*, 71 (3), pp. 691-710.]
- (1995). «Costruzione del Sé e costruzione del mondo». En O. LIVERTA SEMPIO y A. MARCHETI (eds.), *Il pensiero dell'altro*, pp. 125-137. Milán: R. Cortina.
- CONDALONIERI, E; SCARATTI, G. (2000). *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*. Milán: Unicopli.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Nueva York: Teachers College Press.
- DENZIN, N. K. (1989). *Interpretative biography*. Newbury Park: Sage.
- DEMETRIO, D. (1995a). *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenológica dei vissuti e delle origini*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- (1995b). *Per una didattica dell'intelligenza. Il método autobiográfico nello sviluppo cognitivo*. Milán: Franco Angeli.
- (1996). «Adulti che ascoltano, adulti che si ascoltano. L'autobiografia come programa educacional». *Animazione Sociale*, núms. 8-9, pp. 35-43.
- (1999). *Escribirse. La autobiografia como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- DIAMOND, C. T. P. (1993). «Writing to reclaim self: the use of narrative in teacher education». *Teaching and Teacher Education*, 9 (5-6), pp. 511-517.
- ERBEN, M. (1996). «Biografia e autobiografía. Il significato del método biográfico». *Adulthood*, núm. 4, pp. 73-81.
- FORMENTI, L. (1998). *La formazione autobiográfica*. Milán: Guerini.
- GOODSON, I. F. (1994). «Studying the teacher's life and work». *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), pp. 29-37.
- (1996). *Representing teachers*. Nueva York: Teachers College Press.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1995). «The narrative nature of pedagogical content knowledge». En H. McEWAN y K. EGAN (eds.), *Narrative in teaching, learning and research*, pp. 24-38. Nueva York: Teachers College Press.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. Londres: Casell. [Versión castellana: 1996, *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.]
- HERREROS, M. (2012). «El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self)». *REW*, núm. 22, pp. 68-79.
- (2017). «Identidad y narrativa: los relatos digitales autobiográficos». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (coords.), *Relatos digitales en educación formal y social*, pp. 19-36. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- HOPKINS, R. L. (1994). *Narrative schooling. Experiential learning and the transformation of American education*. Londres: Teachers College Press.
- HUBERMAN, M. (1998). «Trabajando con narrativas biográficas». En H. McEWAN y K. EGAN (coords.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*,

- pp. 183-235. Buenos Aires: Amorrortu. [Versión original: 1995, «Working with life history narratives». En H. McEWAN y K. EGAN (coords.), *Narrative in teaching, learning, and research*, pp. 127-165. Nueva York: Teachers College Press.]
- JOSSO, C. (1995). «L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation: une médiation pour la connaissance de la subjectivité». En ALHEIT *et al.* (coords.), *The biographical approach in European adult education*, pp. 75-99. Viena: Verband Wiener Volksbildung.
- KAZMI, Y. (1993). «Teaching knowledge as conversation: A philosophical hermeneutical approach to education». *Studies in Philosophy and Education*, núm. II, pp. 339-357.
- LEJEUNE, P. (1991). «El pacto autobiográfico». En A. LOUREIRO (ed.), *La autobiografía y sus problemas teóricos*, pp. 47-61. Barcelona: Anthropos. [Versión original: 1975, *Le pacte autobiographique*, París: Seuil.]
- LONDOÑO, G. (2013). *Relatos digitales en educación*, tesis de doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MADER, W. (1995). «Thematically guided autobiographical reconstruction. On theory and method of “guided autobiography” in adult education». En ALHEIT *et al.* (coords.), *The biographical approach in European adult education*, pp. 244-257. Viena: Verband Wiener Volksbildung.
- McEWAN, H. (1992). «Teaching and the interpretation of texts». *Educational Theory*, 42 (1), pp. 59-68.
- McKEOUGH, A. (1997). «Lo sviluppo della conoscenza narrativa nell'infanzia e nell'adolescenza». En A. Smorti (ed.), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, pp. 277-307. Florencia: Giunti.
- PAGANO, J. A. (1991). «Moral fictions. The dilemma of theory and practice». En C. WITHERELL y N. NODDINGS (eds.), *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education*, pp. 193-206. Londres: Teachers College Press.
- PINAR, W. (1981). «Life history and educational experience». *Journal of Curriculum Theorizing*, 3 (1), pp. 259-286.
- PINEAU, G. (1985). «Pour une théorie tripolaire des formations vitales par soi, les autres et les choses». En M. FINGER y C. JOSSO (eds.), *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*, pp. 25-40. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- PINEAU, G.; JOBERT, G. (1989). *Histoires de vie*. París: L'Harmattan.
- PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. (1993). *Les histoires de vie*. París: Presses Universitaires de France.
- PINEAU, G.; MARIE-MICHÈLE (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montreal: Edilig.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1993). «Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica en educación». *Pad'e*, 3 (1), pp. 153-162.
- RIVAS, J. I. (2010). «Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa». En J. I. RIVAS y David HERREA (eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2014). «Personal storytelling in the digital society». En C. GREGORI-SIGNES Y A. M. BRIGIDO-CORACHÁN (coords.), *Appraising digital storytelling across educational context*, pp. 41-58. Valencia: PUF.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.; LONDOÑO, G. (2009). «Los relatos digitales y su interés educativo». *Educação, Formação e Tecnologias*, 2 (1), pp 5-18. Disponible en: eft.educom.pt.
- SCHULZE, T. (1993). «Pedagogía de orientación biográfica». *Educación*, núm. 48, pp. 78-100.
- TOBIN, J. (1995). «The irony of self-expression». *American Journal of Education*, núm. 103, pp. 233-258.
- VAN MANEN, M. (1994). «Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching». *Curriculum Inquiry*, 24 (2), pp. 135-170.
- WENDERS, W. (2005). «El paisaje urbano». *El acto de ver*. Barcelona: Paidós. [Versión original: 1992, *The act of seeing*. Francfort: edición del autor.]

LA NARRACIÓN COMO JUEGO PARA DESCUBRIR EL MUNDO, EXPERIMENTARSE A SÍ MISMO, CONSTRUIR EL PENSAMIENTO

ROSA GALLELLI

INTRODUCCIÓN

No es casualidad que el siglo xx se conozca como «el siglo de la infancia» y, al mismo tiempo, haya visto florecer una abundante cosecha de estudios multidisciplinarios que han puesto en duda y superado la presión de la tradición occidental para desacreditar la experiencia lúdica, y han resaltado en cambio su función evolutiva tanto en un plano ontogenético como filogenético. De este modo, junto con un análisis profundo del *mundo del niño*, de sus originales peculiaridades cognitivas y afectivas y del reconocimiento de la infancia como fuente de recursos indispensables para las siguientes etapas de la vida, el interés por profundizar en el *mundo del juego* ha seguido avanzando con un vigor renovado con respecto al pasado. Y ha llevado al descubrimiento de que, más allá de lo que transmite el pensamiento tradicional centrado en el adulto (y caracterizado por dualismos consolidados como cuerpo-mente, naturaleza-cultura, femenino-masculino, eros-logos, etc.), el mundo del juego constituye un recurso radical para el ser humano, tanto adulto como niño, ya que aporta una insustituible reserva para el ejercicio «corporal-mental» (Gallelli, 2014).

Por lo tanto, se ha podido comprender, por una parte, hasta qué punto la edad adulta está impregnada de las experiencias de la edad infantil y, en consecuencia, lo mucho que el cuidado educativo reservado al mundo del niño actúa como pilar fundamental de cada proyecto (cultural, social, político) auténticamente emancipador. Por otra parte, se ha comprendido también hasta qué punto los procesos evolutivos de la adultez (aunque se caractericen por una fenomenología específica de contenidos, pensamientos, emociones y sentimientos) se interpretan y experimentan de manera lúdica con más frecuencia de lo que se suele imaginar, y, así mismo, lo mucho que el cuidado educativo que se da al mundo lúdico resulta productivo más allá de la etapa preescolar.

Desde esta perspectiva, la producción y el consumo de narrativa, como muchas de las actividades comúnmente atribuidas a la creatividad adulta, se

rigen por impulsos lúdicos. Es más, a mi juicio, estos mecanismos encajan plenamente en la narrativa, en la que siempre encuentra una brillante explicación la «realidad semiimaginaria del hombre» que la constituye (Gorkij, citado en Morin, 1956: 204). Como sucede con el juego, todos los relatos (sean orales o escritos, cinematográficos o publicitarios, en formato cómic, videoclip musical o videojuego) interrumpen el flujo de la cotidianidad y rompen la disyuntiva entre lo real y lo imaginario en la parcela espacio-temporal ficticia que crean, pues sumergen al narrador (usuario)-jugador en el divertimento derivado de la propensión de la mente humana a producir un «doble» de la representación y a operar la *mímesis* a través de proyecciones e identificaciones.

Sobre la singular situación estética experimentada por cada espectador, normalmente malinterpretada, Morin escribe:

Lo que permanece oculto es, pues, lo esencial; vosotros, nosotros, yo, estando intensamente implicados, poseídos, erotizados, exaltados, espantados, amando, sufriendo, gozando, odiando, no dejamos de saber que estamos en una butaca, contemplando un espectáculo imaginario: *vivimos [...] en un estado de doble conciencia*. Ahora bien, ese estado de doble conciencia, aunque evidente, no se percibe, no se analiza, porque el paradigma de la disyunción nos impide concebir la unidad de dos conciencias antinómicas en un mismo ser.¹

Es precisamente el paradigma de la disyunción, incapaz de comprender la complejidad de estos fenómenos, lo que no permite captar la compleja unidad y la complementariedad de lo que es heterogéneo y antagonista: «Lo que es necesario interrogar es justamente ese fenómeno sorprendente en el cual la ilusión de realidad es inseparable de la conciencia de que esta es realmente una ilusión, sin que esa conciencia, no obstante, mate el sentimiento de realidad» (*ibíd.*).

Si, entonces, la esencia humana del sentir, actuar, conocer, pensar, vivir se encuentra en la unión propulsora entre lo real y lo imaginario, esta unión debe ser el centro del cuidado educativo. Y si aceptamos la idea de que la narración y el juego comparten el mismo corazón palpitante representado por esa incesante reinterpretación creativa de la realidad y de la imaginación, habrá que apostar por un proyecto pedagógico y didáctico que active y fomente, al mismo tiempo, los conocimientos y las competencias lúdicas implicadas en la experiencia de la narración, así como los conocimientos y las competencias narrativas implicadas en la experiencia del juego.

1. Morin, 2016, p. 8.

JUEGO E IMAGINACIÓN

Entre los estudios clásicos de referencia en el campo pedagógico, encontramos la obra de Friedrich Froebel (1993), que a mediados del siglo XIX dio al juego un valor no simplemente recreativo, sino también de «remolque» de los procesos de desarrollo y conocimiento en la infancia.

En un plano puramente psicopedagógico y sobre la base de la obra sin duda pionera del filósofo y psicólogo alemán Karl Groos (1898), que interpretó el juego como una primera forma de ejercitar las prerrogativas del individuo adulto (tanto en los humanos como en otros animales), resultan muy iluminadoras las reflexiones ofrecidas desde los años treinta del siglo XX por J. Piaget sobre la función del juego reglado en la formación moral del niño. También las de L. S. Vygotsky, acerca del carácter constructivo del pensamiento y del lenguaje expresado en el juego infantil.

En los mismos años en los que los psicólogos y los pedagogos prescribían el juego como un terreno imprescindible para que el niño experimentara y activara los procesos de desarrollo y aprendizaje básicos para su crecimiento (físico, cognitivo y relacional), en otros campos también aparecían estudios destinados a convertirse en hitos en el camino hacia el reconocimiento y la revalorización del juego y de su papel en la existencia del individuo y en la evolución de la especie humana.

En 1939, con la publicación de *Homo ludens* del historiador holandés Johan Huizinga, se abre un intenso debate que llevará, a mediados de siglo, a la publicación de *El juego como estructura* de Émile Benveniste y *L'attrait, l'horreur du jeu* de Maurice Blanchot. Pero es con la publicación en 1957 de *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego* del filósofo alemán Eugen Fink y, sobre todo, de *Los juegos y los hombres* del sociólogo, antropólogo y filósofo francés Roger Caillois en 1958, cuando la reflexión sobre el juego alcanza los más altos niveles de madurez.

Esta atención hacia el juego y el jugador confluye en la reinención de la vida lúdica, que ya no es una realidad cultural «menor» y prerrogativa de los pasatiempos infantiles, sino uno de los fenómenos mejor valorados de nuestra especie, capaz de subsumir —aunque de manera enigmática en muchos sentidos— toda la propensión humana a la producción simbólica y al incesante discurrir del pensamiento en aguas donde realidad y ficción, existencia y representación, se mezclan e impulsan la una a la otra.

Por lo tanto, si el juego, desde la más temprana infancia, promueve en el niño un proceso de conquista gradual del pensamiento simbólico (con sus prerrogativas de abstracción y descontextualización, descentralización cognitiva y

afectiva), así como un proceso de perfeccionamiento de las habilidades comunicativas, relacionales y sociales, en la edad adulta favorece procesos de reinterpretación cognitiva y afectiva, vivifica el pensamiento y lo mantiene abierto a las extraordinarias experimentaciones de la imaginación y de la creatividad.

Caillois nos ofrece una clasificación práctica de la heterogénea multitud de juegos en los que lo lúdico se expresa en las diversas etapas de la vida y en las diferentes sociedades y culturas, así como en las distintas épocas históricas. Entre las características distintivas fundamentales que definen la universalidad de todos los juegos, se encuentra el hecho de que el juego solo puede ser una actividad:

1) *libre*, a la que el jugador no puede ser obligado sin que el juego pierda inmediatamente su carácter de diversión atractiva y gozosa; 2) *separada*, circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y fijados de antemano; 3) *incierto*, ya que no puede determinarse el desarrollo ni fijarse previamente el resultado, sino que se debe dejar obligatoriamente cierta libertad al jugador respecto a la necesidad de inventar; 4) *improductiva*, pues no crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo alguno [...]; 5) *reglamentada*, sometida a reglas convencionales que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una legislación nueva, la única que cuenta; 6) *ficticia*, acompañada de una conciencia específica de una realidad diferente o de absoluta irrealidad en relación con la vida cotidiana.²

Sin embargo, si queremos clasificar las actividades lúdicas según los aspectos que las distinguen entre sí, Caillois identifica dos «polos» y cuatro actitudes que, combinándose en diversas medidas, determinan la multiplicidad de los juegos que aparecen en las tradiciones de pueblos y culturas en distintas épocas históricas y puntos geográficos.

Las dos maneras opuestas de interpretar el juego son el *ludus* (o «cálculo lógico», «reto»): competiciones deportivas, rompecabezas matemáticos, crucigramas, partidas de ajedrez, etc., que ponen al jugador en condiciones de medir sus propias fuerzas y superar los obstáculos y en los que el placer de jugar no reside en el disfrute del premio final, sino en la manera en la que se alcanza la victoria y la *paidia* (o «manifestación desenfadada de energía», «libre improvisación»): dar brincos alegremente, correr dando vueltas, hacer volteretas, etc., con lo cual el jugador expresa vitalidad y alegría y goza plenamente de esta exuberancia espontánea.

2. Caillois, 2007, p. 26.

Entre los dos extremos, dominados respectivamente por la *paidia* y el *ludus*, Caillois ordena una serie de juegos en los que los dos componentes están dosificados en diversas medidas. Y para ello los separa según cuatro actitudes: *competición*, *azar*, *imitación* y *vértigo*.

En el grupo de juegos que presenta la característica de la competición (*agon*), tanto la de índole física (encuentros deportivos) como la de carácter intelectual (las damas, el ajedrez, etc.), como los juegos de habilidad y destreza donde los jugadores no se enfrentan directamente (crucigramas, caza, alpinismo, etc.), la motivación principal para cada competidor es que se le reconozca su superioridad en un determinado ámbito. Los juegos que se basan en el azar (*alea*) tratan de desafiar a un rival que en este caso es la fortuna misma. Se da en los dados, en la ruleta, en las loterías, etc. En este caso, al contrario que en las competiciones, el juego supone una actitud pasiva por parte del jugador ya que no puede contar con sus propias capacidades. Tanto en los juegos de competición como en los de suerte, la justicia está garantizada por una serie de normas explícitas y definidas.

En los juegos que demandan «mimetizarse» (*mimicry*), el jugador abandona durante un tiempo su propia identidad y finge ser otra persona. Se da en juegos de ficción (como cuando los niños juegan a imitar a los adultos) y de disfraces (como los de Carnaval). El jugador en este caso disfruta, no engañando a los otros, sino ocultando por un momento su identidad socialmente reconocida y dejando libres aspectos identitarios recónditos que normalmente se mantienen en un segundo plano.

Y, finalmente, están los juegos que dejan que se exprese la búsqueda del vértigo (*ilinx*). En ellos desaparece por un momento la estabilidad normal de la percepción y todo el cuerpo se deja involucrar en breves pero intensos instantes de confusión y de pánico (como cuando los niños dan vueltas como un remolino, se suben a un columpio o a un carrusel, se lanzan en bicicleta cuesta abajo a una velocidad vertiginosa o cuando los adultos conducen una moto o un coche potente y se dejan embriagar por la velocidad o la aceleración repentina).

Combinando dos o más de estas actitudes se obtiene una gran variedad de juegos: por ejemplo, el dominó o los juegos de cartas unen un componente de suerte que está en el reparto inicial, y otro de competición, que permite al jugador usar sus habilidades personales para aprovechar al máximo las oportunidades ofrecidas por el azar. También en eventos deportivos (combates de lucha o boxeo, un partido de fútbol, una carrera de caballos, etc.) la naturaleza básica del juego es la competición, pero para el espectador hay un elemento mimético en el placer de identificarse con los protagonistas de la contienda.

En este marco tienen una especial relevancia los estudios de Vygotsky sobre el juego infantil de ficción. En este el niño vive, por una parte, la dimensión de realidad cotidiana y, por otra, la dimensión de una realidad «mágica» donde está constantemente experimentando con situaciones y roles inusitados, lo que le permite investigar de manera implícita sus características todavía desconocidas, dar forma poco a poco a sus competencias y conocimientos (lingüísticos, comunicativos, sociales) y afinar su saber sobre el mundo.

El niño se «apoya» en objetos que presentan elementos similares a lo que está imitando, y de ese modo puede moverse en lo que Vygotsky define como «zona de desarrollo próximo», lo que hace del juego un extraordinario lugar de aprendizaje y práctica. Y, en ese intenso transitar por la frontera lúdica que separa y al mismo tiempo conecta la realidad y la ficción (o, usando la terminología de Bateson [1976], el territorio y el mapa), el niño obtiene experiencia sobre sí mismo, sobre el mundo y sobre sí mismo dentro del mundo. De hecho, al contrario de lo que pasa en los sueños, en el juego

la discriminación entre «juego» y «no juego», como la discriminación entre fantasía y no fantasía, es ciertamente una función del proceso secundario o «yo». Dentro del sueño, el soñador comúnmente no percibe que está soñando y dentro del «juego» necesita con frecuencia que se le recuerde que «esto es un juego» [...]. Se sigue, por consiguiente, que el marco del juego, tal y como se emplea aquí en cuanto principio explicativo, supone una combinación especial del proceso primario y del secundario. Pero esto guarda relación con lo dicho anteriormente, cuando se sostuvo que el juego marca un paso adelante en la evolución de la comunicación, el paso crucial en el descubrimiento de las relaciones mapa-territorio. En el proceso primario, el mapa y el territorio se identifican; en el proceso secundario, pueden discriminarse. En el juego pueden ser tanto identificados como discriminados.³

En este sentido, el jugador es consciente en todo momento de su doble vida. Es más, la diversión reside precisamente en esta duplicidad, que es la esencia del juego:

Todos los aspectos estructurales del juego [...] se reúnen en el concepto fundamental de *mundo lúdico*. Cada juego es una producción mágica en un mundo lúdico, *dentro* del cual se dan el rol del jugador, los roles recíprocos del conjunto

3. Bateson, 1976, pp. 225-226.

de jugadores, la obligatoriedad de las reglas del juego, la significación del juguete [...]. El mundo lúdico no se interpone como una pared o un telón entre nosotros y lo que nos circunda, no lo oscurece ni lo vela; en sentido estricto, el mundo lúdico no tiene lugar ni duración dentro de las coordenadas reales de espacio y tiempo, sino que tiene su propio espacio y tiempo internos. Y, sin embargo, al jugar, transcurre un tiempo real y necesitamos un espacio real.⁴

En el ir y venir entre la realidad y el mundo lúdico, también el adulto experimenta la posibilidad de llevar a cabo una «liberación» temporal del peso de la existencia. La experiencia lúdica, en las formas específicas en las que —como veremos más adelante— se manifiesta en la edad adulta, se presenta como una ocasión para suspender el espacio-tiempo y entrar en la paradoja de estar a la vez dentro y fuera de la así llamada realidad.

En esta oscilación paradójica, el sujeto halla el modo de flexibilizar la rigidez de la realidad denominada común y de descubrir y valorizar sus nuevas dimensiones (Rovatti, 2008).

En otras palabras, la experiencia que el sujeto vive —por ejemplo, durante un juego de ficción— asumiendo uno o varios roles a veces muy alejados de su supuesta identidad dista de ser aparente: es de carácter total ya que está provista de una realidad propia bien integrada en el contexto social e intersubjetivo. Por otra parte, se trata de una experiencia en la cual el sujeto puede romper los esquemas habituales y obtener nuevos puntos de vista sobre la realidad misma.

Desde esta perspectiva, el juego «nos arrebat[ame]nta de una situación de hecho, del aprisionamiento de una situación opresiva y constrictiva, concede la felicidad de la fantasía, en un recorrido de posibilidades que no tienen el tormento de la elección real» (Fink, 2008, p. 30)

Lo que ocurre es que tanto los niños como los adultos encuentran en la experiencia lúdica la posibilidad de mezclar la fantasía con un contenido que tiene raíces en la experiencia real. Esta combinación constituye un extraordinario desafío al pensamiento catalogador:

En un sencillo juego de cartas se crea una atmósfera excitante, una mezcla de intimidad sociable y competición, de habilidad individual y de fortuna. Los factores que, mayoritariamente, gobiernan la vida común son ejercidos y representados a la medida de la conciencia, en un formato sobrio y pequeño que permite la diver-

4. Fink, 2008, pp. 28-29.

sión de los jugadores [...]. La doble estructura del juego humano opera una singular síntesis de lo real y lo irreal en un juego de representación o de roles.⁵

El «juego de roles» consiste en la producción de un sentido en un ámbito de significados compartidos por todos y que, en la puesta en escena lúdica, se desafían, se transgreden, se reelaboran. La realidad, con sus temas frecuentes, sufrimientos y alegrías, trasciende imaginariamente Y, mediante el uso de las palabras y las tramas, de las caras y los cuerpos, de las imágenes y de cada una de las otras representaciones simbólicas, se trasciende imaginariamente la realidad y sus temas frecuentes, sufrimientos y alegrías.

NARRACIÓN COMO JUEGO

El sustantivo alemán *Spiel* significa ‘juego’ pero también ‘interpretación, actuación’, así que, cuando Eugen Fink habla de la singular mezcla de lo real y lo no real que constituye la doble estructura del juego, de manera explícita se refiere tanto al «juego de roles» (presente en los juegos infantiles) como a las representaciones teatrales.

En palabras de Fink:

El aspecto sensible se entremezcla con la apariencia presente en la fantasía y, ante este mundo lúdico, también los espectadores pertenecen a esa comunidad lúdica que incluye a actores y público. No solo a los actores que desempeñan un papel, sino también a las personas para las que actúan, para las que materializan un sentido imaginario mediante personajes, imágenes y acciones, las cuales participan en el mundo del juego incluso sin jugar directamente [...]. Ser espectador siempre tiene un doble sentido: sin participar podemos observar una puesta en escena externa a nosotros, como si fuera un evento cotidiano. Podemos ver en ella una conducta más o menos cómica, o podemos participar de manera directa dando un sentido a la puesta en escena, y entonces vemos en el sufrimiento de Edipo la personificación de la miseria humana y quedamos fascinados por la actuación.⁶

Hablando de esta peculiar producción de sentido en el juego de la representación y en el juego de roles, el autor mueve sensiblemente el enfoque desde

5. Fink, 2008, pp. 60-61.

6. Fink, 2008, pp. 62-63.

el juego de imitación del niño hasta las «tramas de ensueño» creadas por los adultos. Las notas de Fink se refieren de hecho a los poetas, a los actores y a los consumidores de su arte, y reconoce a estas grandes representaciones narrativas de los adultos el estatus de juego.

Por su parte, Caillois, entre las categorías fundamentales en las que clasifica los juegos, designa con la palabra inglesa *mimicry* el mimetismo, componente central de todos los juegos de ficción en los que «el sujeto juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que es otra persona. Niega, altera, abandona temporalmente su personalidad para fingir que tiene otra» (Caillois, 2007, p. 36).

Entre los juegos de adulto a los que claramente se refiere el autor están el teatro, la novela y las películas. También en este caso, la experiencia lúdica no solo se puede ver en los actores que llevan la máscara del personaje de la obra, sino también en los lectores o espectadores que, mientras gozan de la obra, se identifican en esa máscara o simplemente se dejan envolver por la historia que ella representa, aceptan voluntariamente ese artificio y se dejan llevar temporalmente en ese universo ficticio (cerrado y convencional) del juego de la narración.

Caillois afirma:

Mimicry es invención incesante. La regla del juego es única: para el actor consiste en fascinar al espectador evitando que un error lo conduzca a rechazar la ilusión. Para el espectador consiste en prestarse a la ilusión sin rechazar a primera vista el escenario, la máscara, el artificio a los que se lo invita a dar crédito durante un tiempo determinado, como si fuera una realidad más real que la realidad.⁷

Después de todo, hay una gran cantidad de literatura científica sobre el pensamiento, el lenguaje y los productos narrativos que ofrece materia de reflexión sobre la afinidad entre el juego y los cuentos.

Escribe Bruner (1997, 2006) que, a través de la «magia» de la lengua, la narración ofrece mundos alternativos que, sin embargo, tienen el poder de dar una nueva luz al mundo real. Lo que es familiar y obvio se convierte en el terreno en el que asentar una actividad imaginativa capaz de desafiar las expectativas enraizadas en circunstancias de configuración rutinaria y abrir la puerta a lo imprevisto con su carga de sorpresa, de curiosidad y, a veces, de desorientación y terror.

7. Caillois, 2007, p. 40.

De modo que, en la ficción literaria, la tensión perenne entre lo canónico y lo posible, entre lo que es familiar y lo novedoso que invade y rompe su estructura normal, crea unas condiciones en las que la búsqueda de sentido en la historia coincide con la experiencia fantástica de múltiples y diversas situaciones, con la formulación de múltiples hipótesis interpretativas, con la conjugación entre conocimientos del pasado y del presente y la previsión de posibilidades inéditas, con la conexión entre memoria y futuro.

Producir historias y disfrutar de ellas «nos ayuda a imaginar lo que podría pasar si...» (Bruner, 2006, p. 34) y, de este modo, también nos ayuda a movernos con flexibilidad y competencias entre lo que es lógico esperar en determinadas ocasiones y lo que se desvía de la rutina y rompe la cotidianidad con sensaciones de excitación y emoción, entre lo que confirma lo que ya conocemos y lo que se aleja de ello y nos lleva a la disonancia, al dilema, al problema por resolver.

Es bien sabido cuán arraigada está en la naturaleza humana esta propensión a experimentar constantemente la tensión antinómica entre las certezas derivadas de la tradición y la ambigüedad e inquietud que acompañan a cada innovación cultural. Es sabido también que el ritmo de esta temporalidad inquieta se reitera en el desarrollo del cuento, en el extraordinario mundo imaginario compartido entre el autor y su destinatario. Y es sabido lo estimulante que resulta para autores y espectadores introducirse en la ficción del cuento, como si el gozo del pensamiento narrativo residiera precisamente en la posibilidad que este ofrece de experimentar «de mentira» las infinitas combinaciones posibles en las que esa antinomia puede expresarse y, al mismo tiempo, de encontrar, gracias a la narración, la manera de domesticar y de justificar de algún modo los aspectos más inquietantes de las transgresiones y las aberraciones con respecto a lo ordinario y a las costumbres de la comunidad.

Desde pequeños, los niños ya manifiestan una fuerte inclinación hacia la narración como campo de ejercicio de ese vaivén entre el terreno de lo ordinario y el terreno de lo inesperado. Algo que es «reconfortante» en la medida en que el cuento permite recorrer un camino de sentidos que, aunque hagan vivir al niño ese vértigo de lo imprevisto, lo conducen finalmente de vuelta a un contexto inteligible para él.

Tal y como pasa con el juego, también la actividad narrativa se revela en la infancia temprana y se desarrolla a lo largo de la vida del hombre, diferenciándose según una fenomenología rica y cada vez mejor articulada. Una articulación que, por otra parte, en muchos casos coincide claramente con el plano del juego. Así las cosas, producir cuentos o disfrutar de ellos constituye una auténtica experiencia lúdica.

De hecho, al producir una narración o disfrutar de ella, niños y adultos gozan de la oportunidad, puramente lúdica, de «suspender» el espacio-tiempo ordinario y adentrarse en un mundo de fantasía donde experimentar la aventura del «fingir». Es decir, la aventura que implica romper el orden natural de las cosas, ponerse en los zapatos de otros, vivir experiencias nuevas, seguir pensamientos inimaginables y concebir eventos con finales imprevistos.

En esta perspectiva, construir y reconstruir «tramas», ya sea como narrador o como espectador, es un juego en el cual —según las categorías de Caillois— *agon* y *mimicry* se combinan constantemente. La narración cautiva tanto al narrador como al espectador, que se retan en la búsqueda del significado de la historia, a la vez que los introduce en un juego de espejos que pone de relieve los innumerables aspectos de la identidad de un individuo.

LABORATORIO METALÚDICO DE LA NARRACIÓN

Como se ha destacado anteriormente, el juego y el cuento son dispositivos culturales capaces de «crear mundos». Por un lado, el juego —especialmente el de ficción— comparte con la narración la capacidad de establecer conexiones entre circunstancias, cosas, personas, entrelazando tramas en las que los acontecimientos adquieren un sentido. Por otro lado, la narración comparte con el juego la tendencia a mezclar los componentes lúdicos de *agon* y *mimicry* como ingredientes necesarios para identificar las razones del *continuum* narrativo.

Desde este punto de vista, jugando o asistiendo a un juego, adultos y niños están creando narraciones. Cada situación de juego escenifica una historia con su trama, su ambientación, sus personajes, su desarrollo. En el *continuum* narrativo, una realidad a menudo caótica de acciones, objetivos, procesos, intenciones, expectativas y casualidades se ordena en forma de una trama de situaciones que se enlazan en un contexto específico, y se conectan con actores e intenciones igualmente específicos en situaciones que evolucionan hacia un futuro y una dirección según determinados procesos.

Desde este punto de vista, una vez más, mientras narran o escuchan una narración, adultos y niños juegan. Identificándose con los personajes, no solamente viven la primitiva emoción de enmascararse, sino que también emprenden una competición contra ellos mismos donde gana quien pueda organizar y comprender una historia: reconocer el rol de cada personaje y su punto de vista («desvinculándose» cognitiva y emocionalmente); saber identificar, a partir de estos últimos, las razones de los acontecimientos en el desarrollo del pasado, presente y futuro; comprender el sentido de lo que pasa en las viven-

cias de los protagonistas y relacionarlo con un entorno histórico, social y cultural; compartir o no sus decisiones, gestos, motivaciones, sentimientos, y así sucesivamente.

En este marco, dentro de un proyecto pedagógico que pretenda optimizar las competencias narrativas como instrumento irreductible de la mente para crear significados, Bruner sugiere un trabajo sobre la «metacognición», es decir, intervenir en la educación con el fin de inducir una «toma de conciencia» de los procesos involuntarios y automáticos con los que normalmente se interpretan las narraciones de la realidad. El uso pedagógico del juego puede ser especialmente apropiado para promover esta toma de conciencia.

El laboratorio metalúdico se propone dirigir la didáctica hacia la dimensión narrativa de la experiencia lúdica y hacia la dimensión lúdica de la experiencia narrativa, moviéndose en dos planos distintos pero interrelacionados, a fin de equilibrar, por una parte, la necesidad de una inmersión libre y creativa en la creación narrativa y, por otra parte, la necesidad de reflexionar y mediar sobre la producción y la acción narrativas. Por lo tanto, la particular experiencia del juego permitirá al jugador sumergirse en la ficción del *continuum* narrativo y dejarse llevar con gusto y sin mediación por las tramas de los eventos puestos en escena. Por otro lado, la presencia de un adulto, orientada a facilitar una profundización metacognitiva de la narración, ofrece al niño la posibilidad de mejorar sus actitudes narrativas (como espectador y como autor de cuentos).

Sin embargo, este tipo de laboratorio requiere una planificación atenta por parte del educador, ya que el uso de los juegos con finalidades didácticas por medio de la interconexión entre *experiencias narrativas*, *experiencias lúdicas* y *experiencias metacognitivas* puede despojarlos de sus rasgos peculiares: libertad, gratuidad, automotivación y autorreglamentación. En este sentido es necesario que el educador prepare bien el *setting* didáctico (espacios, tiempos, herramientas, estrategias, tareas y actividades, clima operacional y de las relaciones, motivaciones y expectativas), de manera que sea funcional para el proyecto elaborado, que busca impulsar el pensamiento y el lenguaje de la narración por medio del *juego* y del *metajuego*. Esto requiere sobre todo un *laboratorio* de calidad para que el *setting* asegure a los alumnos la posibilidad de «aprender haciendo» y que responda a las principales necesidades del niño: comunicación y socialización (frente a aislamiento y marginación); autonomía y disconformidad (frente a subordinación y conformismo); movimiento y fantasía (frente a coacción y estandarización); manualidades, búsqueda y conocimiento (frente a pasividad y homologación).

En segundo lugar, esto implica un laboratorio *metalúdico* de calidad, es decir, una atención especial en la *calificación reflexiva de la experiencia lúdica*,

ya que aquí el juego se presenta profundamente impregnado de análisis y reflexión para que se pueda vivir al mismo tiempo como experiencia que incorpora pensamiento y acción, lógica e imaginación, conocimientos y emociones.

Para no desnaturalizar la inmediatez lúdica con la presencia simultánea de juego y reflexión sobre este, de narración y reflexión sobre esta, hace falta calibrar el análisis y la reflexión durante toda la actividad, modulando su incidencia según las fases. Por eso el momento del juego no tiene que ser interrumpido por el educador con explicaciones o aclaraciones si no es por el bien del propio juego. Es en la fase del posjuego cuando el educador se ocupará de guiar a los alumnos, mediante dinámicas de razonamientos y debates, para profundizar en lo que ha pasado durante el juego y en lo que eso significa.

Para ello, el educador procurará que el desarrollo de las tres fases del laboratorio —fase del juego, fase del posjuego y fase de la valoración— vaya precedido por una fase dedicada a aclarar los límites entre el *espacio del no juego* (donde se aplican las normas de la vida cotidiana), el *espacio del juego* (que se rige por vínculos recreativos: normas de conducta, lenguaje y procedimientos distintos y específicos de cada juego) y el *espacio del posjuego*.

Momento del juego. Para proteger e impulsar la participación espontánea, activa y motivada de los niños en las actividades lúdicas, es oportuno acondicionar un entorno en el que sea fácil organizar diferentes formas de trabajo —individual, en pareja, en pequeños grupos, en grupos medianos o grandes— y pasar de una situación de juego a una de posjuego, en la que reunir a los niños y llevarlos a la conversación y al debate. El educador deberá dedicarse a preparar a los niños para el juego con bastante antelación, estimulando en ellos la curiosidad y la expectación respecto a lo que va a ocurrir. Para presentar el juego habrá que reducir al mínimo la mera enumeración de las normas y hacerlo más bien con pequeños ejemplos explicativos. Durante el juego, el educador se ocupará de controlarlo⁸ sin entorpecer su desarrollo con explicaciones o análi-

8. En lo relativo a cuál es la estrategia de tutoría más eficaz por parte del educador, me parece adecuado referirme a lo que convincentemente fue sugerido por Bondioli (1996, pp. 362-367) sobre lo oportuno de adaptar el modelo de tutoría elaborado por Wood, Bruner y Ross (1976) siguiendo la estela del modelo de aprendizaje vygotskyano, que utiliza hábilmente la desigualdad de competencias entre alumnos y profesores en una actividad compartida. En una tutoría, el miembro más competente debe mantener motivado al alumno; concentrar su actividad en los objetivos principales y más asequibles, evitando la dispersión de la energía (*reducción del grado de libertad*); fomentar la perseverancia en el objetivo común indicando objetivos secundarios que puedan incrementar gradualmente sus competencias (*mantenimiento de la dirección*); indicar los aspectos más importantes de la tarea por realizar (*subrayado de los aspectos cruciales*); contener las ansias derivadas de la dificultad que comporta cada situación de

sis (que se dejan para la fase del posjuego), de estimular constantemente el interés de los niños en lo que están haciendo y de hacer que todos participen en la actividad.

Momento del posjuego. Entre las actividades que la literatura pedagógica define como «análisis posterior a la experiencia» (Lederman, 1991; Thiagarajan, 1992), el posjuego es el momento en el que el educador estimula a los alumnos a reflexionar y analizar lo que ha ocurrido durante el juego y lo que significa la experiencia que acaban de vivir juntos, mediante el diálogo y el debate en grupo. Esto se perfila como parte integrante de todo proceso de aprendizaje basado en la experiencia, ya que da a los alumnos la posibilidad de desarrollar conocimientos respecto al análisis, la síntesis y la metacognición, es decir, en el sentido de conocimientos superiores. Volver a la experiencia de un modo reflexivo lleva a los alumnos a evocar, describir y observar lo vivido y a comparar su conocimiento con el que reciben de los demás. Así conciliarán y valorarán de manera más completa los significados que tiene o que podría llegar a tener todo este proceso. Para todo esto hace falta que el educador prepare muy atentamente el entorno y las estrategias didácticas destinadas a ayudar a los niños a alcanzar conocimientos y habilidades específicas relativas a capacidades lingüísticas, de escucha, de comprensión, de expresión y de reelaboración de mensajes de forma oral; a comprender y usar un registro lingüístico apropiado, en cuanto a léxico y sintaxis, para esa comunicación concreta; a escuchar los distintos puntos de vista y comparar las diversas representaciones de los hechos vividos; a conciliar reproducciones y reflexiones sobre los sucesos compartidos; a dialogar respetando las normas de conducta social (siguiendo el orden de los turnos para intervenir, prestando atención a la persona que está hablando, siguiendo el razonamiento de los otros y teniéndolo en cuenta para formular una respuesta, y pidiendo explicaciones y aclaraciones cuando no se ha comprendido del todo el significado de la frase enunciada por el interlocutor) (Lumbelli, 1982; Zuccheromaglio y Zanotti, 1989; Pontecorvo *et al.*, 1991).

Momento de la valoración. La supervisión y la valoración son fundamentales para garantizar la eficacia y la eficiencia de las actividades programadas y dirigidas en el *laboratorio metalúdico*. Entendiendo el laboratorio de este modo, hay que considerar que, aunque se mantenga una unidad esencial, juego y

aprendizaje (*control de la frustración*), y afrontar los problemas de tal modo que pueda ser un modelo de comportamiento para el alumno (*modeling*).

posjuego son dos fases que conservan sus respectivas peculiaridades. Por lo tanto, es oportuno que el educador valore por separado las dos actividades para que pueda notar los posibles puntos críticos de uno u otro momento. Luego tendrá que unificar estas valoraciones en una visión más amplia y en una valoración general que permita detectar y hacer con precisión las correcciones más oportunas.

En concreto, en lo que respecta a la valoración del resultado, y dado que se trata de actividades cuyo fin no es tanto la adquisición de un «saber hacer» o unos «conocimientos» básicos, sino más bien su desarrollo en áreas transversales de experiencia, la verificación va a requerir herramientas de tipo cualitativo: entrevistas abiertas o semiestructuradas; diarios de campo de los niños; reflexiones autobiográficas (escritas y orales); conversaciones (individuales o en grupo); observaciones directas (anotadas por el educador en su propio diario); observación de material multimedia en fotografías y vídeos (resumida por el educador en fichas predeterminadas); encuentros con los padres, etc.

Sin embargo, respecto a la valoración de los procesos (adecuación del *setting*, el espacio y el tiempo; adecuación de los eventuales soportes didácticos, recursos y herramientas que el juego necesite; adecuación de las maneras de presentar y supervisar los juegos y de guiar el posjuego; calidad de las relaciones y el clima del grupo), la verificación va a requerir herramientas de tipo tanto cuantitativo (encuestas en relación con las variables citadas) como cualitativo (informes, diarios, encuentros individuales, de grupo y con las familias).

BIBLIOGRAFÍA

- BATESON, G. (1976 [1954]). «Una teoria del gioco e della fantasia». *Verso un'ecologia della mente*. Milán: Adelphi [Versión castellana: 1998, «Una teoría del juego y de la fantasía». *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.]
- BENVENISTE, É. (2008 [1947]). «Il gioco come struttura». *Aut Aut*, núm. 337.
- BLANCHOT, M. (2004 [1958]). «L'attrazione, l'orrore del gioco». *Riga*, núm. 23.
- BONDIOLI, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milán: FrancoAngeli.
- BRUNER, J. S. (1981). «Natura e usi dell'immatùrità». En J. S. BRUNER, A. JOLLY y K. SYLVA (coords.), *Il gioco*. Roma: Armando.
- (1997). *La cultura dell'educazione*. Milán: Feltrinelli.
- (2006). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- CAILLOIS, R. (2007 [1958]). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milán: Bompiani [Versión castellana: 1986, *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.]

- CAMBI, F. (2007). «Homo ludens: gioco e civiltà». En F. CAMBI y G. STACCIOLI (coords.), *Il gioco in Occidente. Storia, teorie, pratiche*. Roma: Armando.
- DEWEY J. (1961 [1933]). *Come pensiamo*. Florencia: La Nuova Italia.
- FINK, E. (2008 [1957]). *Oasi del gioco*. Milán: Raffaello Cortina. [Versión castellana: 1966, *Oasis de la felicidad. Pensamientos para una ontología del juego*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.]
- FRABBONI, F. (2001). «Il gioco. L'alfabeto della libertà e dell'ambiguità». En F. FRABBONI y F. PINTO MINERVA (coords.), *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- (2004). *Il laboratorio*. Roma-Bari: Laterza.
- FROEBEL, F. (1993 [1889]). *L'educazione dell'uomo*. Florencia: La Nuova Italia.
- GALLELLI, R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milán: FrancoAngeli.
- (2014). «La mente incarnata. Insegnare a comprendere l'«unità corpomentale»». En G. ANNACONTINI y R. GALLELLI (coords.), *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.
- GROOS, K. (1898). *The play of animals*. Londres: Chapman and Hall.
- (1901). *The play of man*. Nueva York: Appleton.
- HUIZINGA, J. (2002 [1939]). *Homo ludens*. Turín: Einaudi.
- LEDERMAN, L. C. (1983). «Intercultural communication, simulation and the cognitive assimilation of experience: An exploration of the post-experience analytic process. III Conferencia Anual de la Speech Communication Association de Puerto Rico, San Juan.
- LEDERMAN, R. P. (1991). «Quantitative and qualitative research methods: advantages of complementary usage. MCN». *The American Journal of Maternal Child Nursing*, 16(1), 43.
- (1984). «Debriefing: A critical re-examination of post-experience analytic process with implications for its effective use». *Simulation and Games*, núm. 15, pp. 415-431.
- LUMBELLI, L. (1982). *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*. Bolonia: Il Mulino.
- MEAD, G. H. (1966). *Mente, sé e società*. Florencia: Giunti Barbera.
- MORIN E. (ed.) (2016 [1977]). *Il cinema o l'uomo immaginario*. Milán: Raffaello Cortina.
- MYERS, G. E.; MYERS, M. T. (1984). *Les bases de la communication interpersonnelle: une approche théorique et pratique*. Nueva York: McGraw-Hill.
- PIAGET, J. (1966 [1926]). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Turín: Boringhieri.
- PONTECORVO, C.; AIELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (1991). *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- PRINCE, G. (1984). *Narratologia*. Parma: Pratiche.
- RICOEUR, P. (1988). *Tempo e racconto*. Milán: Jaca Book.
- ROGERS, C. R. (1983). *Un modo di essere*. Florencia: Martinelli.
- ROVATTI, P. A. (2008). «Il gioco di Wittgenstein». *Aut-aut*, núm. 337.
- STACCIOLI, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.

- STEINWACHS, B. (1992). «How to facilitate a debriefing». *Simulation and Gaming*, núm. 23, pp. 186-195.
- SUTTON-SMITH, B.; BOTVIN, G.; MAHONY, D. (1976). «Developmental structures in fantasy narratives». *Human Development*, núm. 19, pp. 1-13.
- THIAGARAJAN, S. (1992). «Using games for debriefing». *Simulation and Gaming*, 23 (2), pp. 161-173.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). «Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino». *Antologia di scritti*. Bologna: Il Mulino.
- WINNICOTT, D. W. (1986 [1971]). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. (1976). «The role of tutoring in problem solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, núm. 17, pp. 89-100.
- ZUCCHERMAGLIO, C.; ZANOTTI, A. D. (1989). «Conversazioni e discussioni». En C. PONTECORVO (coord.), *Un curricolo per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*. Florencia: La Nuova Italia.

RELATOS DIGITALES: METODOLOGÍAS PARA SU USO EDUCATIVO

MARÍA VICTORIA MARTÍN
NÚRIA MOLAS-CASTELLS

PRESENTACIÓN

El uso de los relatos con distintas finalidades, entre ellas su empleo en contextos educativos, se encuentra en pleno apogeo. Los motivos que explican este fenómeno son varios. El primero de ellos es la potencialidad de las formas narrativas como medio de comunicación. Narrar es un hecho intrínsecamente humano, una habilidad que se adquiere a temprana edad y que más tarde posibilita utilizar formas discursivas cada vez más diferenciadas (McCabe y Peterson, 1991). Es un modo de relacionarse con una cultura y de pertenecer a ella, ya que desde los primeros años de vida los seres humanos se forman como seres sociales mediante narraciones que les permiten internalizar los usos, valores y normas del entorno (Gee, 1991). A través de ellas elaboramos versiones sobre nosotros mismos en relación con el mundo, es decir, forjamos nuestra identidad. Además, las narraciones son un modo privilegiado para organizar la información y, por tanto, constituyen una herramienta esencial para dar coherencia y sentido a nuestras experiencias e interpretar el mundo (Bruner, 1997; Le Guin, 1981; Schank, 1998).

En el caso concreto del uso de la narrativa en la educación (en su doble vertiente de *historia* y *discurso*), se ha demostrado que la activación de un *modo de pensamiento narrativo* mediante la contextualización (anclajes narrativos) y la estructuración narrativa, así como las ayudas durante la lectura, pueden resultar mecanismos de mediación altamente eficaces para la comprensión, apropiación y transferencia de significados cuando se utilizan como formas de andamiaje en textos multilineales con finalidad de aprendizaje dentro de contextos educativos formales (Martín, 2011).

Por otra parte, al giro narrativo experimentado en las ciencias sociales como perspectiva teórica y analítica en las últimas décadas, se le ha sumado el advenimiento de la sociedad digital. Las posibilidades de relación entre los relatos y los medios han crecido exponencialmente a partir de la ampliación de

la capacidad tecnológica y el aumento de las posibilidades de creación, difusión y distribución de la información en formato electrónico.

Por último, hay que mencionar el cambio de los roles tradicionales de lector-consumidor a autor-productor. Así, una de las características que permiten definir el escenario actual es el aumento de las oportunidades de leer y explicar historias. Este hecho es consecuencia, entre otros, de los cambios en la relación entre los medios y la cultura de la participación (Ciancia, 2013; Jenkins, 2009). Ciertamente, los medios digitales han permitido asumir nuevos roles por parte de los receptores tradicionales, que han dejado su papel pasivo para convertirse a la vez en emisores que pueden componer, compartir y difundir sus creaciones, en lo que autores como Alvin Toffler definen como «prosumidores». Las actividades de producción son fácilmente accesibles (Williams, 2009) por parte de colectivos que hasta el momento no tenían la opción de realizar estas prácticas, reservadas a profesionales.

El objeto de interés en este capítulo se sitúa en una zona en la que se entrecruzan contextos variados y complejos: los propios del aprendizaje, que tienden a difuminar sus contornos cuando se sale del ámbito de la educación institucionalizada y se adentra en la vida cotidiana o el mundo laboral, y el contexto de los medios digitales, que es omnipresente y que, entre otras prácticas, permite aprendizajes muy distintos de los que se producen en el marco de la escuela (Rodríguez Illera, 2015). Sin duda, esta característica incide tanto en las posibilidades como también en algunas de las limitaciones de los relatos digitales en la educación formal.

En este capítulo expondremos algunos casos concretos a fin de describir las diversas formas en que se pueden introducir los relatos digitales en contextos de educación formal con fines y grados de significatividad diversos. Para ello describiremos cuatro aproximaciones al uso didáctico de los relatos y diferentes casos de implementación de relatos digitales en instituciones formales y, partiendo de la experiencia adquirida, podremos considerar y analizar sus ventajas y sus inconvenientes. Con tal fin, no nos limitaremos a abordar los usos más conocidos del relato digital, sino que introduciremos otras formas narrativas: desde los relatos digitales personales (RDP), bibliotràilers o reseñas literarias digitales hasta las narrativas transmedia.

RELATOS DIGITALES: DEFINICIONES POSIBLES Y CARACTERÍSTICAS COMUNES

La denominación «relatos digitales», a partir de ahora RD, puede utilizarse genéricamente para describir los usos y posibilidades que brindan los medios tecnológicos actuales para producir narrativas más o menos innovadoras: desde la ficción hipertextual o las narrativas de los videojuegos, hasta las noticias concebidas para su difusión como relatos en las redes sociales o las historias de Instagram. De este modo, la dispersión semántica de la denominación no ayuda demasiado a su identificación. Dada esta ubicuidad de los relatos, que permite introducirlos en todo tipo de contextos, casi deberíamos preguntar no tanto qué es un relato digital sino qué no es.

Sin embargo, aunque existen diversas formas y grados de narratividad en lo digital, cuando se habla de relatos digitales se tiende a identificarlos con los modos específicos de producción, el aparato tecnológico y las características estilísticas del movimiento que se conoce explícitamente como *digital storytelling*. En efecto, fue a partir del proyecto inicial de D. Atchley, *Next Exit*, y la incorporación de D. Aungst, J. Lambert y N. Mullen —quienes, junto con el programador P. Milligan, crearon posteriormente el San Francisco Digital Media Center— como «la tradición oral y la narrativa biográfica encontraron el abono para convertirse, con el impulso de las TIC, en todo un movimiento» (Londoño-Monroy, 2017, p.9).

Volviendo a los difusos límites de la denominación «relatos digitales», podemos repasar algunas definiciones. Según Robin (2016), en su interpretación más básica los RD pueden definirse como la práctica de utilizar herramientas informáticas para contar historias. Y, para Jason Ohler, una «narración digital puede ser cualquier ‘cosa’ que utilice tecnología para construir historias o cuentos» y que emplee «un sinnúmero [sic] de equipos tecnológicos para contar una historia de forma coherente» (2008). Por su parte, Lambert (2007, 2009) explica que un relato digital se construye a partir de elementos como fotos o documentos digitalizados, fragmentos de vídeos, una banda sonora y, fundamentalmente, un guion narrativo que organiza esos materiales.

En este tipo de historias, señala el autor, se saca partido de herramientas que gozan de una amplia difusión social. Por ello los RD son producciones no profesionales, en las que personas corrientes, sin conocimientos especializados, se ven empoderadas por un acceso relativamente fácil e intuitivo a la tecnología y toman la palabra para contar, multimedialmente, historias que merecen ser contadas. En estrecha vinculación con el aspecto *amateur* de estas creaciones se da una de sus características materiales, su duración limitada, que puede

ir de 2 a 4 o 5 minutos para Ohler o Lambert o durar de 2 a 10 minutos, según Robin. Efectivamente, la economía del relato es un principio central en la estética de este tipo de producciones. La filosofía subyacente a esas limitaciones temporales es que las restricciones formales crean las condiciones ideales para producir historias ingeniosas y de alto impacto emotivo.

En la voluntad de definir y acotar qué es un RD o qué no es, algunos autores como Murray (1999) o Ryan (2004) proponen definiciones por contraposición a otras narrativas que no son digitales. Así, consideran que las características específicas de las narrativas digitales afectan a la perspectiva de los medios, las técnicas y la interactividad y a la propia narrativa, tanto en la parte del discurso, con nuevas formas de producir y presentar las historias, como en la participación de las personas, ya que plantean nuevas formas de creación colectiva.

Con la expansión y la facilidad de creación de producciones a través de diferentes lenguajes y medios, toma especial interés cómo una única persona puede, con la ayuda de la digitalización, crear trabajos con diferentes realizaciones. La participación de los usuarios en el diseño y producción incluye una variedad de competencias que tienen que ver, según Ohler (2008), con la alfabetización oral y escrita —relacionada con la generación de recursos que permitan crear argumentos y negociar el significado de las informaciones—, la alfabetización multimedial —ya que hay que leer y escribir usando diferentes lenguajes— y la alfabetización mediática, relacionada con el análisis y evaluación de los mensajes de diferentes medios, su estructura y funcionalidad.

Es precisamente gracias a este carácter multimodal y en algunos casos interactivo como los RD permiten añadir complejidad a los relatos tradicionales. Este hecho se añade a las posibilidades de difusión globalizada. En relación con la narrativa clásica, los relatos digitales pueden ser interactivos. Miller (2008) define dos tipos de relatos digitales: los tradicionales y por lo tanto no interactivos, que son creados por un único autor y tienen una trama lineal, y los interactivos. Estos últimos pueden serlo en diferentes grados, con tramas que pueden ser no lineales y modificables por parte del usuario, el cual, según diferentes posibilidades, se convierte en coautor.

Modos de clasificación

Para identificar los elementos diferenciales de los relatos digitales hay que tomar en consideración las amplias posibilidades que ofrece la digitalización. Una de las características que se ha utilizado para definir los RD es la interactividad. Aunque distintivo de la digitalización, no siempre se muestra como

una característica útil para definirlos. Por ejemplo, existen relatos digitales secuenciales que pueden ser multimediales pero que explican una historia lineal con un guión previo no modificable y, por lo tanto, no son interactivos. En estos casos, no hay diferencias con los relatos analógicos en lo que respecta a la interactividad (Londoño-Monroy, 2013). Handler (2004) se cuestiona precisamente si la interactividad es la característica diferenciadora o si existen otros elementos exclusivos que permitan clasificar los RD.

Para caracterizar los RD también puede recurrirse a diversas tipologías. Existen varias clasificaciones posibles trazadas sobre la base de aspectos como el grado de intervención en el contenido, los recursos expresivos empleados o los temas que desarrollan (véase Londoño-Monroy, 2012, para más detalles). Efectivamente, se suele considerar que uno de los rasgos más importantes para definir los RD es su contenido. Lambert, por ejemplo, elabora una categorización bastante detallada de los relatos en función del tema que tratan, que a su vez recoge Robin, pero enfatiza especialmente el aspecto personal.

Aun así, si bien en general el carácter subjetivo se constituye en un denominador común, es posible considerar como relatos digitales narraciones de temáticas muy variopintas. Para Ohler, por ejemplo, pueden ser académicos, abstractos o muy personales. En esa línea, Rodríguez Illera (2013) introduce una noción que resulta operativa a los efectos de este trabajo, ya que distingue entre historias en las que predomina la función informativa (historias descriptivas o de constatación de hechos) y aquellas en las que predomina la función expresiva (subjetivas o personales). Como argumenta el autor, no se trata de funciones mutuamente excluyentes, sino más bien de grados en los que se dan esas funciones.

El predominio de la función expresiva en un relato digital es precisamente lo que permite distinguir una tipología concreta como la de los *relatos digitales personales* (RDP), que es la clase de relatos con que ha trabajado Lambert desde los noventa y, en el ámbito hispano, el Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV) de la Universidad de Barcelona desde 2004.

En este trabajo, tomando esas ideas (y algunas otras) como premisas, se reflexiona sobre los usos y metodologías educativas de cuatro tipos de relatos y narrativas digitales, y se añaden algunos ejemplos de su implementación. Se alude a los relatos digitales personales, los *book-trailers*, las reseñas literarias digitales y las narrativas transmedia. En todos los casos se abordan diferentes modalidades narrativas situadas bajo un mismo paraguas, aunque con diferencias que afectan tanto al contenido formal de las historias como a su expresión formal del discurso.

LOS RELATOS DIGITALES Y SUS FORMAS

Los relatos digitales personales

En una primera aproximación al concepto de relatos digitales destacan los que se caracterizan por su enfoque personal y en especial cuando se desarrollan en contextos de educación formal. Los relatos digitales personales dentro de un ámbito educativo formal pueden tener por objetivo promover diferentes tipos de aprendizaje, desde la alfabetización digital (Rodríguez Illera y Londoño, 2009) hasta la construcción de identidad personal (Herreros, 2012). En otros contextos formales existen experiencias de uso de los relatos digitales personales como dispositivos pedagógicos vinculadas al currículo (Díaz-Barriga, 2017) que permiten a los estudiantes convertirse en agentes sociales más visibles e implicados (Gregori-Signes y Pennock, 2012).

Una de las perspectivas de implementación de los relatos digitales personales (RDP) en contextos formales permite abordar las metas que plantea Ohler (2008), que se pueden sintetizar en:

- abordar la composición escrita de manera que resulte significativa para los estudiantes;
- incorporar —también significativamente— la alfabetización digital en la asignatura;
- contribuir a través de esas actividades al desarrollo de una cultura de pensamiento dentro del aula.

Los casos del uso de relatos digitales que se presentan en este capítulo permitirán ejemplificar la metodología didáctica utilizada. La primera propuesta se centra en la implementación de relatos digitales personales durante el último trimestre de 2016 con quinto y sexto año en Argentina. El trabajo con relatos digitales que aquí se propone puede contribuir a externalizar los procesos de pensamiento de los estudiantes y contribuir a que estos sean capaces de dominarlos cada vez más. En este punto tomamos como referencia el trabajo de David Perkins y sus discípulos Ritchhart, Church y Morrison, quienes desde hace más de una década trabajan en proyectos que exploran de qué modo se pueden «cultivar disposiciones de pensamientos en contextos escolares» (Ritchhart, Church y Morrison, 2014).

Partiendo de que el objetivo último de toda actividad educativa es la comprensión y, aún más, que la comprensión es la meta principal del pensamiento, los autores anteriormente mencionados proponen el desarrollo de una serie de

rutinas que ayuden a visibilizar el modo en que pensamos. Es necesario aprender a pensar, sostienen, y eso implica pensar para aprender. Para lograrlo es necesario superar el modelo educativo que se centra exclusivamente en los contenidos y en el «decir y practicar», en el que los docentes señalan lo que es importante y los estudiantes retienen la información para luego completar sus trabajos. Pero, por otra parte, también es necesario no caer en los modelos absolutamente centrados en la actividad y la experiencia, que frecuentemente son malentendidos. En tales casos se terminan realizando muchas actividades, pero pocas o ninguna que conduzcan a promover los tipos de pensamientos que convierten la actividad en aprendizaje.¹

En este caso en particular se considera que los relatos digitales personales (RDP) permiten ahondar en algunos de esos movimientos de pensamiento, que son tan importantes para aprender «lengua» o apropiarse de contenidos propios del área (*qué*), pero que también lo son para aprender a comprender, a resolver y ejecutar (aprender el *cómo*).

Metodológicamente el trabajo en el aula se inició a partir del concepto de relatos digitales personales de Joe Lambert, se realizó un visionado de ejemplos de estudiantes de diferentes procedencias y niveles académicos, que luego se analizaron en sus aspectos retóricos, compositivos y temáticos. Para este último punto fue de gran valor la clasificación de relatos digitales propuesta por Lambert en su *Cookbook*. De esa manera, los estudiantes pudieron quitarse el *horror vacui* previo a la elaboración del guion literario al darse cuenta de que existe una amplia variedad de temas dentro de los relatos personales, que les permitirían desarrollar la visión subjetiva que caracteriza a este tipo de narraciones.

Sin embargo, aun considerando las posibilidades temáticas a su alcance, se pudo constatar la reticencia de muchos estudiantes a contar historias que los involucraran de forma personal. Cosa curiosa, podría decirse, ya que muchos de ellos tienen pocos reparos en expresar abiertamente estados de ánimo, opi-

1. En concreto Ritchhart *et al.* identifican ocho «movimientos de pensamiento» que son particularmente útiles cuando se está tratando de comprender nuevos conceptos, ideas o eventos: 1) observar de cerca y describir lo que hay; 2) elaborar explicaciones e interpretaciones; 3) razonar con pruebas; 4) establecer conexiones; 5) tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas; 6) captar lo esencial y extraer conclusiones; 7) preguntarse y hacer preguntas; 8) descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.

Y, en cuanto al pensamiento con el fin de resolver problemas, tomar decisiones y emitir juicios, los autores identifican otros seis: 1) identificar patrones y hacer generalizaciones; 2) generar posibilidades y alternativas; 3) evaluar argumentos y acciones; 4) formular planes y acciones de control; 5) identificar afirmaciones, suposiciones, prejuicios; 6) aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce.

niones y experiencias personales o íntimas en las redes sociales (Facebook, Twitter e Instagram, que son las que utilizan más asiduamente). Afirmar Herreros (2012) que, según su experiencia con estudiantes de bachillerato, la elaboración de relatos digitales les permite reflexionar sobre el modo en que se construye la identidad personal a partir de sus propias experiencias, a diferencia de lo que suele suceder en las prácticas educativas tradicionales en el contexto de asignaturas del área de las ciencias sociales (antropología, psicología o historia), en las que se reflexiona sobre una identidad genérica.

También observa en su trabajo la dificultad de que los adolescentes aborden temas personales y comenta que, sin la guía adecuada, los estudiantes tienden a centrarse en la dimensión observable de su comportamiento, en sus conductas y acciones, haciendo pocas referencias a su dimensión íntima: deseos, expectativas, emociones, sentimientos, reflexiones o pensamientos. Asimismo, señala que el relato digital es una herramienta que además de permitir a los jóvenes pensarse a sí mismos, les permite narrarse a los otros y que en ese doble proceso de emisión y recepción se construye identidad.

Sin embargo, en el planteamiento del trabajo que se les hizo a los estudiantes no fue un requisito que el RDP producido se concibiera como un producto para visionarse en clase. De hecho, hubiera supuesto un condicionante, ya que muchos de ellos manifestaron su conformidad con hacerlo solo si lo veía únicamente la profesora, aunque una vez finalizados los trabajos muchos accedieron a compartirlos.

Una de las formas para el abordaje metodológico de los RDP es la advertencia de Ohler (2005) acerca de que conviene enfocarse en la *historia* antes que en los aspectos digitales del relato. Y, efectivamente, el trabajo en este caso concreto se centró fundamentalmente en la elaboración de los guiones literarios (la voz en *off* del relato) antes de pensar en los aspectos multimediales. En ese sentido, los tres primeros ingredientes del recetario de Lambert resultaron excelentes herramientas para que los estudiantes lograran construir con éxito las narrativas que emprendieron.

Comprender cabalmente que es necesario que el relato afirme explícita o implícitamente algo que resulta significativo para el emisor, es decir, que existe la intención de comunicar algo relevante para el autor —que incluso puede formar parte de un intercambio conversacional cuando se puede responder inteligentemente a ese relato con otro, como afirma Schank (1982, 1998)—, queda reflejado en el primero de los elementos señalados por Lambert (2007) pues «casi nadie relata acontecimientos de su vida sin una buena razón para hacerlo».

Así mismo, resultó de gran ayuda el trabajo en torno a la pregunta dramática, entendida como el interrogante que genera la tensión necesaria para que la his-

toria avance y, junto con ella, avance también el lector o espectador en su lectura o visionado, para llegar al final del relato y así satisfacer la curiosidad generada al inicio. Por último, el ahondamiento en los contenidos emocionales, los paradigmas de emociones fundamentales que hacen que una historia implique afectivamente a la audiencia resultaron cruciales para que los estudiantes elaborasen y reelaborasen sus guiones literarios con una conciencia cada vez más aguda acerca de lo que supone construir un buen relato y, en última instancia, escribir.

La desmitificación del acto de las prácticas de escritura como fruto de la inspiración, la concienciación de la necesidad de revisar y considerar el punto de vista de los demás, la necesidad de planificar y revisar las estrategias adoptadas inicialmente... Muy probablemente no habría sido posible alcanzar estos objetivos sin el alto grado de motivación que supone la elaboración de relatos digitales personales, la necesidad de contar las propias historias, que pocas veces se ve recogida en la escuela dentro de una propuesta didáctica que les permita a los estudiantes narrarse con eficacia.

Así, de manera más o menos intuitiva, los estudiantes pudieron asimilar esos rasgos que, ante la dificultad de definir el término «narrativa», Mari-Laure Ryan (2009) señala como elementos implícitos en ella y que cualquier buena definición debería incluir. A saber, que:

- La narrativa trata acerca de la resolución de problemas.
- La narrativa trata acerca de conflictos.
- La narrativa implica relaciones interpersonales.
- La narrativa trata sobre la experiencia humana.
- La narrativa trata acerca de la temporalidad de la existencia.

Y, además de esos aspectos temáticos y de los estructurales, los estudiantes pudieron comenzar a entender uno de sus rasgos pragmáticos fundamentales: que «la historia debe comunicar algo significativo a la audiencia».

Llegados a este punto, y conectando la significatividad de las historias personales relatadas con la reflexión sobre la identidad que posibilita el trabajo con RDP, resulta evidente que además del *qué* y el *cómo*, este género discursivo habilita a los estudiantes a comunicar también *quiénes* son. Como afirma Rodríguez Illera (2013) siguiendo a Goffman, en los RDP el plano de la comunicación que normalmente queda más escondido, el *backstage* comunicativo, pasa al primer plano (*frontstage*) y ese movimiento de lo privado a lo público es lo que los vuelve tan interesantes.

En el contexto de la educación formal, ese movimiento no es nada sencillo; sin embargo, aunque no sea algo intencionalmente buscado por los product-

res de RDP (como sucede cuando se trabaja con grupos específicos de gente, como, por ejemplo, personas que han sufrido algún trauma, en los que hay un efecto catártico buscado), los relatos digitales personales pueden servir para conocer mejor a los estudiantes y acceder a dimensiones de su subjetividad que, de otra manera, seguirían ocultas en el *detrás de la escena* comunicacional.

Este aspecto es sumamente relevante en el contexto de algunos sistemas de enseñanza que, cada vez con mayor énfasis, demandan a los docentes la generación de estrategias que permitan sostener la escolaridad obligatoria de los estudiantes, pero en la que existe un alto grado de abandono.

En efecto, las trayectorias teóricas de los estudiantes (es decir, el tránsito por el sistema educativo, en los tiempos, edades y niveles que este prevé) suelen distanciarse bastante de sus trayectorias escolares reales (es decir, de los recorridos que efectivamente realizan los chicos) ya que esos itinerarios están marcados muchas veces por discontinuidades y rupturas: ingresos tardíos, edad excedida, repeticiones de curso, inasistencias reiteradas o prolongadas o bajo rendimiento (Terigi, 2007).

Y, sin embargo, pese a la insistente propaganda de la escuela inclusiva, son pocos los recursos materiales, temporales y metodológicos con los que se cuenta como docentes para indagar en la subjetividad de los alumnos. En ese sentido, la introducción de los RDP puede resultar un recurso útil en la búsqueda de una mayor implicación escolar que modere el desenganche que sufren muchos jóvenes con la escuela.

Los book-trailers

La segunda propuesta para incorporar los relatos digitales al contexto formal se refiere a los *book-trailers*. Un *book-trailer*, también denominado bibliotráiler (BT) o avance de libro, es un concepto tomado de los tráilers cinematográficos. Al igual que en los filmes, tiene como objetivo promocionar un libro a partir de un vídeo corto. A través de música, imágenes fijas, secuencias grabadas, efectos, etc., el *book-trailer* pone de manifiesto los aspectos más atractivos del libro para captar la atención de los lectores.

En este caso servirá de ejemplo el trabajo con *book-trailers* llevado a cabo en 2015 con tres clases de quinto año de un bachillerato con orientación informática, y con una del mismo año de un colegio agrotécnico, ambos de la provincia de Río Negro (Argentina) y en el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura, que tiene asignada una carga horaria de dos horas semanales. Aprovechando los conocimientos básicos de edición de vídeos que, según un estu-

dio previo, la mayor parte de los alumnos ya poseía de años anteriores, se trabajó especialmente con el contenido y la forma audiovisual, sin ahondar entonces en el uso de las herramientas informáticas, que se dio por conocido.

Su tarea consistió en generar tráilers grupales de una novela contemporánea que formaba parte del programa de la asignatura. En concreto, los alumnos del primer colegio pudieron elegir entre *La muerte lenta de Luciana B.*, de Guillermo Martínez (autor argentino de fama internacional) y *La primera piedra* (autor regional), mientras que los del segundo colegio trabajaron únicamente con la última obra.

Metodológicamente la propuesta se divide en fases que permiten analizar, observar y más tarde producir los relatos en grupo. En primer lugar, y tras la lectura y el análisis de las novelas, se dieron las consignas de trabajo para realizar los avances y se proyectaron y analizaron en clase tráilers tanto de películas y cortos basados en libros conocidos por los jóvenes, como tráilers de libros propiamente dichos. A partir de la observación se propició un trabajo inductivo mediante preguntas que permitió reconstruir las características de un ámbito discursivo (el publicitario) y de un género propio de ese ámbito (el bibliotráiler) con el que los jóvenes están muy familiarizados. De hecho, esa fue una de las ventajas de trabajar con esta forma discursiva. Además del análisis de la selección —y omisión— de contenidos, manejo del suspense y énfasis en algunos aspectos temáticos del texto original (el *qué* del bibliotráiler, sus insumos temáticos), se discutió la articulación de texto, imágenes, vídeo, voz en *off* y música (el *cómo* o los insumos compositivos y estilísticos) para analizar, a continuación, cómo y en qué medida la organización discursiva había contribuido a crear efectos de sentido.

Terminado el análisis de los modelos, se procedió a formar equipos de trabajo de entre cuatro y cinco personas en los que, además de elegir de común acuerdo una de las novelas y atender a las afinidades personales, los estudiantes procurasen la presencia de perfiles diferentes para poder asumir diferentes tareas (guion, editor, director, localizador de recursos, etc.). Ya una vez manos a la obra, los estudiantes pudieron comprender la dificultad de realizar un trabajo que en las películas resulta casi natural (en el sentido de que «solo» hay que seleccionar el material que se quiere mostrar), mientras que explicar en imágenes un texto escrito es una tarea de otra envergadura.

Por otra parte, otro de los objetivos que permitió (re)abordar la creación de bibliotráilers fue la elaboración de síntesis. Si no se capta la esencia significativa de lo que se lee, difícilmente se pueda hablar de comprensión. La esencia de un buen avance de libro radica precisamente en una selección significativa de imágenes, frases, momentos clave de la novela, y en dosificarlos

estratégicamente para comunicar su tema central y generar interés en los posibles lectores sin desvelar el final. Relacionado con este aspecto compositivo, el bibliotráiler, como ya adelantamos, nos permitió repasar también la noción de «género discursivo».

«Cada esfera de usos de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos *géneros discursivos*.» Esta cita de M. Bajtin (1989) nos recuerda que los géneros discursivos son tan amplios y variables como las esferas de la actividad humana. A cada una de ellas le corresponde una forma de utilizar el lenguaje (en cuanto a lo temático, estilístico y estructural) que está determinada social, histórica y culturalmente. Los BT permiten abordar la elaboración de textos audiovisuales en los que se privilegian la función apelativa y la función referencial del lenguaje, y que pertenecen a un ámbito ya no académico ni literario, sino al de la publicidad. Sin embargo, el abordaje sigue siendo didáctico porque contrastar este género discursivo con otros más típicos como la novela permite analizar —mediante la producción— cómo hay que transformar la selección del contenido referencial y los aspectos estructurales y retóricos para adecuarlos a situaciones de enunciación y usos comunicativos diferentes.

De este modo, el trabajo con un género intuitivamente conocido por los estudiantes, con un alto grado de estructuración narrativa (ya que en definitiva el tráiler suele crear una narrativa de final abierto o inducir al espectador a que la cree) y con una función marcadamente apelativa, además de referencial, resultó un dispositivo pedagógico eficiente para lograr objetivos relacionados tanto con la apropiación de saberes específicos de la asignatura en particular, como para desarrollar competencias propias de la alfabetización digital y para contribuir a generar una cultura de pensamiento en el aula.

Las reseñas literarias digitales

El trabajo a partir de relatos en formato de reseñas literarias, al igual que el anterior, permite (nuevamente) el desarrollo de competencias específicas como el reconocimiento y la producción de textos desde diferentes géneros discursivos, como también el abordaje de competencias más generales, propias de los abordajes que plantean los enfoques de las alfabetizaciones múltiples y de la alfabetización digital. Recordemos que el concepto de *multiliteracies* fue acuñado por el New London Group en el 2000 para destacar el carácter complejo, poliédrico y plural de lo que debería ser la «alfabetización» en el siglo XXI, y que tiene relación con la importancia del papel mediador de la escuela en el acceso

a las prácticas de lectoescritura emergentes en un contexto de cambios como el actual.

En concreto, el concepto describe dos aspectos centrales en relación con el orden cultural, institucional y global emergente: por una parte, «la multiplicidad de canales y medios», que hace referencia a la progresiva integración de «formas de construcción de significados en las que lo textual se relaciona también con lo visual, lo auditivo, lo espacial y lo conductual», y «la creciente relevancia de la diversidad lingüística y cultural», ligada a «realidades de creciente diversidad local y conectividad global» (The New London Group, 2000).

Por otra parte, el concepto de alfabetización digital implica la necesidad de que la educación desarrolle la capacidad de entender y usar la información en múltiples formatos cuando se presenta a través de ordenadores (Gilster, 1997) y, además, de analizarla críticamente, apropiarse de ella y producirla.

El género discursivo utilizado en este caso para trabajar la alfabetización digital se centra en las reseñas literarias digitales (RLD). El trabajo con reseñas literarias digitales se desarrolló en el curso 2016 con estudiantes de tres clases de quinto año (último año de bachillerato). Estos alumnos no tenían experiencia previa en reseñas digitales ni en creación de BT pero, al igual que los estudiantes del curso anterior, sí mínimos conocimientos de edición de vídeos.

En este caso, el trabajo consistió en elaborar una reseña literaria grupal a partir de una de las dos novelas entre las que habían podido optar durante el primer trimestre de clase: *Chicas muertas* o *Ladrilleros*, ambas de Selva Almada y de publicación muy reciente (2013 y 2014, respectivamente). Los estudiantes debían formar equipos de trabajo en los que compartieran trabajos escritos producidos previamente, intercambiaran impresiones y debatieran aspectos temáticos, estilísticos y estructurales de la novela elegida. Contaban para ello con una serie de preguntas guía, pero la sugerencia para el trabajo que debían realizar fue:

- a) que concibieran algún marco narrativo que sirviera como excusa para que cada uno de los integrantes del equipo pudiese expresar su punto de vista sobre algún aspecto de la novela.
- b) que realizaran una reseña al estilo *booktubers*. Con este fin visionamos reseñas de diferentes *booktubers* españoles, mexicanos y argentinos, para tener una visión tanto de la estética del montaje como de las formas comunicativas y de los contenidos que son habituales en ese género discursivo particular.
- c) que realizaran una combinación de ambas.

A diferencia de los BT, las reseñas poseen un grado mucho menor de estructuración narrativa (reducido, en muchos casos, a un marco que sirve de excusa² para el abordaje de las obras literarias). Se mantiene la función referencial, pero al mismo tiempo se introduce un mayor grado de subjetividad, ya que en buena medida los estudiantes pueden desarrollar aspectos relacionados con el impacto que les ha producido la lectura de las obras.³

La narrativa transmedia

La cuarta y última propuesta de implementación de relatos digitales en contextos formales se centra en la narrativa transmedia. Al igual que las otras propuestas expresadas anteriormente, el objetivo de su uso es incorporar los relatos digitales a los ámbitos de educación formal como un modo para avanzar en los retos que la sociedad digital plantea.

A diferencia de los relatos digitales personales, la narrativa transmedia puede basarse en la creación de historias de ficción, aunque sin duda su elemento más definitorio se refiere a la transmedialidad. El desarrollo de la historia no se concentra en un único medio sino en varios, tanto analógicos como digitales, cada uno de ellos con contribuciones diferenciadas y no concomitantes en el tiempo. Así pues, cada medio realiza una aportación nueva y diferente del resto, e idealmente hace una contribución en función de sus características y posibilidades, con una participación valorable en su conjunto. El mundo narrativo transmedial se desarrolla gradualmente a través de diferentes plataformas, una de las cuales como mínimo es interactiva, y por lo tanto no es un fenómeno específico de un medio individual (Rajewsky, 2005; Handler, 2004).

Son pocos los proyectos de narrativa transmedia desarrollados en contextos educativos o diseñados con finalidades pedagógicas. Pero la transmedialidad no es nueva en educación. El uso de diferentes medios con finalidades didácticas es un recurso ampliamente explorado. La principal diferencia reside en los cambios de los códigos de significación y comunicación, y son precisamente

2. En cuanto a los contenidos, Lambert describe los siguientes tipos de historias personales: 1) la historia de alguien importante: historias de personajes; historias de homenaje o *in memoriam*; 2) la historia de un acontecimiento personal: historias de aventuras o de acontecimientos; historias de logros; 3) la historia de un lugar en la propia vida; 4) una historia acerca de una actividad personal; 5) otras historias personales: historias de una recuperación; historias de amor; historias de un descubrimiento.

3. Entre las preguntas guía que se sugirieron para la discusión y reseña de las novelas había algunas que apuntaban concretamente a la vinculación afectiva-personal y del propio contexto social con los temas de la historia: identidad sexual, machismo, violencia, violencia doméstica, femicidio, impunidad.

estos cambios los que confieren relevancia a la narrativa transmedia. Nos referimos a la popularización de los roles de producción y de consumo activo, así como al interés por sumergirse en historias.

En la narrativa transmedia las distintas contribuciones de los medios se integran para dar coherencia a la narración y significación al argumento. Este proceso puede ser definido como *convergencia*, entendida como un conjunto de prácticas culturales a partir de las cuales se reclama a la audiencia un rol activo. Es la confluencia entre la producción del autor primario y los contenidos que interpretan los usuarios o que en algunos casos generan. Comúnmente se puede entender la convergencia de medios como una disposición de una cultura colaborativa y de participación que va más allá de la narrativa transmedia. Se refiere tanto a una dimensión tecnológica como cultural, lo que estrecha la relación y fusión de tecnologías y prácticas culturales que tradicionalmente se han presentado de forma independiente, tanto en la producción como en la recepción (Buckingham, 2007). La finalidad de esta actividad de convergencia es conseguir una comprensión global del argumento, una inmersión en la historia y la apropiación del contenido. A partir de la lectura —o, mejor dicho, de las lecturas— de los participantes y mediante procesos de conciliación y creación de significado, los estudiantes teóricamente pueden ampliar o modificar el desarrollo de la historia. Este proceso de participación se inicia con una apropiación del contenido, y seguidamente se realiza un proceso de producción y difusión de materiales y textos que pueden complementar la historia, ampliarla o modificarla.

Uno de los ejemplos de incorporación de la narrativa transmedia en educación formal es *La carta ancestral*. Se trata de una narrativa transmedia de ficción desarrollada por el Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual de la Universidad de Barcelona y destinada a estudiantes del cuarto curso de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre los 15 y 16 años. Se planteó trasladar esta propuesta a un contexto de educación formal para reconocer las posibilidades o contribuciones de la narrativa transmedia cuando se diseña y aplica en un contexto educativo. Todos los materiales que configuran *La carta ancestral* se diseñaron específicamente para el proyecto, y se escogieron medios que hicieran una aportación significativa según sus características y posibilidades. Cada medio es necesario para avanzar en la comprensión de la narrativa y el acceso a las siguientes partes de la historia. Dentro del mapa del mundo narrativo se prediseñó una planificación de la temporalización y la contribución de los distintos medios, pero esta fue lo bastante flexible para facilitar la participación de los usuarios (Molas-Castells, 2017).

El interés o el valor de la narrativa transmedia en contextos educativos puede apreciarse desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, la transmediali-

dad ofrece la oportunidad de poner en práctica habilidades de descodificación, o de crear y hacer circular diferentes contenidos mediáticos (Alper y Herr-Stephenson, 2013). El valor de estas actividades para el aprendizaje hay que entenderlo como un conjunto de oportunidades significativas, como un núcleo a partir del cual desarrollar diferentes competencias o habilidades. Además, son diversos los estudios que sostienen que la narrativa transmedia promueve nuevas aproximaciones a la lectura y, de un modo más general, nuevos enfoques en el concepto de alfabetización, que incluye la experimentación con el entorno como una forma de resolución de problemas (Jenkins, 2008). La idea de alfabetización en la narrativa transmedia puede incluir una indagación y comprensión crítica y activa de los mensajes que proceden de diferentes medios, un nuevo tipo de lectura y de autoría, la creación de significados propios y de significados derivados de las formas de consumo, y la realización y distribución de diversas producciones (Herr-Stephenson *et al.*, 2013).

Desde la perspectiva explícita de la narrativa, la historia transmedial se constituye a partir de diferentes líneas argumentales que se entrelazan para formar un mundo narrativo. En los mundos transmediales, la narrativa se incluye en un contexto propio o diégesis, pero también interfiere en la realidad de los usuarios pues sumerge la narrativa en su realidad cotidiana (Szulborski, 2005). El objetivo no es diseñar una narrativa atractiva para que los estudiantes se sumerjan en ella: el reto es producir una narrativa transmedia que se sumerja en la realidad del estudiante. En *La carta ancestral* se planteó de manera específica una inmersión imaginativa basada en los desafíos.

La idea de ubicuidad tiene que ver con el tiempo y el espacio en el que se desarrolla la narrativa transmedia. Se distribuye en diferentes medios y aparecen nuevos personajes o hechos que traspasan las fronteras de la ficción. Esta distribución hace que la narrativa no pueda experimentarse de una sola vez en un solo espacio (Walker, 2004), sino que el destinatario debe utilizar las diferentes plataformas para desgranar informaciones dentro y fuera del mundo narrativo, lo que permite profundizar en la familiarización con los personajes y así aumentar su vinculación (Herr-Stephenson *et al.*, 2013). A diferencia de lo que ocurre en un libro o una película, el tiempo no está integrado en el mismo texto, sino que fluye a partir de las interacciones del usuario (Maietti, 2013). Por otro lado, existe el tiempo del relato, la secuencia de programas narrativos que incluyen diversas historias en un mismo universo. En cualquier caso, el tiempo interno del relato y el tiempo de actuación del usuario no son el mismo, ni tan siquiera son los únicos.

Una de las coordenadas que definen la narrativa transmedia es la participación activa de los destinatarios tanto en el proceso interpretativo de la narra-

ción, estrechamente vinculado a un proceso de significación que dependerá del contexto, como en la expansión de la narrativa. Los destinatarios de una narrativa transmedia dejan de ser sujetos pasivos para pasar a tener un rol generador de contenido y buscar un modelo de significación (Ito, 2008). Se consideran agentes activos, dado que ya no son consumidores pasivos sino activos (Abercrombie y Longhurst, 1998). En esta experiencia de recolección y creación de significado no existe un lector único que tiene el control, sino que la narrativa también puede distribuirse entre diferentes autores. La finalidad no es mezclar previamente los medios para la audiencia, sino que los mismos estudiantes son los que, a través de su interacción y participación, pueden componer piezas coherentes del argumento. Tanto el proceso de interpretación y construcción de significado como la producción de contenidos requieren cierta especialización técnica y temática por parte de los usuarios que les permita entender, producir o modificar contenidos.

La particularidad inmersiva define las narrativas transmedia y permite dotarlas de una configuración que rompa con las limitaciones artificiales de las materias curriculares y plantear un enfoque más próximo a la realización de proyectos. Esta aproximación es coherente con una visión socioconstructivista, que entiende el aprendizaje como un proceso de carácter intrapersonal e interpersonal gobernado por factores cognitivos internos del estudiante y por factores situacionales y contextuales, un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa (Coll, 2004). La relación entre la narrativa transmedia y un aprendizaje basado en proyectos se concreta en una actividad orientada al mundo real, como contraposición a una aproximación abstracta al conocimiento, y también en la participación activa de los estudiantes, que actúan mediante la práctica y según estrategias de colaboración que pueden estar mediadas por tecnologías. Así mismo, esta idea plantea opciones para crear comunidades dentro del aula y desarrollar un proceso eminentemente práctico que es parte de un proceso integral. Al igual que los relatos digitales personales, la narrativa transmedia permite un proceso de construcción de conocimiento en el que las personas acuerdan un objetivo común para analizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa (Londoño, 2013).

A diferencia de otras prácticas relacionadas con la multimedialidad, la narrativa transmedia tiene por definición algunas características distintivas. En primer lugar, la transmedialidad requiere atender a las restricciones que impone cada uno de los medios, pero también adecuar su uso a la información que distribuye y a los significados que puede soportar. En segundo lugar, implica una relación coordinada de los mensajes que transmiten los distintos medios y lenguajes. Por otro lado, se asocia a una ubicuidad de la narrativa, que se dis-

tribuye a través de diferentes medios y plataformas en distintos momentos. Así, a diferencia de la multimedialidad, permite la construcción de significado más allá de una pantalla y de forma no concomitante en el tiempo.

Llevar a la práctica una aproximación poco explorada como la narrativa transmedia en un contexto educativo ha permitido entender mejor desde qué posición y por qué la narrativa transmedia puede considerarse una herramienta adecuada y útil. Se muestra como un ejemplo concreto de una práctica pedagógica situada, motivadora, significativa, basada en proyectos y retos, que permite recontextualizar el currículum, promover prácticas relacionadas con la implicación social del aprendizaje y fomentar competencias transversales y específicas, lo cual rompe, en cierta forma, las barreras entre lo que se realiza dentro de la institución de educación formal y lo que se realiza fuera de esta.

CONCLUSIÓN: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LOS RELATOS DIGITALES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FORMAL

A partir del análisis de estas experiencias, así como de otros trabajos que hemos citado a lo largo de este capítulo, es posible hacer un repaso de algunas ventajas educativas del trabajo con relatos digitales en el aula, al menos en su versión «vitaminada»; a saber:

- La incorporación de las distintas propuestas de relatos digitales a la educación formal permite implementar nuevas aproximaciones educativas y culturales caracterizadas por modelos de comunicación y participación poco estudiados hasta el momento, sobre todo desde la perspectiva de la educación formal. Ello hace posible profundizar en los cambios de los códigos de significación y comunicación, así como en el modo en que se utilizan, se aprenden y se incorporan a la forma habitual de comunicación de los estudiantes (Rodríguez Illera, 2013).
- Los RD también facilitan el abordaje de la composición escrita de manera que resulte significativa para los estudiantes, así como la incorporación de las multialfabetizaciones, y, en determinadas condiciones, contribuye a generar una cultura de pensamiento en el aula. Al hacer visibles procesos cognitivos y afectivos, los estudiantes pueden ser conscientes de ellos y dominarlos mejor.
- Los RD permiten la creación de entornos de aprendizaje que propician la participación de los estudiantes, lo que facilita la integración de conteni-

dos curriculares y la continuidad de las actividades dentro y fuera de la institución, a la vez que pone de manifiesto la necesidad de repensar la relación entre las prácticas en educación formal y en contextos cotidianos o laborales. Así mismo, permiten considerar la aparición y consolidación de escenarios y agentes educativos con una influencia creciente.

- Además, los RD suelen generar un alto grado de motivación. En el caso de los RDP, esto es debido a la posibilidad de participación, visibilización y empoderamiento que brindan, lo que redundaría en una implicación escolar más fuerte. Además, permiten acceder a dimensiones de la subjetividad de los estudiantes que, de otro modo, permanecerían ocultas. En el caso de las NT, los elementos motivacionales se visibilizan claramente y tienen relación con el grado de inmersión en el mundo narrativo y con la intensidad de la implicación. La interpelación directa de los personajes, la relación de la actividad con su contexto, la manipulación y producción de materiales y el empoderamiento del estudiante como sujeto activo son los elementos más destacados que permiten visibilizar el aumento de la motivación de los estudiantes.

Todo esto, claro está, en condiciones de trabajo específicas. Porque, como afirma Díaz-Barriga (2017), y como sucede con cualquier propuesta pedagógica, también las versiones «anémicas» de los RD son posibles. Para evitarlas, es conveniente tener en cuenta las recomendaciones de Barrett (2005), quien afirma que el potencial educativo de las narrativas digitales reside en que fomentan el aprendizaje profundo o complejo. Para ello es necesaria la convergencia de cuatro estrategias de aprendizaje centradas en el aprendiz: la reflexión para el aprendizaje profundo, el compromiso del estudiante con la actividad, el aprendizaje basado en proyectos personales y creativos y, finalmente, la integración efectiva de las tecnologías y medios digitales dentro del proceso educativo.

Más allá de estas consideraciones, también urge reflexionar acerca de las limitaciones de las narrativas digitales. Algunas críticas posibles se derivan de las celebraciones hiperbólicas que en muchas ocasiones se pueden observar en algunos discursos referidos a este tema. Así, a los discursos laudatorios que destacan virtudes de los RD tales como su capacidad para facilitar el acceso a prácticas digitales y su potencial uso por parte de la gente común para fines democráticos, emancipadores, creativos y expresivos, deben contraponerse también otros usos y fines menos loables. En efecto, los relatos digitales también pueden ser medios para estrategias de *marketing*, o bien de manipulación ideológica o política. Si examinamos una situación frecuente en los con-

textos escolares, también podemos observar la reproducción acrítica de modelos estéticos y culturales. E, incluso más, la apelación al sentimentalismo en detrimento de la lógica, que es el fenómeno que está en la base de uno de los mayores males de las redes de comunicación: el de la proliferación de las posverdades.

Evitar esta cara oscura de la implementación de los RD solo es posible mediante la reflexión crítica y consciente acerca, ya no de un relato en particular, sino de la narratividad misma. Hoy más que nunca es necesario recordar que las narraciones implican puntos de vista, perspectivas sobre el mundo y, en tal sentido, siempre son «moralizantes» o ideológicas (Bruner, 1997). Y es precisamente allí donde radica una de sus virtudes: por ser discutibles o «esencialmente contestables», es por lo que se convierten en un medio tan viable en el diálogo y en la conciliación cultural.

Finalmente, otro aspecto de reflexión para la implementación de las narrativas digitales en contextos escolares son las limitaciones que impone el propio entorno formal. El encaje en el currículum y en la organización escolar de propuestas narrativas digitales requiere un trabajo de búsqueda del equilibrio entre la innovación y las restricciones organizativas, temporales, espaciales o incluso de acceso a medios de las instituciones escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- ABERCROMBIE, N.; LONGHURST, B. (1998). *Audiences*. Nueva York: Peter Lang.
- ALPER, M. y HERR-STEPHENSON, R. (2013). «Transmedia play: Literacy across media». *Journal of Media Literacy Education*, 5 (2), pp. 366-369.
- BAJTIN, M. (1989). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BARRETT, H. (2005). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning*. Kean University Digital Storytelling Conference. Disponible en: electronicportfolios.com/portfolios/SITEStorytelling2006.pdf.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUCKINGHAM, D. (2007). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- CHATMAN, S. (1990). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid: Taurus.
- CIANCIA, M. (2013). «Transmedia phenomena: new practices in participatory and experiential content production». *Proceedings of the 11th European conference on interactive TV and video*, pp. 41-44.
- COLL, C. (2004). «La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación esco-

- lar». *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, pp. 15-56. México: Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- DENA, C. (2009). *Theorising the practice of expressing a fictional world across distinct media and environments*, tesis doctoral. Sydney: University of Sydney.
- DÍAZ-BARRIGA, F. (2017). «Alcances y limitaciones de los RDP». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI:10.1344/105.000003160.
- GEE, J. P. (1991). «Memory and myth: A perspective on narrative». En A. MCCABE y C. PETERSON (eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- GILSTER, P. (1997). *Digital literacy*. Nueva York: John Wiley.
- GREGORI-SIGNES, C.; PENNOCK-SPECK, B. (2012). «Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction». *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 1-8.
- HANDLER, C. (2004). *Digital storytelling: a creator's guide to interactive entertainment*. Oxford: Elsevier.
- HERREROS NAVARRO, M. (2012). «El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self)». *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 68-79. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11296>
- HERR-STEPHENSON, B.; ALPER, M.; REILLY, E.; JENKINS, H. (2013). *T is for transmedia: Learning through trans-media play*. Los Ángeles y Nueva York: USC Annenberg Innovation Lab y The Joan Ganz Cooney Center.
- ILLERIS, K. (2003). *Three dimensions of learning: contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Malabar: Krieger.
- ITO, M. (2008). «Education vs. entertainment: a cultural history of children's software». En K. SALEN (ed.), *The ecology of games. Connecting youth, games and learning*, pp. 89-116. Massachusetts: MIT Press.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- (2009). «The revenge of the origami unicorn: Seven principles of transmedia storytelling». *Confessions of an Aca-Fan. The official weblog of Henry Jenkins*. Disponible en: henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Education Publishers.
- LAMBERT, J. (2007). *Digital storytelling*. Berkeley: Digital Diner Press.
- LEANDER, K.; PHILLIPS, N.; TAYLOR, K. H. (2010). «The changing social spaces of learning: mapping new mobilities». *Review of Research in Education*, núm. 34, pp. 329-394.
- LE GUIN, U. (1981). «It was a dark and stormy night; or why are we huddling about the campfire?». En W. J. T. MITCHELL (ed.), *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LONDOÑO-MONROY, G. (2012). «Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales». *Digital Education Review (DER)*, núm. 22, pp. 19-36. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11293>

- (2013). *Relatos digitales en educación*, tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- (2017). «Presentación: Los relatos digitales personales». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI:10.1344/105.000003160.
- MAIETTI, M. (2013). «Ida y vuelta al futuro. El tiempo, la duración y el ritmo en la textualidad interactiva». En C. SCOLARI (ed.), *Homo videoludens 2.0*, pp. 57-79. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MARTÍN, M. V. (2011). «Estructuración narrativa, contextualización y aprendizaje en textos electrónicos», tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- (2017). «Las narrativas digitales en las clases de Lengua y Literatura (o del qué y cómo aprendemos al quiénes somos)». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI:10.1344/105.000003160.
- MCCABE, A.; PETERSON, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- MILLER, C. H. (2008). *Digital storytelling: A creator's guide to interactive entertainment*. Burlington: Focal Press.
- MOLAS-CASTELLS, N. (2017). *La narrativa transmedia a l'educació: un estudi de cas a l'educació secundària obligatòria*, tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MURRAY, J. (1999). *Hamlet en la holocubieta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós.
- OHLE, J. (2005). «El mundo de las narraciones digitales». *Eduteka, Tecnologías de información y comunicaciones para la Educación Básica y Media* [sitio web]. Disponible en: www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php.
- (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- PAGE, R. (2010). «Introduction». En R. PAGE (ed.), *New perspectives on narrative and multimodality*, pp. 1-14. Nueva York: Routledge.
- RAJEWSKY, I. O. (2005). «Intermediality, intertextuality, and remediation: A literary perspective on intermediality». *Intermedialités: Histoire et Théorie Des Arts, Des Lettres et Des Techniques*, 1(6), p. 43.
- RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- ROBIN, B. (2016). «About Digital Storytelling: "What is digital storytelling?"» [sitio web]. Disponible en: digitalstorytelling.coe.uh.edu/.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2013). «Personal storytelling in digital society». En C. GREGORI-SIGNES y A. BRÍGIDO-CORACHÁN (eds.), *Appraising digital storytelling across educational contexts*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- (2015). «Los contextos y sus aprendizajes». *Temps d'Educació*, núm. 48, pp. 287-304.

- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.; LONDOÑO-MONROY, G. (2009). «Los relatos digitales y su interés educativo». *Educação, Formação e Tecnologias*, 2 (1), pp. 5-18. Disponible en: eft.educom.pt.
- RYAN, M. L. (2004). *La narración como realidad virtual*. Barcelona: Paidós.
- (2009). «Towards a definition of narrative». En D. HERMAN (ed.), *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHANK, R. (1982). *Reading and understanding. Teaching from the perspective of artificial intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- (1998). *Tell me a story. Narrative and intelligence*. Evanston: Northwestern University Press.
- SZULBORSKI, D. (2005). *This is not a game: A guide to alternate reality gaming*. Santa Barbara: New-Fiction.
- TERIGI, F. (2007). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». Fundación Santillana, III Foro Latinoamericano de Educación «Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy», 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Disponible en: docplayer.es/6127304-Fundacion-santillana-iii-foro-latinoamericano-de-educacion-jovenes-y-docentes-la-escuela-secundaria-en-el-mundo-de-hoy-28-29-y-30-de-mayo-de-2007.html.
- The New London Group (2000). «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures». *Harvard Educational Review*, 66 (1), pp. 60-92.
- WALKER, J. (2004). «Distributed narrative: Telling stories across networks». Actas de la Association of Internet Researchers 5.0, Brighton, 21 de septiembre, pp. 1-12. Disponible en: jilltxt.net/txt/Walker-AoIR-3500words.pdf.
- WILLIAMS, B. T. (2009). *Shimmering literacies. Popular culture & reading & writing online*. Nueva York: Peter Lang.
- YELLOWLEES DOUGLAS, J. (2000). «Gaps, maps and perception: what hypertext readers (don't) do». Disponible en: noel.pd.org/topos/perforations/perf3/douglas_p3.html.

BIBLIOTECA VIVIENTE. UN MECANISMO NARRATIVO PARA DECONSTRUIR LOS PREJUICIOS

ELISABETTA DODI
ULDERICO MAGGI

BREVE HISTORIA Y CARACTERÍSTICAS DEL MECANISMO

La idea de la biblioteca viviente

Dos personas, una frente a otra, hablando: una es un libro y la otra, un lector. Estamos acostumbrados a algo diferente, pero esto es lo que se ve en una *biblioteca viviente*, una forma particular de biblioteca en la que los libros son personas que hablan; quien narra y quien escucha se confunden y prácticamente nada está escrito en papel. Los libros humanos tienen el objetivo más o menos declarado de hacer frente a los prejuicios sobre una categoría a la que pertenecen o a la que han sido empujados a la fuerza. Así pues, los ingredientes principales de una biblioteca viviente son la narración biográfica, los prejuicios y la relación entre las dos personas que dialogan.

El mecanismo, aparentemente tan sencillo, lo inventó en los años ochenta un grupo de jóvenes daneses en respuesta a una acción violenta sufrida por un amigo.¹ Pronto el Consejo de Europa lo reconoció como una buena práctica intercultural, y el instrumento se difundió alrededor del mundo, primero sigilosamente y, más recientemente, con mayor fuerza.

La consulta en una biblioteca viviente consiste en una fugaz relación dialógica, aceptada e imprevista, entre el libro y el lector, que se alimenta principalmente de los relatos autobiográficos del libro y de la escucha activa e interrogante del lector. En el fondo, como «convidados de piedra», están los prejuicios, personajes sociales singulares y agresivos que circulan sin obstáculos por la mente de las personas y de las sociedades.

La sencillez de la biblioteca viviente encierra una gran fuerza: asombrar, atraer a públicos diversos y desenmascarar los prejuicios, los discursos discri-

1. Para más información véase su sitio web: humanlibrary.org.

minatorios y de odio, y todas las desnaturalizaciones de una idea simplificada del mundo y de lo que en este sucede.

*Algunas experiencias de biblioteca viviente
en Italia y el modelo ABCittà*

Existen diferentes interpretaciones de esta idea, que se desarrolló por primera vez hace casi cuarenta años y se ha puesto en práctica en Italia desde mediados de la década de 2000 siguiendo el modelo de la *human library* (biblioteca humana) danesa.

Con el paso de los años se fueron detectando ciertas limitaciones en la idea original de la biblioteca viviente, por lo que se modificaron algunas de sus hipótesis y procesos de «trabajobiblioteca viviente». Al navegar por algunos sitios web, por ejemplo, pueden encontrarse catálogos de libros humanos a disposición de los lectores, como en una especie de galería inmóvil.² Creemos que una de las características más significativas de la biblioteca viviente es precisamente la vitalidad y, por consiguiente, la variabilidad en el tiempo y el espacio de las narraciones biográficas de los libros humanos. Esa misma variabilidad se acentúa porque tales narraciones se componen de libros humanos conectados a algunos prejuicios que surgen en relación con experiencias y condiciones de vida subjetivas y cambiantes. Por eso, en nuestra opinión, descontextualizar los relatos, congelarlos y volver a proponerlos pasando por alto los continuos cambios de interpretación de las vivencias y experiencias que conforman la narración es extremadamente restrictivo.

Algunos catálogos incluyen títulos como *Feminista*, *Trabajador tatuado*, *Marido gay*, *Deportista anoréxico*, *Sintecho*... Creemos que esta opción también limita mucho el propósito y la potencialidad del instrumento, puesto que ya en el título revela, de un modo excesivamente directo y simplista, una conclusión sobre el prejuicio que el libro humano examina, con el riesgo, además, de reducir la complejidad de significados que la narración sugiere en el proceso de deconstrucción del prejuicio.

Por último, si se proponen bibliotecas vivientes que aborden y planteen un conjunto de prejuicios muy diferentes entre sí, que no comparten ningún rasgo ni guardan relación con hechos o situaciones sociogeográficas concretas e históricamente delimitadas, se corre el riesgo de contribuir a consolidar las

2. Véase el sitio web <http://www.bvbo.it>.

miradas estereotipadas que justamente se pretende combatir con este instrumento.

Para hacer frente a los mecanismos que generan los prejuicios y deconstruirlos no puede recurrirse a métodos y estrategias relacionales y de pensamiento demasiado directos y evidentes en los que se pida al lector que tome partido en lugar de escuchar y comprender. El lector del libro humano tiene dos opciones: aceptar la postura propuesta casi como un desafío abierto desde el título (y tal vez lo haga porque ya está convencido) o bien rechazarla porque se ha situado en primer plano el conflicto de valores antes que la experiencia individual de la persona que narra su historia.

Una buena estrategia para deconstruir los prejuicios requiere más bien la poesía y las sutilezas que una narración y su mundo considerado e inteligente —hecho de imágenes y matices— pueden proporcionar.

Estas reflexiones son el resultado de numerosos experimentos que el grupo de trabajo de la cooperativa ABCittà³ ha perfeccionado tras algunos años de trabajo y a los que aquí se quiere dar sustancia y razón.

Con estas premisas, en el año 2011 se implantó el primer itinerario milanés de biblioteca viviente, en el que ya se evidenciaban los elementos que caracterizarían cada vez en mayor medida el modelo de biblioteca viviente que ABCittà promueve.

El primer paso consiste en identificar *un problema*, localizado geográfica e históricamente; por ejemplo, «la relación entre un barrio de la ciudad y un centro de acogida a refugiados en 2018 en Milán» o «la dimensión periférica del centro penitenciario de Lecce en relación con la ciudad». La definición del problema es la premisa relevante que fundamenta lo que hemos denominado la *dimensión funcional* del modelo ABCittà de biblioteca viviente, es decir, el intento de cada edición específica de biblioteca viviente de interactuar con un problema particular de un territorio en un momento concreto de su historia.

Este paso implica algunas elecciones operativas que a menudo se perciben como superfluas pero que en realidad tienen el objetivo de fortalecer al máximo la eficacia del instrumento en un contexto dado:

- En primer lugar, cada edición de biblioteca viviente ABCittà es única y tiene una historia propia caracterizada por diversas personas que serán sus libros humanos y que no necesariamente lo serán también en otras situaciones:

3. ABCittà es una cooperativa social que desde hace aproximadamente veinte años se encarga de la planificación participativa y social en Italia y en otros lugares. Véase el sitio web www.abcitta.org.

cada biblioteca viviente requiere un contexto y un entorno específicos en los que los libros humanos tomarán forma y tendrá lugar el proceso.

- En segundo lugar, el problema identificado permite crear un *mapa de prejuicios*⁴ en el que se reconocen tanto los sujetos y actores que han decidido promocionar la biblioteca viviente como los libros humanos que, a partir del mapa de prejuicios, activarán pensamientos retrospectivos e introspectivos para crear sus narraciones. La creación del mapa de prejuicios como un mapa específico y contextual de un lugar o una situación es un paso absolutamente esencial y nada superfluo: los prejuicios son «productos» culturales que surgen en relación con lugares, momentos y situaciones; pueden ser eficaces y agresivos cuanto más trabajan contra categorías muy precisas, por lo general minoritarias, reconocibles en un contexto específico y en historias determinadas. Solo en esta dimensión tan local y —podría decirse— única la biblioteca viviente tiene la posibilidad de incidir y expresar su máximo *potencial intercultural*, entendido como el descubrimiento y la creación de horizontes compartidos entre sujetos y mundos distantes que no se conocen entre sí, si es que no son hostiles.
- Por último, el grupo de trabajo de ABCittà identificó y desarrolló en su modelo una *dimensión participativa* del mecanismo que ante todo se materializa en la posibilidad de generar en colaboración con individuos locales una oportunidad de cambiar «desde abajo» el contexto social, las representaciones y los significados que este ha elaborado a lo largo del tiempo respecto a la experiencia y la historia de los libros humanos.

La dimensión participativa también se acentúa en las fases de preparación de la biblioteca viviente ABCittà, es decir, en la parte menos visible, de proceso, que sin embargo sustenta el resultado final. Los libros humanos nunca se forman individualmente, sino que siempre lo hacen en una situación colectiva y de confrontación. La definición de las reglas de funcionamiento, aun partiendo de una base común, suele ser siempre el fruto de una conciliación que involucra a todos los libros humanos en primera persona.

Con estas dimensiones claras —*funcional, intercultural y participativa*—, desde el 2011 hasta hoy, los más de treinta itinerarios de biblioteca viviente que ABCittà ha desarrollado en varias ciudades italianas han ofrecido oportuni-

4. El *mapa de prejuicios*, instrumento y proceso a la vez, se crea en el modelo de ABCittà siempre que sea posible, a partir de investigaciones sociales, entrevistas y grupos focales en el territorio en los que participan representantes locales y sociales o ciudadanos individuales.

des de experimentar sobre el terreno y elaborar teorías en una dinámica de diálogo fértil y continuado.⁵

UN MECANISMO DE CONTRANARRACIÓN SOCIAL

En febrero de 2010 un joven fue asesinado en el autobús número 56, que recorre la populosa y multiétnica vía Padua de Milán. Inmediatamente los periódicos empezaron a hablar de conflictos étnicos, haciendo especial hincapié en el origen magrebí de la víctima y el origen sudamericano del agresor. Se empezó a crear y difundir un relato en el que se reproducían los conflictos entre pandillas rivales y se describía el barrio como un gueto y un campo de batalla peligroso. Poco después, el barrio se incluyó en un programa gubernamental que establecía la presencia militar en las calles de algunas grandes ciudades italianas.

Esta es también una manera de narrar. Es un relato social abandonado a los instintos, sin reflexión, que genera miedos y conflictos en las relaciones sociales de los microterritorios a partir de percepciones y miradas parciales y simplistas de la realidad.

De hecho, en ese caso particular se habló poco de que el cuerpo del joven asesinado se quedó sobre el asfalto durante horas y se impidió a la familia que se acercara; se habló poco de las dificultades que caracterizan las historias de muchas de las personas que viven en el barrio, y se habló poco de la gran cantidad de energías positivas, también de carácter intercultural, que actúan en esa parte de la ciudad. Esta es también una manera de narrar.

ABCittà, que actúa desde hace unos meses en esa zona de Milán con un proyecto cívico para transformar las bibliotecas públicas en instrumentos de dinamización social, aprovechó la ocasión para recurrir a la biblioteca viviente y así llevar por primera vez este instrumento a la capital lombarda.⁶

De repente se hacía evidente la necesidad de una contranarración de los hechos y las experiencias de ese microterritorio, ahora señalado como una alcazaba violenta de Milán. ABCittà puso en marcha una investigación social para recopilar los prejuicios más recurrentes sobre el barrio en general, los ex-

5. Véanse el sitio web www.bibliotecavivente.org y la página de Biblioteca Vivente ABCittà en Facebook.

6. Proyecto «¡Ven! Nos vemos en la biblioteca. Promover la cohesión y la inclusión social a través de las bibliotecas públicas», financiado por la Fundación Cariplo y la Fundación Vodafone. Véase el sitio web abcitta.org/portfolio/vieni-ci-vediamo-in-biblioteca.

tranjeros que viven en él y los grupos étnicos. Esta es también una narración que sale de las entrañas, muy cruda y muy hostil.

Se identificó a personas del barrio que estaban dispuestas a entrar en el juego y convertirse en libros humanos a partir de la generosa narración de una parte de su propia historia. No eran representantes ni líderes de la comunidad, sino personas corrientes que querían «luchar» contra los prejuicios que circulaban.

En los años 2015-2016, en el marco de un proyecto que tenía como objetivo desmontar los imaginarios colectivos más habituales y dañinos relacionados con los centros penitenciarios y las personas reclusas en el contexto italiano, ABCittà creó un itinerario de biblioteca viviente con el centro penitenciario de Lecce.⁷ La decisión de celebrar la biblioteca viviente en un edificio histórico del centro de la ciudad recibió el valiente apoyo de la dirección del centro penitenciario, que captó plenamente el espíritu de la dimensión *funcional e intercultural* de este mecanismo. De hecho, el centro penitenciario de Lecce era considerado en la ciudad un «cuerpo extraño», «lejano» (también por su ubicación periférica), una «guarida de mafiosos», un espacio y una realidad de los que era bueno y necesario diferenciarse y mantenerse alejado.⁸ A partir de estas consideraciones, se escenificó la biblioteca viviente en un espacio hermoso, visible, importante y situado en la avenida principal de la ciudad. El efecto fue desbordante y obligó a toda la ciudad a pensar y hablar de ello.

En 2017 ABCittà puso en marcha un proyecto con la entidad gestora de un centro de acogida de refugiados⁹ que actuaba en un barrio milanés en el que había otras dos estructuras similares para un total de aproximadamente 1.500 solicitantes de asilo.

El propósito del proyecto no era solo crear una biblioteca viviente sobre el tema «refugiados y barrios de acogida» en esa zona de la ciudad, sino también hacer visibles en el territorio los momentos de formación de los libros humanos, presentándolos como oportunidades de encuentro y diálogo.

Hacen falta oportunidades que permitan salir del caparazón opaco del mundo que cada uno conoce, que proporciona la ilusión de quedar apartados, inmunes al contagio de la diversidad, considerada amenazadora con demasiada frecuencia.

7. bibliotecavivente.org/blog/portfolio/biblioteca-vivente-carcere-lecce.

8. Aquí se exponen algunos prejuicios recurrentes en la opinión pública de Lecce sobre el centro penitenciario de la ciudad, recopilados mediante la breve encuesta social que constituyó el inicio y la premisa de la biblioteca viviente en cuestión.

9. Estos centros se crearon en 2014 como medida temporal y extraordinaria para hacer frente a la creciente llegada de solicitantes de asilo y refugiados. Con el tiempo se han convertido en partes integrantes del sistema ordinario de acogida.

En situaciones de conflicto o malestar social, en contextos con una representación social demasiado predefinida que no varía con el paso del tiempo, se necesita una contranarración, una narración «alternativa» posible que no sea tachada inmediatamente de buenismo, sino que las personas puedan reconocerse en ella como actores y autores activos, como sujetos que han experimentado, como interlocutores que han dialogado y pueden decir «he visto», «he conocido».

EL EMBUDO Y EL PRISMA. PREJUICIOS, CULTURAS Y NARRACIONES

La naturaleza cultural de los prejuicios y las respuestas del enfoque intercultural

Hemos puesto de manifiesto que la biblioteca viviente se basa en la interacción entre tres ingredientes principales: prejuicios, narración biográfica y relación. En este apartado explicaremos brevemente estos elementos.

«Los chinos son todos iguales.» «Los reclusos son peligrosos.» «Los refugiados nos invaden.» A todos nos pasan por la cabeza formas estereotipadas de pensamiento y prejuicios, y a veces están en nuestra mente de manera permanente o recurrente, entre otras cosas porque —como es evidente— necesitamos mecanismos de clasificación para poder conocer la realidad. En este sentido, la simplificación que los estereotipos y los prejuicios conllevan es una aproximación aceptable solo si va acompañada de ocasiones para articular o rearticular los pensamientos estereotipados o prejuiciosos. Sin embargo, a veces estas formas de simplificación arraigan hasta el punto de provocar una evolución peligrosa que puede llevar a la auténtica discriminación.

Los estereotipos son una «percepción generalizada, simplificada y distorsionada de un aspecto de la realidad que favorece el nacimiento y el mantenimiento de prejuicios [...] permiten economizar el pensamiento para mantener el sistema de valores propio» (Santerini, 2005). Así pues, desde un punto de vista cognitivo, el estereotipo exige poco esfuerzo y, desde un punto de vista motivacional, genera una buena opinión de uno mismo.

El prejuicio se deriva también de procesos normales cognitivos (subdivisión del mundo en categorías) y motivacionales (protección de sí mismo y mantenimiento de la autoestima), característicos de todos los seres humanos. «Desde un punto de vista psicológico, se trata de una valoración injustificada de la realidad, por lo general rígida, poco permeable a desmentidos y pruebas

contrarias [...] y que predispone a emitir un juicio negativo sobre los demás, a establecer una separación y a justificar la discriminación entre grupos» (Santerini, 2005).

Sin duda es de gran importancia supervisar toda alteración de los límites de lo legítimo y educar para ello;¹⁰ la supervivencia de una sociedad civil y democrática requiere imperiosamente estrategias eficaces para combatir la discriminación.¹¹

Es cierto que algunos prejuicios han perdurado a lo largo de los siglos y han arraigado en el ideario que predomina en la sociedad,¹² pero los prejuicios siempre están impregnados de la historia y de las especificidades de los contextos geográficos y sociales en los que se forman y transmiten; no surgen ni se propagan en abstracto, sino que siempre se extienden en un grupo social concreto; a ello se suman luego los titulares de los periódicos, los comentarios en las redes sociales, los discursos en la calle o en los lugares de la vida común, y finalmente adoptan una connotación de verdad relevante. Por lo tanto, la necesidad de abordar tal emergencia social se centra en la capacidad de hacerse consciente de estos procesos mentales, a veces tan físicos y viscerales, de los que todos somos un poco víctimas y un poco responsables.

Los prejuicios más arraigados y corrosivos nacen, se instalan y causan daño en el estómago, y solo después llegan a la cabeza: si un prejuicio «funciona» bien es porque tiene fuertes componentes irracionales, profundamente emocionales, y trabaja en conexión con el miedo, que actúa de motor y de combustible.

El miedo a la oscuridad, el miedo a lo diferente, a lo inesperado y a lo incomprensible, el miedo al mal, al hombre negro. Estos miedos se entrelazan y resulta muy difícil distinguirlos en las vivencias. Son miedos arquetípicos que forman los cimientos de muchos prejuicios respecto de las personas reclusas, diferentes, desconocidas o dementes o respecto de la periferia urbana. La persona reclusa se identifica con el delito cometido; el paciente psiquiátrico está indefectiblemente asociado a la violencia que podría ejercer; el barrio multiétnico enseguida se imagina como un vivero de terroristas islámicos.

10. Sobre temas relativos a la educación para prevenir la discriminación y luchar contra ella —haciendo hincapié en la educación en la Shoá, que se hace muchas preguntas sobre este tema—, entre otras muchas ponemos como ejemplo las aportaciones de Santerini (2005) y los itinerarios educativos propuestos por la Casa de Ana Frank en Ámsterdam (www.annefrank.org), con especial referencia a la evolución de las leyes raciales.

11. Pensemos, por ejemplo, en la discriminación derivada del discurso del odio que se difunde por las redes sociales y que Sergio Bontempelli denomina «proliferación policéntrica» (Bontempelli, 2014: 79-81).

12. Ténganse en cuenta, por ejemplo, los prejuicios contra los gitanos (Narciso, 1990).

Si conocemos por similitud, es decir, por simplificación, en un contexto nuevo —y para evitar cierta incomodidad psicológica ante situaciones desconocidas— empezamos a buscar inmediatamente signos conocidos y reconocibles en el ámbito cultural propio. Este mecanismo explica nuestro egocentrismo natural respecto al conocimiento, así como la falta de naturalidad de los mecanismos de descentralización: no es natural ni habitual adentrarse en la periferia de las dimensiones cognitivas e interpretativas.

El enfoque intercultural, en cambio, propone una dinámica habitualmente insólita, que nos invita a aventurarnos deliberadamente en la periferia de lo conocido, interactuar con ella e interpretar sus historias y significados. En el encuentro intercultural existe el riesgo de caer en el conflicto generado por interpretaciones culturales diferentes y simultáneas del mismo objeto, ya sea este un gesto, una palabra, un valor, una conducta, un contexto, un espacio o un acuerdo, es decir, el material de toda relación entre personas. En cualquier caso, en una relación intercultural ambos sujetos tienen presupuestos diferentes, a veces incluso contradictorios o desconocidos, y, mientras el prejuicio aceche en un rincón, deben hacer el esfuerzo de interpretación que el encuentro y las premisas de la convivencia exigen.

Narración y narraciones

Es precisamente en la narración y en el encuentro entre personas y relatos donde se hace posible adentrarse en esa «periferia de lo conocido» e intentar escuchar y entender sus historias, significados y matices, difícilmente perceptibles de otro modo.

En el proceso de formación de los libros humanos, se da el protagonismo al sujeto que cuenta «su» historia, a la estrecha e indispensable relación entre el material biográfico y autobiográfico producido (la historia) y el sujeto creador de la historia (el actor/autor de la historia), que selecciona y establece las conexiones, los contenidos y los significados con que la historia toma forma.

La experiencia acumulada de la biblioteca viviente ofrece a los libros humanos espacios, tiempos y estímulos para entablar una relación con su propia historia mediante diversos procedimientos: la recopilación y selección de numerosas experiencias que podrían convertirse en historia, la recuperación memorística de una variedad de materiales biográficos necesarios para poder explicarse y su «puesta en historia», es decir, la elección de la forma y de las conexiones con las que se organizarán los materiales, las experiencias y los rasgos biográficos considerados significativos en relación con el mapa de prejuicios que se haya trazado.

El acto narrativo crea y busca una concordancia lógica entre los posibles significados de la historia; la narración se elabora y se compone por medio de las conexiones de tipo lógico —y no necesariamente cronológicas— que el sujeto narrador busca entre hechos, significados, hipótesis, vivencias... «Hay una gran diferencia entre que una cosa suceda a causa de otra y que suceda después de otra» (Ricoeur, 1986): una después de la otra es una sucesión cronológica, mientras que una a causa de la otra es una conexión causal. Pero esta causalidad no está garantizada por criterios externos al relato, sino que es en la construcción del relato mismo cuando se determinan e identifican las relaciones; es el sujeto quien compone relatando, quien busca conexiones entre los episodios.¹³

En la composición de textos narrativos biográficos, el centro de atención no es la búsqueda de la «verdad histórica», sino la «coherencia significativa», esa coherencia de significados que todo sujeto busca en la narración y elaboración de su historia.

Para los libros humanos, trabajar en la construcción de narraciones biográficas es una oportunidad para aprender de su historia en evolución y perfeccionar la competencia retrospectiva e introspectiva mediante la cual «recopilan hechos» en función de la necesidad de representarse en dos sentidos:

- longitudinalmente, por medio de la identificación de pasajes, etapas, fases, y de la reorganización del material autobiográfico para rastrear también cambios y evoluciones;
- simbólicamente, por medio de la identificación de sucesos críticos o cruciales, momentos de viraje o ruptura que dan lugar a narraciones diferentes de las representaciones de sí mismos más consolidadas.

La relacionalidad de la narración

Tanto en el proceso de formación de los libros humanos como en la celebración de la biblioteca viviente, la narración nunca es un hecho aislado: siempre nos contamos «a través de los demás», toda narración tiene un interlocutor, real o potencial, y todo encuentro con lectores diferentes genera una narración que siempre difiere de la anterior.

13. Véanse las reflexiones de Paul Ricoeur sobre la relación entre tiempo y narración y su interpretación de la narración como *modelo de concordancia discordante* (Ricoeur, 1993).

Además del libro humano, es esencial el papel del «oyente», que se transforma en espejo hablante, que propone una escucha dialógica, entabla una conversación, plantea preguntas y a veces se suma también a la narración proponiendo fragmentos de su propia historia.

A partir del momento en que el lector toma la palabra se le exige una «suspensión de la opinión», una participación crítica y atenta que le permita acercarse a la historia, a las emociones y a los pensamientos del libro humano. La comprensión se gesta con el diálogo que asienta sus contenidos en la experiencia y en la vida del libro humano y el lector, y que, «sin librarse de la interpretación, traduce la interpretación en un acto de comunicación y de intercambio y contribuye a lograr una transición progresiva del habla al pensamiento» (Bella, 1999).

El relato del libro humano, que jamás es un monólogo, ofrece también la posibilidad de reconocerse a sí mismo gracias a todo lo que uno ve que sabe o puede contar. La narración de la historia propia se convierte en una oportunidad para redescubrir la dignidad del uso de la primera persona. La palabra crea, transforma y sobre todo refleja las posibilidades de cada sujeto: tomar la palabra significa ganar visibilidad y poder, ejercitar la capacidad para tomar decisiones a la hora de elegir qué contar y cómo contarlo (Bella, 1999).

Una narrativa dinámica que responde a los prejuicios

Si el prejuicio actúa como un embudo en la generación de ideas sobre la realidad, sobre las relaciones, sobre el otro en general, la narración y en particular la narración biográfica puede compararse con un prisma que, con sus múltiples ángulos, reflejos y colores, crea sugerencias, todas ciertas, que describen de una manera plural la realidad misma.

Así pues, si los prejuicios son el punto de partida para crear libros humanos, en el modelo de ABCittà desaparecen tanto en las narraciones de los episodios que los libros humanos ponen a disposición de los lectores como en los títulos de los propios libros y también en la promoción y la puesta en escena del mecanismo en general. Al acceder a una biblioteca viviente de ABCittà, los lectores no captan de inmediato —y tal vez ni siquiera al final de su «lectura»— que participan en un proceso que tiene por fin eliminar los prejuicios y las miradas estereotipadas; de ese modo se respeta el placer y la fluidez de la experiencia lectora,¹⁴ y se garantiza la eficacia de la propia herramienta con

14. Véase Pennac, 2005.

respecto a su propósito principal. No se trata de engañar al lector, sino más bien de utilizar un ardid instrumental frente a un problema social —la producción, multiplicación y difusión imparable de los prejuicios— que a menudo degenera porque nadie ha llevado a la práctica una idea estratégica.

Esta narración, protagonista principal del mecanismo, es *dinámica*, ya sea porque está integrada en una relación dual —y, por tanto, condicionada por el aquí y el ahora y por los sujetos en relación—, ya sea porque los dos sujetos involucrados (libro y lector) a menudo se intercambian el lugar y el papel. De hecho, además de la evocación de episodios de la vida, que el libro ha rescatado de la memoria durante la elaboración, la propia situación deviene también narración a partir del contexto, las escenificaciones y todos los elementos que caracterizan esta singular herramienta. Todo puede considerarse narración, desde la relación fugaz y profunda que es como un fogonazo entre libro y lector, hasta el contenido en el sentido estricto de la narración y las narraciones que se desarrollan en el brevísimo lapso de treinta minutos.

CUERPOS Y RELACIONES QUE NARRAN

La biblioteca viviente: una relación dual, breve e intensa

La relación entre libro y lector que caracteriza la experiencia de la biblioteca viviente se concreta en un breve diálogo. Lo que sucede no puede registrarse desde el punto de vista de un tercero, sino que se queda en una experiencia íntima: es algo que solo puede experimentarse en primera persona.

Ciertamente se crea una relación muy intensa, pese a ser casual y circunscrita en el tiempo. La relación avanza con interrupciones y aceleramientos impredecibles, derivados de la inmersión en las profundidades de las almas, y gracias también al semianonimato de los dos sujetos y al carácter improvisado del encuentro. Se persigue un intercambio ágil de preguntas y respuestas, confrontaciones y consejos, elecciones deliberadas en la narración y reacciones imprevisibles de uno y otro. La risa, el llanto, la sorpresa, la timidez o el pudor se alternan en esta dinámica narrativa que entrelaza acciones y reacciones típicas de cualquier relación. La relación entre libro humano y lector se forma en el presente, pero hunde sus raíces en el pasado de ambos y se beneficia del contexto y las reglas que el mecanismo impone.

Se produce un proceso con dos polos en el que las narraciones —la verbal y la corporal— se proponen como materia prima. La disponibilidad para dialogar que el libro humano manifiesta permite formular preguntas, incluso las

más banales, que son las compañeras inevitables de los prejuicios más extendidos y que rara vez se expresan.

Se trata de una relación narrada, dinámica y biunívoca, y podría decirse que tanto el libro como el lector son los protagonistas o, mejor aún, que lo es su encuentro. El poder del encuentro personal en el acto narrativo es insustituible porque incrementa su eficacia, ya que la narración y la escucha de un libro humano son definitivamente más potentes que un testimonio en vídeo o una conferencia.

El encuentro personal convertido en narración y la narración biográfica en sí son una mezcla particularmente eficaz para reducir los prejuicios. En efecto, tal como hemos dicho, los prejuicios nacen y actúan en una esfera más emocional que relacional, y otro tanto ocurre con la narración biográfica y el encuentro personal, ya que estos se perciben ante todo a través de la esfera emocional.

Los cuerpos en el espacio y la narración de los cuerpos

En estas páginas hemos definido la biblioteca viviente como un mecanismo pedagógico, y nos hemos referido al concepto desarrollado por algunos pedagogos y filósofos.¹⁵

Un mecanismo no se da en una situación natural de la vida común, sino que es producto de una puesta en escena, de una intencionalidad (en este caso, la deconstrucción de los prejuicios), y precisamente por esta razón presenta algunos elementos fundamentales y estructurales. La biblioteca viviente, como instrumento que favorece deliberadamente la cohesión social y produce cambios en el individuo y en grupos más amplios, es un mecanismo, ya que desencadena un proceso y lo escenifica en un *espacio* definido, distribuyendo en unos *tiempos* determinados los *cuerpos* y los objetos que entran en dinámica entre sí.

En este documento nos referiremos solamente a la relevancia de los cuerpos que interactúan en el mecanismo y dejaremos para otros escritos el análisis más en profundidad de esta exposición (Maggi, Meardi y Zanelli, 2016).

El cuerpo de la persona que se presenta como libro humano es un objeto visible que se ofrece, junto con su intelecto, sus pasiones, su memoria, y en él

15. Nos referimos al concepto de mecanismo pedagógico desarrollado por Michel Foucault (1976) y posteriormente recuperado y elaborado por Riccardo Massa (2004) y Barone (1997).

se concentran los símbolos y las fuerzas que determinan en gran medida el desarrollo de la acción, precisamente porque su naturaleza no es solo material sino también espiritual.

Entre los cuerpos que interactúan en una biblioteca viviente se produce un encuentro único e irrepetible en el que tanto el libro humano como a menudo también el lector abren sus puertas más secretas gracias a la evocación de su pasado.

En este sentido, resulta también fundamental una característica ya mencionada del mecanismo, necesaria e irrenunciable: la consulta cara a cara, *tú* y *yo* y nadie más. El libro y el lector están uno frente al otro, algo aislados del resto del contexto. Como en una burbuja, se crea una intimidad impredecible, rápida, como si un remolino aspirara ambos cuerpos con una aceleración exponencial, producto de la narración y narración en sí misma. Mientras el libro humano y el lector hablan y escuchan, los dos cuerpos se miran, se acercan y se alejan, se perciben y se interpretan en los movimientos de cada músculo de la cara y del cuerpo entero.

Esto va seguido de una narración sin palabras, que hace resaltar la narración verbal, la amplía, la deforma y la hace única, a la vez que abre otros posibles horizontes narrativos, todos por imaginar y vivir.

BIBLIOGRAFÍA

- BARONE, P. (1997). *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milán: Unicopli.
- BELLA, S. (1999). «Autobiografie sulla strada». En D. DEMETRIO (ed.), *L'educatore auto(bio)grafo*. Milán: Unicopli.
- BONTEMPELLI, S. (2014). *Cronache di ordinario razzismo. Terzo libro bianco sul razzismo in Italia*. Roma: Lunaria.
- Centro Intercultural de Turín. *Glosario*. Disponible en: www.interculturatorino.it/approfondimenti/glossario/.
- FOUCAULT, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Turín: Einaudi.
- MAGGI, U.; MEARDI, P.; ZANELLI, C. (eds.) (2016). *Biblioteca Vivente. Narrazioni fuori e dentro il carcere*. Milán: Altreconomia.
- MASSA, R. (2004). *Le tecniche e i corpi verso una scienza dell'educazione*. Milán: Unicopli.
- NARCISO, L. (1990). *La maschera e il pregiudizio. Storia degli Zingari*. Roma: Melusina.
- PENNAC, D. (2005). *Come un romanzo*. Milán: Feltrinelli.
- RICOEUR, P. (1993). *Tempo e racconto*. Milán: Jaca Book.
- SANTERINI, M. (2005) *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*. Roma: Carocci.

PARTE III
ÁREAS DE APLICACIÓN

STORYTELLING: PRÁCTICAS NARRATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

ANNA PAOLA PAIANO

Hay un país de Nunca Jamás
para cada niño
y todos son diferentes.

J. M. BARRIE

UNA, CIEN, MIL WENDYS...

En el momento en el que Wendy empezó a contar a sus hermanos pequeños las aventuras de Peter Pan que su madre le contaba de niña, se dio cuenta de que se había hecho mayor. Y tuvo la certeza de ello cuando Peter Pan le pidió que se fuera con él al país de Nunca Jamás a enseñar a los niños perdidos a contar historias (Bruner, 1996) porque los cuentos los ayudarían a crecer, a dar un significado a sus experiencias y a tomar conciencia de su propio «ser», de su pasado y de su futuro.

Bruner (1996) utilizó el pretexto de la historia de *Peter Pan*, de James Matthew Barrie, uno de los cuentos infantiles más conocidos, para explicar el sentido del acto de narrar, es decir, cómo la narración fomenta un proceso de autorreflexión y proyección de uno mismo según las experiencias vividas.

En este capítulo no se hablará de los niños perdidos, los receptores de los cuentos de Wendy, sino de la misma Wendy, la muchacha que daba un sentido al mundo con sus narraciones y enseñaba a los niños a aprender a aprender. Wendy, la que aprovechaba los cuentos para compartir conceptos y crear relaciones. Tal como Wendy había aprendido de su madre a contar las historias de Peter Pan, los docentes, antes de enseñar el arte de narrar, deberían revivir su trayectoria profesional con actividades narrativas como diarios, autobiografías y otros procesos similares.

En los últimos veinte años, en el mundo de la escuela se ha ido imponiendo cada vez más un nuevo paradigma educativo basado en metodologías narrativas, o *storytelling*, entendido como una habilidad íntimamente connatural al sujeto, como una «competencia para crear y comprender relatos [que] resulta fundamental para construir nuestra vida y hacernos un “sitio” en el mundo posible que encontraremos» (Bruner, 1996: 53). Todo ello se asienta sobre la

estructura narrativa de la mente, considerada un proceso cognitivo que, mediante diversas formas narrativas, da «sentido» a vivencias y acciones tanto en la experiencia vital individual como en los contextos educativos y profesionales.

El *storytelling* se entiende aquí como el conjunto de actividades, procesos y hechos formativos formales e informales enfocados a la creación de historias (autobiográficas, de una comunidad, profesionales o de una disciplina) que se llevan a cabo con varios instrumentos y técnicas que ayudan a mejorar la calidad del aprendizaje, y tiene una doble naturaleza: es un método útil en la práctica docente, que apoya y promueve procesos de *sensemaking*, y al mismo tiempo es una herramienta para la acción didáctica.

En este artículo, en particular, consideraremos el *storytelling* como una metodología narrativa que desempeña una función determinante en la definición de nuevos métodos y contextos de aprendizaje significativos en los que el docente es autor de material didáctico auténtico, es decir, un material que actúa como «catalizador de procesos interpretativos» cuyo significado se implanta en el macrocontexto y el microcontexto en los que se utiliza (Wilkins, 1976: 79). El docente se convierte, por tanto, en autor/actor/director de una experiencia formativa que, con la doble referencia a la dimensión micro y macro, acaba involucrando la totalidad del sujeto en formación y, en especial, sus esferas emotiva y cognitiva.

Volviendo a Wendy y a los docentes, en este artículo se pretende reflexionar sobre la importancia que adquiere la narración como metodología reflexiva para la formación de los docentes, ya que tiene como objetivos principales la *concienciación del significado*, la *construcción de uno mismo* y la *promoción de la identidad profesional propia y de grupo*.

DAR SIGNIFICADO: COMPETENCIA NARRATIVA PARA EL PROFESIONAL REFLEXIVO

Como se ha señalado más arriba, el acto de narrar es un mecanismo excelente que encaja muy bien con las prácticas que fomentan los procesos de aprendizaje a partir de la experiencia, sobre todo en el ámbito profesional, ya que se basa en la subjetividad y la unicidad irreductible de la historia vital de la persona.

Narrar, como se ha comentado, significa construir significado y «es evidente [...] que la competencia para crear y comprender relatos resulta fundamental para construir nuestra vida» (Bruner, 1996), incluso profesional. La enorme importancia de esta práctica y, por tanto, de los conocimientos y las competen-

cias que la hacen posible, obliga a la pedagogía a reflexionar sobre la responsabilidad de los organismos y las instituciones educativas (escuelas, academias de formación, universidades) en el hecho de «cultivar la capacidad narrativa, desarrollarla, dejar de darla por sentada», porque, si bien es cierto que nos explicamos y nos relacionamos siempre mediante una narración, también lo es que hace falta mucho esfuerzo para «entender cómo se nada en el mar de las historias» (*ibid.*: 162).

Así pues, no se trata de un conocimiento y una capacidad que pueden darse por supuestos, sino que, especialmente en el contexto que nos ocupa en este artículo, es necesario tener en cuenta que el docente posee una identidad adulta, estructurada y consolidada por lo que se refiere a *forma mentis* y a estructuras interpretativas, y que, al empezar una formación, se encuentra con que debe y puede recorrer un camino hacia sí mismo que pone en duda su propia visión del mundo para iniciar un proceso hacia la elaboración de significados nuevos (Cambi, 2006b).

Se trata de evaluar en primera instancia la utilidad de los itinerarios formativos basados en la narración y, por ende, dirigidos al encuentro con la alteridad, a partir de ese otro que se alberga en lo más profundo de nuestra identidad y que a menudo es para nosotros el menos conocido y reconocido.¹ Este yo más recóndito, explicitado mediante la reconstrucción de la experiencia propia como docente, hace posible y más sencilla la confrontación con el otro gracias a la estructuración de ambientes y el fomento de momentos de socialización en los relatos sobre las vivencias personales (Cassani y Fontana, 2000: 69-70). Una vez iniciado el proceso de narración de uno mismo —cosa nada fácil—, los docentes, al contarse a sí mismos, se abren al diálogo con el otro a partir del momento en que toman conciencia y comparan las proyecciones de su propio «haber sido», «ser» y «querer ser».

La competencia narrativa es compleja, justamente por ser consustancial a la capacidad humana de cognición, y muy a menudo se descuida. En ella se basa la capacidad del «profesional reflexivo» de aprender de las experiencias formativas (Schön, 1993: 301). Y esta capacidad de reflexionar sobre el aprendizaje que deriva de la experiencia adquirida por el profesional (en este caso, el docente en formación) resulta ser un recurso no solo para transformar el mundo que lo rodea sino, sobre todo, para intervenir activa y conscientemente en

1. Pedagógicamente, todo sujeto está en continua evolución, por lo que la vida misma es formación, y esta formación es un proceso siempre en marcha que jamás acaba de cumplirse. Este proceso materializa el «sujeto interior» mediante el diálogo, la narración y el relato de uno mismo (Cambi, 2006a).

el saber y el conocimiento que él crea con sus propios actos (Mortari, 2003). Desde esta perspectiva, la narración no representa un relato rígido y mecánico de lo aprendido ni una crónica fría e indiferente de las prácticas educativas, sino que es una reflexión crítica que posee un triple valor en los planos *formativo, profesional y personal*.

El primer paso hacia la práctica reflexiva en una formación para docentes es la reconstrucción de la propia biografía formativa, la cual activa la capacidad de reconocer y saber contar, con actitud reflexiva y crítica, todo lo aprendido y también los valores y significados implícitos en la experiencia formativa. En esta acción reside la posibilidad de encontrar sentido a la narración y a la escritura narrativa y autobiográfica (Biffi, 2014) en forma de historias ligadas al propio aprendizaje que ayuden a tomar conciencia y a madurar.

Desde luego, el discurso relativo a la «profesionalidad docente» no puede centrarse solo en las competencias narrativas, pero hay que señalar su casi total ausencia en la compleja articulación que esta cuestión está adquiriendo también a escala europea. Y esto frente a un enfoque que, además de haber reafirmado las competencias tradicionales, intencionadamente ha dado importancia a aspectos relativos a cuestiones organizativas, tecnológicas, comunicativas y relacionales y, en el mejor de los casos, ha dejado la narración en el marco implícito de ciertas capacidades del docente.

A la luz de lo dicho hasta ahora, la práctica del *storytelling* sería un método especialmente apropiado para desarrollar la competencia narrativa necesaria para «narrarse y saber hablar sobre el yo profesional, la capacidad y la evolución del docente reflexivo en sus actos y su práctica» (Paquay, 2006: 46). En efecto, con este método puede consolidarse la competencia específica de «interrogarse de manera constante y cotidiana del docente» y, con ella, «su capacidad para tomar decisiones inspiradas por los acontecimientos sucedidos a lo largo de la jornada» (*ibid.*: 71).

Para proceder con el trabajo reflexivo se necesita, pues, un método que pueda rehacer de manera preliminar el material sobre el cual basar el propio análisis «a partir del trabajo de las representaciones de la profesión y la formación del docente» (*ibid.*: 23). Representaciones, ideas y modelos profesionales sobre los que se basa cada competencia y que permiten que el docente se refleje, se reconozca (incluso para una posible modificación de su forma de ser profesional), a partir del análisis y la explicitación del modo en que los conocimientos y las capacidades se trasladan al ejercicio educativo y formativo cotidiano.

En la práctica, todo esto se traduce en la preparación de intervenciones formativas que puedan fomentar el debate entre iguales y la confrontación interna en un grupo cooperativo. La actividad podría ir acompañada de distin-

tos mecanismos de apoyo al acto de narrar, que estimulen la capacidad de narrar las experiencias propias y de crear historias sobre uno mismo, como crónicas y diarios de reflexiones (Jarvis, 1992; McDonough, 1994; Francis, 1995; Tang, 2002; Spalding y Wilson, 2002), dossiers (Seldin, 1991; Hamm y Adams, 1992; Zubizarreta, 1994; Borko *et al.*, 1997; Adamy, 2008), informes y autobiografías (Powell, 1985; Pak, 1985).

Existen dimensiones y condiciones del ser docente sobre las cuales no se tiene por lo general ningún «hábito» narrativo. Rara vez se considera relevante hablar de los conocimientos del docente o de la conciencia de uno mismo, definir las diferentes comunidades de prácticas, centrarse en cómo se evalúan las competencias propias y de los estudiantes o cómo se interpreta el principio pedagógico del carácter proyectual, etc. Sin embargo, todo ello haría que estas historias, una vez comprendidas, interpretadas y transformadas, se convirtieran en «hábitos» útiles en situaciones complejas relacionadas con la práctica profesional, pero también en lo que hace a los cambios institucionales (Calvani, 2011).

Una didáctica eficaz de la narración se resume, por tanto, en la creación de un entorno en el que proponer estímulos, compartir modelos y llevar a la práctica técnicas que permitan perfeccionar la capacidad de narrar y narrarse, para lo cual es necesario tener en cuenta las trayectorias metacognitivas del sujeto, investigar lo que es el pensamiento autobiográfico, examinar los procesos de pensamiento, incluir los modelos afectivos y explicitar las dinámicas de los valores y todo lo que forma parte del sujeto en formación y constituye su bagaje identitario, también desde un punto de vista profesional.

ENTORNOS DE APRENDIZAJE Y COMUNIDADES DE PRÁCTICAS PARA NARRAR LA PROPIA IDENTIDAD PROFESIONAL

En una formación para docentes es posible fomentar el hábito de practicar un pensamiento reflexivo mediante el análisis de la autobiografía formativa, la crítica de los conocimientos adquiridos, el cuestionamiento de los valores, la explicitación del proceso de creación de imaginarios y significados vinculados a la adquisición de la experiencia respecto al propio modelo de enseñanza. El sentido de la narración autobiográfica es fundamental para gestionar el «mundo interior» (Pontecorvo, 1991) y atribuir significados a la experiencia, para poder luego reelaborarla y realizar una estructuración consciente del yo como base fundamental para crear la identidad profesional. El relato de sí mismo por parte de un sujeto en formación se convierte en una manera de «do-

mestizar la realidad» y rediseñarla contando momentos vitales e ideando posibles escenarios futuros (Bruner, 2002).

Las prácticas con las que pueden impulsarse estos objetivos son las clases dialogadas y narradas y la construcción compartida del conocimiento, que deben realizarse preferiblemente en un entorno de aprendizaje no normativo, es decir, un lugar en el que las prácticas narrativas se acepten plenamente y, por lo tanto, tengan razón de ser. De esta manera, paralelamente a la narración, es posible cultivar la creación de significados derivados de la participación común en una experiencia caracterizada por su autenticidad y su relevancia socioeducativa. Es lógico recurrir también aquí al pensamiento de Dewey, en el que podemos encontrar las raíces de un enfoque basado en entornos de aprendizaje que activan la inteligencia y en los que es precisamente la modalidad narrativa del pensamiento la que lleva al sujeto a reflexionar sobre la experiencia (Dewey *et al.*, 1967, 1990). Así pues, se aconseja realizar actividades de naturaleza narrativa en un ambiente «didáctico centrado en la colaboración», que configura el grupo como una «comunidad de aprendizaje» (Jonassen, 1999) en la que la presencia en el aula se manifiesta en procesos de «coinvestigación» (Jonassen, Peck y Wilson, 1999), en un contexto propicio a la resolución de problemas y la metacognición (*ibíd.*: 94-95), orientado a:

- promover prácticas reflexivas sobre uno mismo y la profesión;
- permitir la elaboración de conocimientos que dependan del contexto y del contenido;
- favorecer la elaboración conjunta de conocimientos mediante la conciliación social (Calvani, 1999: 23).

La dimensión social y narrada de las formaciones basadas en metodologías narrativas encuentra su expresión en la dimensión comunitaria, en la que la *community* —espacio físico y simbólico en el que la iniciativa personal y autonomía del sujeto se asocia a una interdependencia con otros miembros y a un intercambio de intereses, recursos y expresiones del yo—, como afirma Jonassen (1994), deja en manos del sujeto la creación activa del conocimiento dentro de un contexto concreto (caracterizado por estar «situado») en el que son esenciales la colaboración y la interacción social.

En este sentido, la dimensión comunitaria en el acto formativo se presta a varias interpretaciones según las distintas posibilidades didácticas (Ardizzone y Rivoltella, 2008: 86-89). En efecto, existen muchas tipologías de modelos que pueden dar forma a un acto formativo caracterizado narrativamente. A modo de ejemplo podemos citar:

- las comunidades de prácticas, es decir, los grupos de trabajo en que los miembros comparten su experiencia profesional y aprenden de la propia participación en la comunidad. En el contexto escolar, estas permiten expresar las necesidades formativas de los sujetos (estudiantes, docentes, progenitores, etc.);
- las comunidades de construcción del conocimiento, es decir, las comunidades basadas en el intercambio de conocimientos (explícitos o no) por parte de los participantes, que son la base de la actividad de aprendizaje. En el ámbito escolar, el trabajo en grupos reducidos para la organización autónoma de un trabajo (acordado previamente con el docente) representa un ejemplo significativo;
- las comunidades de aprendizaje, creadas en torno a intereses cognitivos comunes de los miembros de la comunidad y que se manifiestan en forma de una clase diseñada como lugar de encuentro y de trabajo para alcanzar los objetivos comunes de aprendizaje. Las posibles actividades en grupo y el uso de la red para «extender» las actividades en clase son los rasgos que caracterizan a estas comunidades en el ámbito escolar.

CONCLUSIONES

El *storytelling* adquiere, pues, diversas formas en estos espacios: desde una manera de pensar y narrarse en la dimensión autobiográfica, hasta un mecanismo con el que producir valor y poder compartir conocimientos y significados. Las historias ayudan a crear mundos en los que reconocerse y encontrar sentido, participando en la propia creación del significado. Compartir significados mediante la narración contribuye a la formación de comunidades y, así, a la restauración del reconocimiento.

Las consideraciones expuestas en este artículo deberían servir para analizar con más atención los elementos que constituyen cada entorno de aprendizaje basado en una práctica constructivista, particularmente en relación con los instrumentos narrativos, cuyo valor es proporcional a la capacidad de concienciar y fomentar la reflexión sobre las experiencias vividas.

En este sentido, habrá que tener en cuenta:

- los recursos (instrumentos) para el aprendizaje, que permiten a los docentes intervenir en la elaboración de la propia identidad de docente y en la recursividad que vincula al docente con el discípulo;
- los contenidos (informaciones) que hay que aprender y trasladar, que se extienden hacia lo social y se transforman no solo en conocimiento sino

también en nuevas formas de ciudadanía, en nuevos modelos participativos y en nuevas formas mentales;

- las relaciones entre sujetos (docentes, estudiantes, familias), no como individuos que aprenden de manera aislada, sino como partícipes de las interacciones que llegan a establecerse «dentro» de la comunidad, dentro de un sistema unitario y múltiple.

Al traducir la propia experiencia formativa en historias, se podrán reelaborar los acontecimientos que han constituido la trayectoria profesional propia y de este modo, con más conciencia y eficacia, poner en juego en la vida cotidiana los recursos materiales, ideales, imaginarios y de valores que ahora se podrán gestionar con una atención más crítica. El paso fundamental, insistentemente, es dar significado a los acontecimientos previendo momentos de reflexión narrativa individual o colectiva. Gracias a esta acción, se puede ayudar a los sujetos en formación a construir el sentido global de su propio «ser en formación», deteniéndose en el valor del aprendizaje, el significado de la experiencia y la posibilidad de «aprender a aprender» narrándose, la reflexión sobre el sentido del ejercicio y la apertura narrativa hacia uno mismo y hacia los demás.

Por todas estas razones, parece evidente que el *storytelling* tiene muchas posibilidades de ser un mediador eficaz en la reconstrucción de sensibilidades pedagógicas y educativas que sepan hacerse cargo de la reflexividad personal y compartida, de la creación y reordenación de la identidad profesional y del compromiso crítico y transformador de los horizontes interpretativos que podrían quedar obsoletos. Todo ello a partir de la reflexión sobre el yo y del papel que se espera de este como parte de una comunidad profesional más amplia y vital.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMY P., MILMAN N. B. (2008) (Eds.). *Evaluating electronic portfolios in teacher education*. Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- ARDIZZONE, P.; RIVOLTELLA, P. C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milán: Vita e Pensiero.
- BIFFI, E. (2014). «La “scrittura del caso” come strategia di ricerca per le professioni educative». *Encyclopaideia*, 18 (39), pp. 117-134.
- BORKO H.; MICHALEC P.; TIMMONS M. (1997). «Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice». *Journal of Teacher Education*, 48, pp. 345-357.

- BRUNER, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- (2002). «Making stories: Law, literature». *Life*, 23.
- CALVANI, A. (1999). *Il nuovi media nella scuola: perché, come, quando avvalersene*. Roma: Carocci.
- (2011). «“Decision making” nell’istruzione. “Evidence based education” e conoscenze sfidanti». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 2 (3), pp. 77-99.
- CAMBI, F. (2006a). «Comunicazione e utopia: riflessioni». En F. CAMBI y L. TOSCHI (eds.), *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, pp. 99-108. Milán: Apogeo.
- (2006b). «Formazione e comunicazione oggi: un rapporto integrato e dialettico». En F. CAMBI y L. TOSCHI (eds.), *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, pp. 55-79. Milán: Apogeo.
- CASSANI, E. C.; FONTANA, A. (2000). *L'autobiografia in azienda: metodologie per la ricerca e l'attività formativa*. Milán: Guerini.
- COMISIÓN EUROPEA. Disponible en: ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions_it.
- DEWEY, J.; GABRIELI, M. T.; BORELLI, L. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Nuova Italia.
- FRANCIS D. (1995). «The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge». *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), pp. 229-241.
- HAMM M., ADAMS D. (1992). «Portfolios: a valuable tool for reflection and assessment». *Journal of Experiential Education*, 15 (1), pp. 48-50.
- JARVIS J. (1992). «Using diaries for teacher reflection on in-service courses». *ELT journal*, 46, 2, 133
- JONASSEN, D. H. (1999). «Designing constructivist learning environments». *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, vol. 2, pp. 215-239.
- (1999). «Designing constructivist learning environments». *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, vol. 2, pp. 215-239.
- MCDONOUGH J. (1994). A teacher looks at teachers' diaries. *ELT Journal*, 48 (1), 57-65.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- PAK J. (1985). Find out how you teach. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- PAQUAY, L. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- PONTECORVO, C. (1991) Interazione sociale, mediazione culturale, interiorizzazione. In Vertecchi, B. (a cura di) *Una scuola per tutta la vita*. Firenze: La Nuova Italia.
- POWELL J. P. (1985). «Autobiographical learning». En D. BOUD, R. KEOGH y D. WALKER (eds.), *Reflection: turning experience into learning*, pp. 41-51. London: Kogan Page.

- SCHÖN, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- SELDIN P. (1991). *The teaching portfolio*. Boston: Anker Publishing Company, Inc.
- SPALDING E., WILSON A. (2002). «Demystifying reflection: a study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing». *Teachers College Record*, 104 (7), pp. 1393-1421.
- TANG C. (2002). *Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection*. Perth: Annual International Conference of Higher Education Research and Development Society of Australasia
- WILKINS, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- ZUBIZARRETA J. (1994). «Teaching portfolios and the beginning teacher». *Phi Delta Kappan*, 74(4), pp. 323-326.

LOS RELATOS DIGITALES EN LA FORMACIÓN DE LOS OPERADORES SOCIOEDUCATIVOS

CRISTINA GALVÁN FERNÁNDEZ
MARC FUERTES-ALPISTE

INTRODUCCIÓN

La creación de relatos digitales no es una actividad simple ni breve. Por el contrario, es un proceso complejo que puede tomar varias sesiones e implica la aplicación de diversas habilidades, individualmente y en colaboración. En el campo de la educación se aprecia este valor y se promueve su integración como actividad de aprendizaje en el ámbito socioeducativo y de desarrollo comunitario.

Los relatos digitales (RD) son historias breves en formato de vídeo digital contadas en primera persona utilizando medios digitales para su expresión: fotografías, clips de vídeo, ilustraciones, texto, pista musical de fondo, entre otros recursos audiovisuales. Los relatos digitales de tipo personal (RDP) son aquellos que explican alguna historia propia o bien una reflexión personal a partir de vivencias y de la experiencia subjetiva.

Se trata de una actividad que pone en marcha diversas competencias, desde las comunicativas (la escritura, la expresión oral) hasta las audiovisuales y digitales (manejo de herramientas digitales de edición y de producción textual y audiovisual). Pero, más allá de estas, la creación de relatos digitales permite encontrar conexiones con nuestras comunidades y sus propias historias. Facilita la identificación de sus valores y tiene el poder de dar voz a quienes no la tienen, una condición esencial para que las personas participen plenamente en la sociedad.

En este capítulo ofrecemos, en primer lugar, una visión del potencial de los relatos digitales de tipo personal en el ámbito socioeducativo, explicando brevemente algunos proyectos e iniciativas relevantes. En segundo lugar, explicamos la metodología de creación de relatos digitales que utilizamos en la formación de futuros educadores sociales, más una valoración general de nuestra visión como docentes facilitadores. Se trata de poner en valor esta actividad para que otros operadores socioeducativos puedan conocer el potencial de los RD en este ámbito.

EL POTENCIAL DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES EN EL SECTOR SOCIOEDUCATIVO

Según Joe Lambert (2015), pionero de los relatos digitales en el seno del Center for Digital Storytelling (EE. UU.), las historias digitales se entienden especialmente desde una perspectiva de salud y bienestar afectivo y emocional. Joe Lambert considera el RD como una actividad ética cuyo principal valor reside en las historias explicadas por las personas y no en los aspectos técnicos o tecnológicos involucrados en el proceso de creación. Es una visión de los RD como herramienta para promover el bienestar, el trabajo social y el empoderamiento para la inclusión social y la participación democrática. Por este motivo contienen un gran potencial educativo para trabajar en diferentes ámbitos socioeducativos y de desarrollo social y comunitario.

Podemos definir los proyectos de desarrollo social como aquellas acciones dirigidas a mejorar las condiciones de vida de grupos vulnerables (por ejemplo, inmigrantes, personas con discapacidad, desempleados, personas mayores, etc.), por lo que a menudo se centran en procesos de integración (Botturi *et al.*, 2014).

Este tipo de actividades constituyen un espacio para expresar experiencias normalmente silenciadas y aportan un sentimiento de voluntad de acción (*agency*) donde el sujeto deja de ser pasivo para tener un papel activo central. Las narraciones digitales producidas permiten a sus usuarios identificar experiencias propias, recuperarlas, entenderlas y actuar sobre ellas. Se transforman así en una herramienta de autocomprensión que facilita a la vez la comprensión de los otros. Aportan conocimiento para la educación social y otras disciplinas del ámbito socioeducativo como para informar a la administración sobre políticas e intervenciones sociales concretas, ya que materializan situaciones concretas de exclusión y marginalización social (Gubrium *et al.*, 2014).

En este sentido, las historias producidas no sirven solamente como testimonio para identificar situaciones de riesgo social (racismo, violencia doméstica, discriminación, *bullying*, etcétera), sino que ayudan a dar argumentos para poder combatirlos (Rolón-Dow, 2011). Además, al ser una actividad guiada y de autorrepresentación puede utilizarse en determinados contextos como actividad terapéutica (De Ridder y Van Bauwel, 2015) o de sanación y recuperación (Londoño-Monroy, 2012).

A continuación destacamos brevemente algunas experiencias y proyectos que sirven como ejemplo de las ventajas de la creación de relatos digitales en el campo socioeducativo y de desarrollo comunitario, las cuales ponen de relieve el potencial de los relatos digitales tanto para el mantenimiento de la memoria

como para el desarrollo comunitario y el empoderamiento social de aquellos sectores de la población más desfavorecidos:

- **CAPTURE WALES.** Entre los años 2001 y 2008 este proyecto creado por la BBC y la University of Cardiff ayudó a los habitantes de Gales a desarrollar habilidades para compartir momentos de su vida en forma de «minipelículas», con el fin de promover el empoderamiento en el uso de las TIC para la participación ciudadana.
- **SILVER STORIES.** Proyecto que entre 2013 y 2015 realizó talleres de relatos digitales para formar a formadores, a fin de que más tarde dirigieran talleres de relatos digitales personales con personas mayores en contextos comunitarios y en residencias de asistencia para la tercera edad en Finlandia, Portugal, Rumanía y Eslovenia. Se obtuvieron historias personales, biográficas, de identidad y sobre la influencia de la vejez o la enfermedad. Las historias revelan las experiencias, pero también aportan conocimientos valiosos sobre las perspectivas individuales de los espacios sociales, culturales y políticos del pasado y del presente (Jenkins, 2017).
- **MUSEO DA PESSOA (Brasil).** Desde 1991 este museo impulsa la creación, preservación y difusión de historias de vida en forma de relatos digitales, para mantener la memoria de diversas comunidades de Brasil. La memoria se entiende como un patrimonio intangible que encierra un valor. En 2009 publicaron la metodología usada para hacerla conocer por los profesionales de la educación social (Museo da Pessoa, 2008).
- **SILENCE SPEAKS.** Desde 1999 el Center for Digital Storytelling de Berkeley (EE. UU.) promueve talleres de relatos digitales para capacitar a diversos colectivos a fin de que puedan realizarlos en sus respectivas comunidades, y así fomentar la salud pública y la defensa de los derechos humanos. Estas historias personales resaltan temas de pobreza, opresión y violencia y hacen aflorar conflictos que deben ser atajados tanto a nivel comunitario como institucional y gubernamental. Se llevaron a cabo numerosos talleres en países de Latinoamérica, Asia y África subsahariana.
- **ENGENDERHEALTH.** Es una organización internacional para la salud de la mujer dedicada a fomentar la planificación familiar y los derechos sexuales y reproductivos de la mujer en comunidades desfavorecidas a escala mundial. Fomentan la creación de relatos digitales para guardar y socializar las experiencias de las personas a las que ayudan. Es el caso del proyecto Men as Partners que en el año 2005 promovió en Sudáfrica la creación de relatos digitales para concienciar a los hombres sobre la importancia de acabar con la violencia doméstica y de prevenir el VIH.

- «HEAR OUR STORIES: DIASPORIC YOUTH FOR SEXUAL RIGHTS AND JUSTICE». Proyecto que utiliza la creación de relatos digitales para explorar la experiencia subjetiva de mujeres latinas radicadas en EE. UU. que sufrieron violencia doméstica (Gubrium *et al.*, 2014).
- DIGITAL STORYTELLING INSTITUTE. Mediante esta iniciativa, en 2004 y 2005 se realizaron talleres para jóvenes de creación de historias, para potenciar sus voces y sus experiencias respecto al concepto de raza dentro de sus contextos educativos. Aplicando la teoría racial crítica (CRT, *critical race theory*) se crearon historias que combaten el discurso racial predominante (Rolón-Dow, 2011).
- «SANAR NARRANDO». Es un proyecto en el que se aplicaron los relatos digitales como método de educación e investigación social en dos comunidades de Colombia víctimas de conflicto armado (la zona selvática del Chocó y Nueva Bellavista). El uso de relatos les permitía comprender el conflicto desde el discurso no oficial y fortalecer algunas competencias necesarias para el empoderamiento democrático (narrativas, expresivas, comunicativas, periodísticas, digitales y cívicas, entre otras). Los relatos resultantes permitían visibilizar historias de vida del conflicto e historias de víctimas colombianas.
- ALFADIGITALE. Es un proyecto que desarrolla desde el año 2012 talleres de audiorrelatos, videorelatos, fotorrelatos, videopósters, relatos digitales y revistas digitales para educadores sociales y trabajadores sociales que se desempeñan en diversos centros penitenciarios de Cataluña, para que después puedan llevarlos a cabo con los internos y promover procesos de alfabetización (lectura y escritura) y de alfabetización digital (capacitación tecnológica y capacitación en informática). Además de facilitar el desarrollo de estas competencias y del soporte al aprendizaje formal, «se vio en ellos una forma idónea para ensanchar el marco de definición de la persona que ya no se circunscribe únicamente al hecho delictivo, sino que se reconstruye y se proyecta a sí mismo y al exterior como un sujeto con pasado y futuro al margen de la tipificación delictiva» (Martín y Zino, 2017, p. 475).
- SANT'ANGELO PROJECT. En el año 2008, en Ticino (Suiza), este proyecto desarrolló talleres de creación de relatos digitales dirigidos a educadores de educación especial, para capacitarlos en la aplicación de esta herramienta en el desarrollo de destrezas cognitivas en niños con necesidades educativas especiales de entre cinco y dieciséis años. Este colectivo presenta dificultades comunicativas y de expresión, y los relatos digitales tienen un gran potencial para abordarlas. En este caso se crearon relatos digitales de ficción, ya que permiten que los usuarios hablen de historias de forma indi-

recta. En ellas, aunque sean ficticias, proyectan sus sentimientos personales sin hablar directamente de sí mismos (Botturi *et al.*, 2014).

A partir del conocimiento de estas experiencias, estudiantes de Educación Social de la Universidad de Barcelona han emprendido nuevos proyectos en otros contextos, como, por ejemplo:

- Círculo de relatos, por Claudia Garí, con personas mayores que viven en residencias.
- Empoderamiento del aprendizaje, por Carlos Téllez, con personas adultas que están cursando estudios básicos.
- Relatos de segundas generaciones, por Anna Martínez, con adolescentes de contextos vulnerables e hijos de personas de otro origen y lengua.

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DEL GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL EN LA METODOLOGÍA DE LOS RELATOS DIGITALES DE TIPO PERSONAL

En el grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona trabajamos la metodología de los relatos digitales de tipo personal en la asignatura «Usos, posibilidades y límites de las tecnologías de la información y la comunicación». Se trata de una asignatura obligatoria de primer semestre del primer curso.

Planteamos la creación de relatos digitales con un doble objetivo. En primer lugar, desarrollar ciertas competencias profesionales y digitales en los estudiantes. En segundo lugar, presentar la metodología para su futura implementación y adaptación en los contextos en los que se encuentren.

Buscamos que los estudiantes valoren las actividades que se realizan en la asignatura como algo aplicable fuera del ámbito académico y que a la vez aprendan realizándolas y puedan transferir los conocimientos a otros contextos.

En concreto, planteamos la actividad por cuatro motivos:

Para entender en qué consisten los relatos digitales personales.

Los relatos digitales personales explican historias de cada uno, historias que han sido significativas para la propia vida, que han tenido consecuencias emocionales, en el día a día, y que ayudan a comprender a los autores de las historias y a sentir empatía por ellos. También tienen un componente autorreflexivo en el momento de realizar y visualizar relatos.

Estructural y técnicamente tienen otros componentes que los caracterizan y que son importantes para definirlos como relatos digitales personales, del modo en que lo enfocamos.

Para conocer cómo se realizan los relatos digitales personales y comprender la importancia de cada una de las fases en su aplicación socioeducativa.

Implementar la metodología de relatos digitales implica una planificación y concreción de ciertas fases (explicadas en el siguiente apartado). Si bien los relatos son personales, la metodología requiere la colaboración entre docente y estudiantes e intragrupal. Esta participación implica tener una actitud comprensiva y de respeto al otro mientras se realiza cada una de las fases.

Para conocer diversas experiencias reales en contextos de alfabetización digital y de desarrollo comunitario.

La elaboración de relatos digitales cobra sentido cuando han implicado un cambio en las personas, ya sean los autores o quienes los visualizan. Tener en cuenta otras experiencias ayuda a mejorar la comprensión de qué son los relatos digitales, de qué trata la metodología, qué conocimientos hay que desarrollar para hacerlos y, sobre todo, ayuda a reconocer las aportaciones que se dan en el grupo de trabajo. Ver ejemplos concretos como los derivados de los proyectos que hemos citado en el apartado anterior ayuda a concretar su definición, sus características formales y, en especial, su potencial educativo.

Para apreciar su potencial como estrategia formativa en la educación social.

La alfabetización digital es algo que está al orden del día socialmente para los procesos de inclusión social. Sin embargo, dentro de toda la envergadura y complejidad que tiene el trabajo en entornos vulnerables y propios de educación social, la alfabetización digital pasa a veces a un segundo plano. Trabajar los relatos digitales personales es trabajar sobre las personas, por lo que, si los educadores aplican la metodología y realizan uno, pondrán en juego la capacidad de compartir, escuchar activamente, sentir empatía, colaborar... y sobre todo aprender la alfabetización digital y usarla.

En las experiencias realizadas por Fuertes y Galván en los últimos años en estudios de Educación Social y titulaciones de máster vinculadas, los estudiantes crearon un relato digital personal cuando llevaban escasos meses de estudio y se conocían muy poco entre sí. Desde un inicio mostraban interés por conocer el proyecto, si bien el reparo a decidir y compartir una historia siempre estaba presente.

Aun así, los temas más frecuentes que compartieron fueron la amistad, la familia, la emancipación personal y el amor, haciendo hincapié en el acompañamiento. Analizando las historias resultantes, hay algunas que tratan sobre el perdón, otras sobre la comprensión de cómo han sido algunas personas, de homenaje a seres queridos, sobre accidentes y enfermedades, sobre la vivencia de procesos... y en todas ellas la reflexión final versa sobre el poder del acompañamiento para la superación personal y grupal. Y así es como ven los educadores sociales los relatos digitales personales: como una estrategia que ayuda al autoconocimiento, al conocimiento del grupo, a la superación, a la convivencia y al aprendizaje.

En un cuestionario de valoración administrado en línea a un grupo del curso 2016-2017 se preguntó por el grado de satisfacción con el relato digital personal creado y con la actividad de la asignatura. Se obtuvieron trece respuestas (el 50 % de los participantes) y el 100 % de los encuestados afirmó estar satisfecho con su relato y que les había gustado la actividad de creación del relato digital personal. Además, reconocieron que era una actividad adecuada para la asignatura. El 92,3 % (doce de trece respuestas) afirmó haber aprendido alguna cosa a partir del visionado de los relatos de sus compañeros.

Como actividad académica, los estudiantes integran conocimientos de otras áreas como la comunicación audiovisual, la escritura, la pronunciación, la organización, etc., elementos importantes en los procesos de inclusión social. Por otra parte, han compartido momentos de creación del relato así como el visionado, y esto hace que finalmente su valoración del proceso sea positiva.

La propuesta de trabajo de relatos digitales se ha generalizado en varios contextos, pero trabajar con educadores sociales para capacitarlos implica un doble objetivo, ya que deben aprender a hacer un relato digital y conocer la metodología para ponerla en práctica.

La base de dicha capacitación es entender los contextos de utilización y tener presente los conocimientos previos de los estudiantes. Año a año se han ido perfeccionando las propuestas teniendo en cuenta qué aspectos aportan más fortalezas, y esto ha llevado a establecer un modelo de formación.

MODELO DE FORMACIÓN PARA CREAR RELATOS DIGITALES DE TIPO PERSONAL, DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SOCIAL

En un contexto donde se trabaja con las personas para mejorar su bienestar y también su inclusión social, es de especial relevancia partir del aprendizaje significativo. Sumado a un contexto de formación de formadores como es la

enseñanza en la educación superior, el aprendizaje significativo se consigue con sesiones teórico-prácticas y potenciando la reflexión sobre los aprendizajes derivados.

El presente modelo de formación mantiene las tres etapas principales descritas ya hace una década por Rodríguez Illera y Londoño-Monroy (2009) y Londoño-Monroy (2012) (véase figura 1). La primera etapa consiste en la *planificación de la intervención* educativa, donde se tienen en cuenta los objetivos y necesidades de esta y del contexto en el que se reproducirá la experiencia. La segunda etapa es la de la *intervención*, y está dedicada a desarrollar el taller de creación del relato digital. Este bloque consta de seis fases —detalladas a continuación— que guían el proceso desde la conceptualización del relato hasta su difusión y la reflexión sobre este. Finalmente, en la tercera etapa, la de *evaluación de la intervención*, los implicados (docentes y educadores sociales en formación) reflexionan sobre el alcance del taller y sus resultados y los valoran.

Este enfoque es parecido a otros utilizados en talleres de relatos digitales. Un ejemplo de ello es el planteamiento que realiza Digital Storytelling for Development Model —DSD— (Botturi *et al.*, 2014), que consta de cinco actividades: formación de formadores, planificación colaborativa, audición de historias, locución de historias y valoración de la experiencia.

En nuestro modelo de intervención mantenemos seis fases para tratar la conceptualización, el desarrollo y el compartir los RD. Estas seis fases tienen

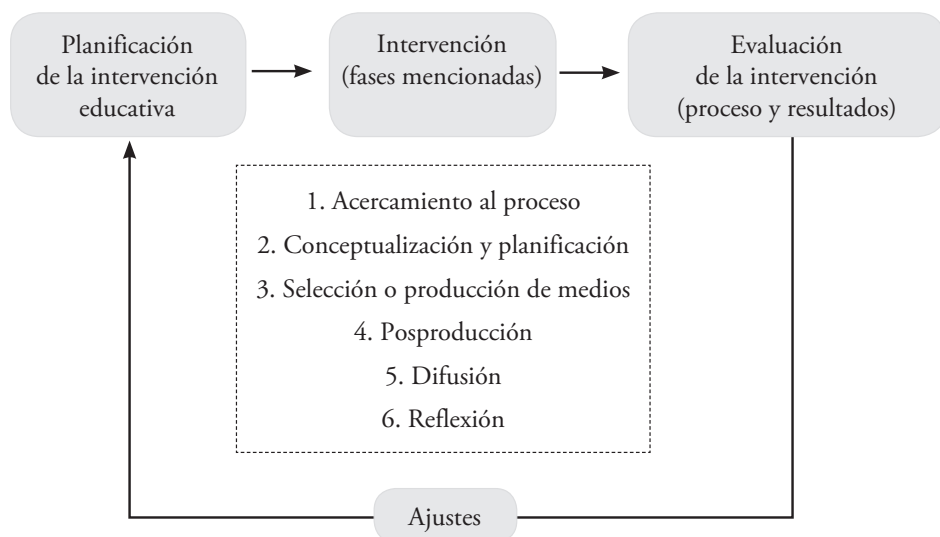


Figura 1. Bloques y fases de la intervención educativa de creación de relatos digitales.

una duración total de unas siete sesiones presenciales de dos horas cada una, tutorizadas por el formador:

Fase 1. Acercamiento al proceso

En la primera sesión se definen los RDP, se enumeran sus características y elementos destacados, y se visualizan y analizan diversos ejemplos. También se explica su relevancia y valor en la educación en general, y en la educación social en particular. Así se puede entender en qué consisten, ver su utilidad y empezar a estimular la imaginación para pensar en su propia historia.

Fase 2. Conceptualización y planificación (narración y guion)

Para la segunda sesión cada participante tiene que aportar la idea de una historia, con algunos detalles (por escrito) e imágenes u objetos para poder explicarla a los compañeros. A quienes se muestran indecisos se les solicita que aporten hasta tres ideas para después decidir una. Se desarrollan ejercicios individuales y en grupos pequeños para conceptualizar y definir mejor las ideas.

En estos grupos se explican las propuestas mutuamente, se contrastan, profundizan y verbalizan y, así, se acotan y toman forma. Para ello utilizamos la técnica del círculo de historias (*story circle*) propuesto por el Center for Digital Storytelling (Lambert, 2009). En él, los participantes y el facilitador se colocan en círculo y cada uno comparte su historia con los demás, de forma breve. El resto de los participantes puede hacer preguntas y sugerencias sobre cómo mejorarla. Los que aún no tienen claro qué historia contar exponen sus tres ideas iniciales así como sus dudas, para que los demás puedan opinar y ayudar a tomar una decisión. A menudo hay historias muy personales, que nunca se han explicado en el grupo y que requieren un proceso de internalización y de confianza antes de explicarlas. Cuando se detecta que hay una historia pero que el estudiante no está listo para exponerla, se le permite reflexionar y se intenta crear momentos de confianza con compañeros o con el docente, siempre respetando las emociones, el ritmo de cada uno y las decisiones tomadas respecto a compartir la historia.

Una vez definidas y organizadas las ideas, se pide escribir el guion y elaborar un sencillo *storyboard* o guion audiovisual. En general, es la primera vez que van a escribir sobre su historia, por lo que se recomienda que escriban en un borrador todo lo que necesiten y que luego lo acoten a una página. En este

momento, el formador puede ayudar a extraer las ideas y reflexiones esenciales. En una tercera sesión, en pequeños grupos se leen los guiones para poder mejorar su estructura y su expresión, e incluso para hacer sugerencias sobre cuestiones narrativas. Un aspecto importante de la estructura es que la conclusión sea reflexiva. Se aprende de la experiencia cuando se reflexiona (Dewey, 2010) y, en el caso de los educadores sociales, se abre la posibilidad de que la reflexión sea sobre cómo se relaciona esta experiencia con su desarrollo profesional.

Fase 3. Selección o producción de medios

A partir de la cuarta sesión, los participantes pueden planificar su relato digital personal haciendo el *storyboard*, para el cual se los forma. Basándose en él podrán seleccionar y producir los medios para ilustrar su historia, recopilando aquellas imágenes, fragmentos de vídeo o pistas de audio que quieran usar para recrearla. También tienen que pensar si les faltan otros medios y buscarlos en bancos de medios de Internet, o crear los que necesiten. Trabajar el *storyboard* en el ámbito de la educación social ayuda así mismo a desarrollar competencias transversales como la planificación personal y el ordenamiento de ideas.

Si bien hace años se trabajaba con los ordenadores de las aulas de informática, desde 2014 se les pide que produzcan los medios y hagan la posproducción (montaje) mediante sus propios dispositivos portátiles (ordenadores portátiles, tabletas e incluso *smartphones* con aplicaciones de edición de vídeo).

Fase 4. Posproducción

A partir de la quinta sesión ya empieza el montaje de los relatos con el programa de edición de vídeo. Cada vez más, los estudiantes disponen de conocimientos (básicos) de edición de vídeos mediante programas generales como Windows Moviemaker o iMovie. En este momento se graban los guiones literarios en formato de audio con grabadoras digitales, *smartphones* o directamente con los mismos dispositivos de montaje. Durante el proceso de montaje se sincroniza la pista de audio de su voz con las pistas de música y los medios visuales (imágenes, fragmentos de vídeo y de texto, entre otros). Se añaden efectos, transiciones y créditos (título, autoría, etcétera) y finalmente se exporta el vídeo a un formato estándar para su posterior visualización. Buena parte de esta fase se hace de forma no presencial o en clase ayudándose colaborativamente y con apoyo del formador.

Fase 5. Difusión

Las dos últimas sesiones, que coinciden con las dos últimas sesiones presenciales de la asignatura, se dedican al visionado de los relatos, para compartir las historias entre todos. Es en esta ocasión cuando aumenta el clima de empatía y de fortalecimiento en la convivencia del grupo.

Fase 6. Reflexión y autoevaluación

La última sesión la dedicamos también a comentar qué les pareció la experiencia y a reflexionar sobre ella como protagonistas de la intervención y sobre su puesta en escena en futuras intervenciones como formadores.

CONCLUSIÓN

La creación de relatos digitales puede ser una actividad muy recomendable para trabajar en el sector socioeducativo. Es una estrategia que permite dar voz a personas y comunidades que normalmente no la tienen, además de habilitar procesos de autoconocimiento y de sensibilización (Soto Rodríguez *et al.*, 2017).

La labor profesional de los educadores sociales está continuamente centrada en el cuidado del otro favoreciendo la inclusión social y el bienestar personal, familiar y laboral. Son varias las competencias que se pretenden desarrollar en las personas para minimizar la exclusión social, entre ellas la planificación personal, la comunicación y la alfabetización digital.

La actividad de creación de RDP consigue sensibilizar a los participantes y educadores sobre el poder comunicativo, creativo, de empoderamiento y de compartir experiencias. La voz de los autores de los relatos se nutre con la colaboración del resto de los participantes, y es su empatía y ayuda mutua lo que hace crecer el empoderamiento de las personas y los profesionales.

Los educadores sociales se encontrarán con distintos colectivos, experiencias y casos, cada uno más complejo que el otro. La metodología que se propone es una base para trabajar con ellos y debe permitir adaptaciones y mejoras según convenga, lo que a su vez estimulará la creatividad de los formadores. Incluso en el ámbito académico, el día a día de la intervención puede incluir actividades que ayuden a la expresión de emociones, a trabajarlas a través del relato y a compartir los procesos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOTTURI, L.; BRAMANI, C.; CORBINO, S. (2014). «Digital storytelling for social and international development: from special education to vulnerable children». *Int. J. Arts and Technology*, 7 (1), pp. 92-III.
- DE RIDDER, S. y VAN BAUWEL, S. (2015). «The discursive construction of gay teenagers in times of mediatization: youth's reflections on intimate storytelling, queer shame and realness in popular social media places». *Journal of Youth Studies*, 18 (6), pp. 777-793. DOI: 10.1080/13676261.2014.992306.
- DEWEY, J. (2010). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- FUERTES, M. (2015). «Meaningful digital storytelling practices for learning, reflection, creativity and social participation». *Digital Education Review*, núm. 27, pp. 206-209.
- FUERTES ALPISTE, M.; LONDOÑO-MONROY, G. (2013). «Diseño y creación de relatos digitales personales como actividad de aprendizaje en la asignatura Usos, Posibilidades y Límites de las TIC, del grado en Educación Social de la Universitat de Barcelona». En C. GREGORI-SIGNES y M. ALCANTUD-DÍAZ (coords.), *Experiencias con el relato digital* [libro electrónico]. Valencia: JPM.
- GUBRIUM, A. C.; KRAUSE, E. L.; JERNIGAN, K. (2014). «Strategic authenticity and voice: New ways of seeing and being seen as young mothers through digital storytelling». *Sex Res Soc Policy*, núm. 11, pp. 337-347. DOI 10.1007/s13178-014-0161-x.
- JENKINS, T. (2017). «Older people and digital storytelling – voicing, listening, learning». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social*, pp. 40-58. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160.
- LAMBERT, J. (2009). *Digital storytelling. Capturing lives, creating community*. Berkeley: Digital Diner Press.
- (2015). «Digital storytelling at a crossroads. Historical context for an ever-emerging genre». En C. GREGORI-SIGNES y A. M. BRÍGIDO-CORACHÁN (eds.), *Appraising digital storytelling across educational contexts*. Valencia: Publicacions Universitat de Valencia (PUV).
- LONDOÑO-MONROY, G. (2012). «Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales». *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 19-36.
- MARTÍN, E.; ZINO, J. (2017). «Relatos digitales y conocimiento compartido en la administración pública». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (coords.), *Relatos digitales en educación formal y social*, pp. 470-488. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160.
- Museo da Pessoa. (2008). *Tecnologia social de memória: Para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias*. Fundação Banco do Brasil. Disponible en: www.museudapessoa.net/public/editor/livro_tecnologia_social_da_memoria.pdf.

- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.; LONDOÑO-MONROY, G. (2009). «Los relatos digitales y su interés educativo». *Educação, Formação e Tecnologias*, 2 (1), pp. 5-18.
- ROLÓN-DOW, R. (2011). «Race(ing) stories: digital storytelling as a tool for critical race scholarship». *Race Ethnicity and Education*, 14 (2), pp. 159-173. DOI: 10.1080/13613324.2010.519975.
- SOTO RODRÍGUEZ, F.; DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F.; SAAD DAYÁN, E. (2017). «¿Emancipación y participación digital? Jóvenes con discapacidad intelectual dialogan acerca de su condición e inclusión educativa». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (coords), *Relatos digitales en educación formal y social*, pp. 302-322. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160.

EL RELATO DEL OTRO: NARRACIÓN Y FORMACIÓN A LO LARGO DE LAS TRAYECTORIAS MIGRATORIAS

PAOLA D'IGNAZI

NARRACIÓN E IDENTIDAD

El término *relato* hace pensar en una relación dialógica, un acto comunicativo (cuyos polos son el Yo y el Otro) que se produce mediante la transmisión oral de conocimientos, experiencias y recuerdos personales, familiares y colectivos, aunque también evoca el texto escrito, la narración literaria (autobiografía, novela de ficción, texto poético) o incluso cinematográfica. Si bien son varios los canales y códigos lingüísticos utilizados en los temas mencionados, en cada caso se trata de una modalidad de comunicación individual o colectiva que deposita en el acto narrativo representaciones personales o colectivas de la realidad. Si, por una parte, estos lenguajes se apartan notoriamente de la visión ortodoxa de un pensamiento reflexivo, por la otra, es evidente que no se contraponen a esta, sino que, por el contrario, en muchos casos pueden lograr una mayor eficacia en la descripción y la organización coherente de las necesidades y los sentimientos humanos.

¿Pero quién es el Otro? El Otro ha sido desde siempre el primer tema-problema de las ciencias antropológicas, a las que Augé, tratando de explicar su naturaleza, define como el ámbito que se ocupa de la cuestión del Otro, entendido al mismo tiempo con sus diferentes significados: «el otro exótico, definido en relación con un “nosotros” que se supone idéntico (nosotros los franceses, nosotros los europeos, nosotros los occidentales); el otro de los otros, es decir, el otro étnico o cultural, que se define en relación con un conjunto de otros presuntos idénticos, un “ellos” que casi siempre se resume con el nombre de etnia; el otro social, el otro interno respecto al cual se establece un sistema de diferencias, que comienza con la división de sexos pero que también define, en términos familiares, políticos y económicos, los espacios respectivos de los unos y los otros» (Augé, 1993: 22-24).

En la sociedad contemporánea, donde es cada vez más frecuente cohabitar y relacionarse con la diversidad, el diferente/extranjero/inmigrante encarna la

expresión más compleja de esta *alteridad* distinta y también la más problemática en cuanto a conocimientos, comprensión, aceptación, inclusión e integración del Otro. Este conflicto se vuelve a plantear a escala macrosocial y también microsocial en las interacciones dentro de grupos pequeños (los llamados *face to face groups*). En tal situación, la dimensión narrativa desempeña un papel muy relevante, del que destacaremos algunos aspectos concretos y fundamentales que, en los diferentes ámbitos sociales, la convierten en un vehículo privilegiado de procesos formativos.

La narración, que ha suscitado un gran interés por la complejidad de su naturaleza y se ha convertido en objeto de estudio de varias disciplinas, es la facultad humana que cumple con funciones diferentes en las dinámicas intrapsíquicas y sociales. Recordaremos brevemente sus peculiaridades con el fin de demostrar, más adelante, su uso y su posible eficacia en el ámbito intercultural.

Tanto si se trata de un solo individuo como de una comunidad entera, la narración tiene la importante función de definir la identidad del sujeto, que, como subraya Ricoeur, se reconoce en la historia que cuenta de sí mismo, es decir, en la narración del Yo. Por lo tanto, la identidad de un solo individuo —o de una colectividad entera— se define solo cuando este puede identificarse como el autor de una acción que se ha convertido en objeto de relato (Ricoeur, 2008). La reconexión con la experiencia es el rasgo principal de la narración, que unifica los segmentos de la vida pasada de manera coherente —en un único universo de sentido y de significado— relacionándolos con el presente. En este sentido, la narración del Yo permite encontrar el significado global de las vivencias personales. Pero la narración ejerce su función también en el ámbito social, dentro de la cultura de pertenencia, como puesta en común de los significados, dado que justamente mediante el acto de narrar y de narrarse va tomando cuerpo el proceso de adaptación a la cultura que, gracias a la conciliación de las diferentes interpretaciones, permite que se compartan e interioricen los significados. En la relación (interpersonal e intercultural), además, el pensamiento narrativo, que se presenta simplemente como *la experiencia del otro*, se sitúa fuera de los juegos de poder y jamás se plantea como una posible forma de dominio sobre el otro. Es precisamente este el motivo por el que la narración puede considerarse un *pensamiento ético* y, en este sentido, también es capaz de cruzar cualquier frontera, desplazándose más allá de los confines conocidos, ya sean geográficos, políticos, ideológicos o culturales; en resumen, colocándose «por todas partes» (Rella, 1989).

En el ámbito de la formación, las narraciones responden a los intereses y los principios más auténticos de la pedagogía, pues devuelven el protagonismo a los sujetos, ya sean niños, adolescentes, mujeres o adultos. La autobiografía

y el acto de narrarse desempeñan un papel fundamental y vinculado al acto de «hacerse cargo de uno mismo para formarse [...] que ni la ética ni la psicología pueden llegar a sustituir, aunque son ingredientes esenciales de él» (Cambi, 2002: 122). Así, la narración se presenta como un mecanismo eficaz para el conocimiento y cuidado del Yo, el conocimiento del Otro y el conocimiento recíproco entre sujetos pertenecientes a universos culturales diversos, lo que lo convierte en un «puente» entre las diferentes culturas. Analizaremos ahora algunos aspectos relacionados.

CUANDO EL OTRO SE NARRA A SÍ MISMO

Una importante fuente de conocimiento, una preciosa ocasión de «acercamiento» a la cultura y al punto de vista del Otro, reside en las historias de vida, individuales y colectivas, en las distintas formas literarias de la llamada «literatura de la migración». Este género incluye autobiografías, novelas, relatos de ficción y también testimonios o investigaciones que reflejan contextos y sucesos vinculados con realidades culturales ajenas a la nuestra y, a veces, difícilmente accesibles o comprensibles, tal vez por su *falta de visibilidad* en el plano social. Entre estas obras se encuentran los escritos de autores que hablan de la cultura de origen propia o que, habiendo vivido una experiencia migratoria —en primera persona o como segunda o tercera generación de inmigrantes—, la cuentan de manera explícita, arrojando luz sobre percepciones y sentimientos, obstáculos y contradicciones.

En las últimas décadas se ha dado amplia divulgación a numerosas publicaciones, apreciadas en el ámbito literario, que han permitido a los lectores —adultos y, en el ámbito escolar, también niños y adolescentes, cuando la lectura de «otros» textos se ha incluido como actividad didáctica o formativa— conocer ambientes, atmósferas, problemáticas y visiones del mundo diferentes de las propias. Muchas novelas de autores extranjeros han suscitado el interés del gran público —hasta el punto de que algunas se han llevado a la gran pantalla (Hosseini, 2004). En cuanto a las cuestiones de género, el universo femenino ha cobrado importancia gracias a novelas y ensayos de autoras de cultura árabe, como Fatima Mernissi y Assia Djebar. La escritora y socióloga marroquí Fatima Mernissi es conocida en Italia y en otros países del mundo occidental sobre todo por la amplia difusión y el gran éxito de público de sus novelas. Pero lo más importante es que su escritura ha dejado una huella profunda en el pensamiento feminista del mundo árabe, del que se la considera una de las exponentes más relevantes (Mernissi, 1996, 2000, 2002).

Assia Djebar, escritora argelina, poetisa y ensayista, además de directora de cine y guionista, cuyo verdadero nombre es Fatima-Zohra Imalayène, ha sido una destacada defensora del pensamiento feminista y del movimiento de emancipación femenina, en particular, de las mujeres argelinas, cuya condición ha sido objeto de varias de sus obras (Djebar, 2004).

Respecto al conocimiento de realidades lejanas, espinosas y particularmente dramáticas que, de otro modo, habrían quedado en el olvido, cobran especial importancia los relatos de sujetos que han vivido estas experiencias en primera persona. Podemos citar, por ejemplo, *Le ragazze di Benin City. La tratta delle nuove schiave dalla Nigeria ai marciapiedi d'Italia* (Las muchachas de Benin City. La trata de las nuevas esclavas, de Nigeria a las aceras de Italia), que recoge los testimonios de mujeres jóvenes que han vivido en condiciones de esclavitud, y en muchos casos lo siguen haciendo (Maragnani y Aikpitanyi, 2017). Las protagonistas son mujeres muy jóvenes, a menudo menores de edad, que en su país han sido engañadas con la promesa de un trabajo y del bienestar que podrían obtener en Italia, en ocasiones con la complicidad de sus propios familiares, y que han sufrido amenazas y malos tratos ya durante el viaje de migración, que a veces se ha alargado más de un año, y han acabado sometidas como esclavas. Las autoras de la obra, una italiana y una nigeriana, que abordaban un tema tan difícil como delicado en el que resulta fácil juzgar (o incluso prejuizar y caer en la retórica), decidieron ofrecer al lector únicamente las palabras de las mujeres a las que dieron voz mediante entrevistas sin añadir ningún comentario, ni un prefacio ni una introducción, sino simplemente manifestando su agradecimiento a las mujeres al final del texto, citándolas con pseudónimos y con una breve biografía de cada una de ellas. Sobre este mismo tema se han multiplicado después las biografías de mujeres que lograron escapar o fueron rescatadas de la condición de esclavitud.

Wolfgang Bauer, periodista del diario alemán *Die Zeit*, contribuye a trazar esta dramática realidad con su publicación *Stolen girls: Survivors of Boko Haram tell their story* (Mujeres secuestradas. Supervivientes de Boko Haram cuentan su historia). En su exposición, alterna pasajes y testimonios de mujeres secuestradas y sometidas a la esclavitud por Boko Haram con fragmentos de la historia de Nigeria y de África. Entre líneas se hace evidente que, en realidad, la institución de la esclavitud jamás se ha abolido completamente, por lo que las *nuevas esclavitudes* se perfilan no como un fenómeno de restablecimiento sino como la continuación —con diferencias solo superficiales— de la esclavitud como había sido en el pasado (Bauer, 2017).

Cabe destacar que, para las minorías, y particularmente para los refugiados y los solicitantes de asilo, narrar significa *existir*; narrarse ofrece la posibilidad

de reconstruir la propia identidad estableciendo las bases para el reconocimiento de uno mismo como persona y, por ende, para una vida de relación en el país de acogida.

En algunos casos, la narración de un individuo en forma de autobiografía, siempre que exprese la experiencia de una categoría de personas con las que el autor se identifica y a las que cree representar, se convierte en un instrumento de conocimiento de las condiciones de vida de un grupo o de una comunidad entera y, al mismo tiempo, una ocasión o posibilidad de examinar las dificultades (y el fracaso) de los procesos de inserción e integración de la población de origen extranjero, no desde una perspectiva culturocéntrica sino exactamente desde el *punto de vista del Otro*. Este es el caso del relato de la vida en los «márgenes» de la sociedad francesa, en los barrios periféricos de las grandes ciudades, propuesto por Ahmed Djouder en *Désintégration* (Desintegrados. Historia colectiva de una generación de emigrantes), una obra literaria de denuncia que describe los problemas de una franja de la población juvenil, que a lo largo de los años ha exteriorizado sus dificultades y su inadaptación como consecuencia de la falta de integración y que ha expresado, en algunos casos con gestos extremos, la agresividad contra la sociedad en la que se ha criado. En esta obra autobiográfica, Ahmed Djouder, musulmán de origen argelino nacido en Lorena, describe la dura realidad de la *banlieue*, de los jóvenes inmigrantes de segunda y tercera generación, los llamados *boeurs*, que viven la conflictividad entre dos identidades y culturas de referencia diferentes (Djouder, 2007). El autor pone de manifiesto la percepción que los hijos de la inmigración tienen respecto a la «barrera de la diversidad» que —a pesar de tener la ciudadanía regularizada que les garantiza su estatus jurídico como ciudadanos franceses— los separa de los franceses nativos, lo que les da conciencia de pertenecer a otra clase social y de vivir en una situación difícil que los excluye no solo de los privilegios sino también de los derechos sociales. En las primeras páginas de su novela autobiográfica recorre toda la distancia percibida entre la población local francesa y la propia gente de origen magrebí —distancia o diferencia que se refleja en la diversidad de aspiraciones, hábitos alimentarios, espacios habitados y escalas de valores—, que tras años de migración y de trabajo duro conserva en el alma una reserva interminable de tensiones, angustias y tristezas.

A partir de este género de narración literaria surgen las reflexiones y las reelaboraciones personales de la experiencia migratoria, así como los valores, los hábitos y las visiones del mundo estructurados a caballo entre universos culturales distintos y resultantes de la cotidianidad de los encuentros y desencuentros entre culturas.

Esta literatura es digna de aprecio justamente porque el pensamiento monocultural (occidental, europeo, etnocéntrico, culturocéntrico, que no es otra cosa que la visión del mundo del lector si no pertenece a la misma cultura que el autor) necesariamente se mueve. Y eso se debe a que la narración exige, por su naturaleza, que el receptor adopte el punto de vista del *otro* (en este caso el diferente o extranjero), que, página tras página, resulta cada vez más familiar.

En el ámbito educativo y, específicamente, en el ámbito escolar, todos estos aspectos contribuyen a que la lectura de *otros* textos —y también su potencial transposición teatral o cinematográfica en talleres que permitan el uso de diferentes lenguajes simbólicos— pueda incluirse entre las actividades escolares y formativas dirigidas a fomentar la interacción entre culturas, y, de esta manera, vehicular una educación intercultural eficaz. Si la narración es la transmisión de fragmentos de las vivencias personales y colectivas que permite conservar los itinerarios historicosociales del pasado, la historia y la cultura de un grupo social, la adquisición por parte de las estructuras educativas de material literario de este género puede conducir a la creación de un *espacio intercultural* para enseñar al niño, al adolescente o al adulto de origen extranjero los signos de la cultura de procedencia y, así, convertirse en un mecanismo de acogida permanente y, al mismo tiempo, ser un instrumento o un espacio para los autóctonos que contribuya al conocimiento del Otro.

LA NARRACIÓN DEL YO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El uso de la autobiografía en la escuela multicultural puede ser un instrumento eficaz tanto para la integración social de nuevos inmigrantes o inmigrantes de segunda generación como para la educación intercultural, dimensión de la formación que atañe a todos los sujetos educativos.

El regreso a la autobiografía en su calidad de metodología formativa al que hoy asistimos es atribuible a la profunda crisis que vive el hombre de la sociedad contemporánea. La palabra es la que establece nexos entre los segmentos de la propia historia, por lo que el relato autobiográfico contribuye a reconstruir el significado de las decisiones vitales, los deseos y las expectativas.

La autobiografía, desde este punto de vista, tiene una función formativa propia, ya que permite al individuo preguntarse sobre su identidad y dar significado a la propia experiencia y a la propia historia, reelaborando una *trayectoria de sentido*. El acto de *narrarse* es una manera de hacerse cargo de uno mismo, de darse, como afirma Cambi, «un rostro, una identidad, una trama,

una forma»; por eso, *narrarse* significa también formarse y, en este sentido, el proceso se convierte en un acto autoeducativo (Cambi, 2002).

En los estudios sociales y en el ámbito educativo, la autobiografía representa un instrumento útil para centrar la atención en la identidad multiforme e imprecisa del sujeto educativo en la sociedad del cambio, cuyos aspectos de complejidad han aumentado debido al extraordinario fenómeno migratorio, que implica el encuentro y desencuentro de culturas, hibridaciones y nuevas necesidades formativas. Es necesario analizar el itinerario, difícil y accidentado, a menudo conflictivo, de los temas nuevos de los que la educación se ocupa.

A esta finalidad responde de manera adecuada la investigación empírica de tipo cualitativo, que permite conocer más profundamente microcontextos educativos, además de detectar los cambios que la acción educativa puede operar en estos microcontextos y en cada individuo. El método biográfico (mediante la narración, las historias de vida, las entrevistas conversacionales) permite reconstruir la vivencia existencial de varios sujetos que hayan vivido experiencias similares y compararlas, para poner de manifiesto los aspectos cognitivos, afectivos, relacionales y de valores. En el caso concreto de los sujetos en formación de origen extranjero, permite conocer los valores de referencia personales y específicos de la cultura de procedencia.

La *entrevista biográfica* es un instrumento de análisis que tiene la capacidad de dar voz a los protagonistas de la inmigración; en concreto, consiste en una metodología cualitativa destinada a interpretar la experiencia de los sujetos intentando entenderla desde su punto de vista (D'Ignazi, 2012).

Por otro lado, este tipo de enfoque metodológico sobre las cuestiones multiculturales resulta absolutamente necesario si se pretende racionalizar una política de servicios y de intervenciones que traten de abrazar de manera puntual y flexible los distintos problemas sociales y existenciales de los sujetos involucrados.

En los fundamentos de la metodología de la entrevista biográfica se encuentra la narración con sus diferentes ámbitos de uso. La entrevista biográfica puede utilizarse eficazmente, con respecto al sujeto en formación, para registrar y conocer con mayor profundidad sus necesidades formativas, las modalidades y dificultades de aprendizaje, los eventuales problemas y obstáculos que surjan durante el proceso educativo y los problemas identitarios y relacionales. Respecto a los educadores o formadores, la entrevista biográfica permite evidenciar su cambio de «mentalidad» con relación a los sujetos y los contenidos de su acción.

Este instrumento puede ser de gran utilidad no solo para comprender la experiencia personal de los sujetos, sino también para conocer mejor los aspec-

tos problemáticos relativos a microporciones de realidad, como la clase o la realidad sociocultural en las que se sitúa la escuela, y detectar los posibles cambios producidos (en cada sujeto y en el grupo o la comunidad educativa) por las intervenciones intencionales y dirigidas, como, por ejemplo, el uso de una estrategia didáctico-educativa específica orientada a la resolución de un problema determinado. Este método o instrumento de análisis pone de manifiesto su eficacia en caso de que se desee conocer los procesos de socialización, las dificultades inherentes al proceso de adaptación escolar de la población inmigrada (D'Ignazi, 2008) y los problemas identitarios, principalmente los relativos a la redefinición del perfil identitario y a los profundos cambios de las condiciones de vida a raíz de la experiencia migratoria (D'Ignazi y Persi, 2004). La entrevista biográfica ha permitido analizar los problemas de inserción e integración; explorar el universo de los adolescentes inmigrantes, alumnos de la escuela secundaria o exalumnos que han asistido a la escuela pública (en edad de escolarización obligatoria) en Italia, y poner de manifiesto las experiencias y percepciones personales relativas a las dificultades específicas y a los motivos de las decisiones escolares, los problemas identitarios y relacionales dentro de la familia, donde en algunos casos se generan ásperos conflictos intergeneracionales, tal como sucede en el entorno escolar y extraescolar.

LAS NARRACIONES COMO ESTRATEGIA PARA LA ACOGIDA

En los contextos educativos multiculturales, las narraciones pueden desempeñar un papel muy relevante, ya que pueden ejercer funciones diferentes y fundamentales. Otorgar el derecho de palabra (el derecho a narrarse) al Otro, al diferente, al extranjero significa permitirle ser reconocido como *persona* en la comunidad y la cultura de acogida. Escuchar (porque la narración implica escuchar) las palabras del Otro ayuda a eliminar, o por lo menos atenuar, las visiones culturocéntricas. Al permitir conocer la experiencia y la historia del Otro y poner de manifiesto la heterogeneidad de las experiencias vitales de cada uno, de las distintas historias familiares y trayectorias migratorias, contribuyen a disipar prejuicios y estereotipos.

Además, el análisis con el método biográfico (o la entrevista biográfica) puede admitir una lectura crítica de los problemas de inserción escolar y social de los sujetos inmigrantes y, en consecuencia, llenar los posibles vacíos de conocimiento sobre esta amplia franja de la población.

Por otro lado, una escuela organizada según los principios de igualdad y democracia debería asegurar que todos los alumnos, sin distinción, adquirie-

ran las competencias necesarias para poder gozar de las mismas oportunidades formativas y de inserción social, lo que será posible solo si se identifican y se ponen en práctica las estrategias didáctico-educativas adecuadas. Una estrategia apta para lograr estos objetivos es la *acogida*, que, contrariamente a lo comúnmente establecido, no se limita exclusivamente a la fase inicial de la inserción en la nueva realidad cultural y escolar, sino que consiste en un complejo engranaje de acciones, competencias y espacios; la acogida «representa un proyecto y una práctica de índole relacional y organizativa, ideales para preparar contextos formativos adecuados y facilitar la inserción de las personas que —en calidad de portadoras de diversidad— podrían no lograr encontrar por sí solas las formas y las soluciones más idóneas para su integración provechosa» (Pinto Minerva, 2002: 49).

Consideramos que, desde la perspectiva de una educación intercultural dirigida a todos los sujetos educativos (tanto autóctonos como de origen extranjero) y también de una acción formativa encaminada a realizar la integración escolar y social de la persona inmigrante, la narración en sus diferentes formas puede tener plena cabida en el proyecto y en la práctica de la *acogida*.

La narración (de historias o de la propia historia), por su naturaleza, se incluye entre las actividades que favorecen una visión compleja de la experiencia humana, ya sea por su unicidad, es decir, por la igualdad sustancial de las necesidades y los derechos fundamentales, ya sea por la particularidad de las experiencias personales o colectivas.

Por último, cabe destacar que la pedagogía intercultural no propone claves de lectura exhaustivas para comprender la compleja realidad contemporánea ni soluciones que puedan aplicar sin más quienes trabajan en el ámbito educativo, sino que más bien representa una tensión, la *idea* de un proceso que está orientado a *construir juntos* y a estructurar *una nueva forma mental* basada en la divulgación de una cultura del pluralismo, el reconocimiento y el respeto a la diferencia mediante la práctica de un diálogo en el que la narración sirve de vía para el encuentro y el conocimiento del Otro, para una cultura de la paz y del enriquecimiento mutuo.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, M. (1993). «Non luoghi». *Introduzione ad una antropologia della submodernità*. Milán: Elèthera.
- BAUER, W. (2017). *Le ragazze rapite. Boko Haram e il terrore nel cuore dell'Africa*. Roma: La Nuova Frontiera.

- BRUNER, J. (1999). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Turín: Bollati Boringhieri.
- CALLARI GALLI, M. (2000). *Antropologia per insegnare*. Milán: Mondadori.
- CAMBI, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- (2002). *Antropologia per insegnare*. Milán: Mondadori.
- CLIFFORD, J.; MARCUS, G. (2005) *Scrivere le culture. Poetiche e politiche dell'etnografia*. Roma: Meltemi.
- D'IGNAZI, P. (2005). *Educazione e comunicazione interculturale*. Roma: Carocci.
- (2008). *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*. Milán: Franco Angeli.
- (2012). «L'intervista biografica come metodo di ricerca pedagogica». En M. BALDACCY y F. FRABBONI (eds.), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milán: UTET.
- D'IGNAZI, P.; PERSI, R. (2004). *Migrazione femminile. Discriminazione e integrazione tra teoria e indagine sul campo*. Milán: Franco Angeli.
- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milán: Raffaello Cortina.
- (2000). «Micropedagogia». *La ricerca qualitativa in educazione*. Florencia: La Nuova Italia.
- DJEBAR, A. (2004). *Queste voci che mi assediano. Scrivere nella lingua dell'altro*. Milán: Il Saggiatore.
- DJOUDE, A. (2007). *Disintegrati. Storia corale di una generazione di immigrati*. Milán: Il Saggiatore.
- DUBAR, C. (2002). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. París: PUF.
- HOSSEINI, K. (2004). *Il cacciatore di aquiloni*. Casale Monferrato: PIEMME.
- KNOWLES, M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milán: Raffaello Cortina.
- MARAGNANI, L.; AIKPITANYI, I. (2017). *Le ragazze di Benin City. La tratta delle nuove schiave dalla Nigeria ai marciapiedi d'Italia*. Milán: Melampo.
- MERNISSI, F. (1996). *La terrazza proibita*. Florencia: Giunti.
- (2000). *L'harem e l'Occidente*. Florencia: Giunti.
- (2002). *Islam e democrazia*. Florencia: Giunti.
- PINTO MINERVA, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- RELLA, F. (1989). «Il pensiero della narrazione». En AA.VV., *Sul racconto*. Ancona: Il Lavoro Editoriale.
- RICOEUR, P. (2008 [1983]). «Il tempo raccontato». *Tempo e racconto*, cap. 3. Milán: Jaca Book.

LAS HISTORIAS DE VIDA ESTÁN CARGADAS DE TIEMPO. LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA COMO PRÁCTICA FORMATIVA CON LOS ANCIANOS

MANUELA LADOGANA

Nos estamos volviendo aquello que nunca quisimos ser: viejos.

N. GINZBURG, *Nunca me preguntes*

¿Quiénes somos, quién es cada uno de nosotros sino una combinación de experiencias, informaciones, lecturas, fantasías? Cada vida es una enciclopedia, una biblioteca, un inventario de objetos, un muestrario de estilos, donde todo puede mezclarse y reordenarse continuamente, en todas las formas posibles.

I. CALVINO, *Lecciones americanas*

¿*FELICIOR AETAS O AEGRA SENECTUS*?

Antes que nada hay que aclarar que siempre es muy difícil dar una definición de la palabra «anciano».

La única referencia puede ser el dato cronológico. Pero es evidente que este último no coincide con la edad biológica ni muchísimo menos con la edad psicológica o social. Además, hay que tener en cuenta las condiciones del contexto vital, la calidad del hábitat, de los servicios sociales y culturales, el estado de salud, el nivel de formación, el trabajo realizado, la conservación de relaciones significativas con familiares, hijos y nietos, las amistades y muchos otros indicadores de naturaleza antropológica y politicocultural.

Aún hoy, por ejemplo, es muy diferente la condición de un anciano occidental o de un anciano intelectual con respecto a la de los ancianos inmigrados procedentes de territorios en guerra, con una pobreza absoluta, con violencias de todo tipo. Es decir, hay diferencias entre los ancianos que tienen la posibilidad de expresarse y de afirmar su propia identidad, singular e independiente, y los ancianos obligados a recorrer los itinerarios del sometimiento que les arrebató el derecho de palabra y, por tanto, el derecho de poder ser como querrían.

Naturalmente, esta distinción esquemática no debe tomarse al pie de la letra, puesto que en los países occidentales, países del derecho y de la opulen-

cia, muchas personas ancianas se ven también obligadas a vivir marginadas, desprotegidas, en condiciones de indigencia y, sobre todo, en un estado de dramático aislamiento del mundo, de sus hijos, del tejido relacional de la comunidad. Estos ancianos tampoco tienen palabras para entrar en el circuito de la comunicación y de la participación en la vida democrática.

Dadas estas premisas y volviendo la mirada a nuestro tiempo, hay que hacer una primera consideración con relación a la difícil percepción de los rasgos de la senectud en sujetos que, gracias a los estilos de vida positivos, al cuidado del cuerpo o al extraordinario desarrollo de la cirugía reparadora, todavía están muy lejos de reconocerse como personas «viejas».

En el marco de estas argumentaciones, hay quien subraya las contradicciones entre la apariencia física aún joven y la gran fragilidad psicológica. Sin embargo, cabe añadir que sentir que uno todavía no es anciano, esquivando así la imagen canónica del «viejo», muchas veces puede ser un factor de protección y de mejora de las propias habilidades cognitivas y también de la dimensión afectivo-relacional.

Volvemos, pues, a hablar de hombres y mujeres ancianos conscientes de lo problemático de las distinciones que a su vez hay que considerar.

Es evidente que el discurso sobre la vejez se debe interpretar e incluir en el paradigma más amplio del curso de la vida, lo que implica reflexionar sobre los niños, los jóvenes y los adultos, sobre la escuela y la cultura, sobre el mundo del trabajo y del ocio. El hecho de que existan casos de buena vida a todas las edades —y, por lo tanto, también en la senectud— no borra la imagen de muchos hombres y mujeres que viven su ancianidad como una condición de desorientación, de incerteza existencial o incluso de verdadera reclusión en los espacios de la marginalidad.

Pero, cuando hablamos de ancianidad, las historias que pueden elegirse para testimoniarla se multiplican tanto en los estudios sociológicos, antropológicos y pedagógicos como en el reconocimiento literario de obras en las que surgen conflictos, angustias y redefiniciones creativas del yo.

Una vez aclaradas algunas premisas y evidenciada la necesidad de un enfoque interpretativo interdisciplinario y crítico, hay que destacar la dimensión pedagógica del problema.

Obviamente, con este propósito no podemos omitir que la investigación neurobiológica ha aclarado de manera irrefutable la permanente capacidad de evolución del cerebro o la mente, que siguen creciendo y transformándose hasta el final, incluso cuando hay limitaciones, adoptando siempre configuraciones nuevas, hasta el punto de que cabe decir que «se puede seguir creciendo mientras se envejece» (Cesa Bianchi y Cristini, 2009: 142).

Todo esto a condición de que se active un auténtico proyecto existencial que, desde la primera edad de la vida —desde el nacimiento, como recordaba Maria Montessori—, nutra la creatividad de todo el potencial humano, físico y mental.

Así, la curiosidad, la apertura al mundo, a las personas, a las cosas, a la naturaleza, a los animales, al cielo; la memoria y el cuidado de sí mismo, la atención estética, el compromiso ético y la resiliencia pueden configurarse como instrumentos de «orientación hacia el futuro», como posibilidades de afrontar el cambio sin sufrirlo, utilizándolo para una adaptación constructiva y creativa.

En consecuencia, la educación para el cambio, para revisar, releer y reescribir sin cesar lo que ya se ha hecho, permite optimizar los recursos planteados y corregir los puntos de sombra, los errores; en resumen, redefinir el valor de una existencia.

Por ello, la narración autobiográfica puede caracterizarse como práctica formativa intencionada existencialmente, capaz de hacer aflorar las posibilidades de volver a dar sentido y significado a la identidad y a la subjetividad «anciana» —al ser y sentirse anciano—, que es, en definitiva, reconocer un sentido y un significado a los pasos intergeneracionales que, si se excluyera la vejez, perderían recursos en lo que se refiere a historia, memoria, cultura y vida (Ladogana, 2016).

NARRARSE COMO EXPERIENCIA FORMATIVA

Sobre el valor intersubjetivo y transitivo de la narración se ha detenido Jerome Bruner, quien ha puesto de manifiesto el carácter social de la memoria y la capacidad de los relatos de crear continuas (re)configuraciones identitarias (Bruner, 1997).

La narración da sentido a la experiencia del hombre en el mundo y crea un nexo temporal entre presente y pasado y presente y futuro: el recuerdo tiene unos límites bien delineados; el futuro es un proyecto por realizar (Bruner, 1992).

Según el pensamiento narrativo, la mente favorece la construcción de historias como modelos interpretativos de la realidad. Gracias a la narración, atribuimos significado a nuestro pasado, a nuestro presente y también a nuestro futuro, y transformamos la experiencia vivida en una historia coherente. Por lo tanto, el yo narrativo reconstruye sus propias experiencias evolutivas dándoles dirección, sentido y significado, situándolas en un contexto histórico-cultural concreto y enriqueciéndolas con sorprendentes posibilidades *alternativas*.

Esto significa, como bien subraya Franco Cambi, que el pensamiento narrativo es «el pensamiento del sentido y el pensamiento de la posibilidad» (Cambi, 2004: 78). Y que la acción narrativa (entendida como un proceso

continuo e imparable, dinámico y dialéctico) se convierte, ella misma, en un «procedimiento para construir la vida» (Bruner, 1997: 53). A todas las edades.

Aquí se desea destacar el potencial pedagógico de la narración con los ancianos para reflexionar sobre los aspectos de una edad que aún no se conoce, porque aún no se ha vivido, pero que debe interpretarse como una valiosa oportunidad para percibir el objetivo y el valor de un recorrido biográfico entero.

La capacidad/posibilidad de narrarse permite usar de manera activa una serie de dispositivos con los que el pensamiento mismo se reestructura y reelabora la experiencia propia: para obtener formas nuevas, para formular interpretaciones *alternativas* del mundo (de lo que ha sido y de lo que aún podría *devenir* la propia vida).

El concepto de interpretación encuentra aquí, emblemáticamente, su etimología originaria: en efecto, interpretar es un acto de la mente que «conecta», que establece un nexo lógico o analógico entre las partes del conjunto existencial, para que su interacción dé un sentido a la vida, incluso a la más confusa.¹

Esta dimensión (re)interpretativa del acto narrativo hace posible que afloren aquellos implícitos —aquellas «habilidades vicarias»— presentes en todas las edades de la vida, de los que puede derivarse una remodelación de la experiencia, lo que revela su riqueza formativa.

NARRARSE EN LA VEJEZ

El transcurso del tiempo implica cambios físicos, cognitivos y emotivos evidentes que no siempre son fáciles de aceptar.

Apoyando un brazo en la barandilla, se dedicó a observar a la multitud que, deseosa de presenciar la salida del barco, iba y venía indolentemente por el muelle, y también a los pasajeros de a bordo [...]. Uno de estos, vestido con un traje estival de última moda, color amarillo claro, corbata roja y un panamá con el ala audazmente levantada, destacaba entre todos por su voz chillona y excelente humor. Pero, en cuanto Aschenbach lo hubo observado con más detenimiento, se percató, no sin terror, de que se trataba de un falso joven. Era un hombre viejo, no cabía la menor duda.²

1. Demetrio, D. (1996), p. 15.

2. Mann, T. (2006) *La muerte en Venecia*. Madrid: Diario El País, p. 33-34. [Traducción de Juan del Solar], p. 91.

Aún más que la vejez, es el viaje que lleva hacia ella lo que frecuentemente suscita temor.

Sin embargo, envejecer es un paso existencial importante que da «sustancia y valor, experiencia y calidad a lo que se ha vivido, pensado, elaborado [...]». Pero es indispensable vivir la vejez para comprenderla plenamente» (Cristini *et al.*, 2017: 32).

Aceptar los cambios propios y ajenos equivale a tener continuamente abiertos la mente y el corazón a lo que todavía es posible, al intercambio relacional, al desafío de la revisión existencial.

Pero ¿cómo puede la persona que envejece hallar un sentido y un objetivo cuando su papel social se desvanece, cuando el cuerpo cambia profundamente, cuando el tiempo que pasa marca, además del rostro, el corazón, los deseos y las esperanzas? ¿Cómo puede llegar a idear nuevas formas de ser y devenir sin ceder al abatimiento y a la desesperación?

Una posibilidad, como ya se ha señalado, se encuentra en el poder (trans) formador de la memoria autobiográfica, que se configura pedagógicamente como una «acción permanente de formación que implica todo el transcurso de la vida individual» (Pinto Minerva, 1988: 6), no tanto en longitud y amplitud como sobre todo en profundidad (Dozza, 2009). Y esta incursión profunda en la vida «crea una matriz» de pensamientos, deseos, esperanzas y temores de los que depende nuestro modo de estar en el mundo y que «tiende a transmitirse de generación en generación» (Dozza, 2009: 31). Así, transforma no solo al individuo, sino también todo lo existente, al modificar al primero en su transacción histórica (en la acepción *deweyana* del término).

HACERSE VIEJO ENTRE EVOCACIONES, RECUERDOS Y RECOMPOSICIONES

Es sabido que la memoria evoca (da voz a los recuerdos), recuerda (reconduce con el corazón hacia hechos y experiencias pasadas) y rememora (da nuevo cuerpo a las historias del pasado).

Cuando se narra una experiencia se apela a la memoria, a la conciencia, a la emotividad que el recuerdo evoca, a la percepción de las imágenes que vuelven, a las sensaciones físicas de dolor y placer, a la persona o personas a las que nos dirigimos, a su interés, al contexto actual y al del suceso mencionado.

Las personas ancianas tienen un conjunto de recuerdos, anécdotas, matices de historias y huellas de vida (llenas de esperanzas, angustias y expectativas) que se modifican en relato para *convertirse* en una experiencia nueva:

Reapropiarse de la narración de nuestra historia significa tener un lugar en el que pensar también en el futuro, no como una retirada con fines de supervivencia, sino para poderlo actuar, para descubrir habilidades, enfrentarse a los propios límites, plantearse preguntas, recuperar expectativas olvidadas o interrumpidas, afrontar los propios dolores, problemas y enfermedades.³

De esta manera la narración del yo *vuelve a hablar* a la persona, favorece su contacto con el mundo, la pone ante los problemas de la vida, le permite desechar el futuro, refuerza su capacidad imaginativa; en otras palabras, le permite situarse conscientemente dentro de su propia historia, reconocerse «en» (la) edad.

Y este «reanudar», a veces complicado, los caminos de la propia existencia da el sentido de devenir en el tiempo —de envejecer— y permite «elaborar y reelaborar la estructura personal de sostén para la vida» (Dozza, 2016: 70).

LA ESCUCHA Y LA PALABRA: UN CÍRCULO VIRTUOSO

La premisa de cualquier práctica narrativa es la escucha.

Su eficacia formativa está estrechamente vinculada a la capacidad del investigador (educador o formador) de mediar en el reconocimiento autobiográfico, creando las condiciones más idóneas para facilitar y acompañar la narración del yo. En este caso específico, debe estar dispuesto a hacer una escucha atenta, partícipe pero discreta, que induzca al narrador a abandonar cualquier reticencia, a superar la incomodidad, la vergüenza y la resistencia a mostrarse (narrándose). También es importante que sepa seguir los tiempos y ritmos del narrador, sus posibles pausas y silencios. En efecto, las pausas durante la narración son también momentos importantes, pues comunican algo a quien es capaz de interpretarlas y gestionarlas correctamente: en la narración del yo pueden surgir los aspectos más explícitos, más fácilmente socializables, de la propia subjetividad, pero también los aspectos implícitos y latentes.

En este sentido, el investigador/educador/formador debe tener y aplicar competencias de empatía, de participación sensible, de disponibilidad sincera, además de la capacidad de evitar juicios, actitudes orientadoras o distantes. Su papel resulta particularmente delicado en la narración de biografías de ancianos, pues estos necesitan tiempo para narrarse y en ocasiones se interrumpen,

3. Cima, R. (2012), p. 102.

vacilan. Por este motivo debe generar una consonancia emotiva, un clima de confianza, de interés, de aceptación sin prejuicios.

Pero eso no es todo. Para que la práctica narrativa con los ancianos sea una acción significativamente crítica y emancipadora, el investigador/educador/formador debe poseer un conocimiento total de los determinantes sociales y culturales, políticos y económicos del contexto en que el anciano está integrado y que inciden sobre su condición existencial.

En otras palabras: para evitar la deriva autorreferencial restringiendo la visión amplia y dinámica de la intervención formativa, el investigador/educador/formador debe mostrarse «capaz de poner en relación la praxis educativa y la praxis social o política, la reflexión pedagógica y la perspectiva macrosistémica de emancipación humana», acentuando el «carácter ecológico de complejidad, autopoiesis y autocorrectividad» (D'Antone, 2014: 140-141) propio de cada práctica educativa, con lo que da relevancia a la que, en definitiva, es la doble instancia —funcional y existencial— de la formación (Frabboni y Pinto Minerva, 2013).

Sabemos que cada persona refleja una historia narrativa singular. Escucharla es conocer directamente fragmentos de una experiencia que, sin embargo, nunca es solo privada. Los pasajes de historias dichos y escuchados encuentran visibilidad, superan el espacio íntimo y privado del recuerdo para ser recibidos afuera, en el exterior. Y es la conciencia de un sentimiento común lo que favorece la recuperación de los recuerdos y el progresivo discurso sobre el yo.

Así se termina aprendiendo algo sobre *ese* anciano (o anciana), sobre su dimensión existencial, pero también sobre la vejez en general.

Es más: aquellos fenómenos ancianos surgidos del reconocimiento autobiográfico —la «matriz» de pensamientos, temores, ansiedades y deseos (Dozza, 2009)— adquieren una riqueza interpretativa y transformadora más fuerte y profunda, y se configuran como «clave de acceso» a nuevos avances teóricos, a nuevos descubrimientos empíricos útiles para actuar sobre la contemporaneidad con el fin de resolver el problema «vejez» en su multidimensionalidad, incluso proactivamente (no limitándose a reaccionar, solamente) y, así, se convierten en «una metáfora potente y profunda con la que se genera la posibilidad de leer las interacciones sociales y culturales más variadas» (Annacontini, 2011: 27).

En efecto, la calidad de vida del anciano está directamente vinculada a variables sociales y culturales solo aparentemente extrínsecas a ella, tal como la calidad social y cultural de la vida de cada uno está también vinculada a la calidad y las posibilidades de autorrealización de la población anciana.

Se deduce que la mirada del investigador/educador/formador debe cobrar una connotación interdisciplinaria, histórica y prospectiva y superar *esa* micro-

historia específica, pero obtener de ella estrategias y procedimientos para transformar la realidad macro existente: *ese* mundo pasado vivido por el anciano ofrece una instantánea nítida de un presente concreto (del *hic et nunc*) y revela el «mecanismo que históricamente se plantea como *a priori* antropológico, sociológico y también pedagógico» (Annacontini, 2011: 29) y que perpetúa mecanismos de exclusión de la vejez de cualquier forma de vida *ulterior*.

En cuanto a la posibilidad de definir una dirección teórica y operativa sistemática, se pone en juego el potencial heurístico y emancipador de una acción pedagógica concretamente militante que sepa apoyar las más amplias políticas (sociales, culturales, económicas, sanitarias) de competencia pública y así restituir la voz (y el valor) a la población anciana, con la perspectiva de una mejor convivencia para todas las edades de la vida.

(EMBLEMÁTICAS) HISTORIAS DE VIDA ANCIANAS

Si, como se ha señalado, la vejez no implica necesariamente desestructuraciones irreversibles, sino que es el resultado de un proceso evolutivamente abierto con una constante alternancia de fases de crisis y reproyección de plenitud existencial, se hace evidente el papel de sostén que desempeñan las intervenciones deliberadas de naturaleza educativa.

Entre las actividades formativas más eficaces llevadas a cabo a partir de una reflexividad pedagógica específicamente dirigida a la formación en la tercera y cuarta edad, a continuación se presentan dos experiencias diseñadas y ejecutadas por el grupo de investigación del área pedagógica de la Universidad de Foggia.

Ambas actividades ponen de manifiesto el valor formativo de la narración autobiográfica (ya reconocida como un mecanismo pedagógico importante) en los procesos de construcción de la identidad anciana.

Las entrevistas biográficas en la cuarta edad

En el marco del proyecto de investigación Prin 2008 sobre modelos didácticos y buenas prácticas de la formación en la edad anciana (realizado por las universidades de Foggia, Urbino y Bari), la unidad de investigación de Foggia elaboró y condujo una serie de entrevistas autobiográficas con una muestra de ancianos y ancianas dependientes de la cuarta edad en la zona de la Capitanata (Baldacci *et al.*, 2012).

El propósito era hacer aflorar el alcance y la complejidad característica del acervo de conocimientos y competencias de las personas ancianas, que, lamentablemente, muy a menudo son absolutamente desconocidos en el mundo de los jóvenes y los adultos. Como también son desconocidos para el universo juvenil y adulto las exigencias, las necesidades y los deseos existenciales y materiales de la vejez (tanto los vinculados a los tiempos y los espacios de la vida cotidiana como los relativos a los ritmos y las formas de las relaciones interpersonales o los relacionados con las necesidades de cuidado para la salud psicofísica).

El núcleo de este estudio era dar organicidad a todo lo que aflorara de las narraciones autobiográficas, siempre que estas lo permitieran. Por un lado, reflexionar sobre los resultados de las actividades propuestas a los ancianos (y sobre su índice de aprobación) y, por el otro, contextualizar las hipótesis de futuras intervenciones educativas, precisamente a partir del respeto de sus necesidades de autorrealización, es decir, de su necesidad de «mantener intacta» una integridad existencial, con demasiada frecuencia negada y destruida por experiencias de vida dramáticas (Annacontini *et al.*, 2012).

Para recopilar este material fue necesario entrevistar a ancianos y ancianas en contextos de rehabilitación y cuidados, lo que sirvió para identificar algunos núcleos temáticos emergentes sobre los que luego se estructuraron las posteriores consideraciones sobre vejez y enfermedad (es decir, sobre la esperanza proyectiva, la alegría de vivir, el entusiasmo cotidiano y, por el contrario, sobre la sensación de abandono, dolor y soledad de las personas ancianas dependientes).

Resultan particularmente significativos algunos segmentos de las entrevistas. Estas son las palabras de Grazia (69 años), que padece artritis reumatoide deformante y manifiesta su dificultad para reconocerse y mantener intacta la integridad personal:

Me han cambiado el rostro, las extremidades. Ya no muevo las manos, ando con dificultad, los movimientos son muy lentos y dolorosos. No logro hacer nada por mí misma. Ni siquiera llevarme el vaso a la boca [...]. Ya no me reconozco a mí misma y mucho menos me reconocen los demás.

En cambio, otras historias evidencian la aceptación de la enfermedad, incluso en caso de discapacidad grave. Resultan interesantes las analogías surgidas de las entrevistas a dos ancianos hospitalizados (Giuseppe, 87 años, y Assunta, 90) en la misma unidad de hospitalización crónica de un hospital de la Capitanata.

Giuseppe es viudo, está hospitalizado por cirrosis hepática y tiene un hijo que trabaja en el norte. Durante mucho tiempo trabajó en el campo y todavía conserva las huellas del sol en el rostro. Sorprenden su mirada, aún vivaz, y sus

palabras de serena consolación en la religión. Habla mucho con los demás y organiza encuentros semanales para la oración.

¿Qué puedo decir? Me he pasado la vida trabajando. Pero, gracias a Dios, con la tierra nunca me faltó el pan. Antes de terminar aquí, antes de esta enfermedad que no me esperaba, iba cada día al campo, solo o con los peones. Volvía a casa al anochecer. Me daba una ducha, comía algo y salía a la plaza. Luego asistía a la misa de las siete y, ya en casa, me acostaba. Era una vida dura, de trabajo y sacrificios, pero estaba contento. Antes aún estaban mi mujer y mi hijo. Mi hijo estudió en Bolonia y se quedó allí a trabajar de ingeniero. Tengo tres nietos que vienen a verme en verano. Aquí los médicos son buenos y también los enfermeros. Dentro de poco me mandarán a casa, pero estoy solo y con esta enfermedad... El hígado no me funciona... No sé cómo acabará. Lo veo muy mal, pero luego pienso que, con la ayuda de Dios, que siempre me ha querido, podré afrontar también esto. Rezo mucho por mí y por mis compañeros del hospital. Por suerte, la iglesia queda al lado de mi casa. Todavía esta mañana no veo la hora de levantarme.

También Assunta, viuda nonagenaria con una neoplasia pulmonar, aún vivaz y lúcida, tiene una historia de relaciones gratificantes que contar. Como le sucede a Giuseppe, en su caso las relaciones interpersonales también repercuten en su calidad de vida, incluso más que su condición física. Para él, la red de relaciones positivas es el grupo de oración; para Assunta, la alegría, la satisfacción de su vida son sus nietas.

El orgullo de la abuela son Paola y Valeria. Vienen a verme con frecuencia y se nota que quieren estar conmigo de verdad. No vienen porque se lo diga su madre. Una tiene diez años y la otra, trece y tiene que hacer los exámenes de tercero.⁴ Aunque siempre dice que está preparada. Todas sus notas son ochos y nueves. Una vez me explicó la Guerra Fría, lo del muro de Berlín. ¡Qué alegría oírla hablar! La pequeña también quiere contar lo que hace en la escuela. Luego jugamos a las cartas. Cuando gano, dicen: «La abuela todavía sabe jugar. ¡Recuerda todas las cartas que tengo en la mano!». Y me abrazan mucho. Tenemos una relación fantástica. Tengo que continuar viviendo por ellas.

De las entrevistas biográficas realizadas se desprende claramente que, a causa de sucesos difíciles y dolorosos —enfermedades y discapacidades, pérdi-

4. Curso del sistema educativo italiano equivalente a segundo curso de la ESO en España (N. del E.).

das y ausencias, la proximidad de la muerte— que el anciano experimenta en la cuarta edad (es decir, en la edad más cercana al final de la vida), sus «significados» personales a menudo dejan de confirmarse.

Así pues, es necesario impulsar y sostener procesos de reinterpretación y reintegración de esos significados, de modo que la persona anciana tenga la posibilidad de superar una condición de insoportable supervivencia, (re)encuentre un sentido para la vida y cuide de sí misma con una perspectiva de futuro.

Lugares y formas de cuidado

En el marco del itinerario formativo «Lugares y formas de cuidado» (incluido en el Proyecto de Movilidad Interregional y Formación Profesional para los Servicios Sociosanitarios, financiado por la Unión Europea con el patrocinio de la región de Apulia y de la Universidad de Foggia y organizado por el instituto de estudios superiores L. Einaudi de Foggia en el curso 2016-2017), los investigadores del Departamento de Estudios Humanísticos de Foggia llevaron a cabo un taller dirigido a ancianas y ancianos alojados en una residencia de la capital de la Daunia.

La perspectiva pedagógica de referencia fue la del sistema formativo integrado entre la escuela, la universidad y entes privados o públicos del territorio que, cada uno con un punto de vista concreto sobre la formación, tienen como objetivo una formación integral e integrada de la persona.

La palabra clave en torno a la cual se articuló el taller (que vio cómo se entrelazaban positivamente las dimensiones teórica y práctica en una estructura especializada para ancianos) es la *narración* como forma de *cura sui* con el fin de definir un enfoque «alternativo» con respecto a los ancianos que pueda determinar una revisión radical de la manera de entender y comprender la vejez, ya no en términos exclusivamente denigrantes.

Fue una experiencia que, mediante la práctica de las entrevistas autobiográficas, pretendía explorar las vivencias de los ancianos en la pluralidad de sus historias de vida. En este caso concreto, se hicieron cuatro entrevistas dispuestas en cuatro semanas con cada uno de los sujetos participantes, de edades comprendidas entre los 76 y los 82 años.

En las entrevistas se habló de cuatro categorías:

- los afectos y las emociones;
- la formación y el trabajo;

- el tiempo libre;
- la pérdida y la alienación.

Al reconstruir sus experiencias existenciales, al reinterpretarlas y reorientarlas, los entrevistados pudieron focalizar los márgenes existentes que les permitían seguir desarrollando su propia historia de formación y transformación.

Las personas involucradas participaron con entusiasmo en las actividades y refirieron que la acción narrativa había contribuido a reconstruir un cuadro completo y armónico —imprevisto y a veces olvidado— de las respectivas historias de vida, lo que hizo aumentar su autoestima y la conciencia de lo que son y de lo que todavía pueden ser. En particular, transmitieron a los investigadores la conciencia de poder continuar viviendo plenamente una jornada que, marcada durante años por el ritmo de trabajo, de repente está libre y, paradójicamente, también «carente de objetivos»:

El problema —dice Antonino (1940)— no es decidir qué hacer, sino hallar un objetivo nuevo ahora que soy viejo y sentirme útil para alguien en una cotidianidad que siento árida.

Se narra con placer e intenta comprender cuánto de todo lo que hizo en la vida puede ser retomado y reinterpretado con la fisicidad, la inteligencia y el sentimiento de una edad innegablemente *diferente*.

No faltaron quienes al principio esquivaron enfrentarse a sus vivencias. Así lo expresa Filomena (1936):

Para mí, esto de narrarse es un fastidio, porque no me apetece charlar, hablar. No me apetece recordar. No sirve para nada.

Más tarde cambió de opinión: expresó en su totalidad los pasajes más dolorosos de toda una vida, en un principio mencionados solo fugazmente, al tiempo que crecía la confianza que el investigador había logrado ganarse en la relación. Incluso surgieron y tomaron forma algunos indicios de proyectos.

Y entonces se narró, casi con ternura:

Recuerdo que un día, cuando era niña e iba a trabajar al campo con mi padre, me alejé para jugar con mi perro. Mi padre se fue sin mí y hasta que llegó a casa no se percató de que no estaba. Entonces no había coches. A la mañana siguiente me encontraron dormida, abrazada al perro. Desde entonces amo a los animales más que a las personas. Para mí sería hermoso que hoy me trajeran un perro. Pero en

la residencia no lo permiten. Podría atenderlo y cuidarlo, a lo mejor volvería a ser feliz, incluso a esta edad. Podría sorprenderlos a todos si me dieran un perro.

En las palabras de Filomena se percibe un inesperado arrebato de emoción por el futuro que la regenera, le infunde entusiasmo y, de alguna manera, le permite reconciliar tiempos, papeles y acciones, lo que le deja entrever significados y perspectivas de otro modo inimaginables.

Bettina (1942), por el contrario, es confiada, vital, una enamorada de la vida:

Un par de veces al año, mi hija viene a buscarme a Foggia y me lleva unos días con ella a Messina. Entonces disfruto de la inesperada felicidad de un breve paseo, un concierto, un granizado... ¡Es hermoso! Advierto que a mi edad sigo estando profundamente enamorada de la vida.

Escuchándola, se comprende que Bettina sabe estar «en» su edad: la reconoce y la aprecia por lo que es, en el instante y en el lugar en el que descubre, todavía, su sorprendente esplendor.

CONTINUAR SORPRENDIÉNDOSE

«La vejez —escribe Natalia Ginzburg— querrá decir en nosotros, esencialmente, el fin del estupor [...]. Por el que, poco a poco, vamos cayendo en la inmovilidad de la piedra» (Ginzburg, 1970: 91).

Por el contrario, es posible volver a asombrarse, sorprenderse y sorprender, redescubrir la alegría de la excitación vital —aunque se haya vislumbrado—, volver a probar el sabor intenso de las relaciones, nutrir el «deseo de ulterioridad» (Madrussan, 2017: 26). Incluso a la edad más cercana al final de la vida.

Porque siempre se puede elegir, a cualquier edad: elegir aburrirse o apasionarse, elegir vivir activamente o pasivamente, dejarse llevar a la deriva o continuar aprendiendo, abandonarse a la indiferencia o a la curiosidad, al interés, a la creatividad.

Se puede elegir «cambiar los adjetivos, revolucionar los verbos. Encender otras luces para hacer más espacioso el crepúsculo» (Ravera, 2000: 4).

Se puede elegir continuar creciendo. Siempre.

Indudablemente, el envejecimiento es un proceso natural. Con respecto a esto, Simone de Beauvoir escribió:

La vejez no es solamente un hecho biológico, sino un hecho natural [...]. Como todas las situaciones humanas, tiene una dimensión existencial: modifica la relación del individuo con el tiempo y, en consecuencia, su relación con el mundo y con su historia.⁵

Pero ¿qué piensan la mujer y el hombre ancianos? ¿Qué idea tienen de sí y del mundo, del pasado y del futuro? ¿Qué se esconde detrás de sus silencios? ¿Cuál es, en esencia, el «pensamiento anciano» (Cristini *et al.*, 2017: 41) y cómo hacerlo emerger?

El pensamiento anciano «representa la forma más alta y libre de pensamiento, ya que es más rico en experiencias, significados, información, elaboraciones y síntesis» (Cristini *et al.*, 2017: 42).

Esto significa que quien envejece se afirma y se realiza plenamente a través de sus propias experiencias. Más exactamente, a través del *recuerdo* de esas experiencias. De esta forma, el reconocimiento autobiográfico a una edad avanzada permite releer «nuestra vida, nuestras experiencias y nuestros conocimientos con otros ojos, que nos abren perspectivas inesperadas y sorprendentes y que nos apasionan cada vez que las descubrimos» (Ammaniti, 2017: 116).

Quien narra siente que ha vivido y que aún está viviendo: la pasión por el pasado se transforma en deseo de vida ulterior y así permite el inicio de un proceso de reconstrucción. Y finalmente recupera «lo único que vale la pena buscar por el placer de buscar: el sentido de nuestra vida» (Demetrio, 1996: 16).

Es un trabajo arqueológico, emotivo, evocativo y poiético que se configura como espacio de activación de procesos de autorrealización para hacer que la vejez salga del aislamiento y «vuelva» a un proceso de formación.

Envejecer no es algo que se improvisa: es algo que se aprende, que se descubre y que *incluso* se inventa. El deseo, la curiosidad, el entusiasmo de continuar creciendo —de estar «dentro» de la propia vejez— se manifiesta hasta el final de la vida. Ininterrumpidamente.

En este punto resulta ineludible reflexionar en otros términos sobre un período existencial que, observado superficialmente, parece replegado por completo sobre sí mismo, aplastado por las fuerzas centrípetas de una vida perennemente dedicada a eliminar los límites de la vida misma. En cambio, en realidad, este período vuelve a proponer cambios físicos, cognitivos y emotivos revolucionarios, como las otras edades, y empuja a la persona a repensarse y a hacer ajustes con respecto a un cuerpo que de repente siente diferen-

5. De Beauvoir, S. (1971), p. 21.

te, con respecto a las exigencias de una sociedad en la que se siente extraña (y de la que se siente apartada), en una constante redefinición del yo cada vez más compleja.

BIBLIOGRAFÍA

- AMMANITI, M. (2017). *La curiosità non invecchia. Elogio della quarta età*. Milán: Mondadori.
- ANNACONTINI, G. (2011). «Macchine sociali ed evidenze pedagogiche: il paradigma “vecchiaia”». En F. PINTO MINERVA (coord.), *La memoria del Parco*. Bari: Progedit.
- ANNACONTINI, G.; LADOGANA, M.; CASO, R. (2012). «Le interviste biografiche. La quarta età». En M. BALDACCİ, F. FRABONI y F. PINTO MINERVA (coords.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milán: Franco Angeli.
- BALDACCİ, M.; FRABONI, F.; PINTO MINERVA, F. (coords.) (2012). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milán: Franco Angeli.
- BRUNER, J. (1992). *La ricerca del significato*. Turín: Bollati Boringhieri.
- (1997). *La cultura dell'educazione*. Milán: Feltrinelli.
- CAMBI, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- CESA BIANCHI, M.; CRISTINI, C. (2009). *Vecchio sarà lei! Muoversi, pensare, comunicare*. Nápoles: Giunta.
- CIMA, R. (2012). *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*. Milán: Franco Angeli.
- CRISTINI, C.; CESA BIANCHI, M.; CARROZZINI, D.; FULCHERI, M. (2017). «Pensare e vivere invecchiando: il processo creativo». En D. PASSAFIUME y D. DI GIACOMO (coords.), *La demenza di Alzheimer. Guida all'intervento di stimolazione cognitiva e comportamentale*. Milán: Franco Angeli.
- D'ANTONE, A. (2014). «La formazione dell'educatore sociale implicato nei processi e nelle pratiche di alfabetizzazione e di socializzazione dell'età senile». En L. CERROCCHI y E. GILIBERTI (eds.), *Educare «nella e alla» età senile*. Parma: Edizioni Junior.
- DE BEAUVOIR, S. (1971). *La terza età*. Turín: Einaudi.
- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milán: Raffaello Cortina.
- DOZZA, L. (2009). «Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo». *Pedagogia più Didattica*, núm. 1, pp. 29-34.
- (2016). «Tra mare e cielo. Relazioni educative tra nonni e nipoti per fare memoria». *La Famiglia*, núm. 50.
- FRABONI, F.; PINTO MINERVA, F. (2011). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- GINZBURG, N. (1970). *Mai devi domandarmi*. Milán: Garzanti.

- LADOGANA, M. (2016). *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*. Bari: Progedit.
- MADRUSSAN, E. (2017). *Educazione e inquietudine. La «manoeuvre» formativa*. Como-Pavía: Ibis.
- MANN, T. (2006). *La morte a Venezia*. Milán: Garzanti.
- PINTO MINERVA, F. (coord.) (1988). *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*. Bari: Laterza.
- (2012). *La vecchiaia. Sguardi pedagogici*. En M. BALDACCI, F. FRABBONI y F. PINTO MINERVA (coords.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milán: Franco Angeli.
- RAVERA, L. (2000). *Né giovani né vecchi*. Milán: Mondadori.

RELATOS DIGITALES DESDE LA PRISIÓN: INTERIORIDAD Y EXTERIORIDAD

JULIO ZINO TORRAZZA

¿POR QUÉ RELATOS DIGITALES EN LAS PRISIONES?

Nuestra experimentación con los relatos digitales comienza en 2011. El punto de partida fue un encargo institucional vinculado a nuestro desempeño profesional: impulsar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre los internos (y también con los profesionales que trabajan en el ámbito socioeducativo de las prisiones de Cataluña).

En la evolución de nuestras acciones para alcanzar este objetivo fuimos derivando progresivamente hacia una metodología que permitiera a las personas ser sujetos activos del aprendizaje y contar con sus propios capitales —en forma de experiencias, conocimientos y habilidades—, que impulsara acciones que vincularan el aprendizaje con el desarrollo de competencias y que en el proceso de aprendizaje incluyera proyectos o procesos de corta duración que se pudieran escalar y acumular y que tuvieran un carácter expresivo y comunicativo. Nos distanciábamos de una concepción del aprendizaje de las TIC como un aprendizaje de manejo de programas o de técnicas en sí mismas.

Orientados de esta manera, fuimos aproximándonos paulatinamente a los relatos digitales. Lo intentamos en una primera experiencia con talleres para generar audiolibros. En colaboración con una entidad externa, formamos dos grupos en dos prisiones y, a través de diferentes sesiones, practicamos con los participantes tanto las habilidades de lectura y de expresión, como las técnicas para registrar la voz y editar el sonido. Fue un comienzo muy sugerente e inspirador que, no obstante, nos planteaba el problema de la extensión de los proyectos, lo que hacía difícil generar un audiolibro con una buena calidad de lectura y mantener estable el grupo de participantes hasta completar las producciones.

Esta experiencia nos demostró la potencialidad de la expresión oral y la relativa facilidad de la producción digital de audio. Concluimos que teníamos que aprovechar estas posibilidades y aplicarlas a una producción que tuviera

un carácter más breve y que, integrando de manera más activa a los participantes, se pudiera realizar en un período de tiempo más corto.

En esta búsqueda, en febrero de 2011 asistimos a una jornada sobre relatos digitales,¹ donde tomamos un primer contacto con esta metodología, nos entusiasmaron las experiencias que se expusieron y comprendimos que el campo de los relatos digitales (RD) ofrecía experiencias muy desarrolladas, con una metodología muy consolidada, con diversidad de perspectivas y sugerencias de aplicaciones.

En nuestra primera aproximación, la metodología y el formato de los relatos digitales² ofrecían la posibilidad de iniciarse en el uso de las TIC según una perspectiva de aprendizaje activo (*learning by doing*), mediante la realización de un proyecto personal estrechamente ligado a temas significativos para los participantes.

Nuestra experiencia posterior nos fue mostrando que los relatos digitales, en cualquiera de las variantes, ofrecen un campo de desarrollo de competencias de diversa índole. Por una parte, competencias relacionadas con las TIC —como el manejo de programas informáticos, la navegación y las búsquedas en la web, etc.—, pero también competencias de expresión oral y escrita, estéticas, de comunicación, de profundización de los conocimientos adquiridos... Por consiguiente, el proceso de adquisición de las competencias TIC no se limita a la dimensión técnica, sino que desde el primer momento estas tecnologías sirven de base para ampliar las capacidades comunicativas, expresivas, relacionales y sociales.

ALGUNOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

En nuestra experiencia, los RD se generan y estructuran dentro de un grupo, y las dinámicas que se establecen permiten compartir el proceso creativo a la vez que lo inspiran y lo motivan. El proceso de creación suele partir de una experien-

1. «Creando Historias Digitales: Primera Jornada de usos educativos de los relatos digitales multimediales», 17 de febrero de 2011, organizada por el Observatorio de Educación Digital de la Universidad de Barcelona y el Citilab, Cornellà.

2. Adoptamos la definición de RDP (Digital Storytelling) que propone el Center for Digital Storytelling (www.storycenter.org): «una forma de narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales» (Londoño-Monroy, 2012). A la vez, tomamos como referencia los elementos claves de los RD reseñados en Gregori Signes (2008) y Rodríguez Illera y Londoño-Monroy (2009).

cia o vivencia personal y guarda un gran paralelismo con el proceso de creación literaria, pero sobre todo es un proceso de conocimiento y de reconocimiento, una perspectiva reflexiva³ sobre la propia experiencia (Zino y Martín, 2012b: 1).

En los planos personal y social, este proceso reflexivo conecta la interioridad con la exterioridad. En el plano personal, tal conexión se realiza dentro del grupo, lo que permite recrear la historia personal de tal manera que se pueda compartir y que transmita aspectos de la subjetividad del narrador que conectan con la subjetividad de los oyentes. Se crea así un efecto de réplica, pues la historia interior se refleja en la exterioridad de los otros.

En el plano social, y gracias a la difusión del RD, conecta la interioridad de la prisión con el mundo exterior y hace posible que las obras creadas allí por personas que se encuentran privadas de libertad puedan ser compartidas con otras lejanas en el tiempo y el espacio; pero, sobre todo, crea un firme contacto entre personas situadas «a uno y otro lado del muro» de la prisión y permite que se establezca un diálogo entre ellas. Gracias a las posibilidades comunicativas, expresivas, relacionales y sociales que ofrecen las TIC, los RD logran romper el aislamiento personal y social derivado de la reclusión.⁴

La doble conexión de la interioridad con la exterioridad introduce un fuerte elemento motivador en el proceso de creación: la obra resultante es apreciada y valorada, enriquece a quien la crea pero también a quienes la reciben, ofrece a unos y otros un espacio de conocimiento y de reconocimiento que permite comprender y comprenderse.

El proceso reflexivo asociado a la generación de RD y la conexión entre interioridad y exterioridad permiten hacer explícitos los diversos capitales de sus creadores. En sus obras, ya se refieran estas a aspectos biográficos como a aspectos imaginarios, se reflexiona sobre lo que está implícito en nuestras existencias: la comprensión de hechos, de prácticas, de la realidad que nos rodea, de nuestra condición social y de que muchos de esos aspectos tienen un origen social y cultural y no solo individual y particular.

A su vez, observando el proceso desde el espacio exterior a la prisión, las obras creadas en esta ofrecen una visión del encarcelamiento y de los encarcelados que cuestiona los preconceptos sobre esta realidad y que abre la posibilidad de otra clase de comprensión de los presos y de sus condiciones, al ver lo que hay más allá de la participación de la persona en el hecho delictivo.

3. «Desde una perspectiva reflexiva, habría que asumir que la investigación social es paradójica y que todos somos sujetos y objetos de investigación: los límites se desdibujan; sujetos y objetos se afectan mutuamente» (Caicedo, 2003: 170).

4. Zino Torrazza, J. (1995).

Otro aspecto destacable de los RD es que, no obstante ser historias narradas oralmente, poseen fuertes referencias icónicas. De hecho, toda historia está estrechamente ligada a imágenes, lo cual facilita la posibilidad de proporcionar estímulos a la creación de los relatos. Las imágenes están en la base de todo proceso de creación constante y continuo: imaginamos y redactamos a partir de imágenes mentales —y en ocasiones estas imágenes tienen soporte físico concreto—, y la propia naturaleza del relato es evocar imágenes, de modo que las recupera, las requiere, las busca y les atribuye nuevo significado para acompañar o ilustrar la narración. Imágenes y relatos no solo se complementan, sino que se refuerzan.⁵

LA APLICACIÓN DE LOS RELATOS DIGITALES PERSONALES EN PRISIÓN

Iniciamos nuestro trabajo con los RD experimentando de manera personal con la metodología. Esto nos permitió familiarizarnos con las distintas fases del proceso de generación de los relatos y con el uso de los programas informáticos adecuados tanto para grabar y editar la banda sonora como para elaborar los vídeos. Pero, sobre todo, gracias a esta vivencia experimentamos en primera persona el esfuerzo, las dificultades y los desafíos y satisfacciones que suponen el proceso de creación de los RD. Y esta vivencia en primera persona fomentó una actitud de empatía con las personas que luego participarían en los talleres en los que aplicamos esta metodología.

Nuestra primera estrategia para difundir las narrativas digitales en el ámbito de las prisiones fue a través de la formación de los profesionales que trabajan con los internos. Nuestro propósito era formarlos para que ellos fueran los encargados de aplicar esta metodología y, en una segunda fase, organizar otros talleres con los internos. Denominamos al conjunto de estas acciones el Proyecto DigiTale.

Nuestros primeros talleres estaban dedicados a enseñar a los participantes a crear relatos digitales personales (RDP) sobre la base de sus propias historias

5. «La fotografía expresa ciertamente la percepción y la intención del fotógrafo, pero al mismo tiempo expresa, irremediamente, lo que el fotógrafo no percibe o no percibe del todo (jugar con este factor ha sido siempre la parte esencial del arte fotográfico). En la imagen fotográfica coexisten, de forma ambigua, la visión personal del fotógrafo y la visión impersonal de la cámara; John Berger no decía otra cosa cuando señalaba que la fotografía es esencialmente débil en su intencionalidad o en su sentido» (Yanai, 2011, p. 18.).

personales y sus vivencias. A través de estos talleres fuimos consolidando los procedimientos para transmitir las habilidades y conocimientos necesarios para crear RDP, a la vez que convertíamos estos relatos en otras formas de relato digital que, como explicaremos más adelante, pudieran establecer una mayor conexión con los intereses de los internos.

En estos talleres, nuestro primer objetivo era eliminar algunos obstáculos transmitidos por una educación tradicional, para lo cual impulsamos una nueva forma de oralidad basada en la expresión y el registro de la propia voz, una práctica que ayuda a narrar historias que pertenezcan a la esfera más íntima de las personas.

Tomando en consideración y reformulando experiencias de otros autores, iniciábamos los talleres con actividades que, por un lado, permitían generar confianza entre los participantes y, por otro, los hacían tomar conciencia de que cada uno posee un potencial —como la voz, la expresividad, las propias vivencias y experiencias— que constituiría la base de sus particulares relatos digitales.

Para comenzar, en lugar de las presentaciones habituales, proponíamos que cada participante explicara en un breve relato oral lo que supiera de por qué sus padres le habían puesto el nombre que llevaba, lo que se convertía en un rescate de historias familiares y de memoria colectiva del pequeño grupo. Grabábamos toda la sesión y luego, a través de una plataforma, poníamos a disposición de todo el grupo sus relatos, pequeñas historias cargadas de anécdotas, de curiosidades y a veces de confesiones íntimas «ofrecidas» a los otros. Para quienes participaban en el taller, era la primera experiencia de conexión entre interioridad y exterioridad a la que antes aludíamos, y, para nosotros, fue la constatación de que, aun sin una preparación previa, todos habían sido capaces de contar una historia, y de que la voz constituía una importante herramienta para compartirla.

La segunda actividad que proponíamos era contar al grupo una actividad o afición que fuera muy querida por cada uno, algo que los apasionara. Cada participante dispuso de un breve período de tiempo para improvisar su relato, el cual —como en la actividad anterior— se grabó y se compartió con todo el grupo a través de la plataforma. También en este caso surgieron pequeñas historias narradas por los participantes en las que se aplicaban espontáneamente recursos de voz, de entonación, de ritmo y de humor.

El resto de la sesión lo dedicábamos a explicar la importancia que la narración ha tenido en la historia de la humanidad, pero también a señalar cómo, a pesar del paso del tiempo, continúa siendo un importante modo de comunicación, de transmisión de ideas, de compartir puntos de vista y ocasiones de alegría, de hacer partícipes a los otros de nuestros sentimientos, de compren-

ernos y comprender nuestros estados de ánimo, de compartir nuestras historias personales, de conectar nuestro pasado con nuestro presente, de mostrar matices de nuestra identidad...

Para hacer evidentes estas cualidades de la narración ofrecíamos a los participantes la posibilidad de visualizar relatos digitales creados en ámbitos culturales muy diversos y sobre temas muy variados, lo cual les permitía una toma de contacto directa e intensa con la fuerza y el magnetismo de los relatos digitales.

A partir de este visionado, con la intervención de los miembros del grupo y de acuerdo con sus percepciones sintetizábamos los aspectos característicos de los relatos digitales, que complementábamos con definiciones más formales que destacaban la importancia de los diferentes elementos que la componen: la brevedad del relato, la narración en primera persona, la utilización de la propia voz, el uso de imágenes complementaras, la música u otros efectos sonoros...

Para la segunda sesión proponíamos a los participantes que llevaran un objeto, una fotografía o una imagen que fuera significativo para ellos y sobre el cual pudieran narrar una historia. Durante la sesión cada uno exponía su historia, que grabábamos y que luego escuchábamos y comentábamos en grupo, procurando poner de manifiesto nuevamente la capacidad de cada uno de generar una historia y de transmitirla a los demás. El resto de la sesión lo dedicábamos a explicar las características del guion de un RD y el uso del *storyboard*, que vincula texto e imágenes, y proponíamos a los participantes que para la siguiente sesión llevaran escrito un guion. Insistíamos en que pensarán en las imágenes que incluirían, tanto para escribir su historia como para ir completando el *storyboard* a partir del cual generarían posteriormente su vídeo.

En la tercera sesión trabajábamos en un aula con ordenadores. Cada participante leía para el resto del grupo su relato y, mediante el programa Audacity, grabábamos su lectura en el ordenador que tenían asignado. Al finalizar cada lectura los demás participantes realizaban comentarios según unos criterios definidos previamente: comprensión de la historia, extensión, ritmo de lectura y otros aspectos que pudieran mejorarse.

Completadas todas las grabaciones, cada participante iba siguiendo las indicaciones desde su ordenador para editar el audio de su grabación con el programa Audacity: recortar las repeticiones o los errores, mejorar la calidad de sonido, añadir una música de fondo y crear la banda sonora con la generación de un archivo de audio.

Para la siguiente sesión proponíamos que completaran la edición de la banda sonora y que llevaran el material gráfico, según lo que habían previsto en el *storyboard*. (En el caso de las prisiones, los profesionales que colaboraban

en los talleres ayudaban a los participantes a buscar imágenes en Internet o a pedir a las familias que enviaran fotografías escaneadas para completar la parte gráfica de los RD.)

La cuarta sesión la dedicábamos a explicar el montaje en vídeo con el programa de edición e intentábamos que se avanzara todo lo posible en la generación de los vídeos finales.

Como colofón, realizábamos una última sesión donde se presentaban los relatos digitales finalizados, proyectándolos en presencia del grupo, pero también de otros internos y de profesionales invitados para la ocasión. A partir de esta presentación pública, los vídeos de los relatos digitales cuya publicación había sido autorizada por su autor se ponían en circulación a través del blog y de las redes sociales del proyecto DigiTale.

ALGUNOS EJEMPLOS DE RELATOS DIGITALES PERSONALES EN PRISIÓN

A finales de 2011 llevamos a cabo talleres de RDP en la prisión Modelo de Barcelona, con internos del grupo de teatro. En un primer momento formamos al monitor de teatro para que pudiera aplicar la metodología con los internos, lo que tuvo como resultado una línea de trabajo muy fecunda, con muchas conexiones con otros ámbitos de actividad del centro: escuela, talleres de artes plásticas, grupo de tratamiento de toxicomanías...⁶

Fruto del primer taller son los RDP que se recogen en el blog AlfaDigital,⁷ donde reunimos los trabajos que se realizan en las prisiones de Cataluña: «Narratives digitals, des del taller de teatre de “La Model” de Barcelona» (goo.gl/tpGJTj).

Aquí se recogen las impresiones de los participantes sobre lo que supuso para ellos la experiencia de crear un relato digital personal en sus circunstancias actuales, marcadas por el hecho de encontrarse en prisión:

Quiero agradecer la oportunidad de recordar parte de nuestras vidas. Espero que puedan oír este mensaje, en dedicatoria a nuestra familia y amistades (José Luis).

6. En Bosch Farràs (2017) se ofrece un amplio panorama del trabajo realizado en este centro penitenciario con los RD. También en Zino Torrazza y Martín Hernández (2012a y 2012b) analizamos el proceso de creación de estos RDP y su potencial como generadores de empoderamiento y de desarrollo de competencias.

7. «AlfaDigital: TIC i presó. TIC als centres penitenciaris de Catalunya», www.alfadigital.info. También contamos con un canal de Youtube: www.youtube.com/user/xarxadigital.

Esta historia me ha ayudado a crecer y a no dejarme vencer por las adversidades. Gracias a ello he descubierto cualidades y sentimientos escondidos y dormidos en mí. Doy gracias a mi familia, a mis amigos y en especial a mi pareja actual por su apoyo incondicional (Marcel).

La narrativa explica un poco mi vida y mi pensamiento. Deseo recordar que también debemos hacer el bien (A).

Me ha hecho recordar mi pasado y recapacitar para poder tener un futuro mejor junto con los que me rodean. Agradezco haber podido realizar el relato, que me ayuda a vivir mi situación actual de forma más llevadera (Álex).

Escribir y plasmar mis pensamientos en este documental ha sido para mí una experiencia gratificante, ya que me permite expresar lo que siento y cómo me siento. Mis sinceros agradecimientos por la oportunidad brindada y por la colaboración para la realización del documental (Helmer).

Gracias a las narrativas he podido conocer una parte de la vida de mis compañeros y dar a conocer un poco la mía. Cada narrativa es como una página del diario personal. Invito a que se dejen llevar por la curiosidad (Axel Foly).

Esta historia sirve para dar un mensaje a la juventud de hoy (Liroy).

Mi inspiración fueron mis hijos. Me sentí bien haciéndola. Con ella enseñé parte de mi vida (Edward).

En conjunto, estos comentarios reflejan la interacción entre interioridad y exterioridad que destacábamos anteriormente. Los RDP vinculan a las personas dentro del grupo y les permiten compartir sentimientos y experiencias, reflexionar sobre las diversas circunstancias y percibir que son compartidas y hasta comunes, meditar sobre el pasado, valorar las relaciones, conectar y expresar sentimientos respecto a personas que están fuera, analizar de forma crítica sus realidades...

Los RDP se aplicaron también en la prisión Modelo en el contexto de un programa de intervención en drogodependencias. En este caso, los RDP explican diferentes aspectos de la vida de las personas que se han visto afectadas por el uso adictivo de las drogas: la dependencia, el estilo de vida, los inicios del consumo de drogas, la relación con la familia. Estos RD se pueden ver en el post «Un estiu de narratives digitals, des de la Model» (goo.gl/UjQ6sh) o también en «*Tempus fugit*: narratives digitals al Programa d'Intervenció en Drogodependències de la Model» (goo.gl/azTc9g).

Otros ejemplos de estos trabajos son los RDP reunidos en el post «Tornen les narratives digitals a la Model: edició primavera 2013» (hgoo.gl/URE9nY),

que hablan sobre la entrada en prisión (*El gran cambio de mi vida*, *Mi vida reciente* y *Los últimos pasos de mi camino*), destacan hechos relevantes de su vida (*Mi danza sobre la muerte de «El Jero»* y *El día más feliz de mi vida*) o reflexionan sobre la realidad social y adquieren un tono de denuncia (*Un emigrante más*).

Por último, en el caso de la prisión Modelo merece mencionarse una experiencia de utilización de los RDP para explicar el proceso de internación y privación de libertad: la entrada en prisión y la ruptura con el mundo exterior; los sentimientos que se manifiestan (miedo, soledad, alienación) y la adaptación a la nueva realidad; el camino que deben recorrer para reconstruir su identidad positivamente. Se pueden ver estos RDP en el post «Des de #LaPresóModel: “De-construccions”, una exposició multimèdia per “construir” societat en lloc de “deconstruir”» (goo.gl/h9JB8V).

Otra experiencia con RDP en prisión la realizamos en Brians 2, también en el contexto de un grupo de teatro. Los textos que servían de base a los RD procedían de una experiencia previa en el taller de teatro que, con el título «Las mujeres de mi vida», invitaba a los participantes-actores a reflexionar sobre las mujeres que consideraban de especial relevancia en su historia personal (madre, hijas, amigas, compañeras, parejas, hermanas, vecinas...) y compartir estas vivencias con el resto de los internos a través de un texto escenificado.

El buen resultado de la iniciativa nos animó a impulsar la transformación de estos textos en guiones para realizar RDP, centrados especialmente en el carácter íntimo y personal del relato. El proceso se desarrolló en diferentes fases en las que se facilitaron las bases para utilizar esta metodología nueva para ellos: adaptación de los guiones al formato del RDP, realización del *storyboard*, búsqueda de imágenes, grabación de las lecturas de los guiones, elección de la música, elaboración de los vídeos... En definitiva, aprendizajes y descubrimientos en torno al mundo de los RDP como protagonistas y autores de ellos. Estos RDP están disponibles en el post «Narratives digitals, des del teatre de CP Brians 2» (goo.gl/mM8mXe).

Algunos de los comentarios de sus autores destacan aspectos de la conexión entre interioridad y exterioridad y de la reflexión que acompaña el proceso de creación:

He podido recordar y expresar mis vivencias, recuerdos de mi familia y de mi país, Venezuela. Poder traer a mi presente mis más bellos recuerdos, los cuales han dado un nuevo sentido a mi vida (Alfredo).

Esta narrativa digital ha dignificado volver a vivir momentos dulces y amargos, pero bonitos; me ha permitido saborear recuerdos inigualables, y hacer un peque-

ño homenaje a la memoria de Milagros, mi compañera y amiga a la cual nunca olvidaré (Carlos).

Me he sentido contento con lo que hemos hecho. Me he liberado y me siento más tranquilo y a gusto con lo que hago. Después de esta ND de recuerdos de mi infancia, que la he hecho con el corazón y la ofrezco a mi madre, estoy escribiendo otra, una experiencia que viví con mi padre, en un barco. Gracias por la oportunidad (José).

Ahora siento la importancia de todo lo que me dio mi madre, su cariño y su amor cuando era niño. Y he podido hacer un humilde reconocimiento a mi madre. Hoy reconozco todo lo que ha hecho por mí y sigue haciendo a través de los años y en estos días en mi presente (José).

La ND me ha aportado una experiencia muy útil para mí como persona, y me ha motivado en estos momentos difíciles de mi vida. Es una herramienta muy útil para expresar[se]. Me ha ayudado a reflexionar, valorar, reconocer y contar la historia de mi madre, de sus comienzos en su vida (Manuel).

Este trabajo tan especial realizado con el taller de teatro me ha dado la satisfacción de poder hacer un regalo, para mí muy valioso, que ofrecer a mi familia y a ustedes. He tenido la oportunidad de revivir recuerdos olvidados y reflejarlos aquí. Me ha emocionado y se han removido mis sentimientos de manera muy positiva (Marcelo).

La narrativa digital es mi momento de evasión y satisfacción conmigo mismo. El expresar con total libertad y poder decir lo que siento. Rememorar historias del pasado que mi madre me contaba y que en muchas noches me habían vuelto a hacer soñar (Nemesio).

He podido recordar momentos donde me he sentido muy querido y estoy muy contento por esos buenos momentos en mi vida. Mi madre me ha dado mucho. Reflexionar sobre las mujeres y nuestras madres con el grupo de teatro ha sido muy importante para mí. He podido darme cuenta de mis sentimientos y emociones y me siento mejor (Rafa).

Esta actividad en el taller de teatro me ha permitido entrar en mi interior, reflexionar y recordar. Dentro de mi corazón hay mucho amor y un gran agradecimiento a mi madre, que es una gran mujer. Te expreso mis sentimientos, mamá. Te quiero mucho y te doy las gracias por todo lo que me has dado (Youness).

LAS DERIVACIONES DE LOS RELATOS DIGITALES

Imaginar, escribir, expresar: los audiorrelatos y los videorrelatos

A través de los talleres de RDP que íbamos desarrollando notábamos que en ocasiones los participantes tenían dificultades o renuencias para entrar en un proceso de revisión de su historia personal y exteriorizarla y, en cambio, tenían con mayor facilidad a la creación de textos de carácter literario o imaginativo. Atendiendo a estas tendencias, comenzamos a idear otro tipo de producciones que se basaban en esos escritos personales,⁸ en la lectura en voz alta y su grabación, en la edición y el añadido de música, en la creación de las bandas sonoras y en la posibilidad de crear también vídeos a partir de estas bandas sonoras. Para diferenciar este tipo de producciones de los RDP propiamente dichos, los denominamos AudioRelatos y VideoRelatos.

En ambos casos dábamos total libertad a los participantes en cuanto a los contenidos y estilos del texto, y solamente recomendábamos limitar su extensión según el mismo criterio que utilizábamos para los RDP: unas 350-450 palabras. La misma indicación dábamos para los textos que procedían de otros autores. El proceso de generación de los productos finales era similar al de los RDP: lectura en grupo de los textos, comentarios del grupo, grabación, edición de los audios, añadido de músicas de fondo y generación del archivo de audio para los AudioRelatos, elaboración de *storyboards*, búsqueda de imágenes y edición del vídeo para los VideoRelatos.

En el post «La Mostra Sant Jordi DigiTale al mòdul de Dones del CP Brians I» (goo.gl/1aZL7k) se muestran AudioRelatos y VideoRelatos creados por mujeres que participaron en los talleres realizados en la biblioteca de Brians I. Como se puede observar, la parte esencial de este tipo de RD continúa siendo el texto y la voz de las autoras, mientras que la parte gráfica es a veces de carácter minimalista: muchos de estos VideoRelatos están ilustrados con una sola imagen sobre la cual se aplican efectos del programa de edición de vídeo para darles cierto dinamismo.

En la biblioteca del Centre Penitenciari de Dones de Barcelona se utilizó también la metodología de los RD con interesantes resultados. Destacamos la experiencia de recuperación de la memoria de un episodio de represión en Colombia: el VideoRelato «La Buitrera» (goo.gl/Dvj7Qz) recoge el relato de

8. También considerábamos la posibilidad de que se trabajara sobre textos de otros autores con los que los participantes se sintieran identificados.

una mujer víctima de la violencia junto con su familia, que adopta un carácter de testimonio y de denuncia con un tono muy emotivo y revelador.

También se experimentó con los relatos digitales en la biblioteca del Centre Penitenciari de Ponent (Lleida), y una buena muestra son estos VideoRelatos creados recientemente: «Des de la biblioteca del CP Ponent, videorelats poètics per celebrar el Sant Jordi DigiTale» (goo.gl/96zNx3).

Y, para finalizar esta muestra de la experimentación con los AudioRelatos y VideoRelatos, volvemos al taller de teatro y a la escuela de la prisión Modelo. En el siguiente post («La Mostra Sant Jordi Digitale visita la Model»: goo.gl/3d8UgA) podemos ver diferentes tipos de aplicaciones de esta clase de relatos digitales: desde VídeoRelatos creados a partir de textos de propia creación, a otros que se basan en textos literarios de otros autores, o vídeos que combinan imágenes fijas y en movimiento y que vinculan actividades internas del centro, como el taller de artes plásticas.

Observar, evocar, expresar: los FotoRelatos

A fin de facilitar a los participantes del taller la creación de textos personales y la edición de audio y de vídeo, ideamos una producción intermedia que denominamos FotoRelato. El FotoRelato está basado en una sola fotografía y es un medio idóneo para introducir los relatos digitales en contextos donde los participantes no están especialmente motivados o tienen dificultades para definir un tema o elaborar un texto. Para iniciar estos talleres aportábamos fotografías, o bien de autores conocidos o bien con licencia de utilización, y procurábamos que presentaran escenas que se prestaran a la narración de historias. El poder evocador de las imágenes inducía a las personas a generar textos inspirados en lo que observaban o destacaban de estos materiales gráficos. En ocasiones, los textos eran una mera descripción de la imagen, pero en otras los autores llevaban a cabo un proceso de creación literaria más profunda e introducían en la narración elementos imaginados y fantásticos. Al igual que en el resto de los relatos digitales, se grababan los textos y finalmente se editaba un vídeo que destacaba distintos elementos de la fotografía de base.

En el post «FotoRelats, una nova experiència del projecte DigiTale, des del Centre Penitenciari de Girona» (goo.gl/P7FrS1) se muestran los primeros resultados que obtuvimos con la aplicación de la metodología de los FotoRelatos.

El empleo de los FotoRelatos produjo en el grupo una mejora evidente de las competencias para crear relatos digitales, como se puede comprobar en el post «Sant Jordi DigiTale comença la seva gira al CP Girona» (goo.gl/rNpZpe).

Conocer, exponer, objetivar: los documentTIC

Una experiencia particular de relato digital que, a nuestro juicio, puede tener un amplio recorrido es un producto que denominamos documentTIC. Este tipo de relato digital se basa en un texto de carácter documental sobre un tema particular y tiene un tono deliberadamente más objetivo que el relato digital personal. Esta clase de producción, si bien aún se halla en fase de experimentación, ha mostrado ser una forma de expresión válida y muy similar metodológicamente a los otros relatos digitales.

Dos ejemplos ilustran estas experiencias. En el primer caso, un documentTIC producido en la biblioteca del Centre Penitenciari de Ponent (Lleida) que explica el importante papel que cumplió un grupo de mujeres en los primeros años de difusión de las TIC y que se llama «Las mujeres olvidadas del ENIAC» (goo.gl/YvEWdL).

El segundo ejemplo es un documentTIC producido en la biblioteca de mujeres del Centre Penitenciari de Brians 1, que explica el origen del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer (goo.gl/wUE49X).

LAS MUESTRAS DE RELATOS DIGITALES, UNA HERRAMIENTA DE MOTIVACIÓN

Para motivar la participación y dar un marco a los procesos de creación de relatos digitales, seleccionamos fechas significativas del calendario en relación con las cuales hicimos convocatorias de muestras de relatos digitales: el 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer), el 21 de marzo (Día Internacional de la Poesía), el 23 de abril para la muestra Sant Jordi DigiTale (Diada de Sant Jordi, día del Libro), el 24 de octubre (Día Internacional de la Biblioteca), 25 de noviembre (Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer) y el 25 de diciembre para la muestra «Per Nadal, un conte i una postal».

Estos eventos cuentan ya con una importante trayectoria en las prisiones: por ejemplo, la muestra Sant Jordi DigiTale celebró en 2017 la sexta edición; la muestra «Per Nadal un conte i una postal» alcanzó este año la cuarta edición. También es interesante destacar la participación desde hace cuatro años en la celebración del Día Internacional de la Poesía, donde nos unimos a la propuesta de la Institució de les Lletres Catalanes, que cada año publica un poema escrito por un autor o autora especialmente para ese día y que se traduce a diferentes lenguas, lo que nos permite invitar a su lectura por internos de dife-

rentes nacionalidades y crear un mosaico de RD en torno a un mismo texto: «Día Mundial de la Poesía des de la Biblioteca de Dones U, del CP Brians I» (goo.gl/UMrvuv).

Habitualmente, con anterioridad a estos días señalados, y en colaboración con bibliotecarios, monitores o educadores, llevamos a cabo talleres de relatos digitales en los centros penitenciarios sobre temas relacionados con las muestras convocadas. La dinámica que establecemos parte de invitar a los internos que están vinculados con áreas de actividad específicas de cada prisión (por ejemplo, con las bibliotecas, con grupos de poesía o clubes de lectura, con las escuelas, con grupos de teatro...) a que asistan al taller y aporten sus textos. En el taller realizamos la actividad habitual de lectura y grabación personal del texto, el comentario del grupo y la edición de las bandas sonoras. En ocasiones, el trabajo de grabación lo realiza un interno que ya ha participado anteriormente y que ha aprendido el manejo de los programas. Al mismo tiempo, aprovechamos para explicar el manejo del programa Audacity para realizar la grabación y la edición de la banda sonora. Cuando era posible, llevábamos fotografías apropiadas para hacer pruebas de edición de vídeo, y añadíamos imágenes a las bandas sonoras creadas.

De este modo, las sesiones se reducen y el proceso se hace más rápido, aunque ello no impide que los participantes experimenten todos los pasos de la producción vinculada a los relatos digitales. En otros casos, cuando los profesionales de la prisión o los propios internos han recibido entrenamiento y conocen el manejo de los programas, se ocupan de editar las grabaciones de los relatos y crear tanto las bandas sonoras como, eventualmente, los vídeos. Acabadas estas tareas, volvemos a convocar a los participantes para una sesión de presentación de los trabajos realizados con motivo de la muestra. Damos a estos encuentros un carácter festivo, por lo que, además de presentar los relatos digitales creados, acompañamos el acto con pasteles y bebidas.

Un elemento importante de motivación es la publicación en el blog Alfa-Digital de los relatos digitales creados, lo cual materializa uno de los aspectos de la conexión entre interioridad y exterioridad que ya hemos comentado. Los participantes pueden informar a sus familias que han publicado sus relatos en este espacio, y estas pueden comentar sus impresiones a través del blog y así establecer una comunicación.

LA DIFUSIÓN: CONECTAR LA INTERIORIDAD CON LA EXTERIORIDAD

Como hemos señalado en diferentes momentos, la difusión de estas producciones la hacemos de manera directa a través de muestras organizadas en los propios centros penitenciarios. En ellas se presentan tanto los relatos digitales elaborados por los internos del mismo centro como una selección de trabajos de otros centros. El acto es abierto y, además de los autores de los relatos, pueden participar otros internos y personal de la prisión.

Paralelamente, en determinadas muestras, como es el caso del Sant Jordi DigiTale, difundimos los relatos en entidades del exterior. Así, hemos realizado diversos visionados en bibliotecas de la red pública de Barcelona, en un Centro Cívico (donde el protagonista fue un grupo que trabajaba en torno a la memoria colectiva del barrio) y en asignaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

De manera virtual, como ya señalamos, difundimos y exponemos de manera permanente los relatos digitales en el blog «AlfaDigital: TIC i presó. TIC als centres penitenciaris de Catalunya». En él recogemos diferentes tipos de producciones digitales de los centros, un buen número de las cuales están relacionados con los relatos digitales.⁹

También estamos experimentando con otras formas de difusión, que hemos agrupado en un proyecto anexo al proyecto DigiTale al que denominamos proyecto dLibris.¹⁰ El nombre recoge el sentido de la expresión latina *de libris* —de los libros—, que adquiere un nuevo significado en dLibris, ya que la *d* en este caso destaca que son, también, libros digitales.

Los dLibris son libros de papel de cinco páginas de texto y dos portadas que se imprimen con medios sencillos y se «encuadernan» con técnicas de papiroflexia. Los dLibris contienen el texto de un RD y un código QR, de tal manera que conforman un pequeño libro que se puede leer y también escuchar o mirar. Además de dar a conocer los relatos creados por los internos de los centros penitenciarios que participan en los talleres del proyecto Digitale, el proyecto ofrece a los autores la posibilidad de editar sus obras.

Una forma similar de difusión la estamos experimentando con las postales QR, que vinculamos a las muestras de relatos digitales «Per Nadal un conte i

9. El blog se inició en junio de 2010 y tiene desde entonces 378 publicaciones. Está indexado por diferentes categorías, de tal manera que es posible acceder con facilidad a contenidos relacionados con las distintas variantes de los relatos digitales.

10. Véase «dLibris: llegir, escoltar, mirar» (goo.gl/2c7Yzi).

una postal». En este caso, el producto resultante son postales con imágenes creadas por cada participante, en cuyo reverso llevan impreso un código QR junto al RD que han elaborado para saludar la Navidad.

COMENTARIOS FINALES

La experimentación con los relatos digitales en prisiones, además de cumplir con el objetivo inicial de impulsar el uso de las TIC, ha facilitado el desarrollo de competencias comunicativas y sociales en los participantes, ya que el uso de dichos relatos —que nosotros definimos más como metodología que como procedimiento o técnica— les ofrece una amplia gama de posibilidades de expresión y de comunicación. A su vez, constituye una vía para conectar el plano personal y privado de cada participante con el social y público, y también la realidad interior de las prisiones con la exterior de la vida cotidiana, lo que establece un diálogo y promueve una comprensión enriquecedora para todos los actores involucrados.

BIBLIOGRAFÍA

- BOSCH FARRÀS, O. (2017). «Narratives digitals en el medi penitenciari. Experiències a la presó “Model” de Barcelona». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.), *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160.
- CAICEDO, A. (2003). «Aproximaciones a una antropología reflexiva». *Tabula Rasa*, núm.1, pp. 165-181.
- GREGORI SIGNES, C. (2008). «Dos proyectos para el e-portfolio: el relato digital y aprende cantando». Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios: de los proyectos de convergencia a la realidad de los nuevos títulos, 15, 16 y 17 de septiembre de 2008. Disponible en: www.uv.es/gregoric/DIGITALSTORYTELLING/DS_files/E_portfolio_DS_Sing.pdf.
- LONDOÑO-MONROY, G. (2012). «Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales». *Digital Education Review*, núm. 22, pp. 19-36.
- LONDOÑO-MONROY, G.; RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (comps.) (2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160.
- MARTÍN HERNÁNDEZ, E. (2014). «Los relatos digitales en la narración de buenas prácticas». En J. GAIRÍN y A. BARRERA (eds.), *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Madrid: Wolters Kluwer.

- MARTÍN HERNÁNDEZ, E.; ZINO TORRAZZA, J. (2013). «Narrando la experiencia, narrando la organización. Una mirada a la administración pública». En C. GREGORI-SIGNES y M. ALCANTUD-DÍAZ (eds.), *Experiencias con el relato digital*. Valencia: JPM.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.; LONDOÑO-MONROY, G. (2009). «Los relatos digitales y su interés educativo». *Educação, Formação e Tecnologias*, 2 (1). Disponible en: eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/81/62.
- YANAI, T. (2011). «Bosquejo de una teoría de antropología de las imágenes: para una nueva “imagen del pensamiento” antropológica». *Quaderns-e*, 16 (1-2), pp. 16-30. Disponible en: [www.antropologia.cat/files/Quaderns-e16\(1-2\)_Yanai.pdf](http://www.antropologia.cat/files/Quaderns-e16(1-2)_Yanai.pdf).
- ZINO TORRAZZA, J. (1995). «Trayectorias sociales y procesos de identidad en prisión». *Arxiu d'Etnografia de Catalunya*, 11.
- (2017). «Los relatos digitales como metodología de análisis de procesos de transmisión cultural». En G. LONDOÑO-MONROY y J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (comps.) (2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universidad de Barcelona. DOI: 10.1344/105.000003160.
- ZINO TORRAZZA, J.; MARTÍN HERNÁNDEZ, E. (2012a). «Las narrativas digitales como metodología para el desarrollo de competencias en el ámbito penitenciario». En J. GAIRÍN (ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer.
- (2012b). «Relatos digitales desde la prisión: reflexividad y empoderamiento». En C. GREGORI-SIGNES y M. ALCANTUD-DÍAZ (eds.), *Experiencias con el relato digital*. Valencia: JPM. Disponible en: bookmate.com/reader/IFly3mHl.

NOTAS BIOGRÁFICAS

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ILLERA. Catedrático de la Universidad de Barcelona, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Sus intereses de investigación se centran en el estudio de las prácticas de alfabetización digital dentro y fuera de la escuela, en nuevos idiomas y en nuevas narrativas promovidas por la sociedad digital, y en los cambios culturales que ocurren dentro del sistema educativo. Es el coordinador del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV) y director del Observatorio de la Educación Digital (OED) de la UB.

GIUSEPPE ANNACONTINI. Profesor asociado de Pedagogía General y Social en el Departamento de Historia, Sociedad y Estudios Humanos de la Universidad de Salento. Coordinador vertical de eDealth de MoDict. Se interesa por la pedagogía del convivialismo, la etnología, la educación para la salud y la promoción del bienestar basada en un enfoque complejo y crítico. Autor de numerosos ensayos, artículos y volúmenes, entre ellos: *Dalla mano al pensiero* (Lecce, 2012); *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche* (Turín, 2014); con Rosa Gallelli, *Formare altre(i)menti* (Bari, 2014); con Isabella Loiodice, *Pedagogie meridiane* (Bari, 2017).

DANIELA DATO. Profesora asociada de Pedagogía General y Social, enseña Pedagogía del Trabajo y Pedagogía de la Marginalidad en el Departamento de Humanidades de la Universidad de Foggia. Sus publicaciones incluyen *Pedagogia del lavoro intangibile* (Milán, 2009); *Professionalità in movimento* (Milán, 2014); *L'insegnante emotivo* (Bari, 2017); con S. Cardone y F. Mansolillo, *Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo* (Bari, 2016); con S. Cardone, *Welfare manager, benessere e cura* (Milán, 2018).

ELISABETTA DODI. Educadora y formadora, realiza actividades de investigación, supervisión pedagógica y formación en contextos educativos y sociales.

En los últimos años se ha interesado por la pedagogía intercultural y el trabajo intercultural en escuelas y servicios. Realiza actividades de docencia e investigación en la Universidad Católica de Milán. Entre sus escritos: *La formazione interculturale post-laurea degli operatori socioeducativi: l'esperienza del master in «Competenze interculturali»* (Roma, 2014); con Ulderico Maggi y Cristian Zanelli, *La biblioteca vivente: storie e dialoghi per decostruire i pregiudizi* (Brescia, 2017).

PAOLA D'IGNAZI. Doctora en Filosofía y Pedagogía, profesora de Pedagogía Intercultural y Pedagogía de la Mediación Cultural en el Departamento de Humanidades de la Universidad Carlo Bo de Urbino, ha publicado numerosos ensayos y artículos sobre temas interculturales, entre ellos: *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica* (Milán, 2008); *Educazione e comunicazione interculturale* (Roma, 2005); *Migrazione femminile. Discriminazione e integrazione tra teoria e indagine sul campo* (Milán, 2004).

MARC FUERTES-ALPISTE. Profesor lector de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona e investigador del Centro eLearn de la Universidad Abierta de Cataluña. Miembro del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV) de la Universidad de Barcelona, donde ha participado en proyectos sobre el uso de historias personales digitales en la educación formal y social.

ROSA GALLELLI. Profesora asociada de Didáctica General en el Departamento de Educación, Psicología y Comunicación de la Universidad de Bari Aldo Moro. Sus numerosas publicaciones incluyen: con Franca Pinto Minerva, *Pedagogia e post-umano* (Roma, 2004); *Incontri mancati. Didattica e sessualità* (Bari, 2012); *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva* (Bari, 2012); con Giuseppe Annacontini, *Formare altre(i)menti* (Bari, 2014); *Laboratori del corpo vissuto. Comunicazione formativa tra le culture del Mediterraneo* (Bari, en prensa).

CRISTINA GALVÁN FERNÁNDEZ. Doctora y educadora en la Universidad de Barcelona, donde trabaja desde 2006 con el Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV). Ha participado en diversos proyectos de innovación didáctica e investigación educativa. Ha colaborado con diversas instituciones educativas en los temas de inclusión tecnológica, empoderamiento personal y profesional con las TIC y trabajo por habilidades. Se desempeña

como profesora de pedagogía, educación social y aprendizaje permanente de la Generalitat de Cataluña. Ha coordinado actividades curriculares de robótica educativa, con especial atención a los valores y las dimensiones de desarrollo personal.

MIGUEL HERREROS NAVARRO. Catedrático de Filosofía en el Instituto Alhaken II de Córdoba y estudiante de doctorado en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, con una tesis sobre «Historias digitales en la educación formal». Miembro del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV) de la Universidad de Barcelona, donde ha participado en proyectos sobre el uso de la historia digital personal en la educación formal y social.

MÓNICA KAECHÉLE-OBREQUE. Profesora de la Escuela de Educación Primaria de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Miembro del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV) de la Universidad de Barcelona, colabora en proyectos sobre uso de DST personales en la educación formal y social.

MANUELA LADOGANA. Doctora en Pedagogía General y Social, es directora técnico-científica del Centro de Aprendizaje Permanente del Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad de Foggia. Entre sus publicaciones más recientes se incluyen *Progettare la vecchiaia* (Bari, 2016); *Il pensionamento, un'occasione per crescere ancora* (Trento, 2018); *La dimenticanza della vecchiaia. O sulla perdita di un bene comune* (Bari, 2017); *Nuovi scenari per l'invecchiamento attivo: educare all'oltre-lavoro* (Bari, 2017); *La narrazione come pretesto per educare all'interculturalità* (Roma, 2018), y *La fabbrica comunitaria di Adriano Olivetti* (Brescia, 2018).

GLORIA LONDOÑO-MONROY. Profesora universitaria, investigadora y comunicadora social en Colombia. Miembro del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV) de la Universidad de Barcelona, participa y colabora en proyectos sobre el uso de RDP en la educación formal y social.

ULDERICO MAGGI. Formador y consultor pedagógico, se ocupa de la planificación intercultural y social con ABCittà, una cooperativa social de la que es presidente. Colabora desde 2009 con el Centro de Investigación sobre Relaciones Interculturales de la Universidad Católica del Sagrado Corazón de Milán. Entre sus escritos se cuentan: con Elisabetta Dodi y Cristian Zanelli, *La biblio-*

teca vivente: storie e dialoghi per decostruire pregiudizi (Brescia, 2017); con Paola Meardi y Cristian Zanelli, *Biblioteca vivente. Narrazioni fuori e dentro il carcere* (Milán, 2015); con Nicola Iannaccone, *I consigli dei ragazzi: esperienze e metodi di cittadinanza attiva* (Bari, 2011).

MARÍA VICTORIA MARTÍN. Doctora en pedagogía, licenciada en filología hispánica, profesora de literatura. Es miembro del GREAV y ha participado en el Observatorio de la Educación Digital de la Universidad de Barcelona, donde también se desempeñó como docente en el Departamento de Educación y Organización Educativa. Trabaja como guionista multimedia para diversas empresas de e-learning, y actualmente enseña en la escuela secundaria y en la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina). Sus intereses de investigación están relacionados con el estudio de formas emergentes de alfabetización en la sociedad de la información.

NÚRIA MOLAS-CASTELLS. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV) de la Universidad de Barcelona. Investigadora en el eLearn Center de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Participa en proyectos sobre el uso de historias digitales personales en educación formal y social, y en proyectos sobre narrativa transmedia en el campo educativo

ANNA PAOLA PAIANO. Doctora en Ciencias de la Educación y Pedagogía en la Universidad de Foggia. Actualmente colabora con la cátedra de pedagogía general y social en el Departamento de Sociedad, Historia y Estudios de Humanidades de la Universidad de Salento. Ha dirigido varios talleres sobre metodologías narrativas y sobre narración digital en los campos de la salud, la educación y la educación universitaria.

JULIO ZINO TORRAZZA. Profesor del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Barcelona, colabora con el Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña como jefe de una unidad que se ocupa de promover el uso de las TIC en las prácticas socioculturales de las nueve penitenciarías que dependen de la Generalitat.

La narración es una herramienta educativa de primer orden. Desde el denominado «giro narrativo» en el ámbito de las ciencias sociales, el interés por sus diversas formas y contextos no ha dejado de aumentar, hasta el punto de generar una nueva disciplina: la narratología. Sin embargo, su repercusión tanto en el ámbito educativo de la escuela, como en la educación social y el trabajo social, no ha sido tan amplia.

Este libro expone teorías pedagógicas, metodologías con ejemplos de su aplicación: desde las historias de vida y las autobiografías hasta los relatos digitales, en varios contextos sociales y etapas vitales (el aula, la prisión, la inmigración, la formación de profesionales, la vejez), y recoge aportaciones de autores italianos, sudamericanos y españoles, todos con una vasta experiencia en este campo.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions