

SEMINARIO DE EDUCACIÓN VIRTUAL

NARRATIVAS Y OTRAS TENDENCIAS EN EDUCACIÓN DIGITAL

**MARIA ELIZABETH BIANCONCINI DE ALMEIDA & MARC
FUERTES-ALPISTE (COORDS.)
UNIVERSITAT DE BARCELONA & PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)
2021**

Citaci3n recomendada:

Bianconcini de Almeida, M. E. & Fuertes-Alpiste, M. (coords.) (2021). "Narrativas y otras tendencias en educaci3n digital". Universitat de Barcelona.

DOI: 10.1344/NarrativasTendenciasEducacionDigital

Agradecimientos: Aldan Queiroz de Souza.

Año de publicaci3n: 2021

UNIVERSITAT DE BARCELONA, 2021

Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual

Observatori de l'Educaci3n Digital

Licencia de Creative Commons



Esta obra est1 bajo una licencia de Creative Commons (Reconocimiento-NoComercial -SinObraDerivada 4.0 Internacional): <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Actividad realizada con el apoyo de:

- Programas Estatales de Generaci3n de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnol3gico del Sistema de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, del Plan Estatal de Investigaci3n Científica y Técnica y de Innovaci3n 2017-2020. Referencia: PID2019-108924GB-I00
- Programa Estatal de Fomento de la Investigaci3n Científica y Técnica de Excelencia. Subprograma Estatal de generaci3n del conocimiento. Proyecto "Objetos narrativos en contextos de cambio educativo" financiado por el MCIUN - Ministerio de Ciencia, Innovaci3n y Universidades. Referencia: PID2019-108924GB-I00.
- Facultat d'Educaci3n. Universitat de Barcelona
- Departamento de Teoría e Historia de la Educaci3n. Universitat de Barcelona
- Observatori de l'Educaci3n Digital UB
- Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual UB
- Programa de Pós-Graduaç3o em Educaç3o: Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

ÍNDICE

Presentación de las Actas del Seminario de Educación Virtual “Narrativas y otras tendencias en educación digital”	
<i>M. E. Bianconcini de Almeida & M. Fuertes-Alpiste</i>	6
Renovación e Innovación: ¿Contenido vs. Etiqueta?	
<i>J. Quintana Albalat</i>	10
Narrativas y Verdad. Dimensiones	
<i>F. J. de Almeida</i>	20
Reflexión profesionalizadora en el Practicum del Grado de Pedagogía mediante la creación de relatos digitales	
<i>M. Fuertes-Alpiste</i>	33
Narrativa digital y la co-creación de web currículos	
<i>M. E. Bianconcini de Almeida</i>	49
Narrativas individuales instantáneas en educación: la autoría en las Stories	
<i>M. G. Moreira da Silva</i>	66
Narrativas digitales entre co-n-textos	
<i>C. Galván Fernández</i>	82

Presentación de las Actas del Seminario de Educación Virtual “Narrativas y otras tendencias en educación digital”

Bianconcini de Almeida, Maria Elizabeth¹; Fuertes-Alpiste, Marc²

¹*Pontificia Universidad Católica de São Paulo, bethalmeida@pucsp.br*

²*Universitat de Barcelona, marcfuertes@ub.edu*

El Seminario de Educación Virtual realizado de forma virtual los días 15 y 16 de diciembre de 2020, es el resultado de una acción conjunta entre el Programa de Estudios de Posgrado en Educación: Currículo de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (CED, PUC SP) y el Observatorio de la Educación Digital de la Universidad de Barcelona (OED, UB), que cuenta con el apoyo del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema I + D + i orientado a los desafíos de la Sociedad, del plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación (España 2017-2020).

Con el objeto de abordar el tema *Narrativas y otras tendencias en educación digital*, el Seminario representa una acción colaborativa entre las dos organizaciones, que se unieron en un proyecto denominado *Nuevas formas de historias personales. Motivaciones y efectos en contextos educativos*. Este proyecto tiene el objetivo de llevar a cabo una investigación y una la formación entre los participantes de ambas instituciones en la creación de historias digitales narradas mediante tecnologías y medios digitales (en lo que en la literatura denomina *Relatos Digitales, narrativa digital o Digital Storytelling*) en contextos educativos, así como sobre enfoques de investigación basados en historias digitales. Ambos organismos tienen una trayectoria dilatada de investigación sobre las historias digitales en contextos educativos de la que han resultado diversas publicaciones académicas, formaciones a nivel internacional y la integración de los conocimientos obtenidos en su docencia de grado y de posgrado.

Desde esta perspectiva, el Seminario realizado se caracteriza por ser una acción formativa y de intercambio de conocimientos sobre el tema *Narrativas y otras tendencias de la educación digital*, que involucró a profesores y a estudiantes de grupos de investigación vinculados al proyecto de las dos universidades. Participaron 103 asistentes

de diferentes países, además de Brasil y España, entre ellos Chile, México, Colombia y Paraguay.

En la sección de apertura del seminario, los coordinadores del proyecto de cooperación de las dos universidades pusieron el acento en la importancia de la creación conjunta de un espacio dialógico y para el intercambio de conocimientos ampliado a profesores y estudiantes ligados a otros grupos de investigación, además de los directamente involucrados en la investigación. Para ello, el programa se publicó previamente en versión bilingüe (español y portugués) y en las secciones de conferencias conjuntas participaron investigadores de ambas universidades, seguidos de debates entre ellos y con el resto de los asistentes, con una mediación competente.

Según esta dinámica, el día 15 de diciembre las conferencias discutieron las tendencias en educación digital y estuvieron a cargo de tres profesores, moderados por el Dr. Alípio Márcio Dias Casali (PUC-SP): El Dr. Jordi Quintana Albalat (UB), habló sobre “Innovación: más que una etiqueta”. El Dr. Fernando José de Almeida (PUC-SP), desarrolló la ponencia “Tendencias en el uso de las TIC en las escuelas en Brasil durante los riesgos de pandemia”. La Dra. Mariona Grané Oro (UB) expuso una experiencia sobre un proyecto de investigación mediante la ponencia “Escuela Hacker, conexión Escuela-Mundo”.

El 16 de diciembre, la moderación fue desarrollada por la Dra. Núria Molas-Castells (UB) y las conferencias sobre las narrativas digitales fueron realizadas por los siguientes cuatro profesores: El Dr. Marc Fuertes-Alpiste-(UB) habló sobre una experiencia de creación de relatos digitales titulada “Historias digitales personales para la reflexión profesional en el grado en Pedagogía”. La Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (PUC-SP), habló sobre “La narrativa digital y la co-creación de *Web* currículo”. La Dra. Maria da Graça Moreira da Silva (PUC-SP), se refirió acerca de los “Narrativas individuales instantáneas en educación: la autoría en las *Stories*”. La Dra. Cristina Galván Fernández (UB) trataba sobre las “Narrativas digitales entre co-n-textos”.

La composición de las Actas del Seminario de Educación Virtual contiene seis trabajos, cuya elaboración también representa una colaboración entre los grupos de investigación que participan tanto del OED UB y del CED, PUC-SP. El texto de cada investigador se discutió con sus pares de la institución y luego fue traducido por colaboradores de la otra universidad y por lo tanto los investigadores de la UB profundizaron en el diálogo con los textos preparados por los profesores de Brasil y los tradujo al español, mientras que los investigadores de Brasil establecieron un diálogo con

los textos de los profesores españoles y tradujeron estos textos escritos en español al portugués.

Esta dinámica de intercambios intersubjetivos que llevó a entrar en el núcleo de las ideas trabajadas por los investigadores de cada grupo, revela la relevancia de publicar las Actas en un formato de libro digital de acceso público y la continuidad de la investigación sobre *Nuevas formas de relatos personales. Motivaciones y efectos en contextos educativos*. Dicho esto, a continuación, presentamos cada uno de los textos que componen este volumen, estructurados según el orden cronológico de las presentaciones.

Jordi Quintana Albalat (UB), desarrolla un ensayo crítico titulado *Renovación e innovación: contenido vs Etiqueta*, analiza las controversias entre innovaciones tecnológicas e innovaciones educativas y la constatación de la mercantilización de estos dos conceptos, para reivindicar la importancia de la fundamentación pedagógica de las llamadas nuevas metodologías y el diálogo entre la tradición pedagógica y la innovación educativa.

Fernando José de Almeida (PUC-SP) escribe otro ensayo crítico titulado *Narrativa y verdad: dimensiones*, donde analiza el concepto de narrativa desde su origen hasta el momento actual en el que las tecnologías de la información y la comunicación amplían las capacidades de expresión del discurso narrativo que provocan nuevos desafíos a las interpretaciones de las narrativas para abarcar significados y sentidos, sentimientos y emociones, que despiertan el cuestionamiento sobre una *nueva verdad o medias verdades / fake news* generadas por el procesamiento de algoritmos. Considera el concepto de verdad como un horizonte para orientar la investigación en educación y la búsqueda de nuevas categorías de análisis.

Marc Fuertes-Alpiste (UB) analiza una experiencia de creación de relatos digitales orientada a la reflexión profesionalizante y al autoconocimiento a partir del itinerario de *Practicum* desarrollado con alumnos del Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Los resultados muestran la relevancia de la actividad creativa que fortalece la voz, la motivación, la implicación y la reflexión del alumno sobre la identidad narrativa profesional y el autoconocimiento.

El estudio de Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (PUC-SP) está guiado por el análisis de narrativas digitales elaboradas por estudiantes de posgrado en cursos de maestría y doctorado desarrollados en modo virtual a causa de la pandemia. El análisis indica que las actividades integradoras entre el plan de estudios y las tecnologías de la

información y de la comunicación, de carácter dialógico, reflexivo y constructivo, posibilitan la acogida, la hospitalidad, el intercambio de experiencias, conocimientos y emociones, la creatividad, la capacidad crítica y el compromiso con la transformación social, proporcionando la co-creación de "*web currículos*".

A su vez, el ensayo de Maria da Graça Moreira da Silva (PUC-SP) teje consideraciones acerca de las narrativas individuales instantáneas (*Stories*) de corta duración (24 horas) expresadas en las redes sociales a partir de la Teoría Actor-Red (TAR) de Bruno Latour. Una vez las autorías en *Stories* forman parte de la práctica social de una parte considerable de los jóvenes de hoy en día, la investigadora argumenta, con el apoyo de TAR, que ellas deben ser apropiadas por los procesos educativos y propone formas para estudiarlas e integrarlas en estos contextos.

Cristina Galván Fernández (UB) traza una historia de proyectos de intervención educativa e investigación sobre relatos digitales personales realizados por el Grupo de Investigación Educación y Aprendizaje Virtual (GREAV UB) con énfasis en aspectos esenciales de la historia social, que orientan las investigaciones del grupo sobre relatos digitales personales. La autora interrelaciona los cuatro pilares de la educación establecidos por la UNESCO con la metodología de los relatos digitales personales, y los asocia a un marco conceptual que sustenta proyectos de intervención e investigación en el campo de la educación.

Esperamos con estos textos proporcionar referencias teóricas y metodológicas para nuevos problemas de investigación, para la intervención educativa y para la formación de educadores, contribuyendo a la evolución de nuestras investigaciones sobre relatos / narrativas digitales personales, y a profundizar en la comprensión sobre sus motivaciones e influencias en el aprendizaje y la práctica educativa.

Renovación e Innovación: ¿Contenido vs. Etiqueta?

Quintana Albalat, Jordi

Universitat de Barcelona, jquintana@ub.edu

RESUMEN

A partir de una revisión y reflexión de los usos pedagógicos y sociales de los términos Renovación e Innovación y de la constatación de la mercantilización del concepto y significado educativo de la Innovación, a la asociación interesada del cambio a la mejora, y a la falaz consideración de lo nuevo como bueno y mejor, se reivindica que la innovación es algo más que una etiqueta, así como la importancia de la fundamentación pedagógica de las llamadas nuevas metodologías y el diálogo entre lo nuevo y lo viejo, la tradición y la modernidad, los referentes y los avances, el conservar y el progresar, en suma, entre la tradición pedagógica y la innovación educativa.

PALABRAS CLAVE: Renovación pedagógica; Innovación pedagógica; etiqueta; pedagogía.

RESUMO

Da revisão e reflexão dos usos pedagógicos e sociais dos termos Renovação e Inovação e da verificação da comercialização do conceito e significado educacional de Inovação, à associação interessada de mudança para melhoria, e à consideração falaciosa do novo como bom e melhor, afirma-se que inovação é mais do que um rótulo, bem como a importância do fundamento pedagógico das chamadas novas metodologias e do diálogo entre o novo e o velho, a tradição e a modernidade, os referentes e os avanços, preservando e avançando, em suma, entre a tradição pedagógica e a inovação educacional.

PALABRAS-CHAVE: Renovação pedagógica; Inovação pedagógica; rótulo; pedagogia.

ABSTRACT

From a review and reflection of the pedagogical and social uses of the terms Renovation and Innovation and the verification of the commercialization of the concept and educational meaning of Innovation, to the interested association of change as improvement, and to the fallacious consideration of the new as good and better, it is claimed that innovation is something more than a label, as well as the importance of the pedagogical foundation of the so-called new methodologies and the dialogue between the new and the old, tradition and modernity, the referents and the advances, preserving and progressing, in short, between the pedagogical tradition and educational innovation.

KEYWORDS: Pedagogical renovation; Pedagogical innovation; tag; pedagogy.

«Una tradición verdadera no es el testimonio de un pasado muerto;
es una fuerza viva que anima e informa al presente.»

Stravinsky (2006, p. 59).

Fue a finales de los años noventa del siglo pasado, mientras cursaba estudios de doctorado en la Universidad de Barcelona, que, en una de las asignaturas, a partir de un artículo sobre innovación educativa (Torre, 1995), iniciamos un debate que duró varios días en relación con las coincidencias y las diferencia entre renovación pedagógica e innovación educativa. Era una época en la que muchos de nosotros participábamos activamente en Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), que tenían y tienen como referente principal la Escuela Nueva europea de principio del siglo XX –también llamada Escuela Activa o Escuela Progresista (Meirieu, 2019; Teixidó, 2010; Trilla, 2001; Vilaplana, 2013)–, y asistíamos a los cursos de perfeccionamiento para docentes, que organizaban sobre todo en las Escuelas de Verano.

A estas alturas recuerdo que llegamos a algunas conclusiones que desde aquel momento han formado parte de mi bagaje. Una de ellas estaba relacionada con que la renovación pedagógica es procesual y que parte y se concreta en prácticas reales para mejorarla, pero que la innovación es más puntual y parte de un catalizador con la intención de producir cambios. Otra consideraba que la renovación pedagógica parte de dentro de la escuela y se sustenta en teorías y propuestas prácticas enraizadas en referentes psicopedagógicos y además está comprometida socialmente, pero que la innovación desarrolla su acción a partir de la introducción de cambios metodológicos, tecnológicos u organizativos, que a menudo parten de fuera, y que además se autoconsidera neutra.

Han pasado veinticinco años y el debate y la confrontación entre renovación e innovación, a veces real, otras falso y otras interesado, sigue existiendo, y en los últimos años se ha incrementado notablemente con la aparición tanto de alianzas educativas, como con el auge de empresas emergentes (*startup*) en tecnologías o formación en línea. «líderes en innovación educativa y contenidos digitales» (Diario de Empresa, 2021; Fundación Telefónica, 2020; Simo Educación, 2019), como de gurús de la pedagogía y la innovación (Menéndez, 2019).

En mi contexto, las alianzas educativas han sido impulsadas por fundaciones educativas y universidades privadas y financiadas por entidades bancarias, y agrupan a centros educativos «autollamados avanzados y considerados líderes en procesos de innovación» (Besalú, 2019, p. 7). Pero si los MRP tienen un fuerte compromiso social, y por ello se consideran (Confederación MRP, 2019) «una alternativa al modelo educativo existente para su transformación en un modelo universal, ético, crítico, inclusivo,

científico, laico, democrático que incluya la participación en la sociedad como meta y el desarrollo integral de la persona», y que Martínez Bonafé (2015, p. 36) define como «grupos docentes enriquecidos en la propia reflexión sobre su práctica» que abren «la posibilidad de un diálogo crítico con el Estado desde la mayoría de edad del maestro» (Martínez Bonafé, 2016), las alianzas y grupos de presión educativos (*lobby*) se presentan como alternativas educativas neutras ideológicamente, aunque según Morales-López y Teberosky (2020) la alianza educativa anteriormente comentada, tiene un sesgo hacia la educación neoliberal.

Coincido con Esteve (2016, p.16) cuando opina que «la mentalidad de la innovación está más relacionada con el discurso de todo aquello que cambia que con el discurso de todo aquello que persiste y que persiste como finalidad, como horizonte, como *télos* de la educación -mientras que el concepto de renovación incluye ambas cosas, ambas miradas», pero actualmente son muchos los impulsores de la innovación que consideran que lo único importante de esta es la novedad y su impacto, e ignoran y eluden si tiene referentes pedagógicos, invariantes (Freinet, 1964; Imbernón, 2010) o valores consensuados.

Hemos de reconocer que el significado de *innovar* está asociado directamente a conceptos como *nuevo* o *novedad*, y que su uso mediático y publicitario, se basa en la falaz asociación de *nuevo* con *mejor*, *mejoramiento* y *mayor calidad*. Seguro que a muchas personas les sonaran frases publicitarias como «*Innovation that Excites*», «*Nueva fórmula avanzada*», «*Nueva imagen*» o «*Nueva presentación*» en las que lo que cambia es el continente y no el contenido. Así, el uso social generalizado de los términos *innovación* y *nuevo* ha mediatizado y modificado su significado lingüístico, extendiéndolo y asociándolo, incluso en el ámbito educativo, a los conceptos *bueno* y *mejor*.

Ya lo avanzaba Carbonell (2001, p. 17) cuando afirmaba que «la innovación educativa, en determinados contextos, se asocia a la renovación pedagógica. Y también al cambio y a la mejora, aunque no siempre un cambio implica mejora: toda mejora implica cambio», y lo insisten tanto Esteve (2016, p. 16) al decir que «una innovación puede ser muy apropiada pero no conllevar renovación; o una innovación puede responder a una voluntad de renovación y favorecerla; o una innovación tecnológica o logística, por ejemplo, puede ir en contra de la renovación pedagógica y perpetuar

modelos que habría que transformar», como Adell (2020) cuando se pregunta «"Innovación" viene de "nuevo", no de "bueno" ;-) ¿Y... quien dice que una cosa es o no buena?».

Por ello es importante vindicar que la innovación es algo más que una etiqueta (Quintana, 2017), o como dice Carbonell (2001, p. 18), a veces «la innovación es un simple rótulo, pues ya se sabe que en educación como en otros ámbitos sociales muy a menudo se cambian solo, los nombres de las cosas y se deja todo exactamente igual».

NOVEDADES TECNOLÓGICAS VS. NOVEDADES EDUCATIVAS

A partir de la aparición de la Web 2.0 a principios del siglo XXI, el desarrollo de nuevos dispositivos, aplicaciones, plataformas y conectividades se ido incrementado progresivamente. Sirvan de ejemplo los servicios en la nube (*Cloud Computing*) y en la niebla (*Fog Computing*), la generalización de los teléfonos inteligentes (*Smartphones*) y en general de los dispositivos móviles (*Mobile devices*), el Internet de las cosas (*Internet of Things*), las tecnologías ponibles (*Wearable Technology*), la práctica del «trae tu propio dispositivo» (*Bring Your Own Device-BYOD*), el avance de la realidad aumentada (*Augmented Reality*), la realidad extendida (*Extended Reality*), la inteligencia artificial, la robótica, etc.

La mayoría de estos avances tecnológicos se han generado en entornos no educacionales, pero han empezado a incidir en ellos, bien por intereses económicos, bien por «iluminaciones» de personas neófitas de la pedagogía, bien por esnobismo pedagógico, o bien por considerarlas, por parte de algunos educadores, como adecuados y adaptables a la educación, por su potencial mediador. De hecho, algunos de ellos ya hace años que se anuncian interesadamente como tecnologías emergentes y prácticas clave en la educación por parte los informes *Horizon* del The New Media Consortium y EDUCAUSE (Quintana, 2021), y por otros autores y publicaciones (Alonso, 2017; BBC Mundo, 2017; Bui, 2020; De la Torre, 2017; Peña. 2019, van Wetering, 2016).

Estas y otras tecnologías, dispositivos y aplicaciones, al introducirse en la educación, han empezado a incidir en las metodologías, generando las que sesgadamente se vienen llamando «nuevas pedagogías» o «pedagogías emergentes», que, en mi opinión,

más que pedagogías en realidad son recursos digitales, dinámicas y estrategias para el aprendizaje, novedades metodológicas o «metodologías emergentes», que si no se contrastan con la tradición pedagógica y con sus fundamentos psicopedagógicos, en lugar de propiciar y potenciar la innovación, tienen el peligro de ser simples modas pasajeras. Así, Adell y Castañeda (2012, p. 17) afirman que «las pedagogías emergentes pueden ser o no nuevas pedagogías», y como en el caso de la integración de las tecnologías digitales en la educación, si estas «son utilizadas bajo un modelo pedagógico tradicional y obsoleto (...) [se] neutralizará el potencial innovador» (Area, 2012, p. 5).

Muchas de estas «metodologías emergentes», como he dicho anteriormente, están basadas en referentes pedagógicos y de la psicología de la educación y su desconocimiento u ocultación voluntaria, hace que sean simples innovaciones puntuales, sin recorrido educativo. Contrariamente, aquellas que lo reconocen y profundizan dialogando con ellos, son las que están fundamentadas y tiene consistencia y permanencia.

Así, y como ejemplos de los referentes, es importante recordar y reivindicar (Quintana y Judikis, en prensa), que la ludificación (*Gamification*) y las salas de escape educativas (*Escape Room* y *BreakoutEDU*) tiene sus fundamentos, demasiado a menudo ignorados, en E. Claparède y en el aprendizaje significativo de D. Ausubel y otros; la clase invertida (*Flipped classroom*), la enseñanza justo a tiempo (*Just in Time Teaching-JiTT*) y el aprendizaje basado en equipos (*Team-Based Learning*) conectan con los principios del aprendizaje mixto (*Blended learning*), el andamiaje de J. Bruner, la autorregulación de B. J. Zimmerman, así como la corresponsabilidad de los aprendizajes; el pensamiento computacional (*Computational thinking*) parte de S. Papert, M. Resnick y J. M. Wing; las iniciativas «Hazlo tú mismo/a» (*Do It Yourself-DIY*), «Haz y aprende» (*Make&Learn*) y el movimiento *Maker* en educación provienen del «aprender haciendo» (*Learning by doing*) de J. Dewey y W. H. Kilpatrick y del construccionismo de S. Papert; la realidad aumentada, la realidad virtual y la realidad extendida en la educación están directamente relacionadas con la importancia de la visualización en el aprendizaje difundida por Z. P. Dienes y R. Burkhard y conectan con el aprendizaje cinestésico y el aprendizaje experiencial de D. A. Kolb, y el pensamiento visual (*Visual Thinking*) conecta con la percepción visual de R. Arnheim, con la representación visual del conocimiento de J. D. Novak y de D. D. Suthers, y con las estrategias de pensamiento visual (*Visual Thinking Strategies-VTS*) de A. House y P. Yenawin.

Como hemos dicho en otro momento (Quintana y Sánchez, 2017, p. 122) las tecnologías «no cambiarán la educación, en cambio las metodologías, las prácticas y las interacciones en las aulas, o si se quiere las “pedagogías”, sí que pueden cambiar la educación, (...), [si] se asocian con las potencialidades instrumentales, sociales y cognitivas de las TIC».

Porque como afirma Carbonell (2001, p. 18) «la mera modernización de la escuela nada tiene que ver con la innovación. Así llenar las aulas de ordenadores (...) son con frecuencia meros diseños que adornan el paisaje escolar, pero que no modifican en absoluto las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje instaladas en el más rancio conservadurismo. Son cambios meramente epidérmicos».

Por ello podemos preguntarnos si el hecho que una profesora utilice en sus clases presentaciones realizadas en Powerpoint, Impress, Emaze, Prezi u otro programa o aplicación puede considerarse una innovación, o si lo es cuando utiliza una pizarra digital interactiva, o utiliza gafas de realidad aumentada con su alumnado, o propone actividades de «robótica educativa», o utiliza códigos QR para generar realidad aumentada, o sugiere el uso de estrategias del pensamiento visual, o el de cualquier otra tecnología digital (Muñoz y Suné, 2018 y 2019), y la respuesta debe esperar, pues la información es incompleta.

Antes de responder, debe saberse de quién partió la iniciativa, con qué objetivos, en qué contextos, si ha habido modificación de los contenidos o la profesora explica lo mismo de siempre, si ha modificado el rol como docente o hace lo mismo que antes, si ha cambiado su mirada hacia a los alumnos, si ha cambiado sus interacciones con ellos, si ha modificado las tareas que les propone, si en el diseño del uso de los dispositivos y de la aplicación de metodologías ha equilibrado los aspectos pedagógicos y didácticos, los curriculares y los técnicos y estéticos (Quintana, 2004), o como dicen Mishra y Koehler (2006), los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de los contenidos (Koehler et al., 2015).

Puede que, como apuntaba Hannah Arendt (Esteve, 2016; Ternisien, 2009) la finalidad, el *télos* de la educación sea la dialéctica entre lo nuevo y lo viejo, la tradición y la modernidad, los referentes y los avances, el conservar y el progresar, etc., pero siempre, como dice Jaime Cela (Bennasar, 2017) teniendo en cuenta que si bien «uno de

los grandes temas es la innovación en la escuela, (...) nunca debemos olvidar que esta innovación siempre ha estado [debería estar] en diálogo con la tradición anterior y que hay que mantener las cosas que funcionan mejor. Hay que ver qué tiene que cambiar y que debe mantenerse para que la acción educativa esté».

Al respecto, Besalú (2019, p. 13) dice que «una innovación educativa no puede ser una experiencia puntual o espontánea, sino que se trata de un proceso intencional y debidamente planificado, que aspira a institucionalizarse, a formar parte de la vida cotidiana de los centros». Por ello las innovaciones educativas que pueden tener continuidad y generalización son aquellas que están integradas en proyectos de centro consensuados y compartidos, tanto si emergen del propio centro, como si son adoptadas de propuestas externas.

REFERENCIAS

- Adell, J. [@jordi_a]. (11 enero 2020). "*Innovació" ve de "nou", no de "bo" ;-)* I... qui diu que una cosa és o no bona? [Tuit]. Twitter. https://twitter.com/jordi_a/status/1215952400126824449
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología. https://ciberespinal.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf
- Alonso, N. (2017). Educative Innovéichon. *De PLEs a cabeza*. <https://bit.ly/2SwUHNS>
- Area, M. (2012). Enseñar y aprender con TIC: más allá de las viejas pedagogías. *Aprender a educar con tecnología*, (2), 4-7. <https://issuu.com/programaeducadores/docs/aprenderparaeducar2>
- BBC Mundo (1 de enero de 2017). *¿Cuáles son las tendencias tecnológicas que marcarán 2017?* <http://www.bbc.com/mundo/noticias-38343954>
- Bennasar, S. (12 octubre 2017). Jaume Cela: ‘Nosaltres no fabriquem nens antiespanyols’. *Vilaweb*. <https://www.vilaweb.cat/noticies/jaume-cela-nosaltres-no-fabriquem-nens-antiespanyols>
- Besalú, X. (2019). *La renovació pedagògica a la Catalunya del segle XXI*. Institut d'Estudis Catalans, Secció de Filosofia i Ciències Socials. <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000281/00000018.pdf>

- Bui, S. (19 noviembre 2020). Top Educational Technology Trends In 2020-2021. *eLearning Industry*. <https://elearningindustry.com/top-educational-technology-trends-2020-2021>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Confederación MRP. (2019). *Los movimientos de renovación pedagógica*. <http://confederacionmrp.com/quienes-somos/>
- De la Torre, V. (2 febrero 2021). *7 nuevas tecnologías y tendencias del futuro de la educación*. <https://epce.blogs.uoc.edu/es/siete-nuevas-tecnologias-y-tendencias-futuro-de-la-educacion/>
- Diario de Empresa. (17 mayo 2021). *El Ranking Top100 selecciona a las diez personas referentes en la educación innovadora y disruptiva nacional*. <http://www.diario-empresa.com/texto-diario/mostrar/2887973/ranking-top100-selecciona-diez-personas-referentes-educacion-innovadora-disruptiva-nacional>
- Esteve, M. M. (2016). El compromís amb la renovació pedagògica. *Aloma*, 34(1), 15-21. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/284>
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques. Code pratique d'Ecole Moderne*. Bibliothèque de l'École Moderne. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>
- Fundacion Telefonica. (23 octubre 2020). *enlightED Awards 2020: las mejores startup en innovación educativa del mundo*. <https://www.fundaciontelefonica.com/noticias/enlighted-awards-2020/>
- Imbernón, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Graó
- Koehler, M. J., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, (10), 9-23. http://www.matt-koehler.com/publications/Koehler_Mishra_Cain_2015.pdf
- Martínez Bonafé, J. (2015). ¿Qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica? *Trabajadores/as de la enseñanza. Exterior*, (355), 36-38. <http://docpublicos.ccoo.es/cendoc/043300QueSonMovimientos.pdf>
- Martínez Bonafé, J. (2016). *¿Qué significan hoy los Movimientos de Renovación Pedagógica?* <https://www.uv.es/bonafe/documents/Qu%C3%A9%20significan%20MRPs%20%20%2382-3.pdf>
- Meirieu, Ph. (2019). *Petite histoire des pédagogues*. <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lespedagogues.htm>
- Menéndez, P. L. (junio 2019). Los gurús de la educación. *El Cuaderno*. <https://elcuadernodigital.com/2019/06/18/los-gurus-de-la-educacion/>
- Mishra, P, y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6),1017–

1054. <https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/01/mishra-koehler-tcr2006.pdf>
- Morales-López, E. y Teberosky, A. (2020). Análisis discursivo e interpretación ideológica de los textos promocionales de la reforma educativa “Escola Nova 21”. *Language, Discourse & Society*, 8(2), 27-46. https://www.language-and-society.org/wp-content/uploads/2021/05/2020_Dec_Language_Discourse_and_Society_Morales-Lopez_Teberosky.pdf
- Muñoz, J. M. y Suné, X. (Dirs.). (2018). *Informe ODITE sobre tendencias educativas 2018*. ODITE https://issuu.com/espinal/docs/odite_tendencias_educativas_2018_/2
- Muñoz, J. M. y Suné, X. (Dirs.). (2019). *Informe ODITE sobre tendencias educativas 2019*. ODITE. https://issuu.com/espinal/docs/odite_tendencias_educativas_2019_
- Peña, O. (2019). *Future shock. Informe de tendencias sobre tecnología 2020-2022*. Grey España. https://www.reasonwhy.es/sites/default/files/informe_tendencias_tecnologia_-_2020-2022_grey.pdf
- Quintana, J. (2004). Avaluació de materials educatius multimèdia i en línia. *Perspectiva Escolar*, (283), 14-21. <http://www.ub.edu/ntae/jquintana/articulos/pescolar283avmm2.htm>
- Quintana, J. (2017b). TIC e innovación: algo más que una etiqueta. En Ó. Y. Aparicio i W. O. Aparicio (Eds.), *Uso de las TIC para la innovación* (pp. 9-16). Ed&TIC.
- Quintana, J. (2021). *Resumen comparativo de los Informes Horizon de 2010 a 2021: ¿la crónica de un despropósito?* <http://bit.ly/2BsqLaL>
- Quintana, J. y Judikis, J. (En prensa). *Porqué leer (y releer) a los clásicos (de la pedagogía): una reivindicación de los referentes de la innovación educativa*. Universidad de Magallanes.
- Quintana, J. y Sánchez, J. A. (2017). ¿Demandan las pedagogías emergentes otros saberes al profesorado? En A. Forés y E. Subías (Eds.), *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (pp. 123-131). Octaedro/ICE-UB.
- Simo Educación (2019). *Las empresas líderes en innovación educativa y contenidos digitales se darán cita en SIMO EDUCACIÓN 2019*. <https://www.ifema.es/simo-educacion/noticias/simo-educacion-avance-2019>
- Stravinsky, I. (2006). *Poética musical*. Acantilado.
- Teixidó, M. (2010). Sistema pedagògic i competències bàsiques. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 213-248. <http://revistes.iec.cat/index.php/rcp/article/view/58541/58741>
- Ternisien. T. (31 de enero de 2009). Série H. Arendt - 2 - Eduquer de façon à conserver chez les «nouveaux venus» la capacité à innover et à remettre le monde en place. *Skhole.fr*. <http://skhole.fr/2-hannah-arendt-eduquer-de-fa%C3%A7on-%C3%A0-conserver-la-capacit%C3%A9-%C3%A0-innover>

- Torre, S. de (1995). Innovación en el contexto actual de la reforma. *Educar*, (19), 7-18.
- Trilla, J. (Coord). (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XX*. Graó.
- van Wetering, M. W. (2016). *Kennisnet Trend Report 2016-2017*. Zoetermeer, Kennisnet Foundation.
https://www.kennisnet.nl/fileadmin/kennisnet/corporate/algemeen/Kennisnet_Trendreport_2016_2017.pdf
- Vilaplana, E. (octubre, 2013). Referents per a la renovació educativa: el moviment de l'Escola Nova i la seva influència. *Blog Espai de Llibertat*.
<https://blog.ferrerguardia.org/2013/10/referents-per-a-la-renovacio-educativa-el-moviment-de-lescola-nova-i-la-seva-influencia/>

NARRATIVA Y VERDAD: DIMENSIONES

De Almeida, Fernando José

Pontificia Universidad Católica de São Paulo - PUC-SP, Brasil, falmeida@pucsp.br

RESUMEN

El tema de este ensayo saca a la luz el debate del concepto de narrativas en sus versiones más ancestrales, así como de las actuales que tienen su uso ampliado y rápidamente difundido en la llamada sociedad del conocimiento en la que las Tecnologías de la Información y la Comunicación juegan un papel nuevo, ambiguo e impredecible. Al debate de las concepciones y relevancia de las narrativas se suma la necesidad indispensable de claridad y elección de metodología adecuada a las interpretaciones de sus significados para entender lo que ellas explicitan dentro de un contexto actual de movimientos contrarios al valor de la ciencia, la filosofía reflexiva y crítica porque las redes sociales y las redes están marcadas mayoritariamente por burbujas de grupos sociales cerrados, porque tienen el predominio de las relaciones de consumo o porque se ven debilitadas por las oleadas de *fake news* y la relativización radical de los conceptos de verdad. Se toman como referencia para el análisis de tales cuestiones el filósofo Paul Ricoeur (1913-2005) y Lucía Santaella como nuestros teóricos debatientes sobre las claves de interpretación del tema.

PALABRAS CLAVE: Narrativas; Interpretación; Conocimiento científico; Verdad; Filosofía.

RESUMO

O tema deste ensaio traz à luz o debate do conceito de narrativas em suas versões mais ancestrais assim como das atuais que têm seu uso ampliado e rapidamente difundido na sociedade ditas do conhecimento em que as Tecnologias da Informação e da Comunicação jogam um papel novo, ambíguo e imprevisível. Acrescenta-se ao debate das concepções e relevância das narrativas a imprescindível necessidade da clareza e escolha de metodologia adequada às interpretações de seus significados para o entendimento do que elas explicitam, dentro de um contexto atual de movimentos contrários ao valor das ciências, da filosofia reflexiva e crítica por estarem as mídias e redes sociais majoritariamente marcadas por bolhas de grupos sociais fechados, por terem a predominância de relações de consumo ou por estarem fragilizadas pelas ondas de fake news e da relativização radical dos conceitos de verdade. Traz-se como referencial de análise de tais questões o filósofo Paul Ricoeur (1913-2005) e Lucia Santaella como nossos debatedores teóricos sobre as chaves de interpretação do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas; Interpretação; Conhecimento científico; Verdade; Filosofia.

ABSTRACT

The theme of this essay brings to light the debate of the concept of narratives in their most ancestral versions as well as the current ones that have their use expanded and quickly spread in the so-called knowledge society in which Information and Communication Technologies play a new, ambiguous, and unpredictable role. In addition to the debate on the conceptions and relevance of the narratives, there is an essential need for clarity and the choice of an adequate methodology for the interpretation of their meanings in order to understand what they explain, within the current context of movements contrary to the value of science, of reflexive philosophy and criticism for being the media and social networks mostly marked by bubbles of closed social groups, for having the predominance of consumer relations or for being weakened by waves

of fake news and the radical relativization of the concepts of truth. The philosopher Paul Ricoeur (1913-2005) and Lucia Santaella as our theoretical debaters on the interpretation keys of the theme are used as a reference for the analysis of such issues.

KEYWORDS: Narratives; Interpretation; Scientific knowledge; Truth; Philosophy.

1. INTRODUCCIÓN

Narrar lo vivido es volver a vivir. Además, la narrativa puede representar e inaugurar nuevas formas de vivir. Y aun así abrir nuevos sentidos a lo vivido.

Narrar lo imaginado es dilatar en el tiempo los deseos vividos.

Al narrar, se abre el conocimiento de uno y de la realidad exterior.

Relatar una experiencia permite que se ejercite un conjunto de habilidades en mí, y otras se construyen hacia la comprensión de lo vivido. No solo lo vivido, sino el conocimiento de quienes lo vivieron. No solo se usan las habilidades existentes, también se desarrollan otras nuevas, ni siquiera pensadas, cuando se narra.

Narrar, además de todo, es un medio y condición de comunicación. Algo es narrado a alguien. Este alguien puede ser el propio actor narrativo, que, a través del eco, se ve a sí mismo en el espejo de la expresión narrativa. El grupo social es también su compañero, ya que participa en la narración, en la aventura, en los dolores, en los trastornos vividos, también cambia y se reconoce en la historia de los demás, por contraste, rechazo o semejanza.

La estructura relevante para la construcción de la historia es básicamente la memoria, el lenguaje, la red de significados de lo ya vivido y la esperanza de oyentes para quienes la vivencia misma vale la pena contar. Las historias de caza y cosecha, las aventuras de la guerra y la victoria sobre las lluvias, los rayos y las enfermedades poblaban las noches en las cuevas, alrededor de las hogueras, todas eran las proto-narrativas, que implican hechos, chismes, risas, seducciones, sediciones y hechizos. Dice Harari (2017, p. 31):

[...] las informaciones más importantes del homo sapiens que necesitaban ser comunicadas eran sobre los humanos, no sobre los leones y los bisontes. Nuestro lenguaje ha evolucionado como una forma de chisme. Según esta teoría, el Homo Sapiens es ante

todo un animal social. La cooperación social es esencial para la supervivencia y la reproducción. No basta con que hombres y mujeres conozcan el paradero de leones y bisontes. Es mucho más importante para ellos saber quién en su pandilla odia a quién, quién se acuesta con quién, quién es honesto y quién hace trampas.

La función de las narrativas siempre ha sido de amplio espectro y con propósitos diversos. Pasan por los hechos heroicos de los miembros del clan o tribu, las enseñanzas para mejorar la supervivencia, así como para la armonía o cohesión del grupo en torno a valores, mitos, ritos y encantamientos. Las narrativas convencen para el apoyo de los líderes, así como para satisfacer la llamada a las guerras.

Las formas de materialización de las narrativas son amplias y diversas. Tratamos aquí de las narrativas escritas y algunas formas de narrativas digitales.

Son relatos de vivencias materiales concretas, circunstanciadas por escenarios - también llenos de significados -, algunos resultantes de experiencias íntimas e imaginativas, utópicas o llenas de dolor y traumas personales. La vivencia de una duración temporal es también su escenario y su contenido.

La realidad abordada en las narrativas no sólo está constituida por hechos materiales, mensurables y cuantificables, sino que también se consideran reales las experiencias internas como sueños, fantasmas, relatos humorísticos o agonías.

Por lo tanto, los hechos psíquicos reportados son reales. El miedo existe. Las fantasías realmente ocupan el ser. El deseo es movilizador de actividades concretas y desencadena viajes, guerras y muertes.

En este sentido, también los cuadros clínicos, las enfermedades psíquicas o físicas son objetos de relatos profundamente humanos y significativos para el conocimiento de lo realmente humano.

El relato de alguien que tiene acrofobia y experimenta la visión y el miedo que se siente desde lo alto de un edificio de cristal no es una experiencia vacía.

"El paciente realmente tiene un corazón enfermo, no se equivoca ni se engaña; está sufriendo un trastorno cardíaco grave; porque el corazón al que se refiere es el centro de su mundo" (Van Den Berg, 1973, p. 56).

Es tan real (y verdadero) como el de quienes relatan la observación de una colección de microbios producidos a partir de su cultivo en lactobacilos. La evolución de la colonia de bacilos, su crecimiento o estabilidad de crecimiento en la curva temporal son fiables. El sentimiento de miedo a las aglomeraciones, las alturas o al aislamiento son tan reales como la medida de la velocidad a la que los cuerpos caen atraídos por la gravedad de la Tierra.

2. LA VERDAD ELABORADA EN LOS DISCURSOS NARRATIVOS

Los discursos narrativos buscan la comunicación entre los protagonistas y los narradores de las historias buscan la comunicación de algo experimentado y comunicable. Su propósito no es difundir un engaño o crear el simulacro de lo vivido: Ellos relatan lo real. Pero para ser una comunicación válida, ella –la estructura narrativa– construye una arquitectura y se apoya en fundamentos que le dan fiabilidad. Es decir, el informe debe tener un patrón constitucional que presente una adecuación entre lo que se propone y lo vivido, incluso en el contexto imaginario. Si hay una adecuación entre lo que se vive y lo que se informa de lo vivido, entonces la narrativa es verdadera.

¿Qué hay en los cuentos de hadas que son objetos fiables? ¿Qué hace que los jóvenes lean a Harry Potter y digan en qué mundo puedo creer que esto es posible? La respuesta es: "sí, el mundo prometido por la brujería existe". Existe por la regla del juego que se da en el acuerdo tácito entre todos: hay fuerzas misteriosas, eventos paralelos al pensamiento lógico que a mi (o a la autora del libro) nos gustaría que existiera. Lo que puede ser creado en mi imaginación poética, desiderativa o utópica. Pensar en un caballo alado reafirma que las fantasías dan (crean) un ser provisional, atemporal, fantástico, fugaz, soñador a las realidades pensadas.

La duración de leyendas, como la de las Valquirias y Tristán e Isolda, muestra que el ser humano ama, ampara, protege, alimenta, durante siglos, los mitos y sus consecuencias. Eurípides o Shakespeare en sus obras teatrales traen a la imaginación algo logrado por contrato con los espectadores de Edipo Rey a los Sueños de una noche de

verano. Esto es una verdadera colusión. Las propias fiestas de Navidad y Pascua, en la civilización cristiana occidental, desarrollan mitos paralelos como Papá Noel o huevos de Pascua como soporte narrativo de su importancia y significaciones.

El telespectador, mientras ve una película, sabe que el metraje fue hecho para simular una realidad completamente forjada. Él no es, ni tampoco se siente engañado. Es la regla del juego. Esto es muy diferente de la mentira, la omisión de la verdad o la comunicación irresponsable de hechos no comprobados de hechos no probados que perjudican a personas o sociedades.

René Descartes (1596-1650), sobre el tema de la imaginación o las obras de teatro afirma que: "las múltiples imágenes que soñamos mientras dormimos no deben permitirnos en modo alguno dudar de la verdad de los pensamientos que tenemos cuando estamos despiertos" (Descartes, 1951).

El ser imaginado o la acción imaginaria y utópica contenida en las narrativas traen consigo una realidad que es aceptada por ambos lados de los seres que se comunican, dándoles "realidad" y, en consecuencia, una dimensión de verdad. En definitiva, les da "una forma de ser". El pensar, contar, elegir formas comunicativas de narrar la experiencia es un acto que atribuye nuevas modalidades de "ser" al hecho vivido.

Se puede decir brevemente que la verdad es "la conformidad de la mente que conoce con la cosa (el ser) conocida" (Lalande, 1951, p. 1198). Es un concepto de verdad que identifica la correspondencia de lo que se dice sobre un ser y su esencia.¹

El pensamiento de la idea de la mesa será verdadero si el concepto del objeto pensado corresponde a las características generales de lo que se afirmó sobre ese ser. En el caso de la mesa, pienso en ella como un objeto que consiste en una plataforma hecha para depositar objetos y que tiene pies de soporte; si este objeto existe de alguna manera con tal forma para lograr tales propósitos, entonces mi concepto de mesa es verdadero, independientemente del tiempo, tamaño o materia de la que esté hecha. La esencia de la mesa se distingue de sus características accidentales como el color, el peso, el tamaño o la materia a partir de la cual está hecha.

¹ Se debe a, en aras de la verdad misma, afirmar que otros conceptos más profundos deben ser explicados para la percepción del concepto, como el tratamiento del concepto de esencia, existencia y los conceptos de ser y no ser entre otros. Tales aclaraciones no encajan en la brevedad de este artículo.

3. HISTORIA Y VERDAD

La búsqueda constante para encontrar una unificación del concepto, la construcción y la 'captura' de la verdad resulta errónea. La dispersión de los muchos mundos en los que se trabaja la verdad se ha expandido fuertemente desde el Renacimiento al separar la organización del mundo de las teologías (en el pensamiento occidental) y del mundo de la política. Dos poderes que se consolidan o se debilitan por la apropiación de la verdad. Por lo tanto, la verdad ha evolucionado hacia su carácter multidimensional, acelerado con la llamada democratización del conocimiento. Y este no es el concepto superficial, advocated por el liberalismo moderno, de que cada uno tiene su verdad.

La multidimensionalidad de la verdad constituye dentro de sí misma la existencia de "órdenes" de verdad, no dictadas por elecciones individualistas, sino por las dimensiones de sus propósitos. Ejemplos de sus diversas dimensiones, el pensamiento filosófico y el pensamiento científico. El pensamiento científico experimental, que, contando con el desarrollo de las matemáticas, se construyó después de Galileo, es una elaboración difícil y compleja.

Ricoeur (1968, p. 170) afirma que uno de los retos del investigador es su trabajo de "verificación (verificabilidad) – con el que se identifica la verdad experimental, que está vinculada al método que regula este trabajo y la decisión que el espíritu toma para definir el objetivo por su traducción matemática".

El autor continúa:

Por lo tanto, la verdad surge como algo que está vinculado al proceso de verificación, es decir, a las posibilidades instrumentales, a las metodologías peculiares de una ciencia dada (que determina un hecho con físico, biológico, químico, psicológico, etc.) y al método experimental en general. Por eso la verdad experimental deja fuera otros planos de verdad; se puede mostrar brevemente cómo los involucra en una especie de "círculo" (Ricoeur, 1968, p. 170).

La multidimensionalidad de la verdad es magistralmente explicada por Hannah Arendt (1972, p. 320) cuando afirma:

[...] las formas existenciales de decir la verdad son la soledad del filósofo, el aislamiento del científico y del artista, la imparcialidad del historiador y del juez, y la independencia del verificador de hechos, el testigo y el relator.

Este escrito de Arendt es tratado en el libro de Lucía Santaella (2018) que lo sitúa en los tiempos de la llamada sociedad del conocimiento. En este contexto, la autora sostiene que es necesario distinguir la verdad factual de la verdad racional, cuando afirma:

De las existenciales provienen las verdades de hecho, [...] y de las generales provienen las verdades racionales. Las verdades de hecho mantienen una relación dual entre los hechos y la expresión que reciben en los discursos que las indican y las dan a conocer. Entre los discursos y los hechos indican que hay una relación dual existencial. Por otro lado, las relaciones entre la verdad racional y su objeto son mucho más complejas (Santaella, 2018, p. 81).

El citado texto de Paul Ricoeur (1968) nos trajo las primeras comprensiones de tal complejidad.

4. TECNOLOGÍAS COMO MEDIACIONES PARA LA EXPRESIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO

Las funciones de las tecnologías protésicas de la información y de la comunicación, como la expansión de las capacidades discursivas del ser humano, aumentan a medida que se perfeccionan los instrumentos técnicos de comunicación. Las variadas y siempre nuevas modalidades de comunicación se multiplican por la velocidad de los multimedia, por el empaquetado de mayores cantidades de información. Su multiplicidad no genera calidad de datos ni amplía la capacidad de sus análisis. Este fenómeno se debe a menudo a la posible asfixia de la capacidad de interpretación provocada por el exceso y la velocidad de la información. Corresponde a la investigación centrada en el tema verificar si la expansión de las prótesis comunicativas genera una nueva calidad de contenido y de sus cualidades intrínsecamente significativas en las relaciones humanas. En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿Y en qué contribuyen a los proyectos educativos, formativos y culturales? Aquí está el nudo de nuestro dilema.

¿Cómo realizar la lectura de las manifestaciones narrativas en cuanto a la efectividad o la profundización de la comprensión de las verdades contenidas en ellas? ¿Depende del analista de investigación adivinar o contar el número de veces que aparece una palabra o indicar el vínculo causal entre las declaraciones para una buena interpretación? ¿La recurrencia numérica de la aparición de un concepto define la esencia de los significados de las narrativas? Entendemos que no.

Es por ello que el desafío de las interpretaciones de relatos narrados pasa por la creación de categorías y metodologías para la búsqueda de la verdad y de sus fragmentos presentes en el campo investigativo. Si bien las narrativas dan lugar a una exposición intensa de pensamientos, sentimientos, expresiones y contenidos ricos, no se puede imaginar, con eso, que su interpretación sea tan obvia y fácil, como puede sugerir una mirada rápida.

Todos tememos la maldición de la Esfinge, lanzada contra Edipo: "Descíframe o te devoraré". La capacidad de comprender el ser y la vida es casi una maldición, ya que le da al ser humano la responsabilidad exclusiva de desvelar el ser y su significado. Para desentrañar tal tarea no hay Pitonisa ni suerte ni acumulación de datos.

El análisis de los datos y sus significados es uno de los componentes esenciales de la construcción de la verdad. ¿Nuestra maldición o nuestra liberación?

5. ¿HAY UNA NUEVA VERDAD GENERADA POR LA MULTIPLICACIÓN, VELOCIDAD Y PRODUCCIÓN DE DATOS?

¿Los nuevos y cambiantes objetos de cálculos y registros de productores de datos y reorganizadores de las relaciones de los seres humanos inauguran también la construcción de un nuevo modelo o concepto de verdad?

Lo que ocurre con la llamada democratización del conocimiento que trae Internet es que la información, la desinformación y la mentira compiten, codo con codo, de múltiples maneras: Se miente en manipulaciones con estadísticas, se miente con probabilidad, se miente con medias verdades, con analogías, con falsos silogismos, se miente con interpretaciones con bajo muestreo o con la repetición de la misma interpretación como la única válida. Se miente en las burbujas.

Tantas son las formas de presentar medias verdades como un todo que el *mundo de las fake news* se ha extendido más que el razonamiento crítico y la construcción de la ciencia que es un proceso continuo, que requiere trabajo y rigor. Las burbujas informativas son otras manifestaciones del desprecio por la verdad. Mi verdad, la verdad del grupo.

La ampliación del campo del objeto de conocimiento puede hacer que aparezcan nuevos seres, pero no les crean nuevas verdades. Los seres descubiertos son idénticos a sí mismos y no se convierten en otros porque hayan sido descubiertos. No se crean formas diferentes en el ser, ni tampoco diferentes formas de ser.

Las condiciones -búsqueda y difusión casi instantánea de información y datos provocadas por instrumentos computacionales- reajustan, exigen y permiten profundizar el concepto para una mayor claridad de conocimiento, pero también pueden traer retrocesos que nublan los logros ya alcanzados por tantos esfuerzos humanos en la construcción de la ciencia y la confiabilidad de lo ya verificado²

6. INTERPRETACIÓN DE LAS NARRATIVAS, LA VERDAD Y EDUCACIÓN

Mirando bajo el aspecto de la función humanizadora del educador, no se trata sólo de afirmar que la verdad es posible, sino que "las mentiras son contraconocimientos, medias verdades, visiones extremas, verdades alternativas, teorías de conspiración y más recientemente *fake news*" (Levitin, 2019, p. 10).

¿O podemos contentarnos con la afirmación de que los conceptos de verdad contienen en su interior elementos que no cambian con las circunstancias y variaciones de las culturas? Por ejemplo, la noción de Bien.

No es apropiado aquí definir, en última instancia, el concepto de verdad, sino traerlo como un horizonte para la realización de la tarea de investigación en educación. Por lo tanto, es necesario buscar un denominador común entre nosotros como desafío.

La verdad es un acto de conocimiento, pero también una dimensión de acuerdo entre las prácticas humanas y sus representaciones.

² Sobre la verificabilidad de la realidad y su prueba (Lalande, 1952, p. 1195) ver "*comprobar*".

El conocimiento genera la verdad al representar su fidelidad a lo vivido y su afirmación. Adecuación, coherencia, pertenencia, pertinencia, fidelidad, identificación, comparación, predicación son los vínculos causales entre el sujeto que conoce y el ser conocido. Lo que hacen la ciencia, la lógica, el lenguaje, la verificación rigurosa, la experimentación sistemática, las conclusiones y el diálogo entre pares es la base de la ciencia que permite la difusión de las consecuencias de los estudios.

La realidad del mundo físico, de las organizaciones sociales, de los logros tecnológicos, de las relaciones psíquicas y la autoconciencia no se conoce sin estudios largos y rigurosos, producidos orgánicamente y sujetos a continuos ajustes, revisiones y mejoras. Sin embargo, aunque mutantes, provisionales y parciales a lo largo de la historia del conocimiento, -hablamos aquí de conocimiento científico en diferentes ámbitos- generan seguridad en el desarrollo social y humano. Son reales. A partir de ellos, se construyen puentes, se genera energía, se interpreta un cuadro clínico, se operan millones de pacientes, se producen vacunas.

Pero ¿cómo probar continuamente su confiabilidad y cómo evolucionar en la mejora de las ciencias de vanguardia?

7. INTERPRETACIONES DE LA VERDAD: CLAVES Y CERRADURAS

La verdad y su verificabilidad son un constructo y no una manifestación espontánea u obvia. Por lo tanto, la percepción y el estudio cuidadoso de la verdad están formados por un proceso de búsqueda, diálogo y consolidaciones provisionales pero seguras. Dudas, preguntas, dilemas, asombros, preocupaciones, errores son su andamiaje constitutivo. No son debilidades. En ellos nos comprometemos a escuchar las señales de vida con el distanciamiento de la mirada y las categorías de percepción. Y es deseable que siempre se vuelva a mirar, con responsabilidades éticas. Una comunidad verdaderamente científica será ética en sus fines.

En las grandes teorías explicativas del mundo están la comprensión de los nano espacios y los macro escenarios. Se busca hacer verificable cómo funcionan las cosmologías, como marcos mentales para que se entienda el diminuto día a día o las macro-temporalidades de la historia.

La verificabilidad y las interpretaciones de lo real son la función más grande del conocimiento - la capacidad humana para comprender profundamente lo real y los significados de lo vivido.

Así, la comprensión de los hechos de la vida y la búsqueda de la verdad son destinos ligados al origen de las relaciones humanas, generados por la necesidad de comprender y dar sentido a la convivencia.

8. EDUCACIÓN Y NARRATIVAS EN BUSCA DE LA VERDAD

El fenómeno humano, nacido de un misterio y volviendo a otro misterio (la muerte), tiene un intermediario que debe ser narrado para ser entendido. Nacimiento - origen del ser- y su finitud como finalidad, acontecimientos como la muerte que nos llevan a la ignorancia suprema. Rodean la vida como una isla. Se puede narrar y a través de estas narrativas se puede buscar en su esencia, en su significado y en su horizonte. Este interregno de vida que se narra se vive en diferentes dimensiones incluyendo la educativa. La búsqueda del significado de lo vivido se realiza en el disfrute y las prácticas de las artes, en los "sufrimientos" psíquicos, en las experiencias lúdicas de derrotas, victorias y fortunas, en las experiencias del conocimiento de la educación, la literatura, las ciencias.

Sin embargo, las experiencias y sus narraciones no son transparentes para nosotros espontáneamente. Hay que interpretarlos. Las claves de interpretación son diferentes para los diferentes campos desencadenados por la vida. Claves simples para preguntas simples ("Las nubes están cargadas. ¿Saldré con paraguas o no?") e incluso claves inexistentes para cuestiones de gran complejidad (como "¿hay una vida después de la muerte?").

Claves de interpretación es lo que se busca con la más amplia capacidad de análisis, pensamiento, lógica, rigor y diálogo en constante proceso. No hay fin. La verdad se aleja y se amplía a medida que nos acercamos a ella.

La búsqueda de respuestas unificadoras a grandes teorías o religiones como el marxismo o el psicoanálisis están presentes en el islam y en el cristianismo. Todos presentan marcos analíticos universales e incluso fundamentalistas, porque buscan un fundamento explicativo único y se juzgan, por lo tanto, todopoderosos en su comprensión.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los universos que alcanzan pueden empujarnos a otra dimensión "fundamentalista" explicativa y generativa

de una nueva verdad. El dominio de su relación espaciotemporal y la promoción de redes sociales "vivas" y significativas hace que las TIC se presenten en la contemporaneidad – con abrumadoras promesas de expansión– de sus propósitos omnicomprendivos en los campos de la memoria, del conocimiento, del juego, de la política, de la inteligencia, de las relaciones afectivas y de las promesas de la vida eterna. En otras palabras, nos traen los riesgos de presentarse como una clave "fundamentalista" para la interpretación del mundo vivido y para vivir.

De ahí surge la necesidad de que nuestro grupo de trabajo se sitúe de forma precisa y crítica en el universo lábil que se construye entre la educación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), diseñando, aplicando y perfeccionando métodos de análisis de datos para mirar e interpretar el delicado universo de las narrativas humanas.

Las aportaciones a un tema tan importante (narrativas, digitales o no, y la comprensión de la educación), producidas por la asociación entre profesores y estudiantes-investigadores de dos universidades traerán sin duda una enorme profundización de los problemas abordados hasta ahora.

Las variables que componen la ecuación para entender los problemas de la contemporaneidad requieren de nuevas categorías de análisis, ya que se organizan en torno a una especie inusual de algoritmos, tanto discretos como brutales, generados por la concepción, construcción y difusión de las TIC.

Sin la claridad de su verdad –o su búsqueda constante– la comunicación se convierte en ruido, alboroto, desinformación, reacia al contacto y al contrato entre seres humanos.

El trabajo de investigación, que puede desarrollarse en este complejo campo, apela al concepto de multidimensionalidad y de 'órdenes' de verdad, propuesto por Ricoeur (1968) de la construcción de diferentes investigaciones en el campo de la educación y las tecnologías. Es en este inmenso campo en el que se encuentra nuestro reto.

9. REFERENCIAS

- Arendt, H. (1972). Verdade e Política. In: *Entre o passado e o futuro* (pp. 282-325). Perspectiva.
- Descartes, R. (1951). Méthode IV, 8. In: LALANDE, A. *Vocabulaire thecnique et critique de la Philosophie*. PUF.
- Harari, Y. N. (2017). *Sapiens*. L&PM.
- Lalande, A. (1951). *Vocabulaire thecnique et critique de la Philosophie*. PUF.
- Levitin, D. J. (2019). *O guia contra mentiras*. Objetiva.
- Ricoeur, P. (1968). *História e Verdade*. Forense.
- Santaella, L. (2018). *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* Estação das Letras e Cores.
- Van Den Berg, J. H. (1973). *O paciente psiquiátrico: esboço de psicopatologia fenomenológica*. Editora Mestre Jou.

BREVE RESEÑA CURRICULAR DEL AUTOR:

De Almeida, Fernando José

Es filósofo y pedagogo, doctor en el área de Filosofía de la Educación y Postdoctorado en usos de las tecnologías en el aprendizaje (IRPEACS/Lyon, Francia) y profesor del Posgrado en Educación: Currículo de la PUC-SP.

REFLEXIÓN PROFESIONALIZADORA EN EL PRACTICUM DEL GRADO DE PEDAGOGÍA MEDIANTE LA CREACIÓN DE RELATOS DIGITALES

Fuertes-Alpiste, Marc

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación,
Universidad de Barcelona, Barcelona, España. marcfuertes@ub.edu*

RESUMEN

Se presenta una experiencia centrada en la creación de relatos digitales para la reflexión profesionalizadora y de autoconocimiento en el Practicum del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Se sitúa a nivel teórico su potencial reflexivo, de construcción de la identidad narrativa profesional y de autoconocimiento, que sirve para justificar su integración como actividad en el Practicum. Se describen las diferentes fases del proceso llevadas a cabo para la consecución de la creación de los relatos digitales en modalidad virtual asíncrona, así como los diferentes materiales y recursos necesarios para los estudiantes. La experiencia se valora positivamente por la alta implicación a lo largo de todo el proceso, así como por las respuestas a un cuestionario en línea. Los resultados indican que esta actividad puede contribuir a la reflexión profesionalizadora y al autoconocimiento, necesaria en el contexto profesional actual tan diverso y cambiante de la figura del pedagogo/a.

PALABRAS CLAVE: Prácticum; profesionalización; relatos digitales; identidad narrativa; pedagogía

RESUMO

Se apresenta uma experiência voltada para a criação de relatos digitais para a reflexão profissionalizante e o autoconhecimento no Practicum do Curso de Pedagogia da Universidade de Barcelona. Se situa a nível teórico seu potencial reflexivo, de construção da identidade narrativa profissional e de autoconhecimento, o que serve para justificar sua integração como atividade no Practicum. São descritas as diferentes fases do processo realizado para a concretização da criação de relatos digitais em modo virtual assíncrono, bem como os diferentes materiais e recursos necessários aos alunos. A experiência é avaliada positivamente pelo alto envolvimento ao longo de todo o processo, bem como pelas respostas a um questionário online. Os resultados indicam que esta atividade pode contribuir para a reflexão profissionalizante e para o autoconhecimento, necessários no atual contexto profissional diversificado e mutante da figura do pedagogo.

PALAVRAS-CHAVE: Practicum; profissionalização; relatos digitais; identidade narrativa; pedagogia

ABSTRACT

This study presents an experience focused on the creation of digital stories for professional reflection and self-knowledge in the Practicum training itinerary of the degree of Pedagogy (Universitat de Barcelona). Its potential for reflection and self-knowledge and for the construction of the professional narrative identity, is placed at a theoretical level to justify its integration as an activity for the Practicum. The phases carried out to achieve the creation of the digital stories in the asynchronous virtual mode are explained, as well as

the different materials used and made available to students. This experience is perceived positively for the high level of student participation and involvement throughout the creative process, as well as for the responses obtained in an online questionnaire. The results indicate that this activity can contribute to the necessary professional reflection and self-knowledge in the current diverse and changing professional context of pedagogy.

KEYWORDS: Practicum; professionalization; digital storytelling; narrative identity; professional identity; pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 La reflexión profesionalizadora en el Practicum de pedagogía.

La reflexión sobre las funciones del pedagogo y sobre cuál es el camino profesional que se quiere emprender después de los estudios es sumamente necesaria para los estudiantes del grado de pedagogía.

La adaptación del sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2009 supuso el paso de la licenciatura al grado, adoptando del enfoque competencial para orientar la enseñanza al mundo profesional y al compromiso con la sociedad. En este sentido, supuso la transformación del Practicum para adaptarlo mejor a las necesidades de la formación de los estudiantes (Pérez & Burguera, 2011). Si bien la licenciatura se fundamentaba sólo alrededor de las prácticas externas que se hacían en el último curso, con el grado se diseñó y creó un itinerario de Practicum que ya comenzaba desde el primer curso con la reflexión sobre la profesionalización y sobre las salidas laborales de la figura del pedagogo/a, pasando por tercer curso con una simulación de la práctica pedagógica, para terminar finalmente en cuarto curso con las prácticas externas con más conocimiento de los diferentes ámbitos laborales relacionados con la profesión (Vilà-Baños *et al.*, 2014).

Este rediseño o, mejor dicho, actualización del Practicum, pretendía también dar respuesta a la creciente complejidad de la figura del pedagogo a principios del siglo XXI y que implica re-codificarla para darle un mejor encaje (Millán y Guasch *et al.*, 2014). Actualmente, se identifican una gran diversidad de ámbitos profesionales y de salidas laborales de la pedagogía (Fuertes-Alpiste, 2018). Hay varias clasificaciones de estos y todos coinciden en describir numerosas actuaciones diferentes para cada uno de los ámbitos. Si bien el Colegio Oficial de Pedagogos de Cataluña (COPEC) lo simplifica en 3 grandes ámbitos, el educativo -relacionado con el sistema educativo formal-, el social,

y el empresarial (Riera, 2004; Riera y Civís 2008; Rodríguez Gascons, 2012), encontramos otras clasificaciones de los perfiles profesionales de la figura del pedagogo como la de la Declaración de la Pedagogía (Teixidó y Rodríguez i Gascons, 2018), que añade dos más: el comunitario, relacionado con la cohesión y la participación social, y el ámbito cultural, relacionado con la pedagogía cultural, medioambiental y de medios de comunicación. Dentro de esta complejidad de ámbitos profesionales, la coordinación del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona identificó detalladamente diferentes funciones que puede desempeñar la figura del pedagogo en cada uno de ellos (Vilà-Baños *et al.*, 2014). Es por toda esta complejidad de la figura profesional del pedagogo que hay que potenciar espacios de reflexión sobre la carrera y sobre la profesionalización dentro del campo de la pedagogía (Llanes-Ordóñez *et al.*, 2017) y articularla con la construcción de la identidad profesional y de sus competencias asociadas (Tejada, 2013).

Para favorecerla, se planteó como actividad de aprendizaje la creación de relatos digitales de tipo personal. Estos son historias breves (alrededor de 3 minutos) montadas con alguna herramienta de edición de vídeo digital y compuestas por diferentes medios audiovisuales (imágenes, fotografías propias, clips de vídeo, ilustraciones, voz en *off*, efectos y pistas musicales, etc). Los de tipo personal son aquellos que cuentan una historia, en primera persona y con la propia voz, sobre algún aspecto de la vida de la persona, ya sean vivencias, experiencias personales, o reflexiones personales.

1.2 El potencial de la creación de relatos digitales personales para la reflexión.

La integración de relatos digitales en contextos educativos ocurre normalmente como actividad de creación o de taller, con una duración de varias sesiones, e implicando la actividad de los estudiantes como creadores. Pueden funcionar como un medio que les permita investigar y reflexionar sobre textos y contextos, historias y experiencias culturales y a mejorar su apreciación y su análisis (Benmayor 2008; Clarke y Adam, 2010). Además, al implicar la actividad creativa y reflexiva sobre algún aspecto subjetivo y personal potenciando la voz propia, pueden incrementar la motivación y la implicación de los alumnos (Dogan y Robin, 2008; Jenkins y Lonsdale, 2007).

Esta actividad se ve reforzada cuando es situada (Lave y Wenger, 1991). En este caso, la situación es el contexto de la asignatura donde los estudiantes, aunque crean una historia personal de forma individual, al inicio del proceso se hacen ejercicios en parejas,

en pequeños grupos o colectivos para encontrar la historia, promoviendo la participación y la cohesión del grupo para fomentar la ayuda mutua. Al final del proceso, los relatos digitales personales creados se proyectan frente al gran grupo para realizar una reflexión colectiva. Así, la actividad es mejorada por el proceso colaborativo y de diálogo que sitúa la actividad (Jenkins y Lonsdale, 2007; McDrury y Alterio, 2003).

Según Bruner (2001), estamos formados de historias que nos explica a nosotros mismos y que se van adaptando y reconstruyendo cuando no terminan de funcionar, o cuando hay otros relatos que encajan mejor. Este tipo de relatos pueden contribuir a la construcción de la identidad narrativa de las personas. Cuando se cuentan historias personales, se ayuda a comprender mejor las experiencias propias y a encontrarles un sentido. Se trata de un pensamiento deliberado sobre alguna situación, activando esquemas previos, haciendo inferencias sobre estos y determinando sus implicaciones mientras se razona sobre las mismas (Jonassen y Reeves, 1996; Norman, 1983). Reflexionar sobre acontecimientos de nuestra vida en forma de historias puede ayudarnos a comprender mejor nuestras interpretaciones, asistiendo a la reconstrucción de estos episodios y los relatos digitales pueden ser una manera adecuada de hacerlo (Denzin, 2014; Kelchtermans, 2009; Paliadelis y Wood, 2016). Esta reflexión contribuye a la creación de la identidad individual, sirviendo de forma de (auto)conocimiento, de conciencia de acciones vitales, de cambios ocurridos y de las motivaciones que les han provocado (McAdams *et al.*, 2006).

Los relatos son historias que construyen las personas para explicarse a sí mismas y a los demás (McAdams y Olson, 2010). Por ello, la audiencia de los relatos tiene un papel importante a la hora de construir el significado de la identidad narrativa. El visionado de los relatos de los demás supone un aprendizaje para los estudiantes, que integran la nueva información en el propio bagaje de experiencias (Herreros, 2012). Podemos identificarnos con estas historias y conectarlas con las nuestras. La reflexión, aunque es personal, se construye de dentro hacia fuera y de fuera hacia dentro (Bruner, 1990). Es co-construida porque necesitamos a los otros para darnos sentido a nosotros mismos (McLean y Thorne, 2006; Savickas, 2013).

Centrándonos en el Practicum, la reflexión sobre la propia carrera o vocación se hace más necesaria que nunca en el actual contexto social y que Bauman (2009) adjetiva como líquido, donde las carreras profesionales son cambiantes e inestables. La teoría de la construcción de la carrera de Savickas (2012) contempla la carrera profesional como

una historia cambiante, no como un camino lineal y predecible y, por lo tanto, las personas deben ser autoras de esta construcción, con más autoconocimiento y autoconfianza (Savickas, 2012; 2013). Los relatos digitales pueden contribuir a la reflexión sobre la propia práctica profesional o profesionalizadora (Callens y Elen, 2015). Este proceso de reflexión deliberado y de identidad narrativa que conlleva narrar una experiencia propia, se puede enfocar hacia la reflexión sobre la propia carrera profesional (Erickson, 1968). Es lo que Savickas (2013) define como teoría de la construcción de carrera, donde el individuo se explica como autor de esta delante de los demás.

Por su potencial reflexivo, se han utilizado las actividades de creación de relatos digitales personales en diferentes contextos formativos relacionados con el Practicum. Por ejemplo, se han utilizado en el campo de la formación en enfermería como medio para ayudar a los estudiantes a reflexionar ya re-imaginar su práctica (Paliadelis y Wood, 2016). También, en el campo de la salud, un estudio de Jamissen y Skou (2010) explicó que los alumnos preferían compartir reflexiones profesionales en forma de historias antes que con un trabajo de reflexión escrito y argumentativo. Callens y Elen (2015) aplicaron la metodología de creación de relatos digitales personales como actividad con maestros de educación infantil para promover la reflexión sobre sus prácticas en centros educativos. Si bien tenemos ejemplos de creación de relatos digitales para las prácticas externas, hay mucha escasez de experiencias de su uso para la reflexión profesionalizadora en publicaciones académicas.

1.3 Propósito

La experiencia que se presenta tiene como objetivo utilizar los relatos digitales para la reflexión profesionalizadora en pedagogía y para el autoconocimiento de los estudiantes. Estos últimos tienen que pensar en la pedagogía como disciplina de estudio, pero también en su futuro profesional, y pensarse como profesionales de la pedagogía.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Contexto y participantes

La actividad que se presenta tuvo lugar el segundo semestre del curso 2019-2020 en la asignatura obligatoria "Profesionalización y Salidas Laborales I" del grado de Pedagogía, con un grupo de 39 estudiantes. La asignatura aborda principalmente tres temas. En primer lugar, se trabajan las competencias transversales para el ejercicio de la profesión de pedagogo (habilidades de comunicación, de relación interpersonal y conocimiento de sí mismo). En segundo lugar, se trabajan las salidas profesionales de la pedagogía, las características de los diversos ámbitos y perfiles profesionales exigidos en el mundo laboral. En tercer y último lugar, se trabaja el itinerario curricular del grado porque no es un grado con itinerarios o menciones de especialización identificados.

La actividad planteada de creación de relatos digitales para la reflexión profesionalizadora y el autoconocimiento da respuesta a los objetivos de aprendizaje de la asignatura referidos a adquirir un mejor autoconocimiento y también capacidad de análisis de los intereses, las motivaciones, las cualidades y las aptitudes personales propias para desarrollar las tareas profesionales en diferentes puestos de trabajo y reflexionar sobre uno mismo y la formación propia.

Inicialmente, esta actividad se debía hacer presencialmente tal y como había pasado en cursos anteriores (Fuertes-Alpiste, 2017), pero con la suspensión de la actividad docente presencial a mediados de marzo de 2020 debidas a la pandemia de SARS-COV-2, ésta se tuvo que adaptar al formato virtual y asíncrono, con algunas sesiones síncronas de seguimiento y de tutoría.

Para poder alcanzar el objetivo principal de la actividad, la consigna era elaborar un relato digital personal reflexivo a partir de la idea central "la pedagogía y yo". Este no tenía que ser el título del relato, sino la idea de partida. Se podía reflexionar sobre el porqué estudian pedagogía, identificar posibles motivos y experiencias que les habían empujado a estudiar esta disciplina, sobre qué les gusta, qué experiencia pedagógica tienen para ponerla en valor, qué ámbitos educativos (y salidas laborales) les llaman la atención, reflexionar sobre la importancia de la educación y la pedagogía, entre otros.

2.2. Metodología de la actividad

La actividad se planteó siguiendo las siguientes fases que estructuran el proceso (Rodríguez Illera y Londoño Monroy, 2009):

1. Acercamiento al proceso: se trata de explicar qué son los relatos digitales personales y mostrar ejemplos que puedan funcionar como modelo.
2. Conceptualización y planificación (guion de la narración): se trata de encontrar la idea del relato digital personal, a través de ejercicios colectivos e individuales en el aula. Es el llamado "círculo de historias" (Lambert, 2009), precisamente porque implica sentarse en círculo y compartir y comentar las posibles ideas de historia, identificar detalles y poder seleccionar una historia con la que el estudiante se sienta cómodo. Una vez se ha identificado, hay que escribir el guion literario del relato, que no sobrepase las 400 palabras. Este guion se comparte en pequeños grupos para ser pulido y asegurar su inteligibilidad.
3. Selección y/o producción de medios: En este momento se tienen que seleccionar los medios audiovisuales que se utilizarán para narrar la historia. En caso necesario, habrá que producirlos (por ejemplo: escanear fotografías, grabar clips de vídeo, hacer ilustraciones, grabar audios, etcétera).
4. Postproducción: Es la fase del montaje del vídeo para conjuntar en un solo proyecto audiovisual todos los elementos anteriores. Se utilizan programas de edición audiovisual que se tengan al alcance, ya sean de teléfono móvil inteligente o de ordenador portátil o tableta. El vídeo producido se exporta en forma de archivo de película (por ejemplo: .avi, .mov, .mp4, etc.). Los programas empleados los eligen los propios estudiantes, aunque se potencian aquellos que ya tengan, o que sean de *software* libre.
5. Difusión: Desde el inicio del proceso, ya se avisa que los relatos resultantes serán visualizados por el resto de los compañeros de grupo. Al final del proceso, se dedica una sesión de visionado de todos los relatos creados.
6. Reflexión: Una vez visualizados los relatos se realiza un cierre de la actividad para reflexionar sobre el valor de las historias creadas y extraer posibles aprendizajes de todo el proceso y de las propias historias.

2.3. Procedimiento

Con la suspensión de la docencia presencial un mes antes del inicio de la actividad, fue necesario hacer una adaptación de esta metodología para poderse llevar a cabo de forma totalmente virtual. Se estructuró la actividad con las mismas fases, y se dividieron en 4 semanas, por su realización de forma asíncrona, adaptándose al ritmo de los estudiantes, pero poniendo unas pautas temporales claras que estructuran el proceso y ofreciendo sesiones de tutoría síncrona virtual en horario de clase:

1. Semana del 4 al 10 de mayo de 2020, "Círculo de historias en forma de foro virtual": Cada estudiante tenía que colgar una fotografía relacionada con la posible historia del relato en el foro habilitado. Se tenía que acompañar de una explicación breve, ya fuera por escrito (máximo 300 palabras) o con una grabación de audio o de vídeo con un esbozo de la historia. En caso de no saber el tema de la historia, se tenía que hacer una entrada en el foro exponiendo estas dudas y así poder recibir ayuda del resto de estudiantes y del docente. Después, tenían que responder a las entradas del resto de compañeras y compañeros, haciendo preguntas para saber más detalles de las historias, o para hacer sugerencias de mejora, dar ideas sobre cómo enfocarla y explicarla, responder a dudas, o sencillamente, hacer valoraciones positivas y motivadoras. Se trataba de contribuir a refinar las ideas de los relatos. El hecho de compartirlas y discutir las podía aportar nuevas visiones y enfoques sobre cómo poder contarlas. Se hicieron dos sesiones síncronas de videoconferencia de seguimiento y tutoría de este proceso, una por cada grupo. La mayoría de los estudiantes colgaron una fotografía acompañada de una explicación del relato que querían contar, sobre todo para buscar esta retroacción del resto compañeros y del propio docente. Las imágenes empleadas eran propias o extraídas de la red, pero siempre con una relación significativa y evocadora del tema del relato.
2. Semana del 11 al 17 de mayo de 2020, "Escritura del guion literario": Se tenía que entregar el guion literario en un espacio de "tarea" del aula virtual para que el docente los pudiera revisar y hacer un retorno personal a cada uno por si fuera necesario modificarlos, y así obtener el visto bueno del docente para seguir con las fases de producción y de postproducción. Como el tema había sido comentado en la semana anterior, los guiones llegaban bien enfocados. En actividades que tratan sobre temas personales como ésta, dar una retroacción implica ser muy

cuidadoso en tener en cuenta la voluntad del estudiante. En caso de que se tenga que hacer alguna modificación en el guion, el docente realiza preguntas sobre el relato para favorecer la reflexión del estudiante, rehuendo la imposición de cambios. Uno de los comentarios comunes del docente fue sobre el equilibrio en la estructura del guion, donde la conclusión del relato no debe precipitarse ni ser excesivamente breve. Tiene que ser conclusiva y que conecte con la idea principal del mismo. Por eso es importante identificar el título del relato, el cual encarna la idea principal.

3. Semana del 18 al 24 de mayo, "Producción de medios": En esta fase los estudiantes tenían que hacer una selección de los medios audiovisuales que conforman los relatos y crear los medios necesarios. También implicaba la grabación de la voz en *off* en una habitación sin eco ni ruidos de fondo. Al tratarse de relatos breves, la realización de un *storyboard* (guion técnico) era opcional. Pero se recomendó hacer un breve esquema para secuenciar los medios del relato. De hecho, los programas de edición de video ayudan a visualizar esta secuencia de medios para que los coloquen ordenados en una línea temporal. Los relatos creados presentaban una gran variedad de medios (fotos propias, fotos de Internet, videos propios, de Internet, entre otros). Pero en todos los casos había un proceso de búsqueda y creación de estos medios expresivos para reforzar la voz en *off*.
4. Semana del 25 al 31 de mayo, "Postproducción (montaje)": Esta última semana se dedicó a la edición del video. Se les colgó un documento en el aula virtual de la asignatura con orientaciones para el montaje, recomendaciones de programas de edición y consejos importantes para la edición. También tuvieron el apoyo del docente mediante tutorías sincrónicas. La gran mayoría estaban bien montados, incluyendo un título escrito y una pantalla de créditos al final. Solamente en un caso una estudiante creó el relato con un programa que le dejó una marca de agua. Para evitar estas situaciones, siempre es recomendable el uso de programas libres de edición de medios o sobre los que dispongan todos los derechos de uso.

Una vez realizados los relatos, los tuvieron que entregar en un foro del aula virtual de la asignatura. Se decidió esta opción de foro para que todo el mundo tuviera acceso y pudiera visualizar todos los relatos, supliendo, de esta manera, la imposibilidad de hacer una sesión presencial de visionado. Además, se alentó a hacer un visionado de los relatos del resto de compañeros.

La actividad se desarrolló a partir del aula virtual de la asignatura, en la plataforma del Campus Virtual (Moodle) de la propia universidad. Se creó una sección propia para la actividad dentro del espacio virtual de la asignatura para poner a su disposición diversos materiales para su consecución:

1. El enunciado de la actividad de creación del relato digital personal en forma de documento pdf, donde se explican las fases de la actividad e incluye el cronograma.
2. Las diapositivas de Introducción al relato digital personal en formato pdf relativas a la fase de “acercamiento al proceso”.
3. Los videos que explican las diapositivas de introducción al relato digital personal. Son 4 vídeos de tipo *screencast* -que graban la pantalla mientras el docente hace indicaciones con el ratón- donde se explica qué son los relatos digitales de tipo personal, se contextualizan en la asignatura, se explica la propia actividad, sus fases y el su cronograma.
4. Los enlaces a ejemplos de relatos digitales personales (relatos de ex-estudiantes, y relatos digitales personales modelo y de proyectos socioeducativos).
5. El espacio de foro virtual para realizar el "círculo de historias" donde compartir las ideas de los relatos. Para facilitar su funcionamiento, se crearon dos foros para dividir la clase en dos grupos y hacer que el volumen de mensajes fuera más manejable.
6. Espacio de "Tarea" de Moodle donde entregar los guiones literarios para su revisión por parte del docente.
7. El documento pdf con orientaciones técnicas para la fase de postproducción.
8. La rúbrica de evaluación en formato pdf con los criterios de evaluación de los relatos digitales.
9. El espacio de "foro de entregas" de los relatos digitales donde poder compartirlos con el resto de compañeros.

Queremos remarcar que tenían los criterios de evaluación de la actividad compartidos en forma de rúbrica desde el primer minuto de la actividad. Esta tenía en cuenta el grado de reflexión del relato (un 40% del valor total de la nota de la actividad), la estructura del relato (un 30% del valor total), la composición de los medios (un 10% del valor total) y la calidad de los aspectos formales del relato (un 20% del valor total).

3. RESULTADOS

Se obtuvieron 39 relatos digitales personales que reflexionaban sobre algún aspecto derivado de la temática genérica "la pedagogía y yo". Todos ellos cumplían con los requisitos formales de duración y de calidad audiovisual indicados en los criterios de evaluación.

Los foros virtuales de círculo de historias (Lambert, 2009) funcionaron muy bien. Se crearon 34 hilos de conversación en el foro donde se compartieron ideas de historias y se generaron un total de 100 interacciones en forma de respuestas de los mismos estudiantes para opinar sobre las ideas de compañeros, preguntar sobre los detalles de las historias o incluso para dar orientaciones y sugerencias.

Al espacio de entrega de los guiones literarios se entregaron 35 guiones, permitiendo al docente poder dar una retroalimentación por si hubiera que modificar o reorientar ningún aspecto de este. En el foro de entrega de los relatos digitales ya terminados fueron 183 interacciones. En estas se hacían valoraciones positivas del esfuerzo de cada uno en crear los relatos digitales y destacando el valor reflexivo que aportaban.

Se creó un cuestionario en línea con la aplicación *Microsoft Forms* para obtener percepciones del proceso de creación de los relatos digitales, el cual fue revisado por una experta en investigación educativa. Se envió a los 39 participantes y se obtuvieron 18 respuestas (el 46,1% del total de participantes) de las que queremos destacar cuatro resultados. En primer lugar, que están de acuerdo en que les gustó realizar la actividad (un 83,3%). En segundo lugar, un 83,4% afirmó estar de acuerdo en que crear un relato digital es una actividad para el autoconocimiento. En tercer lugar, el 94,4% de las respuestas indicaban estar de acuerdo con que la realización del relato digital con la temática "la pedagogía y yo" les había ayudado a hacer una reflexión pedagógica personal. En cuarto lugar, un 77,8% indicaba que les había gustado recibir comentarios del resto de compañeros/as y un 83,3% les había gustado visualizar los relatos del resto de compañeros/as.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este resultado satisfactorio de la realización de la actividad creemos que puede ser explicado, principalmente, por una estructuración clara del proceso en las diferentes fases de la metodología trabajada (Rodríguez Illera y Londoño Monroy, 2009) y a su adaptación realista de forma asíncrona, así como también para ofrecer sesiones síncronas de seguimiento y tutoría de todo el proceso.

Con estas cifras de alta participación e interacción entre estudiantes en el foro, vemos que el elemento de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) es fundamental para poder identificar las historias, así como para refinarlas, extraer reflexiones y aprender de ellas.

Aunque el error muestral del cuestionario es de un 17,2%, se desprende de las respuestas una tendencia a ver la creación de relatos digitales personales como una actividad adecuada para la reflexión profesionalizadora y el autoconocimiento dentro de la asignatura. Pueden ser una actividad creativa que potencia la voz propia, pudiendo incrementar la motivación y la implicación de los estudiantes (Dogan y Robin, 2008; Jenkins y Lonsdale, 2007) y la reflexión sobre la identidad narrativa profesional (Herreros, 2012). Además, la actividad debe implicar la interacción con los iguales ya que esta identidad narrativa la construimos tanto de dentro hacia fuera, como de fuera hacia dentro (Bruner, 1990; McDrury y Alterio, 2003; McLean y Thorne, 2006; Savickas, 2013).

A pesar de las limitaciones del alcance de los resultados del cuestionario, pensamos que la experiencia de creación de relatos digitales como actividad de reflexión profesionalizadora y de autoconocimiento ha sido satisfactoria. Lo decimos a partir del alto volumen de las interacciones entre los estudiantes y por la calidad de los relatos digitales obtenidos.

Al culminar el proceso con éxito podemos decir que esta experiencia ha funcionado con la adaptación al formato virtual de las 7 fases del modelo de creación de los relatos digitales (Rodríguez Illera y Londoño Monroy, 2009). Los resultados dejan entrever que el formato virtual asíncrono, con algunas sesiones virtuales síncronas de seguimiento y tutoría, pueden ser una posibilidad para llevar a cabo un taller de estas características a lo largo de 4 semanas, teniendo en cuenta que los talleres presenciales de

relatos digitales personales en educación formal tienen una duración de unas 20 horas en total.

La habilitación de un espacio virtual dedicado con todos los recursos a disposición de los estudiantes, así como utilizar espacios de comunicación como los foros de cara a la fase de conceptualización y de círculo de historias ha permitido la consecución satisfactoria de la actividad. También ha sido muy bien valorado el hecho de asegurar un momento final para la socialización de las historias y para la reflexión sobre las mismas. En caso de que se quiera replicar esta experiencia en esta modalidad, pensamos que es fundamental velar por este factor de la creación y la organización del espacio virtual. Es muy importante para el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991).

Ha sido una actividad virtual de reflexión sobre la identidad narrativa (Herreros, 2012), en este caso profesional, para ayudar a los y las estudiantes en el proceso de reflexión y de autoconocimiento sobre la profesionalización en el campo de la pedagogía y sobre su relación con la pedagogía y la educación. Pensamos que es una actividad adecuada en el actual contexto profesional inestable y cambiante (Savickas, 2012).

A nivel prospectivo, pensamos que sería interesante explorar esta actividad en el modelo de *Life Design* de Savickas (2012) para que durante el proceso de creación de los relatos digitales se identifique aquello que se deconstruye, aquello que se reconstruye y aquello que se co-construye (Savickas, 2012). El formato asíncrono a partir de escritura de mensajes en el foro, puede ser un medio adecuado para recoger las evidencias de este modelo. También pensamos que sería positivo para el aprendizaje de los estudiantes y para la construcción de su identidad narrativa profesional aplicar esta actividad tanto en esta asignatura de primer curso como al terminar las prácticas externas en cuarto curso. Podría permitir que el estudiante creara conexiones entre el momento inicial y el momento final del itinerario del Practicum y así poder fortalecer el relato de la propia identidad profesional.

5. REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2009). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(1), 188-204.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (2001). *Making stories. Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Callens, J. C. y Elen, J. (2015) Does a structured methodology support pre-service teachers more to reflect critically than an unstructured?, *Reflective Practice*, 16(5), 609-622. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1064383>
- Clarke R. y Adam, A. (2010). Digital Storytelling in Australia. Academic perspectives and reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2(1-2), 157-176.
- Denzin, N., (2014). *Interpretive Autoethnography*. Sage.
- Dogan, B. y Robin, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/pdfs/Dogan-DS-Research-2008.pdf>
- Erickson, E. (1968). *Identity, Youth and crisis*. Norton.
- Fuertes-Alpiste, M. (2017). La creació de relats digitals personals com a activitat de reflexió pedagògica en el Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. En G. Londoño Monroy y J. L. Rodríguez Illera (comps.), *Relatos Digitales en Educación Formal y Social*. Universitat de Barcelona. <http://www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf>
- Fuertes-Alpiste, M. (2018, 18 de diciembre). L'espai propi de la pedagogia. *El Diari de l'Educació*. <https://diarieducacio.cat/aprenentatgeservei/2018/12/26/lespai-professional-propi-de-la-pedagogia/>
- Jamissen, G. y Skou, G. (2010). Poetic reflection through digital storytelling – a methodology to foster professional health worker identity in students. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*, 6(2), 1-15.
- Jenkins, M. y Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. *Proceedings ascilite Singapore 2007*, 440-444.
- Jonassen, D. H. y Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: using computers as cognitive tools. En D. H. Jonassen, *Handbook of research on educational communications and technology*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15, 257–272.
- Herreros, M. (2012) El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo. *Digital Education Review*, 22, 68-79.

- Lambert, J. (2009). *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. Digital Diner Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Llanes-Ordóñez, J., Figuera-Gazo, P. y Torrado-Fonseca, M. (2017). Competencias de acceso y desempeño del trabajo para los graduados en Pedagogía. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(2), 209-220. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n2p209>
- McAdams, D. P., Josselson, R. y Lieblich, A. (eds.) (2006). *Identity And Story: Creating Self in Narrative*. American Psychological Association.
- McAdams, D. P. y Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100507>
- McDrury, J. y Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in Higher Education. Using reflection & experience to improve learning*. Kogan Page.
- McLean, K. y Thorne, A. (2006). Identity light: entertainment stories as a vehicle for self- development. En D.P., McAdams, R. Josselson i A. Lieblich, *Identity and story. Creating self in narrative*. APA.
- Millán i Guasch, D., Burguet Arfelis, M., Vilà Baños, R., Aneas Álvarez, A., Rajadell Puiggros, N., y Noguera Pigem, E. (2014). PRAXIS: el pràcticum al Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 6, 32-52. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/110772/1/628711.pdf>
- Norman, D. E. (1983). Some observations on mental models. In D. Gentner & Al. L. Stevens (eds.). *Mental Models*. Erlbaum.
- Paliadelis, P. y Wood, P. (2016). Learning from clinical placement experience: Analysing nursing students' final reflections in a digital storytelling activity. *Nurse Education in Practice*, 20, 39-44.
- Pérez, M.H. y Burguera, J. (2011). La Evaluación del Practicum de Pedagogía en el proceso de transición de la Licenciatura al Grado. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, Número monográfico dedicado Prácticum y las prácticas en empresas, Vol. 9 (2) pp. 71 - 96. <http://redaberta.usc.es/redu>
- Riera, J. (2004). La tasca professional del Pedagóg/Psicopedagóg en els diferents àmbits professionals d'actuació. *Revista Educació i Xarxa (EIX)*, 0, 20.
- Riera, J. y Civís, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XXI*, 11, 133-154.
- Rodríguez Gascons, R. (2012). Las salidas profesionales de los pedagogos y pedagogas. *Revista Educació i Xarxa (EIX)*, 6, 48.

- Rodríguez Illera, J.L y Londoño Monroy, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. En S.D. Brown y R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2a ed., pp. 147-183). Wiley.
- Teixidó i Planas, M. y Rodríguez i Gascons, R. (2018). Declaració Social per la Pedagogia. *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, 225-240.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. En: «La informalización de la educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 10(1), 170-184. <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/view/v10n1-tejada/372889>
- Vilà-Baños, R., Burguet-Arfelis, M., Aneas-Álvarez, A., Rajadell-Puiggròs, N., Noguera-Pigem, E. y Millan-Guasch, D. (2014). El Pràcticum al Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona: el mapa de la professió, la pràctica simulada i la immersió en una organització. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (1), 93-112, <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2014.7.1716>

BREVE RESEÑA CURRICULAR DEL AUTOR:

Fuertes-Alpiste, Marc

Profesor lector del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona. Licenciado y doctor en Pedagogía por la misma universidad. Es miembro del *Grupo de Investigación “Enseñanza y Aprendizaje Virtual” (GREAV UB)*, secretario del *Observatorio de la Educación Digital de la Universitat de Barcelona (OED UB)* y miembro del consejo de dirección del *Instituto de Investigación en Educación de la UB (IRE UB)*. Es docente de asignaturas relacionadas con la tecnología digital y la educación en los grados de Pedagogía y de Educación Social y docente del Máster “Entornos de Enseñanza y Aprendizaje mediante Tecnologías Digitales” (UB). Sus intereses de investigación se centran en la integración de tecnologías digitales en procesos de enseñanza y aprendizaje y en los relatos digitales en educación.

Narrativa digital y la co-creación de web currículos

A Digital Narrative and the Co-creation of a *Web Curriculum*

Bianconcini de Almeida, Maria Elizabeth

Pontificia Universidad Católica de São Paulo, bethalmeida@pucsp.br

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la elaboración de la narrativa digital en un proceso de autoría reconstructiva de una experiencia vivenciada en un contexto educativo de desarrollo curricular, cuya integración con las tecnologías de la información y comunicación proporciona la constitución y co-creación de "*currículos web*", construcción teórica y categoría de acción presente en la obra de la autora desde 2010. El diseño metodológico del estudio se basa en los diarios personales de la autora, documentos y narrativas digitales de estudiantes de maestría y doctorado, disponibles en el entorno virtual de una disciplina desarrollada en la modalidad remota, debido a la pandemia y el aislamiento social. El curso fue ofrecido por el Programa de Posgrado en Educación: Currículo, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Brasil, en el segundo semestre de 2020. La narrativa señala que la educación remota, basada en el diálogo, la reflexión y la construcción colaborativa del conocimiento, ha posibilitado la acogida de los estudiantes, el intercambio de experiencias, conocimientos y emociones, fomentado la creatividad, la criticidad y la acción comprometida con la transformación social.

PALABRAS CLAVE: currículo; tecnología educativa; multialfabetizaciones; identidad; autoría

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de refletir acerca da elaboração da narrativa digital em um processo de autoria reconstructiva de uma experiência vivenciada em contexto educacional de desenvolvimento do currículo, cuja integração com as tecnologias de informação e comunicação propicia a constituição e a cocriação de "*web currículos*", constructo teórico e categoria de ação presente na obra da autora desde 2010. O desenho metodológico do estudo se apoia em diários pessoais da autora, documentos e narrativas digitais de estudantes de mestrado e doutorado, disponíveis no ambiente virtual de uma disciplina desenvolvida na modalidade remota, em razão da pandemia e do isolamento social. A disciplina foi oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, no segundo semestre de 2020. A narrativa aponta que a educação remota, amparada no diálogo, na reflexão e na construção colaborativa do conhecimento, oportunizou o acolhimento dos estudantes, a partilha de experiências, conhecimentos e emoções, encorajou a criatividade, a criticidade e a ação comprometida com a transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; tecnologia educacional; multiletramentos; identidade; autoria

ABSTRACT

The purpose of this study is to reflect on how to prepare a digital narrative by means of a reconstructive authorship of a living experience, within the educational context of devising a Curriculum. It is integrated with the Information and Communication Technology that is appropriate for the formation and co-creation of a "web curriculum", a theoretical construct and the examples of action learning found in the author's work since 2010. The methodological design of the study is underpinned by the author's personal diaries, as well as the documents and digital narratives of Master's and PhD students. These are available in the virtual environment of a subject which had to be undertaken in the remote instruction modality, owing to the pandemic and need for social isolation. The subject was offered by the Post-Graduate Program in Education (Curriculum of the Pontifical Catholic University, São Paulo, Brazil) in the second semester of

2020. The narrative makes clear that the education covered in the dialogues and reflections, together with collaborative knowledge-building, provided an opportunity to make the students feel welcome and be willing to share their experiences, knowledge, and feelings. It also fostered creativity, a critical outlook and a sense of commitment to bringing about social change.

KEYWORDS: Curriculum; educational technology; multiliteracies; identity; authorship.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del desarrollo de la humanidad, se producen narrativas para contar historias. Más recientemente, son objeto de investigaciones en diferentes áreas del conocimiento como la psicología, la lingüística, la literatura, la antropología y la educación. En las últimas décadas, los estudios sobre el modo narrativo de pensamiento (Bruner, 1991) emergen como representativos de la identidad humana y de los significados atribuidos a la realidad por el narrador.

A través del lenguaje y sus instrumentos, concretos y simbólicos, la narrativa expresa acciones e intenciones humanas a la vez que promueve la reconstrucción, organización, interpretación y puesta en común de la experiencia histórica y social (Vygotsky, 1996) situada en un determinado tiempo, espacio y cultura, en diálogo con los valores, conceptos y prácticas que la constituyen.

Al narrar su experiencia, el autor atribuye nuevos significados y sentidos a lo vivido, estableciendo una relación dialéctica entre experiencia y narrativa, a través de la reflexión (Bruner, 1991; Cunha, 1997; Almeida y Valente, 2012). Desde esta perspectiva, las narrativas producidas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) despiertan interés por el análisis sobre el aprendizaje mediado por el ordenador, cultura digital y educación, currículo y tecnologías, que, desde 2010, ha sido el foco de investigación del grupo de investigación Formación de Educadores con Soporte de Medios Digitales.

En este aspecto, el presente texto toma como objeto de investigación el desarrollo del currículo en la práctica pedagógica con el fin de identificar la constitución del currículo y la co-creación del “currículo web”, constructo teórico y categoría de acción, que representa la integración entre el currículo y las TIC movilizadas en la acción (Almeida, 2019). Los análisis iniciados en este texto están relacionados con la explicitación previa de las concepciones de currículo, currículo *web*, narrativa y narrativa digital, así como la especificación del diseño metodológico que se describe a continuación.

1.1. Cuestión y diseño metodológico

El estudio de Almeida (2019) muestra el desarrollo de las investigaciones en el grupo de investigación liderado por esta autora con énfasis en la construcción de narrativas digitales de aprendizaje y representación de experiencias, que interrelacionan el ejercicio de autoría y coautoría, el diálogo crítico (con uno mismo, con el otro y con el mundo), la composición de narrativas de aprendizaje y narrativas curriculares establecidas con múltiples alfabetizaciones. Este proceso se basa en la evolución de la espiral de aprendizaje (Valente, 2002) y se refiere a la construcción del currículo con la mediación de las TIC y la co-creación *de currículos web* en el contexto de la práctica pedagógica (Almeida, 2016, 2019).

Ante esta trayectoria, este trabajo tiene como cuestionamiento la interrelación entre la narrativa digital elaborada por los estudiantes y la co-creación de currículos web diseñados en la producción compartida y dialógica entre estudiantes y profesora. El objetivo es reflexionar sobre el currículo a partir del análisis de narrativas digitales producidas por estudiantes de maestría y doctorado en actividades de una disciplina de la línea de investigación de Nuevas Tecnologías en Educación, del Programa de Posgrado en Educación: Currículo (CED), de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil.

El diseño metodológico del estudio se guía por la narrativa de la autora de este texto, quien fue profesora de la disciplina en cuestión, con el apoyo de sus diarios personales, documentos de disciplina y narrativas de estudiantes de maestría y doctorado, disponibles en el entorno virtual de aprendizaje (EVA) creado en Moodle de la asignatura llamada *Currículo, tecnología e investigación en tiempos de aislamiento social*. La asignatura ofrecida en el segundo semestre de 2020 por el Programa CED de la PUC-SP se desarrolló en modalidad remota con la mediación de plataformas virtuales (*Moodle, Teams* y otros recursos digitales) debido a la pandemia, que generó aislamiento social y la suspensión de actividades académicas y pedagógicas presenciales.

1.2. Revisión de la literatura

Narrar es una acción inherente al ser humano como forma de contar historias a través de la oralidad o la representación visual, imagética o escrita. La literatura científica registra el uso de la narrativa en diferentes áreas de conocimiento, como los estudios lingüísticos (Labov y Waletzky, 1967), la religión (Sunwolf, 2005), la psicología (Bruner, 1991) y la salud (Costa y Gualda, 2010). En educación, especialmente en la formación del profesorado (Cunha, 1997; Souza, 2008), la narrativa se utiliza con el propósito de propiciar la reflexión sobre un tema determinado, un proceso de formación y aprendizaje o sobre la propia vida y experiencia profesional, siendo también una estrategia pedagógica de enseñanza y aprendizaje e instrumento de investigación.

En las últimas décadas, con la difusión de las TIC en la sociedad, han surgido estudios con énfasis en las narrativas producidas a través de las tecnologías y los lenguajes mediáticos, como muestran Rodríguez Illera y Londoño (2009) sobre la aplicación educativa de las narrativas digitales. Almeida y Valente (2012) se ocupan de la integración entre currículo y las tecnologías explicadas en estas narrativas (relatos digitales o *storytelling* en inglés). Bottentuit Junior *et al.* (2012), Lostada y Cruz (2018) y Rodrigues (2017) enfocan las narrativas en la formación del profesorado. A su vez, Almeida (2016) interrelaciona las narrativas digitales con los contextos de aprendizaje formales, no formales e informales en las actividades curriculares de un posgrado y Almeida (2019) amplía estas relaciones asociando currículo, articulación, teoría y práctica, contexto y narrativa digital y sus vínculos con el currículo *web*, concebido como:

[...] el currículo que se desarrolla a través de herramientas e interfaces de Internet, que involucra campos de conocimiento de diferentes áreas: comunicación, educación y tecnologías. Así, el currículo *web* integra las tecnologías con el currículo, involucrando diferentes lenguajes y sistemas de signos configurados de acuerdo con las características intrínsecas de las tecnologías y medios que soportan los modos de producción del currículo, de acuerdo con los límites y potencialidades de las TIC. Esta integración se establece más allá de los medios de comunicación e involucra mensajes y contextos; relaciones entre múltiples culturas; los diferentes tiempos, espacios e idiomas; las experiencias de profesores y estudiantes; los conceptos de currículo, objetivos pedagógicos y condiciones contextuales; negociación y atribución de significados entre todos los participantes (Almeida, 2019, p. 94).

La configuración del currículo web crea una zona de intersección e interferencia mutua en la práctica pedagógica en la que el currículo planificado se desarrolla a través de procesos de interacción, iteración y producción con la mediación de las TIC y los

lenguajes hipermedia y multimodales incorporados en las prácticas pedagógicas establecidas en las redes (Almeida, 2019). Del mismo modo, las tecnologías, interfaces, plataformas, aplicaciones y recursos movilizados en la práctica pedagógica se reconfiguran de acuerdo con las concepciones, valores y conocimientos que circulan en el currículo, lo que indica la relevancia de especificar el concepto de currículo que sustenta este trabajo.

El currículo es un concepto polisémico que abarca el conocimiento y el aprendizaje, no necesariamente restringido a una disciplina específica (Gimeno Sacristán, 1994), y puede asumir la perspectiva de la técnica planificada, con patrones previamente definidos para transmitir información sobre el contenido planificado o la perspectiva de la práctica emancipatoria (Pacheco, 2005). En esta segunda visión, el currículo planificado se reconstruye en la interrelación entre profesores, estudiantes, recursos y materiales didácticos, en diálogo con la cultura y sus instrumentos, incluyendo las tecnologías digitales, que potencializan el establecimiento de conexiones entre diferentes fuentes de información representadas a través de múltiples lenguajes, entre el conocimientos sistematizados y el conocimientos cotidianos que surgen de las experiencias de los participantes del acto educativo.

El currículo como reconstrucción es transdisciplinario y se desarrolla en la "[...] frontera entre saberes", en un espacio híbrido "[...] permeado por las relaciones interculturales y un poder oblicuo y contingente" (Macedo, 2006, pp. 105-106), que permite entrelazar las dimensiones del currículo formal planificado y del real experimentado en el acto educativo, a través de un enfoque complementario entre las dos visiones curriculares. Este enfoque se desarrolla a través de la integración entre currículo, cultura y los instrumentos simbólicos y concretos que la constituyen, entre los que se encuentran las tecnologías y múltiples lenguajes y semiosis como imágenes, sonidos, videos, hipertextos e hipermedias, intensamente vehiculadas en el ámbito de la cultura digital, que se entrelaza con múltiples culturas y promueve multialfabetizaciones (Rojo, 2017).

En este sentido, debido a los mecanismos propiciados por las TIC, la creación y co-creación de la narrativa digital contribuyen a la comprensión del proceso de aprendizaje del estudiante y del currículo desarrollado. Los registros digitales muestran tanto la información de la historia contada como de los caminos epistemológicos adoptados, de los lenguajes, recursos e interfaces movilizados, que permiten nuevas

reconstrucciones, interpretaciones y reconocimiento del aprendizaje y del currículo narrativo.

Se entiende que la narrativa expresa el conocimiento del autor en su "existencialidad" dentro de una "humanidad compartida" (Josso, 2009), los caminos epistemológicos adoptados, las representaciones, significados y sentidos atribuidos y negociados y las dinámicas psicosocioculturales que afectan su formación. Esta visión señala una perspectiva "[...] más existencial (sin ser existencialista) y más estética (sin ser esteticista), es decir, pensar en la educación desde la pareja de experiencia/significado" (Larrosa, 2002, p. 20), siendo la experiencia "lo que nos acontece, lo que nos pasa, lo que nos toca" (Larrosa, 2002, p. 21), y no sólo lo que sucede sin darse cuenta. Es un acto inherente a la identidad humana constituida en la cultura (Bruner, 1991), en interacción con los participantes de la cultura, sus valores, formas de vida y sistemas de significación, que pueden ser recuperados en reflexiones, reconstrucciones e interpretaciones, permitiendo identificar sentimientos exteriorizados, aprendizajes y el currículo narrativo.

Al narrarse, la persona dice aquello que "conserva de lo que vio de sí mismo" (Larrosa, 2011, p. 68), asumiendo el papel de autor, narrador y protagonista (Larrosa, 2011). Por lo tanto, la narrativa implica la escritura de uno mismo y de lo que recoge de la revisita de la memoria de la experiencia, reordenada y transformada a través de vivencias y aprendizajes presentes, instigando la reconstitución de la identidad del autor, de su carácter y sensibilidad, configurando "[...] una forma humana única de ser en el mundo, que a su vez es una ética (una forma de conducirse) y una estética (un estilo)" (Larrosa, 2002, p. 27).

Bruner (1991) especifica las características de las narrativas y señala las herramientas culturales y las tradiciones utilizadas por el hombre para organizar y registrar la memoria de los acontecimientos. Almeida (2019) identifica contornos específicos de estas características en las narrativas digitales en vista del potencial de representación y atribución de significados proporcionados por las propiedades de las tecnologías y la exploración de multialfabetizaciones, con énfasis en: *diacronicidad* de la narrativa debido a la permeabilidad entre espacios virtuales y presenciales, tiempos sincrónicos y asíncronos, contextos educativos formales, no formales e informales; *particularidad y adición narrativa* al permitir la alteración de informaciones sobre un evento cada vez que se vuelve a narrarlo; *canonicidad y violación* por el reconocimiento de puntos de quiebre o alteraciones al narrar una historia que rompe con la trama canónica frente a la representación en estructuras hipermedia y multimodales y no lineales; *la*

compositividad hermenéutica, que adorna a autor y lector en una experiencia compartida de coautoría; sensibilidad de *contexto y negociación*, que se refiere a la influencia del contexto y de la intencionalidad en la producción e interpretación de la narrativa. Estas características son la estructuración de la creación, co-creación y puesta en común de la narrativa digital, que combina autonomía e interdependencia en relación con otras historias.

Esto está en línea con la afirmación de Almeida y Valente (2012) sobre la narrativa digital como la "ventana de la mente" del estudiante, al inscribirse en el acto de narrar la historia (de vida, de una experiencia...), su trayectoria, sus procesos y producciones, sueños, emociones y aprendizaje. Desde esta perspectiva, Goodson (2007, p. 242) propone el desplazamiento "[...] de un currículo prescriptivo a un currículo como identidad narrativa; de un aprendizaje cognitivo prescrito para un aprendizaje narrativo de la gestión de la vida".

Los fundamentos aquí esbozados permiten el análisis de las narrativas digitales creadas en procesos formativos como instrumentos de registro y reflexión de la experiencia, propiciando la comprensión del pensamiento del estudiante, de su forma de ser, sentir, pensar, relacionarse con el mundo e interpretar el conocimiento movilizado en las actividades de una asignatura, revelando las diferentes dimensiones del "ser-en-el-mundo" en interrelación con su imaginación (Josso, 2009), como se especifica a continuación.

2. MÉTODO

El método adoptado en este estudio se guía por la narrativa de la autora basada en sus diarios personales, documentos y narrativas digitales de estudiantes de maestría y doctorado, disponibles en el entorno virtual de una disciplina titulada *Currículo, tecnología e investigación en tiempos de aislamiento social*, ofrecida por la línea de investigación de Nuevas Tecnologías en educación, dentro del ámbito de la propuesta curricular del Programa de Posgrado del CED,PUC-SP, Brasil, en el segundo semestre de 2020, período en el que solo hubo actividades remotas debido a la pandemia, con el consiguiente aislamiento social, cierre de instituciones educativas y realización de actividades académicas estrictamente apoyadas en plataformas digitales. Los participantes fueron quince estudiantes de maestría o doctorado de diversas líneas de investigación del Programa y otros programas de posgrado de la PUC-SP.

La narrativa representa una revisita a la memoria de la autora sobre la experiencia en la docencia, en un ejercicio de reconstrucción de acontecimientos de la práctica misma en interacción con los registros de los estudiantes. Se refiere a un contexto sociohistórico e institucional específico, que exige una reflexión sobre la experiencia en actividades dialógicas, creativas y placenteras, apoyadas en la alternancia de estrategias didácticas para involucrar a los estudiantes y evitar el cansancio debido al uso intenso de las pantallas.

Los instrumentos que sustentan la narrativa son los documentos de la disciplina en pantalla, específicamente el plan de enseñanza y las agendas de las clases semanales y, especialmente, las narrativas digitales producidas por los estudiantes al final de la disciplina expresando la memoria reflexiva de las experiencias y aprendizajes propiciados, a partir de los cuales buscamos indicadores estrechos de la co-creación de *currículos web*. En este texto se analizan en detalle dos narrativas, seleccionadas por las características que las constituyen, cuyos autores se encontraban en diferentes niveles de formación, un estudiante de máster y un doctorando, por la diversidad de los idiomas y recursos tecnológicos movilizados y por presentar elementos significativos relacionados con el currículo, el currículo *web* y su co-creación.

En consonancia con estas elecciones, a continuación se presenta la asignatura, su contexto y actividades relevantes en diálogo con las narrativas digitales producidas por los estudiantes, así como con la teoría que apoya la resignificación de la experiencia.

3. RESULTADOS

El análisis de las narrativas digitales de los estudiantes sobre una experiencia vivenciada en el desarrollo del currículo tiene como objetivo reflexionar sobre el currículo con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación, la constitución y co-creación de "currículos web".

3.1. El contexto de la asignatura

La asignatura *Currículo, tecnología e investigación en tiempos de aislamiento social*, vinculada a las actividades optativas de la línea de investigación, se ofreció en el segundo semestre de 2020 en la modalidad de enseñanza a distancia. Esto significa que la planificación se elaboró con el objetivo exclusivo de contemplar la realización de actividades apoyadas en plataformas tecnológicas conectadas, es decir, con el uso de los *Equipos* de Plataforma de Microsoft, *Moodle*, *Zoom*, *WhatsApp* y recursos digitales como

Skype y *YouTube*. Además, la asignatura propuso estudiar las dimensiones que afectaron las prácticas educativas cuando las escuelas, universidades y otras organizaciones pasaron a la modalidad *online*, qué dilemas se tuvieron que afrontar en el desarrollo del currículo y qué educación se deseaba después de la pandemia. Se pretendía desarrollar estudios en contextos educativos concretos que reconfigurasen sus prácticas frente a la pandemia.

El contexto inédito de creación de una enseñanza a distancia no se corresponde con las actividades presenciales desarrolladas con apoyo en entornos virtuales, ni está en línea con la Educación a Distancia (EaD) tradicional, aunque contempla la flexibilidad espacial y el desarrollo del currículo en los hogares de profesores y estudiantes. Sin embargo, el tiempo previsto para la celebración de las clases a distancia se mantuvo inalterado y la disciplina mantuvo la equivalencia con el tiempo de la clase presencial, con tres horas de clase semanales de actividades, lo que requirió la propuesta de dinámicas variadas para combinar los requisitos institucionales con la apertura del aula y el estricto cumplimiento del plan de estudios prescrito, explorando el potencial de la interacción TIC, la producción y la colaboración en línea. Estas condiciones permitieron el establecimiento de actividades para promover interrelaciones entre los diferentes espacios educativos y el diálogo con especialistas nacionales e internacionales sobre temas y experiencias relevantes relacionadas con los estudios.

Las actividades sincrónicas fueron realizadas a través de la plataforma *Teams* y las actividades asincrónicas mediante *Moodle*, fomentando la sociabilidad entre los estudiantes, la co-participación, la armonía, la solidaridad, la empatía, la acogida, en una relación de reciprocidad, ética y respeto por la alteridad. La plataforma *Moodle* fue usada para anunciar la agenda de clases, organizar materiales de apoyo, producciones hechas por los estudiantes y eventuales discusiones.

La publicación previa de la agenda de cada clase fue fundamental para movilizar multialfabetizaciones (imágenes, videos, hipermedia, *enlaces* a diferentes sitios) y diferentes géneros como la prosa, la poesía, la música, la animación, así como para indicar referencias de lecturas, dando vida al currículo preconizado e invitando a su reconstrucción en el acto educativo, que integra personas, experiencias, concepciones, valores, recursos, tecnologías y múltiples lenguajes.

La agenda, diseñada de acuerdo con la concepción de rediseño abierto y flexible a las adaptaciones, aclaró la dinámica de las actividades a desarrollar en clase sincrónica y en las actividades asíncronas que precedieron y sucedieron a la clase, buscando hacer

compatibles las intenciones de la disciplina con los intereses y necesidades expresadas por los estudiantes o considerar cuestiones candentes de la realidad.

Las clases sincrónicas se estructuraron a partir de una introducción al tema a través de imagen, texto, video o música, estableciendo interrelaciones con el tema estudiado desde el diálogo, la libre expresión del pensamiento, con respecto a las divergencias y la búsqueda de convergencias. Luego, se propuso una rueda de conversación colectiva o se presentaron cuestiones para el debate grupal en salas anexas a la sala virtual de la disciplina. Finalmente, en el colectivo de la clase, se expusieron los aspectos más destacados de los debates grupales, resumidos en un panel que permitió formalizar los conceptos tratados, identificar las aportaciones y restricciones de las tecnologías, recursos y multialfabetizaciones empleadas. Además, en el calendario se registraron las actividades siguientes y los materiales de lectura, a veces divulgaban la participación de expertos externos invitados en las clases.

Así, el calendario se presentaba atractivo, con una estética armónica y coherente con los supuestos del currículo reconstruido en acción a través de la integración entre currículo, tecnologías y cultura, de acuerdo con las funcionalidades de las tecnologías, recursos, modos de interacción y producción de conocimiento a través de multialfabetizaciones movilizadas. Además, la comunicación vía *WhatsApp* hizo posible compartir noticias, la respuesta ágil a las dudas y preguntas e información complementaria sobre las tareas.

Con el propósito de movilizar a los estudiantes, la agenda de la clase del 23 de septiembre de 2020 comenzó con un tráiler de la película *El dilema de las redes* (Orlowski, 2020), disponible en la plataforma *Netflix*, seguido de una discusión sobre el concepto de dilema y la necesidad de enfrentarlo en la toma de decisiones por parte de las instituciones educativas para permitir el desarrollo del currículo con la mediación de las tecnologías digitales ante el aislamiento social causado por la pandemia. El desafío propuesto a los estudiantes era ponerse en el papel de asesor de una organización educativa, para exponer el dilema de la organización ante la necesidad de garantizar la continuidad de sus actividades a través de las tecnologías digitales y cómo hacerlo.

El trabajo final desarrollado por los alumnos se centró en la producción de una memoria reflexiva como narrativa digital con el uso de múltiples lenguajes y recursos, centrándose en la propia trayectoria a lo largo de las actividades desarrolladas en la disciplina, de las producciones individuales y grupales (presentaciones en seminarios, textos, síntesis) y el aprendizaje, que aportaran líneas del currículo. La libertad de

elección sobre la producción de la narrativa digital (lineal o hipermedia) tenía como condición el uso de la primera persona. Entre las narrativas elaboradas por los alumnos, dos son analizadas en este texto.

3.2. Análisis de las narrativas digitales de los estudiantes

Los estudiantes se entusiasmaron con la actividad de reflexionar sobre su propia trayectoria en la disciplina y utilizaron diferentes recursos y lenguajes en la elaboración de la narrativa: tres de ellos la escribieron linealmente a través de un editor de texto con la incorporación de elementos de imagen; otros utilizaron un software *de* presentación integrado con imágenes, vídeos y la propia voz narrando la trayectoria recorrida. Hubo dos rondas de discusión y presentación de los trabajos, una en el avance de la elaboración de la narrativa y otra en su conclusión, posibilitando a colegas y a la docente comentar y contribuir a la depuración de la obra, permitiendo el reconocimiento del aprendizaje y del currículo narrativo, co-creado en integración con las tecnologías digitales, de donde surgen los currículos web.

La identidad de los estudiantes cuyas memorias reflexivas elaboradas en forma de narraciones se analizan son ocultadas y cada uno es apodado por los siguientes nombres de dioses griegos: Apolo y Hera.

La narración de Apolo, estudiante de maestría y maestro de escuela pública de educación básica, fue elaborada en forma de texto con palabras, imágenes fijas y video, retomando la canción *Nada será como antes*, de autoría de Milton Nascimento y Ronaldo Bastos (1972), utilizada en la primera clase de la asignatura, con la locución imagética del estudiante.

Ya tengo el pie en este camino
Algún día nos veremos
Sé que nada será como antes, mañana
¿Qué noticias me dan de los amigos?
¿Qué noticias me dan sobre ti?
Alboroto en mi corazón
Mañana o pasado mañana
Resistiendo en la boca de la noche un sabor de sol
[...] (Nascimento y Bastos, 1976)

La narrativa textual escrita comienza con la letra de esta canción, contextualiza la asignatura, el trabajo reflexivo sobre los "retos de la educación en tiempos de pandemia y sus múltiples dimensiones que sacaron a la luz la educación remota *en línea* [...] el uso de los recursos tecnológicos [...] una nueva forma de aprendizaje a distancia [...]". Apolo

destaca el aprendizaje proporcionado por la Teoría del Actor en Red (TAR) (Latour, 2020), hace hincapié en el rediseño de los límites entre lo humano y lo no humano, la desjerarquización de los saberes, las tecnologías (y el virus Sars-CoV-2, entre otros) como elementos no humanos, considerados actantes, porque provocan acciones, movimientos y adaptaciones y que las "[...] ideas clave de la teoría defendida por Latour traen nuevas posibilidades para la humanidad, integrando dispositivos tecnológicos en la construcción del conocimiento" (Apolo, 2020, p. 2) . También explica el concepto de aprendizaje ubicuo, apoyado en las ideas de Burbules (2014) con énfasis en las características de movilidad, portabilidad, conectividad, rotura de fronteras entre espacios y tiempos, que provocan el replanteamiento de fuentes y flujos de conocimiento:

[...] las escuelas y los profesores no deben pensar en sí mismos como la única fuente, sino desencadenantes de diversos recursos de aprendizaje permanente y el sentido de las redes y flujos de personas, información e ideas que llegan a los usuarios y despiertan su capacidad crítica y reflexiva (Apolo, 2020, p. 3).

Además, basado en Hernández-Hernández y Sancho-Gil (2020), Apolo se refiere a estudios sobre el currículo rizomático, como la red de relaciones y bifurcaciones, sus posibilidades y límites, y afirma "[...] que el currículo puede ser modificable, adaptable, conectado en relaciones horizontales, moviéndose en varias direcciones" (Apolo, 2020, p. 3). El estudiante se reporta a los seminarios dialógicos, como la participación de especialistas de Portugal, Mozambique y Brasil, quienes trataron el tema curricular, tecnología e investigación en la pandemia en sus contextos de acción. Por último, Apolo (2020, p. 3) registra las lecciones aprendidas en la disciplina que marcaron su existencia:

En tiempos de pandemia, es más que necesario aprovechar la oportunidad para reconfigurar el currículo a partir de las experiencias vividas en estos tiempos de crisis. Las tecnologías nos desinstalan, nos ayudan a generar cambios y nos llevan a otros caminos posibles.

Las huellas encontradas en la narrativa de Apolo muestran las influencias de las formas de anunciar el calendario, de desarrollar actividades basadas en la integración del currículo, la cultura y las tecnologías, y la co-creación de currículos *web* en acción entre estudiantes y profesores. Estos elementos son explicitados en otras narrativas digitales, como se muestra en la elaboración de Hera, estudiante de doctorado.

Hera, una gestora de tecnología educativa en una escuela privada, elaboró su narrativa en la clase virtual, mediante diapositivas creadas en Presentaciones de Google

y la plataforma *Loom*³. Tomó como referencia los enunciados del calendario y utilizó la canción *Léo e Bia* de Oswaldo Montenegro (1973) como metáfora para mencionar el currículo y las habilidades digitales de los estudiantes, enfatizando que "cuidar el currículo requiere maestría para que haya un sentido de mediación a través del sesgo de las tecnologías digitales [...]". La narrativa de Hera se desarrolla interconectada con las imágenes, como cuando se trata de características intergeneracionales y de las diferentes relaciones que se establecen con las tecnologías digitales. Se pregunta cómo construir una escuela en el siglo XXI marcada por la pandemia y el aislamiento social, que contemple los perfiles de los estudiantes actuales, y señala que la asignatura permitió encontrar posibles respuestas para apoyar su investigación.

Hera (2020) identifica tres hitos de la asignatura a partir de obras estudiadas, vinculadas a imágenes y fotos de los autores: 1) libro *De Wuhan a Perdizes: caminos educativos* (Almeida *et al.*, 2020); 2) teoría actor-red (Latour, 2020); 3) libro *Sociedad y crisis* (Oliveira *et al.*, 2020). Además, señala que "la disciplina dirigió la mirada al currículo, a toda su imprevisibilidad, a toda su adaptación a un currículo que conecta con todo lo que estamos viviendo", y refuerza la necesidad de una visión crítica del docente para entender cómo integrar currículo y tecnologías en el diseño colectivo de una educación integrada.

La narrativa de Hera se completa con la canción *Sem Mandamentos*, mencionando sus deseos para cuando termine la pandemia:

Hoy quiero la calle llena de sonrisas francas
De rostros y serenos, de palabras sueltas [...]
Hoy quiero que los poetas bailen por la calle
Para escribir música sin pretensiones [...]
Y que triunfe la fuerza
De la imaginación (Montenegro, 2004)

En resumen, las dos narrativas muestran la relevancia de una planificación curricular integrada con tecnologías, lenguajes y multialfabetizaciones, que es una brújula para el rediseño del currículo en la práctica pedagógica dialógica, promoviendo la superación de los límites espacio-tiempo y culturales, de los cambios en la relación profesor-alumno, que se vuelve más horizontal, del desarrollo de las producciones en coautoría en los procesos de hacer, reflexionar, compartir y rehacer. Estos procesos requieren que el docente diseñe y gestione diseños de contextos abiertos y flexibles que

³ *Loom* es una extensión del navegador Google Chrome, para la grabación y el uso compartido de la pantalla del equipo y las imágenes de la *cámara web*. Recuperado en 10 de junio de 2021, <https://www.loom.com/>

hagan posible las interconexiones entre personas, contextos, conocimientos, culturas y tecnologías, convirtiéndose en inductores del aprendizaje social y la co-creación de currículos web.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este texto enfatizó el desarrollo del currículo en la práctica pedagógica integrada con las tecnologías digitales, lenguajes y multialfabetizaciones, con el fin de identificar la concepción y constitución del currículo y la co-creación de "*currículos web*", constituyendo una red de significados y sentidos atribuidos a la experiencia al currículo vivido que se compone con la red de la vida.

El análisis de las narrativas digitales de los estudiantes sobre las actividades realizadas en la disciplina evidencia la concreción de un currículo web co-creado a través del diálogo, de la construcción del conocimiento, de la colaboración y del intercambio de procesos y producciones. Cada estudiante eligió una forma específica de narrar la experiencia de acuerdo con el sentido de la experiencia para sí, evidenciando una identidad narrativa (Goodson, 2007) y un proceso de aprendizaje como gestión de la vida misma, que descubren tanto una "ventana de la mente" (Almeida y Valente, 2012), según los ángulos e intenciones de sus autores, como la "existencialidad humana compartida" (Josso, 2009), que representa una forma singular de ser y conducirse en el mundo (Larrosa, 2002).

Los fundamentos y experiencias retratados en este texto permiten el análisis de las narrativas digitales como instrumentos de registro y reflexión de la experiencia vivenciada en los procesos formativos, propiciando la comprensión del pensamiento del estudiante, su forma de ser, sentir, pensar, relacionarse con el mundo y con el conocimiento movilizado en las actividades, revelando las diferentes dimensiones del "ser-en-el-mundo" en interrelación con su propia imaginación (Josso, 2009).

La elaboración de la narrativa digital proporcionó la autoría del estudiante, la toma de conciencia de su aprendizaje y la reconstrucción del currículo narrativo y la co-creación de currículos web. Al compartir la experiencia narrada, el estudiante tuvo la oportunidad de negociar significados con sus pares y recomponer la narrativa, entrelazando teorías, experiencias, conocimientos científicos y prácticos, tecnologías, alfabetizaciones, géneros del lenguaje (prosa, poesía, música...) y múltiples culturas.

Por lo tanto, este texto destaca las aportaciones de la narrativa digital en la propuesta y desarrollo de currículos compatibles con la interculturalidad, con la cultura

digital y sus instrumentos, especialmente las tecnologías digitales y las multialfabetizaciones, que han jugado un papel importante en la educación frente a la pandemia y el aislamiento social. Las experiencias inusuales de este tiempo de crisis, pérdidas, sufrimiento, nuevas prácticas y descubrimientos indican posibilidades de cambio y sostenibilidad de una educación consecuente con la convivencia con el multiculturalismo que hay en la sociedad.

Después de todo, ¡Es un tiempo de desapego y de construcción de un nuevo modelo de mundo, cultura, sociedad y educación!

5. REFERENCIAS

- Almeida, F. J., Almeida, M. E. B. y Silva, M. G. M. (Org.). (2020). *De Wuhan a Perdizes: trajetos educativos*. [ebook]. EDUC, PUC-SP.
- Almeida, M. E. B. (2016, mayo/agosto). Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, 25(59/2), 526-546.
- Almeida, M. E. B. (2019). *Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: web currículo e formação de professores* (Tesis de cátedra). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Almeida, M. E. B. y Valente, J. A. (2012). Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras* [on-line], 12(3), 57-82.
- Bottentuit, J. B., Jr., Lisbôa, E. S. y Coutinho, C. P. (2012). Narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Teias* [online], 13(27), 191-204.
- Bruner, J. (1991). A construção narrativa da realidade. Tradução Waldemar Ferreira Netto. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* [online], 22(104).
- Cannatá, V. (2020). *Memorial reflexivo da disciplina Currículo, educação e pesquisa em tempos de isolamento social*. PUC-SP.
- Costa, G. M. C y Gualda, D. M. R. (2010). Antropologia, etnografia e narrativa: caminhos que se cruzam na compreensão do processo saúde-doença. *História, Ciência e Saúde – Manguinhos* [online], 17(4), 925-937.
- Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação* [online], 23(1-2).

- Dias, J. S. (2020). *Memorial reflexivo: imagens, retratos e aprendizagens construídas na disciplina Currículo, educação e pesquisa em tempos de isolamento social*. PUC-SP.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 137-170). Ediciones Morata.
- Goodson, I. F. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação [on-line]*, 12(35), 241-252.
- Hernández- Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2020). Pensar la Praxis del campo del currículo como un entramado rizomático de relaciones y derivas. *Revista e-Curriculum, [on-line]*, 18 (3), 1052-1068.
- Josso, M-C. (2009). A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. En L. M. V. Peres, E. Eggert & D. L. Kurek (Org.). *Essas coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras* (198 p.). Oikos, Liber Livro.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. En J. Helm (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). University of Washington Press.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação [on-line]*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação [on-line]*, 19(2), 4-27.
- Latour, B. (2020, 29 de março). Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise. Tradução Deborah Danowski Parution. *AOC-Media [on-line]*.
- Lostada, L. R. y Cruz, D. M. (2018). Narrativas, atividades e práticas na formação docente para a cultura digital. *Momento: Diálogos em Educação*, 27(1), 300-315.
- Macedo, E. (2006). Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras [on-line]*, 6(2), 98-113.
- Montenegro, O. (2004). Mandamentos. Álbum *Entre uma balada e um blue*: Spotify.
- Nascimento, M. y Bastos, R. (1972). Nada será como antes. Álbum *Clube da Esquina*: Spotify.
- Oliveira, M., Machado, H., Sarmiento, J. & Ribeiro, M. (2020). *Sociedade e crise(s)*. [on-line]. Braga, Portugal: Universidade do Minho Editora.
- Orlowski, J. (Dir.). (2020). *Dilema das redes*. Netflix.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.

- Rodrigues, A. (2017). *Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese* (Tesis doctoral en Educación: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Rodríguez Illera, J. L. y Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias [on-line]*, 2(1), 5-18.
- Rojo, R. H. S. (2017). Entre plataformas ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2. *The EXPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, 38(1).
- Souza, E. C. (2008). (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades [on-line]*, 4.
- Sunwolf, J. D. (2005). Era uma vez, para a alma: uma revisão dos efeitos do *storytelling* nas tradições religiosas. *Comunicação & Educação [on-line]*, 10(3), 305-325.
- Valente, J. A. (2002). A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In M. C. Joly (Org.). *Tecnologias no ensino: implicações para a aprendizagem* (pp. 15-37). Casa do Psicólogo.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamento e linguagem* (6a. ed.). Martins Fontes.

Narrativas individuales instantáneas en educación: la autoría en las *Stories*

Da Graça Moreira da Silva, Maria

Pontificia Universidad Católica de São Paulo, mgnoreira@pucsp.br

RESUMEN

Este artículo trata de la autoría de narrativas individuales instantáneas o efímeras que se manifiestan en las redes sociales, las *stories* presentadas en diversas redes sociales digitales en las que las personas producen y difunden breves narrativas de corta duración – 24 horas. Las narrativas se estudian aquí desde la perspectiva de la Teoría Actor-Red, fundamentada en Bruno Latour (2012, 2013). Los resultados de esta reflexión indican que las *stories* en educación no pueden aislarse de la escuela porque con ella y otros agentes conforman una red, con agentes humanos y no humanos que actúan y se afectan entre sí. Estas narrativas individuales instantáneas son parte de la práctica social de los jóvenes y revelan nuevas formas de ser y estar en el mundo, de expresarse, de vivir y deben ser apropiadas por la educación.

PALABRAS CLAVE: Narrativas digitales; tecnologías de la información y comunicación; educación

RESUMO

Este artigo versa sobre a autoria das narrativas individuais instantâneas, ou efêmeras, que se manifestam nas redes sociais, as *stories* apresentadas em diversas redes sociais digitais em que as pessoas produzem e divulgam breves narrativas de curta duração – 24 horas. As narrativas são aqui estudadas sob a perspectiva da Teoria Ator-Rede, fundamentado em Bruno Latour (2012, 2013). Os resultados dessa reflexão apontam que o *stories* na educação não pode estar isolado da escola pois com ela e outros agentes compõem uma rede, com agentes humanos e não humanos que atuam e afetam uns aos outros. Essas narrativas individuais instantâneas fazem parte da prática social dos jovens e revelam novas formas de ser e estar no mundo, de expressar-se, de viver-se e devem ser apropriadas pela educação

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas digitais; tecnologias da informação e comunicação; educação

ABSTRACT

This article is about the authorship of instantaneous, or ephemeral, individual narratives that manifest themselves in social networks - the “stories”- presented in several digital social networks in which people produce and disseminate short narratives of short duration – 24 hours. The narratives are studied here from the perspective of the Actor-Network Theory, based on Bruno Latour (2012, 2013). The results of this reflection point out that “stories” in education cannot be isolated from the school, because with it and other agents they make up a network, with human and non-human agents, who act and affect each other. These instant individual narratives are part of the social practice of young people and reveal new ways of being and being in the world, of expressing oneself, of living and should be appropriated by education.

KEYWORDS: Digital narratives; information and communication technologies; education

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo trata sobre la autoría de narrativas individuales instantáneas o efímeras que se manifiestan en las redes sociales, las *stories* presentadas en diversas redes sociales digitales en las que las personas producen y difunden breves narrativas cortas – 24 horas. Estamos ante una peculiar estructura narrativa, nunca antes presenciada, y que sólo surgió como una práctica de una cultura contemporánea inmersa en la digitalidad.

El tema fue instigado por la intención de llevar a escena la reflexión sobre las nuevas narrativas digitales personales, que es el tema del proyecto de investigación Prácticas en Internet que involucra la colaboración de dos instituciones educativas y sus grupos de investigación: la Universidad de Barcelona (España) y la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (Brasil). Las ideas iniciales de este artículo fueron presentadas en el Seminario Virtual sobre Educación Virtual titulado Narrativas y otras tendencias en educación digital, en diciembre de 2020, y profundizadas en este texto.

La provocación de estudiar las nuevas prácticas editoriales digitales y compararlas con las formas tradicionales de relatos personales, objetivo del Proyecto de colaboración en cuestión, despertó el deseo de comprender, interpretar y descifrar: al fin y al cabo, ¿qué son estas narrativas individuales instantáneas efímeras? ¿Cómo se relacionan con la educación?

Para desentrañar la relevancia de los humanos y no humanos en las relaciones que se establecen en las redes, especialmente en las narrativas individuales instantáneas y cómo se puede estudiar en el contexto educativo este artículo trae al debate la Teoría Actor-Red (TAR).

¿Por qué analizar las narrativas en las perspectivas del TAR?

"Un buen relato es una narrativa, una descripción o proposición en la que todos los actores hacen algo, y no solo están observando" señala Latour (2012, p.189). Aunque el autor no se refiere específicamente a las narrativas digitales individuales mediante *stories*, su teoría puede traer ideas relevantes para la educación, especialmente cuando nos referimos a conceptos híbridos como las *stories*. Como híbridos consideramos la red que se establece entre "objetos" y "personas", que no pueden ser analizadas por separado.

En el caso destacado en este artículo, las narrativas instantáneas individuales se consideran una práctica social creada por personas – generalmente jóvenes, que asocian múltiples lenguajes en mensajes animados cortos, en nuestra opinión, deben ser

abordados como un todo: autor, dispositivo técnico, software, aplicación y sus funcionalidades, lenguajes empleados en la narrativa y otros elementos involucrados en la acción – una red entre humanos y no humanos. No hay forma de analizar al joven sin su acoplamiento al *smartphone*, ya que no es posible entender los lenguajes que fluyen en las redes independientemente del aplicativo, así como distinguir la propia narrativa personal sin los "likes" y la participación de seguidores (que a su vez se acoplan a los *smartphones*...). ¿Cómo se ocupa la escuela de ello?

Las escuelas son siempre un espacio en el que los objetos que la componen se incorporan y median en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Paredes, sillas, pizarras, libros, *smartphones*, tabletas, libros electrónicos, entre otros innumerables objetos "son agencias no humanas que se mezclan con los humanos para producir y difundir conocimiento". (p. 9). Sin la asociación humana y no humana no habría efectivamente la Educación, ya que es una simbiosis de sujetos y materialidades. Por lo tanto, la escuela, los maestros, los estudiantes se asocian con las cosas. De hecho, "las cosas cambian y dan forma a las intenciones humanas, los significados, las relaciones, las rutinas, los recuerdos, incluso las percepciones de uno". (Fenwick y Edwards, 2010, p. 6, traducción propia). Una afecta al otro.

A continuación, serán presentados los elementos subyacentes de esta reflexión que busca, a través de este ensayo, iniciar la discusión a desarrollar y debatir a través de la investigación colaborativa.

1. 2. NARRATIVAS DIGITALES PERSONALES: QUIÉN CUENTA EL CUENTO

Conocemos y estudiamos las grandes historias, las contadas para explicar el mundo, como en la mitología, que buscan desentrañar el universo, los fenómenos naturales y sus relaciones, y muchas veces lo que es demasiado complejo para entender racionalmente. Sin embargo, en las mitologías de los diversos pueblos y religiones a lo largo de la historia, los actores y protagonistas son dioses, semidioses o personajes fantásticos que ostentan poderes, a menudo sobrenaturales o dotados de sublime rectitud de carácter. Ya sea en la búsqueda del camino a Asgard,⁴ o para alcanzar al Nirvana⁵ o

⁴ *Asgard* - mundo de los dioses en la mitología nórdica.

⁵ *Nirvana* - Es el estado perfecto de bienaventuranza buscado por los devotos del budismo.

para llegar al paraíso, las narrativas de mitos y religiones veneran a aquellos que han superado innumerables dificultades y desafíos con fuerza, perseverancia, inteligencia y sabiduría, una cierta superioridad vivencial por un lado y la creación de arquetipos por el otro.

Muchas historias nos han sido contadas a través de grandes narradores, como en las obras de Shakespeare, que tratan de emociones y conflictos humanos, sentimientos profundos como la envidia, la venganza y la traición se abordan a través de Hamlet, el arrepentimiento en Macbeth, o incluso la expiación de la pasión de Romeo y Julieta que dura tan solo seis días.

Otros narradores son maestros pródigos, poetas, escritores, cineastas. Pero son los héroes y superhéroes los que reinaron en el siglo XX con sus poderes para el bien común, perfectos y virtuosos. Pero a partir de la década de 1960 los superhéroes llegaron a tomar su defecto e incompletud, como los ataques de rabia de un hombre que se convirtió en un monstruo "verde". Ya sea en la tierra o en mundos paralelos creados para que héroes o extraterrestres pudieran coexistir sin empañar a la humanidad terrenal, las narrativas siempre están presentes en la vida cotidiana de todos.

Nuestros familiares, primeros narradores, ya nos fascinaban con cuentos sencillos, clásicos infantiles, que perpetúan cuentos e historias de folclore, fantasiosas, que, con cierto sesgo, conforman lo imaginario y son las primeras experiencias que vienen a integrar la subjetividad, armonizando la memoria, el afecto, la diversión y la educación.

Así, los cómics, libros infantiles, literatura y la llamada Historia General crearon una línea de tiempo de narraciones, verdaderas o no, que constituían nuestro imaginario. Este repertorio se espesó con un conjunto de películas, videos, telenovelas, e incluso piezas publicitarias que se encargaron de contribuir a la nutrición de la estética narrativa según el contexto sociohistórico y sus tecnologías.

Sin embargo, a partir de historias contadas por otros a principios del siglo XXI, las narrativas comenzaron a contar que todos son autores-narradores y pueden contar sus propias historias. Ya no es imperativo que el "dueño de la historia" sea un dios, semidiós, superhéroe o una autoridad, sino cada uno para contar y compartir sobre su vida cotidiana, para seguir y "disfrutar" de las historias contadas por colegas, artistas, gente pública, políticos, para interactuar. Pero no solo cuentan los nuevos escritores, sino que aportan nuevos valores y fenómenos como contra-verdades, medias verdades o falsas verdades que saltan de los medios volátiles y llegan a las conciencias.

En este artículo reflexionamos sobre las *stories*⁶, función de una aplicación creada en 2010 para redes sociales digitales.

2. STORIES

... en este escenario cambiante y plural que las personas, continuamente comparten su vida cotidiana, interactúan con la vida de los demás, con el mundo en las interfaces de las tecnologías móviles. Viven la polifonía y la polisemia que proporciona esta época, viajan a través de ciberciudades, metrópolis de comunicación y extremos, construyendo así sus subjetividades fluidas, que fluyen, notablemente, en *Stories*. (Souza, 2018, p. 26)

Las *stories* son construcciones narrativas en Internet, de 15 a 20 segundos, creadas por personas o corporaciones. En este pequeño espacio de pantalla y de tiempo, le corresponde al autor-creador-narrador, contar una historia, componer un flujo de fotos o videos grabados o "en vivo" utilizando efectos especiales, filtros de color, música, imágenes, que pueden ser vistas durante un período de hasta 24 horas por personas conectadas al autor. Después de este período, la historia creada se borra, se olvida y solo puede ser recordada por el propio autor. "Como si los recuerdos de los espectadores se borrarán junto con las publicaciones de la funcionalidad o como si la lógica de lo efímero no diera espacio para los recuerdos, aunque fuera a corto plazo". (Souza, 2018).

Hay varias aplicaciones de Internet con función de *stories*, y todas se utilizan en gran medida a través de dispositivos móviles, como los *smartphones*, que incorporan la comunicación móvil, ubicua y generalizada. Se puede considerar un artefacto cultural, ya que modifican las prácticas sociales y las relaciones que cada sujeto tiene consigo mismo y con los demás: un instrumento de cultura⁷.

Creada a raíz de la rápida comunicación, busca aumentar la visibilidad y la participación de un perfil en las redes sociales, esta funcionalidad busca la interactividad

⁶ Las *stories* están en este artículo no tienen conexión directa con ninguna aplicación concreta, ya que varias de ellas tienen esta función.

⁷ Utilizamos el término *Stories* en inglés porque esta es la denominación más común de esta función en las aplicaciones en Brasil.

de la persona con sus seguidores, la conexión, que se retroalimenta con los "me gusta", comentarios, figuras animadas, preguntas y fotos, entre otras posibilidades.

A primera vista, como un cumplido o consagración al espectáculo cotidiano, las narraciones o micronarrativas de las historias suelen ser espontáneas, capturan un "momento", un "fragmento" de la vida, de la vida en sí, o de un simulacro de vida capturado por el teléfono celular y traducido. Estas aplicaciones sintetizan el gerundio – el "estar sucediendo", breve, fluido, efímero, en la "liquidez" del mundo contemporáneo.

Estas narrativas tienen su propia estética, una estética peculiar de las interfaces digitales que nos imponen una cultura híbrida "con imágenes mentales, imágenes-recuerdos, imaginarias, reales y, en este intrincado proceso la imagen no sólo reproduce la naturaleza, sino que tiene un real intrínseco, de simulacro y simulaciones," (Freitas, 2013, p. 339). De esta forma, autor, narrativa, interfaz, recuerdos, imágenes se fusionan y no pueden analizarse de forma aislada.

Se trata del autor, su narrativa y su obra, en este caso concreto, la narrativa de sí mismo, personal, cotidiana, llena de significados, modas y formas de ser y vivir y vivirse en la contemporaneidad que tratamos en este artículo y que, a continuación, avanzamos.

3. LA HISTORIA DEL YO: VIVIRSE

El yo que importa es aquel que siempre está, más allá de aquel que se suele tomar como sujeto: no estar por descubrir, sino por inventar; no por realizar, sino por conquistarlo; no por explorar, sino por crear de la misma manera que un artista a la hora de crear una obra. Para llegar a ser lo que eres, tienes que ser un artista de ti mismo. (Larrosa, 2002, p. 76)

En diferentes sociedades, los individuos desarrollan tecnologías para adaptarse a la vida. Foucault (1990) concibió lo que él llama "tecnologías del yo", que según el autor son técnicas y modelos a través de los cuales los individuos pueden actuar sobre sus pensamientos, conductas y formas de ser alcanzados a través de la autorreflexión, el autoconocimiento y el autoanálisis. Estas tecnologías permiten al ser humano crear y transformar. Estas son:

Tecnologías que permiten a los individuos llevar a cabo por sus propios medios un cierto número de operaciones sobre sus propios cuerpos, sus propias almas, sus propios pensamientos, su

propia conducta y hacerlo de una manera que se transforman a sí mismos, cambiándose a sí mismos para alcanzar un cierto grado de perfección, felicidad, pureza o poder (Foucault, 1990, p. 48, traducción propia)

Así son las narrativas de uno mismo, ya sea en diarios immaculados, o abiertas a todo el mundo en las redes sociales digitales, las personas se construyen y se reconstruyen, ya sean ellas mismas o sus avatares, reales o imaginarias, que se cambian día a día.

[...] el diario íntimo contiene algunos pequeños pecados. La pereza de contar las partes más difíciles y tediosas, los detalles de lo que sucedió en el día a día. El orgullo de no reconocer, ni siquiera para la hoja de papel, las principales debilidades. (...) La mentira, que muchas veces es causada por la omisión de ciertos hechos o por una ligera mezcla de ficción y realidad. (Schittine, 2004, p. 12)

Al narrarse, el autor-narrador está en el centro, como un dios que crea/recrea su mundo.

La cuestión de lo humano y lo divino ha sido muy debatida a lo largo de los siglos, pero fue Pico della Mirandola (2018), en su memorable Discurso de la Dignidad del Hombre nos trajo una consideración preciosa, simulando un diálogo entre Dios y Adán: "Te he colocado en el centro del mundo, para que puedas observar más fácilmente todo lo que existe en el universo. Ni celestial ni terrenal, ni mortal ni inmortal, te creamos, como escultor libre y extraordinario de ti mismo, moldear tu propia forma como tú la prefieres" (p. 35-37) y seguir con admiración exaltando a Dios, que creó a los ángeles ya perfectos y al resto de los animales y cosas con las virtudes naturales, dejando al hombre todas las posibilidades de ser construido. "[...] Dios padre, ¡oh gran y admirable felicidad del hombre!, a quien se le concede obtener lo que desea, ser lo que quiere. " (Pico della Mirandola, 2018, pp. 35-37).

Traer al Renacentista Pico della Mirandola en este artículo sin duda tiene una razón, para entender que más allá de la contemplación de lo divino y, por lo tanto, de la naturaleza y toda su creación, el autor pone al hombre en el centro, y lo llama a la acción. A causa de sí mismo, al construirse, a vivirse.

Sin embargo, en torno al objetivo de este artículo, ya en las últimas décadas del siglo XX, Bruno Latour (2012) y un equipo de investigadores desarrollaron la Teoría Actor-Red (TAR) en la que reinterpreta la sociología antropocéntrica, llevando a los no humanos también al centro del debate. No intentaremos aquí explicar en detalle el TAR (ANT), pero dentro de las posibilidades de un artículo, intentaremos traer algunos elementos que contribuyan a la comprensión del tema tratado.⁸⁹

En un primer acercamiento, es importante aclarar que, en el TAR, para Bruno Latour (2012), a diferencia de algunas interpretaciones que separan a los sujetos de los objetos, los artefactos (no humanos) mantienen una relación igualitaria con los humanos en el poder de emprender una acción. Es decir, los no humanos aparecen como mediadores (*ordenadores, smartphones*), eficaces en el proceso de mediación, que, según el autor, provoca cambios en nuestro comportamiento en la vida diaria y, por otro lado, cambiamos a estos no humanos según nuestras demandas. Esta parece ser una primera pista para la comprensión de estos acoplamientos vivenciados en la contemporaneidad y que tanto nos intriga.

La red, desde la perspectiva del TAR, no se considera una red tecnológica, de distribución, una estructura o un lugar. En su concepto más amplio, la red es el movimiento mismo de las asociaciones que forman lo social, es el espacio y el tiempo, lugar donde circulan las controversias "la red de actantes es siempre abierta, heterogénea por lo que, al principio, es posible establecer cualquier tipo de conexión".

Los actantes, según la TAR, son los actores, mediadores, responsables de la acción y que median en otros. "... es el mediador, el articulador que hará la conexión y establecerá la red sobre sí mismo y fuera de él en asociación con otros. Él es lo que hace-hacer" (Lemos, 2013, p. 42). Diferentemente, el intermediario es considerado cuando el actor forma parte de la asociación, pero no es el elemento principal, aunque pueda llegar a serlo, "está en un segundo plano, transporta significado sin transformarlo" (Latour, 2012). El espacio-tiempo es lo que se produce a partir de la mediación entre objetos, y puede ser humano y no humano. El espacio es una asociación entre lugares y cosas (Lemos, 2013, p. 58).

⁸ La Teoría actor-red (TAR) nació en el ámbito de los Estudios de Ciencia y Tecnología, de Bruno Latour, Michel Callon, Madeleine Akrich, entre otros. También se conoce como sociología de la traducción o sociología de la teoría de la matriculación. (Lemos, 2013)

⁹ ANT - "actor-network theory", que significa "hormiga" en el idioma inglés.

Lemos (2013) analiza la TAR aplicada a los estudios de comunicación. Argumenta que, debido a que es una teoría de lo social, analizando la mediación entre humanos y no humanos en asociaciones en red, centrando la cuestión de la sociedad, lo social y el actor-red, la TAR es bastante apropiada para entender los fenómenos de la cibercultura. Lemos también destaca dos conceptos importantes de la TAR para la lectura de la cibercultura:

La traducción, también llamada mediación, es un concepto que se refiere a la comunicación y transformaciones de los actantes, así como a la constitución de redes. Es toda acción que un actante hace al otro, implicando estrategias e intereses propios, en la búsqueda de la futura estabilización de lo real o, la resolución de la estrategia u objetivo (p. 48).

Inscripción - Forma de mediación y traducción en la que la asociación se define a partir de "guiones".

El autor llama nuestra atención sobre las tecnologías de la información y comunicación, que han transformado nuestra experiencia cotidiana con los medios de comunicación en general. La llegada del *smartphone*, por ejemplo, con sus funciones, crean nuevas experiencias de expresión y difícilmente un actor se desvincula de su dispositivo.

Lo social, según la TAR, se explica "no como un dominio especial, una esfera exclusiva o un objeto particular, sino sólo como un movimiento peculiar de reasociación y reagregación" (Latour, 2012, p. 22), o como señala el autor, "como conexiones" (ídem). Un actor no es más que una red, excepto que una red no es más que actores. Por lo tanto, para definir un actor, es necesario considerar sus atributos, su red. Es, por lo tanto, el actor-red. "El actor es solo un actor porque adquiere forma, significado e identidad en la red" (Oliveira y Porto, 2016, p. 62). Un maestro, en esta perspectiva, no es solo aquel que "enseña" o se relaciona con la escuela y los estudiantes, sino que ciertamente tiene una existencia más rica, como lo mencionan Coutinho y Viana (2019), como animar a un equipo, ser hermano, padre, etc.

La TAR se ocupa de explicar las redes y asociaciones que se tejen por o desde él. Para Latour (2013) toda acción deja rastros y huellas, y para entender las asociaciones construidas/reconstruidas y qué actores están involucrados, es necesario buscar, seguir y

observar o incluso mapear los rastros. Una micronarrativa de los *stories*, por ejemplo, puede provocar comentarios o "me gusta" de innumerables otras personas, por lo que estos comentarios serían los rastros. El trabajo del investigador, por tanto, es hacer visibles los elementos que componen las redes, humanas y no humanas.

En el caso que se estudia en este artículo, las narrativas individuales instantáneas en la educación, la red también está tejida por la aplicación y otros, no sólo el humano y el dispositivo digital son los actantes.¹⁰ Por ejemplo, son actantes y forman parte de esta red: Instagram, Facebook u otras aplicaciones que incorporan las funciones de *stories*, las características que permiten la creación y puesta en común de estas micronarrativas, las empresas que las crearon y explotaron (Google...), los algoritmos que las componen, los cientos de millones de usuarios distribuidos por todo el mundo, el tiempo, actúan y median. Así, el hecho de visualizar las *stories*, implica todas las interacciones y relaciones que se establecen en esta red, no una aislada de la otra.

Un individuo, ejemplifica Latour (2013), no puede ser considerado como un átomo aislado, "privado de sus propiedades y completamente sometido a lo intercambiable antes de entrar en "interacciones" (p. 30). Vivimos, los humanos, en intensa simbiosis con los no humanos, y todos son actores e interactuadores y dejan huellas dentro de una determinada red. Una persona, un ser humano para el autor es un "cambio constante", un conjunto heterogéneo.

Profundizando el tema en cuestión, las *stories* con sus posibilidades, el apoyo de los *smartphones*, aplicaciones de redes sociales, imágenes, efectos y narrativa, interfieren en el comportamiento el uno del otro, una hibridación, sujetos sociotécnicos, sin identificar jerarquías entre sí, sino en simbiosis. Por lo tanto, un actor solo existe con sus atributos, actores-redes, que se mezclan, afectados y afectados por ellos.

El lenguaje que fluye en estas redes también es actante, son nuevos géneros discursivos híbridos (Santaella, 2014) que emplean los lenguajes de las redes sociales digitales, escapando del discurso verbal lineal, típicamente de textos, para la asociación con imágenes fijas y en movimiento y con lenguajes sonoros, ruido, oralidad y música, en el multimedia de procesos de signos, códigos y medios, asumiendo el carácter multidimensional del hipermedia. Además de los hipermedia, la percepción del "tacto" en la pantalla de un *smartphone* o *tablet*, o el clic del ratón, la trayectoria que este recorre

¹⁰ Según Latour, los actantes se entienden como "cualquier persona y cualquier cosa que esté representada" (2000, p.138) y cada uno tiene la misma condición ontológica.

y se mueve a través de los nodos y enlaces al interactuar en el orden informativo deseado, son experimentados y conforman la red.

4. NARRATIVAS INDIVIDUALES INSTANTÁNEAS EN LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TAR

Imagine la interacción de un joven que lleva un *smartphone* el aula y un compañero de clase que participa en la actividad de forma remota también a través de un *smartphone* (como una clase híbrida en tiempos de pandemia). El joven que está a distancia le pide a su colega que lo ayude a responder una pregunta. Para ayudar al compañero, el joven que participa en la clase presencial compone un micronarrativa con: foto de la pizarra con la respuesta que el compañero solicitó, foto del propio cuaderno y también una foto de un compañero que se ve alegre. Todas estas imágenes están asociadas con una canción y dibujos de una fiesta. En este escenario, el *smartphone* jugó un papel activo, una mezcla de sujeto y objeto, dando al joven propiedades para comunicarse con el compañero a distancia, para retratar el "clima" del aula con el otro colega y el "deseo" de divertirse y también la respuesta que el colega solicitó. Sin embargo, la comunicación solo era posible a través de la función de aplicación que permite contar una historia combinando varios recursos. En los tiempos contemporáneos, el *smartphone* es más que un simple objeto, realiza numerosas funciones en asociación con los seres humanos. Por lo tanto, en el ejemplo anterior, los colegas se asocian con sus *smartphones*.

Además, el aula también tiene una actuación, sin ella la comunicación sería diferente, quizás sin sentido. Así, la escuela y el aula son también híbridos formados por la "asociación entre individuos y tecnologías/objetos [...] especialmente hoy con las tecnologías digitales y los objetos infocomunicacionales y no por la separación jerárquica de estos como el sujeto que tiene la acción y el objeto inerte y pasivo, en todas las situaciones." (Oliveira y Porto, 2016, p. 47). Para Lemos (2014) este parece ser uno de los principales dogmas de la educación: el sujeto, por un lado, los medios de comunicación y las tecnologías por el otro. Este error, de aislar materia y tecnología, puede ser, muchas veces, el responsable de alejar las prácticas sociales de los jóvenes en las aulas.

Para Oliveira y Porto (2016) que buscan explicar la escuela a través de la TAR entienden "la educación y el proceso educativo como fenómenos polifacéticos formados por simbiosis y mediaciones de sujetos y objetos técnicos, humanos y no humanos,

componiendo la misma red sociotécnica, donde la enseñanza y el aprendizaje son el foco central". (p. 8).

Las *stories* en la educación, en esta perspectiva, no pueden aislarse de la escuela, del aula, de los colegas, de los profesores, de los contenidos y de los juegos, de los sonidos y de los olores que allí circulan. Las micronarrativas instantáneas generalmente creadas por los jóvenes fuera de la escuela poseen otro ropaje cuando se desarrollan dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La apropiación de las *stories* en educación, por lo tanto, no es espontánea, porque, aunque integra las prácticas sociales diarias de los estudiantes, no necesariamente integra la de los profesores.

Castro (2014), al problematizar las prácticas educativas y el potencial de producir significado en los espacios escolares, a través del uso de la aplicación *Instagram Stories* concluyó que, en los perfiles de los sujetos analizados "no se encontró ninguna propuesta de actividad pedagógica con el uso de Instagram, así como poca interacción entre profesores y estudiantes". Señala que todavía existe una separación entre las apropiaciones menos formales de una red social y su potencial como herramienta educativa.

La investigación de Souza (2018) tuvo como objetivo analizar pedagogías y formas de ser construidas y presentadas en *Instagram Stories* por un grupo de jóvenes. Se comprobó que en las publicaciones de *Instagram Stories*, los jóvenes estudiados "espectacularizan" el yo a través de selfis, exhiben la felicidad mediante *GIFs* animados y hacen circulan pedagogías culturales; la memoria de corto plazo de las *Stories* imprime modos específicos, prácticas particulares en el grupo de jóvenes. Concluye que *Instagram Stories* se constituye un "ambiente que promueve pedagogías y formas de ser", señalando que las narrativas de los sujetos presentaban un conjunto de características similares, configurando las acciones de los jóvenes en él.

Primo (2014) aclara que, desde la visión de la TAR, los medios como *Twitter*, el perfil en las redes –incluso las *stories*– no son sólo intermediarias, como mensajes de correo, sino que son mediadoras. Así, una narrativa publicada en *stories* sería diferente de una narrativa desarrollada en otra aplicación, como *Twitter* o incluso un programa de presentación.

Hay cinco usos principales que impulsan a los jóvenes a crear sus narrativas: "monitorear la rutina, buscando mostrar lo que uno está haciendo y ver lo que otros están haciendo; para acercarse a la gente; entretenerse y entretener a los demás; promocionarse;

intercambiar conocimientos: aprender o enseñar algo". (Barros, 2017, p. 195, énfasis agregado)

5. CONSIDERACIONES Y CONCLUSIONES

Este artículo tuvo como objetivo comprender la relevancia de los humanos y no humanos en las relaciones que se establecen en las redes, especialmente en las narrativas individuales instantáneas (*stories*) y cómo pueden ser estudiadas en el contexto educativo desde la perspectiva de la Teoría Actor-Red (TAR).

Lejos de agotar el tema, este ensayo busca sacar a la luz la relevancia del estudio de las personas y sus asociaciones. Las historias, en este caso, las micronarrativas creadas en géneros discursivos híbridos por jóvenes, con una duración de 10 a 15 segundos y una vida de 24 horas. Aquí se entiende que las historias son prácticas sociales cotidianas de los jóvenes, que las construyen ya sea para mostrar su rutina, para acercarse a las personas, para “espectacularizar”, enseñar y aprender.

Es importante destacar que los jóvenes inmersos en la cultura digital contemporánea (sabemos que muchos no lo están) tienen "voz", cuentan sus propias historias sin depender de grandes oradores, sabios o de hazañas heroicas o acciones extraordinarias. Narran su vida cotidiana, real o inventada, mientras sucede, casi al instante, es efímera porque cada día ocurren nuevos acontecimientos que deben ser contados y compartidos, así como consumir los acontecimientos de otros. Para Certeau (1998) es realizada por el "hombre ordinario", el "héroe común" cuyas operaciones, las "prácticas comunes" que son narradas por el autor son las "artes del hacer". Por otro lado, las *stories* traen las narrativas de sí mismas, publicadas en las redes para quienes conocen a cientos o miles de personas y "factores culturales, como la fetichización de la exhibición de la vida cotidiana y la constante conexión y conversación, también contribuyen a que el individuo siempre siga publicando". (Barros, 2017, p. 96)

Los jóvenes se conectan a sus *smartphones* que ahora están incorporados a su red, como un atributo de sí mismos. Los estudiantes y sus atributos – colegas, dispositivos, familia, escuela, etc. forman una red. Tienen sentido cuando se analizan como un todo. Así, de acuerdo con la perspectiva del TAR, los humanos y los no humanos están asociados en una red. Lo humano es una red.

Por último, se hace hincapié en que la reflexión iniciada en este artículo sobre las narrativas personales instantáneas representa sólo una breve contribución a este campo.

6. REFERENCIAS

- Barros, L. S. (2017). *Narrativas efêmeras do Cotidiano: um Estudo das Stories no Snapchat e no Instagram*. Orientador: Prof. Dr. Alex Fernando Teixeira Primo. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Castro, R. I. (2014). *Instagram: produção de imagens, cultura mobile e seus possíveis reflexos nas práticas educativas*. Orientadora Rosária Ilgenfritz Sperotto. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.
- Certeau, M. (1998) *A Invenção do Cotidiano*. Editora Vozes.
- Coutinho, F. A, Viana, G. M. (2019). *Teoria ator-rede e educação*. Appris.
- Fenwick, T & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Routledge.
- Foucault, M. (1990). *Qu'est-ce que la Critique?* Société Française de Philosophie, Buletin 84, n. 2 (37), pp. 35-63.
- Freitas, N. K. (2013). Representação, Simulação, Simulacro e Imagem na Sociedade Contemporânea. *Polêm!Ca*. V.12, N 2. pp. 334-340 Doi: <https://doi.org/10.12957/polemica.2013.6435>
- Larrosa, J. (1994). Tecnologias do eu e educação. En: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Pp .35 -86. Vozes.
- Larrosa, J. (2002). *Nietzsche e a educação*. Autêntica.
- Latour, B. (2012). *Reagregando o Social. Uma Introdução à Teoria do Ator-Rede*. Edufba.
- Latour, B (2013). Redes, sociedades, esferas: reflexões de um teórico ator-rede. *Informática na Educação: teoria & prática*. 16(1), pp. 23-36. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.36933>
- Lemos, A. (2013). *A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura*. Annablume.
- Lemos, A. (2014). Mídia, Tecnologia e Educação: Atores, Redes, Objetos e Espaço. En: Linhares, R. N., Porto, C. y Freire, V. *Mídia e educação: espaços e (co)relações de conhecimentos*. (p. 11-28). EdUNIT.
- Oliveira, K. E. J., y Porto, C. M. (2016). *Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões*. Editus.
- Pico Della Mirandola, G. (2006). *O discurso da dignidade do homem*. 1ª. ed. Trad. Maria de Lurdes Sirgado Ganha. Edições 70.
- Primo, A. (2014). O que há de social nas mídias sociais? reflexões a partir da Teoria Ator-Rede. *Bakhtiniana Revista de Estudos do Discurso*. 9(2). pp. 206-216. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/contemporanea.v10i3.6800>

Santaella, L. (2014). Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. 9(2), 206-216, DOI: 10.1590/s2176-45732014000200013

Schittine, D. (2004). *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Editora Record.

Souza, J. D. F. (2018). *Registrar, compartilhar, autodestruir: pedagogias e modos de ser no Instagram Stories* (Tesis doctoral). Director Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador.

BREVE RESEÑA CURRICULAR DEL AUTOR:

da Graça Moreira da Silva, Maria

Maria da Graça Moreira da Silva completó su Doctorado en Educación (Currículo) de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo en 2004. Actualmente es profesora del Departamento de Educación en el Programa de Postgrado en Educación: Currículo de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo en la línea de investigación Nuevas Tecnologías en Educación.

Narrativas digitales entre co-n-textos

Galván Fernández, Cristina

Universitat de Barcelona, cgalvan@ub.edu

RESUMEN

Los intereses de la sociedad se renuevan y varían al ritmo de las tendencias y emergencias manteniendo las dinámicas estructurales y temáticas (motivaciones, preocupaciones...). Nos detenemos en un tema y una dinámica: la educación y los relatos como aspectos esenciales de nuestra historia social. A favor de los 4 pilares de la Educación mencionados por la UNESCO (1996) se contemplan los relatos personales digitales como un medio para trabajarlos, como también sobre otros objetivos de aprendizaje. Hace más de quince años, varios investigadores del Grupo de investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV-UB) trabajamos en este vínculo entre educación y relatos digitales. La ubicuidad de los contextos y la transferencia que se da entre los mismos nos brinda la ocasión de analizar actualmente sobre el concepto boundary objects a través de relatos personales. La trayectoria de las acciones y resultados de investigación se presentan en la comunicación.

PALABRAS CLAVE: Relatos personales digitales, kit formativo, prácticas digitales, competencia digital, ecología del aprendizaje.

RESUMO

Os interesses da sociedade renovam-se e variam ao ritmo das tendências e emergências, mantendo dinâmicas estruturais e temáticas (motivações, preocupações...). Paramos em um tema e uma dinâmica: a educação e os relatos como aspectos essenciais de nossa história social. De acordo com os 4 pilares da Educação mencionados pela UNESCO (1996), os relatos pessoais digitais são considerados um meio para trabalhá-los, bem como para mediar outros objetivos de aprendizagem. Há mais de quinze anos, diversos pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem Virtual (GREAV-UB) trabalham nessa articulação entre a educação e os relatos digitais. A ubiquidade de contextos e a transferência que ocorre entre eles nos dá a oportunidade de analisar atualmente o conceito de boundary objects por meio de relatos pessoais. A trajetória das ações e resultados da pesquisa são apresentados na comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas digitais pessoais, ferramentas formativas, práticas digitais, competências digitais, ecologias de aprendizagem.

ABSTRACT

The interests of society are renewed and vary at the pace of trends and emergencies, keeping topics and structural dynamics (motivations, concerns ...). We fix a topic and a dynamic: education and stories as essential aspects of our social history. In favor of the 4 Pillars of Education mentioned by UNESCO (1996), digital storytelling is considered as a means to work on them, as well as to mediate on other learning objectives. More than fifteen years ago, several researchers from the Virtual Teaching and Learning Research Group (GREAV-UB) worked on the link between education and digital stories. The ubiquity of contexts and the transference that occurs between them gives us the opportunity to currently analyze the concept of boundary objects through personal stories. The trajectory of the actions and research results are presented in the communication.

KEYWORDS: Personal digital storytelling, formative tool kit, digital practices, digital competences, learning ecologies.

INTRODUCCIÓN

El tejer de los co-n-textos, los *silencios* y algunas consideraciones introductorias

Todo proyecto de innovación docente o de investigación en el campo educativo tiene una finalidad educativa. Los 4 pilares de la educación (Delors, 1996): el aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir junto a otros, confluye en las finalidades que cualquier educador se puede plantear. En el seno del GREAV se han considerado como parte de los proyectos de intervención y de investigación de relatos digitales personales (Londoño, 2017). En concreto, los 4 pilares se ajustan a los relatos digitales personales de la siguiente manera:

Tabla 1. Relación entre los 4 Pilares de la Educación y la metodología de Relatos Digitales personales.

Los Cuatro Pilares de la Educación (Delors, 1996)	Relación con la metodología de relatos digitales personales
Aprender 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.	Desde el pensar qué historias le han pasado a cada uno, elegir cuál se quiere compartir, pensar en el desarrollo y desenlace de los relatos e identificar cómo se procesa el revivirlo y compartirlo.
Aprender a conocer Para profundizar en los conocimientos a lo largo y ancho de la vida	En la metodología se aprenden estrategias para buscar, identificar y seleccionar relatos y recursos, resolver dificultades en la producción del relato, entre otros.
Aprender a hacer	Se aprende a seleccionar, diseñar, editar, producir escritura, audio, imagen y video

Para afrontar diversos tipos de situaciones y trabajar en equipo la gestión de problemas comunes	para crear el relato digital. También la dimensión ética de la competencia digital como respetar autorías.
<p>Aprender a vivir junto a otros</p> <p>Para la comprensión mutua, la convivencia y la percepción de las formas de interdependencia.</p>	Compartir las posibles historias a contar, compartir el proceso de escritura y de producción del relato digital fomenta la ayuda mutua, el conocer al otro, a sentir empatía y puede derivar a una mejora de la convivencia en el aula, tanto entre estudiantes y entre estudiantes y profesorado. También puede ayudar a desarrollar la propia identidad, a darse a conocer, a identificar posibles casos de intervención curricular, psicopedagógica o social.

Los relatos digitales personales se construyen a partir de la interpretación que el participante, el protagonista, el relator hace de una historia. Representarla, revivirla, compartirla es un proceso complejo (Schank, 1990) el cual se pretende acompañar en procesos educativos.

Si mostramos manzanas a los participantes de un aula, de una presentación, de una sesión formativa, de un seminario -como los celebrados- y pedimos que digan porqué las tenemos ahí seguramente no lo sabrán o bien pensarán que están de cortesía para ellos. Si les hacemos otra pregunta: ¿qué te sugiere una manzana? Lo que suelen comentar es: alimentación saludable, Apple o Steve Jobs, el



cuento de Blancanieves y los siete enanitos, Newton y la gravedad, la manzana de Adán y Eva... Si nos fijamos en las últimas aportaciones podemos decir que las manzanas están rodeadas de historias. Siempre iniciamos las presentaciones sobre los relatos caracterizando el fuego como elemento propicio para crear un ambiente de unión entre las personas que forman el círculo.

De aquí, a que una de las primeras actividades en la metodología de RDP sea el *storycircle*. La unión que vincula el fuego y el fenómeno de las manzanas la encontramos en la propia palabra de *contexere* (contexto). Etimológicamente, el término significa *para tejer, enlazar juntos*. Implica una conexión, una relación y una coherencia en aspectos, situaciones, elementos que no están preestablecidos, que se conforman con la propia interacción y con la de otros contextos. Algo parecido ocurre cuando presentamos un cambio de situación, durante la transición. En el momento en que se produce un cambio hay un punto de inflexión del recorrido de una situación que deriva a otra situación. Ese punto de inflexión lo podemos denominar conflicto o tensión, es decir, se da una situación particular que une la situación 1 con la situación 2. Podemos tener infinitos elementos a nuestro alrededor, convivir en múltiples escenarios contiguos, pero iremos atendiendo a un número limitado, según nuestro alcance en determinados contextos. La narrativa puede ser un mecanismo organizador de la experiencia para encontrarle sentido (Rodríguez y Londoño, 2009; Schank, 1990). Pedagógicamente, y atendiendo a Dewey (1933), aprendemos cuando reflexionamos de la experiencia, situaciones y contextos. Los espacios temporales propician el espacio personal: el vincularse -pensarse, recordarse, atender a los detalles de las situaciones, a las propias emociones, a las proyecciones e inspiraciones, al autorretrato...En estos espacios reflexivos se crea la interioridad que dará paso al *modus operandis*, al representarse e incluso a confluir entre la intimidad y la exteriorización. De donde aflora el silencio reflexivo, se transiciona a un cambio de situación.

Desde un marco conceptual amplio y compartido y, en algún caso particular, personalizado, contamos con distintos proyectos de intervención y de investigación los relatos digitales personales en el campo educativo.

Histórico de proyectos

El inicio de los relatos digitales personales en el seno del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual es anterior a los proyectos de intervención e investigación que aquí presentamos. Actualmente, somos 10 personas las que trabajamos en el área además de estudiantes de máster que han ido participando en algunos de los proyectos y realizando sus trabajos finales de máster en el área. Con todo ello contemplamos las siguientes experiencias de intervención educativa:

Experiencias en Educación Formal:

- 2007-2010: Aulas de garantía social de secundaria
- 2011- actualidad: Asignaturas curriculares de secundaria post-obligatoria
- 2011- actualidad: Asignaturas de los grados y máster de la facultad de Educación
- 2019: Asignaturas curriculares de secundaria (Lengua catalana)

Experiencias en Educación No Formal:

- 2017: Experiencia en centro abierto con adolescentes de 12 a 16 años (trabajo final de máster)
- 2019: Experiencia en Grupo de Ayuda Mutua con 4 jóvenes de 18-20 años
- 2018-2019: Talleres para educadores en Italia y Chile
- 2018 y 2021: Talleres de relatos digitales personales en centros de personas adultas (trabajos finales de máster)

Varias de estas intervenciones se han desarrollado en el marco de trabajo final de máster, tesis doctorales y convenios con organizaciones como el Citilab de Cornellà de Llobregat. Ha sido en los últimos años en que resaltamos nuestras principales acciones en dos proyectos de investigación y desarrollo (I+D+i) a nivel nacional (Ministerio de Economía y Competitividad, España), ambos coordinados por el dr. José Luis Rodríguez-Illera:

1. REDEA: Relatos Digitales en las nuevas Ecologías del Aprendizaje (2016-2019)
2. Objetos narrativos en contextos de cambio educativo (2020-2022)

Jornadas y seminarios de relatos digitales personales

Otra de las actividades de transferencia del conocimiento generadas son las jornadas y seminarios. Se han celebrado tres jornadas en 2013, 2016 y 2019 en el marco de Seminarios de Educación Virtual (SEV).

Estos seminarios los organiza el Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (Universitat de Barcelona) desde hace más de una década. El motivo es presentar avances y tendencias en investigación e innovación docente de temáticas concretas y en las que participan investigadores vinculados a las mismas con tal de profundizar en el debate.

Las dos primeras celebraciones, en 2013 y 2016 fueron jornadas de alcance con mayor público.

En 2013, bajo el título *Creando Historias Digitales: I jornada sobre usos educativos de los relatos digitales multimodales y multimediales en España*, se presentan las experiencias llevadas a cabo durante los últimos cursos en el ámbito escolar. En concreto, en colaboración entre el Observatorio de Educación Digital de la Universitat de Barcelona (UB) y el Citilab de Cornellà de Llobregat se llevaron a cabo experiencias de RDP en la secundaria que culminaron en ser de referencia para desarrollar la Metodología de RDP que fomentamos, así como para explorar el potencial educativo.

En 2016 se celebra la *II Jornada de Relatos Digitales en Educación Formal y Social* también en colaboración con el Observatorio de Educación Digital (UB) ampliando la presentación de experiencias e investigaciones a todos los niveles educativos de la Educación formal (mayoritariamente secundaria y universidad) así como al contexto social ([Descargar libro de memorias](#)).

Es en noviembre de 2019 en que se dedican dos días a debatir sobre *El presente y el futuro de los relatos digitales personales* con dos conferencias, una mesa redonda y 7 comunicaciones de investigación.

Inspirando relatos digitales personales en el ámbito formal

Uno de nuestros propósitos actuales es realizar la vinculación entre *texto* y *contexto* para ayudar a identificar los mecanismos sociales (mediaciones) y personales (emociones, metas personales...) implicados.

De los mecanismos sociales podemos reconocer hábitos, estrategias, estructuras organizativas, normativas... aspectos externos e internos que regulan, dirigen o median nuestras acciones y situaciones; incluso, definen nuestros contextos. El contexto educativo formal, cuya actividad central está regida por las regulaciones del currículum oficial, acoge la premisa del desarrollo personal y social como finalidad educativa. Esto implica la permeabilidad entre centro educativo y sociedad u entorno cultural, es decir asociar las prácticas formales al momento cultural, social, político y en general de la vida pública del momento, así como a las posibilidades que el entorno cívico propone. Un factor envolvente en la vida cotidiana de los estudiantes son las prácticas digitales. El dinamismo de las redes sociales lleva a que las prácticas de los adolescentes y jóvenes en el día a día tomen presencia en el ámbito académico.

Este tema lo hemos abordado en las intervenciones socioeducativas coordinadas por los miembros del grupo, inicialmente trabajando la competencia digital además de otras competencias transversales y específicas, así como el desarrollo del *self*. Contemplar el *self*, desde la variedad de definiciones y tipologías como la de Neisser (1988, 1993) nos permite también crear actividades y narrativas asociadas a los mecanismos personales: el *self* ecológico (para un contexto determinado), el *self* interpersonal (cómo nos presentamos en las relaciones interpersonales), *self* temporalmente extendido (memoria autobiográfica) y *self* privado (vida mental y emocional).

Planteamos la metodología de relatos digitales personales desde la perspectiva de las líneas actuales del aprendizaje como el enfoque del aprendizaje *sin costuras* (Chan *et al.*, 2006; Sharples, 2015), la ecología del aprendizaje (Coll, 2013), o el aprendizaje *entre contextos* (Vadeboncoeur *et al.*, 2014; Erstad *et al.*, 2016). Desde las acciones previas al *storycircle* se acontece la expresión personal y -en parte- compartida, se va extendiendo en el círculo de participantes a la vez que se comparten los pensamientos surgidos. Durante la pre-producción y producción del relato digital es donde la competencia digital toma más relevo, conociendo las implicaciones éticas de imágenes y sonidos y también la dimensión instrumental (edición, diseño...). Con las actividades presentadas en cada

una de las fases del relato digital personal, se va presenciando el *habitus* que los estudiantes tienen en relación con la tecnología y la sociedad digital. Es en este momento en el que los modelos tradicionales de narrativas digitales y las de tendencia generan una nueva tensión: ¿qué características tienen los modelos de RDP que se estaban realizando en las intervenciones y qué modelos tomaban de referencia? ¿Qué modelos de narrativas digitales tienen los adolescentes y jóvenes actualmente y qué características tienen estos modelos?

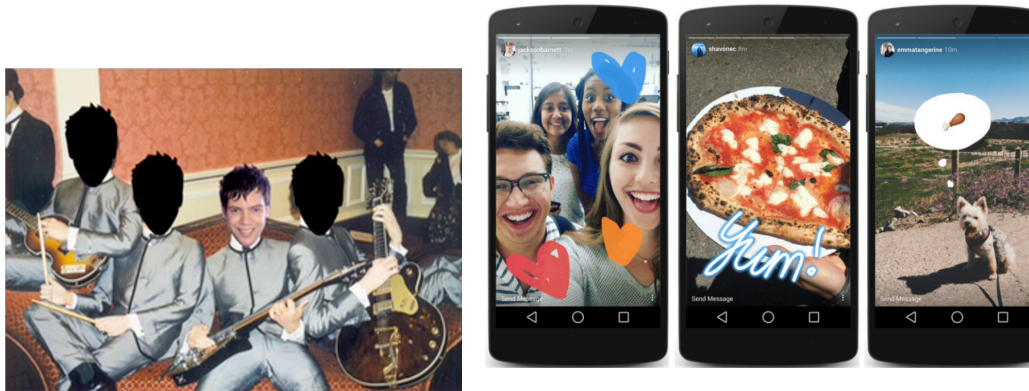


Ilustración 3. Comparativa entre narrativas digitales anteriores a 2010 y de 2020.

Como parte de la investigación *Relatos digitales en las nuevas Ecologías del aprendizaje (2016-2019)*, se analizaron las prácticas digitales de adolescentes y jóvenes. Tres de los resultados principales son (Rodríguez-Illera, Martínez-Olmo, Galván-Fernández, 2019; Rodríguez-Illera, Barberà, Martínez, 2020; Rodríguez-Illera, Martínez-Olmo, Rubio-Hurtado, Galván-Fernández, 2021):

- Motivaciones por publicar: suelen ser deseos, exhibición en las redes, compartir la ludicidad, citas (expresiones) y comentarios de situaciones.
- Edición de las publicaciones: generalmente aparecen solos, no dedican tiempo a la reflexión de la publicación y tienen poca edición.
- Público de la publicación: Los jóvenes publican principalmente solo para sus conocidos (74,8 %) y un 25,2% lo suelen hacer público.

Conociendo las prácticas más habituales de adolescentes y jóvenes de Iberoamérica establecimos una serie de estrategias recomendadas aplicar en la metodología de RDP en la actualidad gran parte de ellas dedicadas al fomento de la reflexión de las narrativas y a analizar los modelos representativos de narrativas digitales (Rodríguez-Illera, Martínez-Olmo, Galvan-Fernández, 2019).

Kit formativo

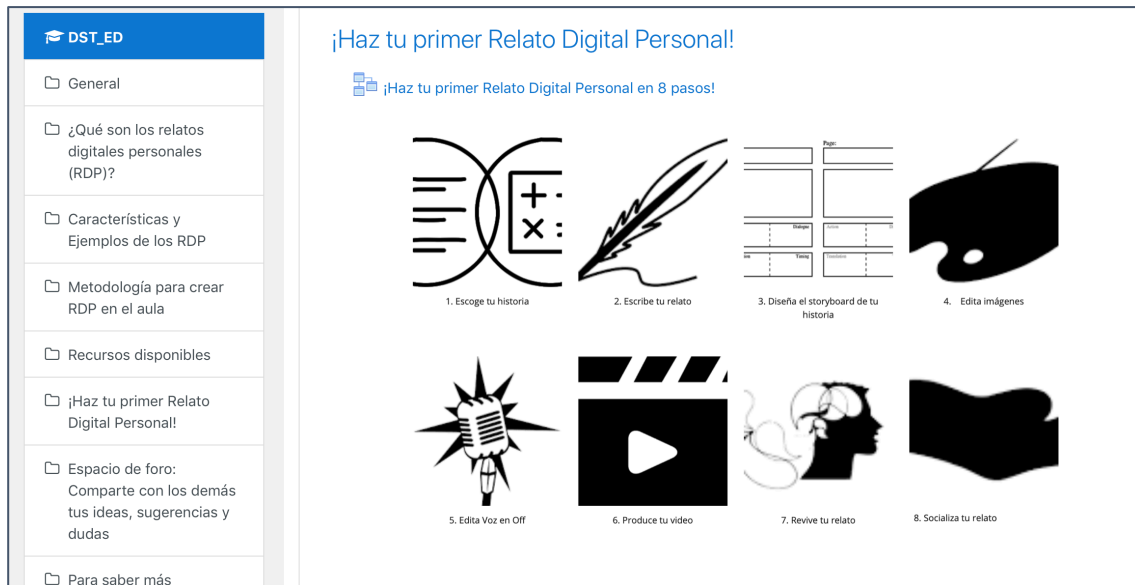
Con el objetivo de transferir el conocimiento generado en las intervenciones educativas, y en el marco del proyecto Relatos Digitales en las nuevas Ecologías del Aprendizaje (REDEA, 2016-2019), se ha desarrollado un kit formativo. Este kit está destinado a educadores, tanto de ámbito formal como no formal, que quiera aplicar la metodología de relatos digitales personales en el aula con unos objetivos de aprendizaje generales.

Ilustración 1. Pantalla general del kit formativo Digital Storytelling en Educación (2020)



Para aquellos educadores que previamente no han realizado un relato digital, el kit formativo ofrece una guía con los principales pasos y estrategias para tener en cuenta.

Ilustración 1. Página inicial de los pasos principales para crear un relato digital personal. Disponible en <https://greav.org/moo/course/view.php?id=3#section-5>



El apartado de Metodología para crear RDP en el aula consiste en una serie de unidades didácticas para implementar la intervención en el aula: fases de trabajo, recursos didácticos y actividades complementarias y estrategias didácticas para algunas de las fases de trabajo.

Además, los participantes del KIT pueden compartir sus experiencias en el Espacio de foro.

Para saber más de la metodología de RDP recomendamos el libro Metodologías narrativas en Educación (2019) publicado por Edicions de la Universitat de Barcelona y coordinado por José Luis Rodríguez-Illera y Giuseppe Annacontini.

CONCLUSIONES

De las distintas intervenciones de RDP en el ámbito formal, se resaltan 4 aspectos que dan pie a investigación. El primero y el más común es el análisis de los relatos digitales personales producidos: tanto de contenido como de representación. En las primeras publicaciones de Rodríguez-Illera y Londoño (Rodríguez-Illera y Londoño, 2009; Londoño, 2013) se presentaba una clasificación temática de los RDP producidos por los adolescentes (acontecimientos, lugares, amor y amistades, personajes, ocio...). La representación de la identidad también ha sido desarrollada por Herreros (2012, 2019) en sus intervenciones en centros de secundaria. Además de estas intervenciones e investigaciones hay otras a nivel particular sobre los relatos digitales personales como herramienta reflexiva del desarrollo profesional (Fuertes, 2015; 2017). Un tema no tan investigado, pero de la que tenemos constancia es el recibimiento de los RDP por parte de los adolescentes y jóvenes como oportunidad de expresión en el entorno formal que fomenta, también, la empatía y una buena convivencia en el aula.

Actualmente, en la investigación actual *Objetos narrativos en contextos de cambio educativo (2020-2022)*, entre otros objetivos analizaremos los objetos multicontexto que nos dan distintos puntos de vista sobre un mismo problema (Rodríguez-Illera, 2020).

REFERENCIAS

- Chan, T.-W., Roschelle, J., His, S., Kinshuk, Dr. (2006). One-to-one technology-enhanced learning: An opportunity for global research collaboration. *Research and Practice of Technology Enhanced Learning*, 1(1), 3–29.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp.156-170). Universitat de Barcelona. DOI: 10.1344/106.000002060
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (pp.91-103)*, Santillana/UNESCO.
- Dewey. J. (1933, 1989). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, Å., Schröder, K. C., Prουλmann-Vengerfeldt, P., & Jóhannsdóttir, T. (Eds.) (2016). *Learning Across Contexts in the Knowledge Society*. The Knowledge Economy and Education (Vol. 9). Brill | Sense.

- Fuertes-Alpiste, M. (2015). Meaningful Digital Storytelling practices for learning, reflection, creativity and social participation. *Digital Education Review*, 27, 206-209
- Fuertes-Alpiste, M. (2017). La creació de relats digitals personals com a activitat de reflexió pedagògica en el Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. En G. Londoño y J.L. Rodríguez Illera (comp.), *Relatos Digitales en Educación Formal y Social*. (pp.173-195).
- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo. *Digital Education Review*, 22, 68-79.
- Herreros, M. (2019). La auto-representación del yo (self) a través del digital storytelling. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona
- Londoño, G. (2013). *Relatos digitales en educación*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Londoño, G. (2017). Retos y limitaciones del uso social y educativo de los relatos digitales personales. En G. Londoño y J.L. Rodríguez Illera (comp.), *Relatos Digitales en Educación Formal y Social*. (pp.173-195).
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1(1), 35-59.
- Neisser, U. (1993). The self-perceived. Em U. Neisser (ed)., *The perceived-self: Ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp.3-25). Cambridge University Press.
- Rodríguez-Illera, J.L. (2020). Los relatos digitales en revisión. En J.L. Rodríguez-Illera y N.Molas, *El presente y futuro de los relatos digitales* (pp.26-38). Universitat de Barcelona.
- Rodríguez-Illera, J.L. y Annacontini, G. (2019). *Metodologías narrativas en educación*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Rodríguez-Illera, J.L.; Barberà, E.; Martínez, A. (2020). Relatos digitales personales en la ecología del aprendizaje. *Cultura y Educación*, 32(2), 394-398.
- Rodríguez-Illera, J.L., Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *EFT: Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18.
- Rodríguez-Illera, J.L., Martínez-Olmo, F., Galvan-Fernández, C. (2019). Los relatos digitales personales y las redes sociales en adolescentes. *E-Curriculum*, 17, 10-27.
- Rodríguez-Illera, J.L., Martínez-Olmo, F., Rubio-Hurtado, M.J., Galván-Fernández, C. (2021). The content posting practices of Young people on social networks. *PixelBit*, 60, 135-152.
- Schank, (1990). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Northwestern University Press.

- Sharples, M. (2015). Seamless Learning Despite Context. Em L-H Wong, M. Milrad & M. Specht (eds.) *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 41-55). Springer.
- Vadeboncoeur, J. Hitaf, K-R., Moghtader, B. (2014). Learning in and across contexts. Reimagining Education. *Teachers College Records*, 113(2),339–358.