

# Narrativa Mente

El placer de aprender  
narrando

*Mónica García Pelayo*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN



La presente obra tiene como objetivo redescubrir la importancia que la narración ha tenido y sigue teniendo en diversos ámbitos de nuestra vida. Además, busca argumentar y demostrar cómo su uso contribuye significativamente a la construcción del conocimiento en el aula.

Este trabajo surge del profundo placer que genera el acto de narrar, una experiencia que la autora ha extendido y manifestado en su labor docente en el ámbito universitario. A lo largo de su trayectoria, ha trabajado en la creación de narraciones digitales junto a estudiantes de distintos semestres de las licenciaturas en Pedagogía y Psicología Educativa.

En esta obra se recopilan tanto las experiencias como los conocimientos generados en el aula. Asimismo, se muestran los resultados de tres investigaciones centradas en la creación de narraciones digitales en contextos educativos. Estas investigaciones constituyen la base para sustentar y argumentar la relevancia pedagógica de incorporar narraciones digitales como una herramienta clave en el aula.



**Nombre:** García Pelayo, Mónica

**Título:** Narrativa Mente: el placer de aprender narrando

**Descripción:** Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2025. | Serie: Cuadernos de Investigación

**Identificadores:** ISBN 978-607-413-567-1

**Temas:** Narración educativa | Innovación en el aula | Psicopedagogía

**Clasificación:** LCC P96 S78 G37 2025

## **Narrativa Mente: el placer de aprender narrando**

*Mónica García Pelayo*

Primera edición, 17 de junio de 2025

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200,

Ciudad de México

*www.upn.mx*

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-567-1

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.



NARRATIVA MENTE: EL PLACER  
DE APRENDER NARRANDO

*Mónica García Pelayo*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1. LA NARRACIÓN</b> .....	9
La imaginación.....	10
Narración.....	12
Narrar para aprender .....	17
Narrar para comprender .....	20
Narrar, crear y aprender.....	22
Narrar desde la subjetividad .....	25
Imaginar para narrar.....	27
<b>CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE NARRACIONES</b> .....	29
El hacer para aprender .....	33
Fundamentación de la propuesta .....	34
<b>CAPÍTULO 3. LAS NARRACIONES CREADAS A PARTIR DE UN CONTENIDO EDUCATIVO</b> .....	38
La creación de narraciones educativas con imágenes y sonidos.....	39
<b>CAPÍTULO 4. LA COMBINACIÓN DE LO REAL Y LA FICCIÓN</b> .....	44
La ficción educativa.....	44
La re-creación educativa .....	47
La reorganización del relato y del mundo .....	48
La revelación .....	51

<b>CAPÍTULO 5. NARRACIÓN Y ARTEFACTOS CULTURALES</b> .....	53
Representaciones y sentimientos.....	57
Representaciones visuales .....	59
Representaciones sonoras.....	60
Representaciones, conciencia y subjetividad .....	62
<b>CAPÍTULO 6. EXPLICITACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO</b> .....	65
Procesos de explicitación .....	66
La externalización.....	67
El conocimiento .....	67
Explicitación y construcción del conocimiento.....	68
<b>COMENTARIOS FINALES</b> .....	72
<b>REFERENCIAS</b> .....	79

*A mis padres,  
quienes me incursionaron en los senderos  
de la imaginación al transformar sucesos, personas  
y objetos de la vida cotidiana en historias fantásticas.*

## INTRODUCCIÓN

*Narrativa Mente: el placer de aprender narrando*, es el resultado de la pasión por narrar, engarzada con la experiencia de trabajar por más de diez años con estudiantes universitarios en la creación y producción de narraciones digitales basadas en los contenidos del programa educativo.

Narrar es una actividad que erróneamente se suele creer que está restringida a un grupo selecto: los escritores profesionales. Sin embargo, todos narramos y podemos hacerlo convirtiendo los contenidos educativos en una narración que resalte el conocimiento desde nuestra propia perspectiva. El recurrir a esta actividad es una experiencia maravillosa, que puede convertir lo neutro y sinsentido en algo pleno de significado para nosotros y para los demás. Es por ello que se ha recuperado la narración como estructura que da sentido a los contenidos educativos y se ha combinado con las tecnologías de la información y la comunicación, en particular con el uso de la grabación en audio, video y toma de fotografías por medio del teléfono celular.

A través de la lectura de los capítulos, se incursionará en los vínculos que tiene la imaginación y la creación con la narración. Igualmente, se irá fundamentando el porqué de la necesidad de crear, de plasmar en una obra narrativa las ideas que son objeto de la imaginación.

Se cuestiona la única existencia de un tipo de versión del mundo que recupera la realidad de la manera más objetiva posible y se plantea la relevancia de la ficción en las versiones del mundo, puesto que en ellas sus creadores reorganizan el mundo dándole significado sin importar la verdad.

Se aborda la importancia de los artefactos culturales, en especial el teléfono celular, utilizado para tomar fotografías y grabar en audio y video, para la creación de narraciones y para la externalización de las ideas de los estudiantes en una trama de significado: la narración.

Finalmente se retoma la relevancia de la conversión del conocimiento implícito en explícito para la construcción del conocimiento y cómo ello se

realiza a través de una redescrición representacional, lo que se genera al idear, crear y producir una narración digital del contenido educativo seleccionado, es decir, una versión narrativa con imágenes, sonidos o ambas que convierte los enunciados lingüísticos del contenido educativo en una nueva versión narrativa del mundo plena de significado y generadora de aprendizaje.

## CAPÍTULO 1. LA NARRACIÓN

Érase una vez y muchas, muchas más, que nuestra vida estaba y sigue estando hecha de narraciones. A partir de ellas es que nos hemos conformado una idea de nosotros mismos, de los demás, de nuestro entorno, y del mundo. A través de los relatos nos hemos forjado versiones del mundo, esperanzas, ideas de lo que debemos hacer y de las consecuencias de no hacerlo.

La narración es la forma o estructura que por excelencia ha sido utilizada para lograr un impacto psicológico con respecto a cualquier temática en específico.

“Soñamos narraciones, fantaseamos narraciones, recordamos, prevemos, esperamos, desesperamos, creamos, dudamos, planificamos, repasamos, criticamos, construimos, chismorreamos, aprendemos, odiamos y vivimos narraciones” (Barbara Hardy, citada por Egan, 2000, p. 91), en pocas palabras, la vida está conformada por narraciones, y estas nos constituyen como seres humanos.

A lo largo de nuestra vida hemos escuchado, leído, visualizado un sinfín de narraciones y, por el contrario, en pocas ocasiones nos hemos convertido deliberadamente en narradores o creadores de relatos.

Sin importar que no seamos escritores profesionales, es indispensable señalar que “la realización de un cuento o una novela es, en sí, un hecho milagroso. Da la posibilidad de crear un mundo más palpable y pleno de sentido que el mundo real” (Estañol, 2011, p. 104). Vivimos las pasiones y sufrimientos a través de identificarnos con los personajes de las distintas narraciones contenidas en las películas o series televisivas. Somos Romeo o Julieta y sufrimos un amor imposible o somos ...

Las posibilidades creativas de la narración son inconmensurables:

Estás a punto de empezar a leer una novela de Italo Calvino, *Si una noche de invierno un viajero*. Relájate. Concéntrate. Aleja de ti cualquier otra idea. Deja

que el mundo que te rodea se esfume en lo indistinto. La puerta es mejor cerrarla; al otro lado siempre está la televisión encendida. Dilo en seguida, a los demás ¡No, no quiero ver la televisión! Alza la voz, si no te oyen ¡Estoy leyendo! ¡No quiero que me molesten! Quizá no te han oído, con todo ese estruendo; dilo más fuerte, grita: ¡Estoy empezando a leer la nueva novela de Italo Calvino! O no lo digas si no quieres; esperemos que te dejen en paz.

Adopta la postura más cómoda: sentado, tumbado, aovillado, acostado. Acostado de espaldas, de lado, boca abajo. En un sillón, en el sofá, en la mecedora, en la tumbona, en el puf. En la hamaca, si tienes una hamaca. Sobre la cama, naturalmente, o dentro de la cama. También puedes ponerte cabeza abajo, en postura de yoga. Con el libro invertido, claro (Calvino, 2002, p. 23).

La novela continúa ubicándonos en una estación de ferrocarril y nos va describiendo de manera muy detallada, haciendo una pormenorizada alusión a sonidos, olores, lo que sucede alrededor, para ubicar al personaje, que por cierto se llama “yo”. Su riqueza narrativa ha sido obra de la imaginación y la genialidad del autor, que, hilando diversos recursos sonoros, olfativos, lingüísticos, estilísticos, ha dado vida a una narración original que sorprende por la gran capacidad imaginativa del autor.

## LA IMAGINACIÓN

La imaginación fue descubierta hace veinticinco siglos por Aristóteles (Castoriadis, 1998), quien sostuvo la existencia de la *phantasia*, sin la cual no se puede dar el pensamiento. Sin embargo, Aristóteles no establece ninguna relación entre la *phantasia* y la creación, es decir, la poiésis. Posteriormente Kant, Fichte, Hegel y más tarde Heidegger, abordan la imaginación. Este último retoma la negación de la imaginación por parte de Hegel. Incluso Merleau-Ponty concibe a la imaginación como ficción irreal, como lo inexistente. Es así como la imaginación fue dejada de lado y no ha ocupado el lugar prioritario que le corresponde.

Cornelius Castoriadis (1998), un importante filósofo griego y psicoanalista, devela que la existencia de la historia y sociedades distintas exige reconocer como esencial en los seres humanos la imaginación, el imaginario, que genera la invención de nuevas conductas y creaciones. Define a la imaginación como:

la capacidad de hacer surgir algo que no es “real” tal como lo describe la percepción común, la *Lebenswelt* de Husserl y Heidegger, vale decir la física. Es, por lo tanto, toda la creación del mundo para sí del sujeto. La imaginación es el despliegue de un espacio y un tiempo. Y cada uno de nosotros tiene espacio y tiempo propios (Castoriadis, 1998, p. 114).

Desde la perspectiva de Castoriadis (1998), la cual comparto, percibir es imaginar, es decir, los seres humanos tenemos la capacidad de dar existencia o crear la alteridad, proponer nuevas formas y crear nuevas leyes. De hecho, dicha cualidad nos constituye en seres subjetivos y es la que ha dado existencia a las instituciones. Gracias a ese imaginario radical (Castoriadis, 2000), la sociedad es autocreación.

el mundo humano se caracteriza de entrada por algo que crea un abismo con la naturalidad y la animalidad –cualesquiera que sean, además, las relaciones que mantiene con estas-; es decir, la aparición en los humanos de lo imaginario tanto a nivel del ser humano singular (imaginación) como a nivel social (imaginario social o imaginario instituyente (Castoriadis, 2004, p. 20).

Por ello Castoriadis (2004) sostiene que además de la lógica, en la sociedad “encontramos algo más importante, una cantidad enorme de imaginario creador que intenta y logra investir el mundo con sentido, ¿y qué más, sino el imaginario, podría investir el mundo de sentido?” (Castoriadis, 2004, p. 42).

Para Castoriadis “La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (2007, p. 211).

Castoriadis (2004) postula que las representaciones que el ser humano genera al imaginar no están determinadas, es decir que no se puede conocer con antelación el rumbo que van a llevar nuestros pensamientos ni el resultado de estos. De tal manera que “el enlace entre representaciones, esto es lo que se llama precisamente la asociación, se hace primero en un universo indefinido –nadie puede establecer un catálogo razonable de las asociaciones a las que tal o cual representación puede conducirlo” (Castoriadis, 2004, p. 159). Por ello, la imaginación y la creación no surgen de elementos que la condicionen, ni puede ser explicada o reductible a una combinatoria. Son nuevas las formas que surgen. “Lo esencial de la creación no es ‘descubrimiento’, sino constitución de lo nuevo” (Castoriadis, 2007, p. 215), es decir que la imaginación y la creación implican “darse lo que no es (lo que no es dado en la percepción, o lo que no está dado en los encadenamientos simbólicos del pensamiento racional ya constituido) (Castoriadis, 2007, p. 214).

Castoriadis (2007) demuestra que, sin la imaginación productiva o creadora, llamada imaginario radical, es imposible e inconcebible la existencia de la historia. Historia que se genera por la autoalteración, “que es al mismo tiempo creación de tipos nuevos de entidades históricas sociales (objetos, individuos, ideas, instituciones, etc.) en todos los niveles y en niveles *ellos mismos* puestos-creados por la sociedad y por tal sociedad” (Castoriadis, 2007, p. 574).

## NARRACIÓN

La imaginación es la condición ineludible para la existencia de la narración. Por más semejanza que tenga con la realidad, necesariamente es fruto de la imaginación que le da vida, que la concatena, que une lo desarticulado y lo inesperado. Es la imaginación una capacidad fascinante característica de todos los seres humanos y que nos posibilita dar vida a lo inexistente y a desplazarnos de manera inmediata o instantánea a los lugares más recónditos, a tiempos pasados y futuros, por no decir infinitos.

“La imaginación es la capacidad de hacer surgir algo que no es *real* tal como lo describe la percepción común” (Castoriadis, 1998), por ello, la imaginación irrumpe con lo real, amplifica nuestras visiones, nuestras posibilidades. La imaginación es: “la creación de un mundo para sí del sujeto. La imaginación es el despliegue de un espacio y un tiempo. Y cada uno de nosotros tiene un espacio y tiempo propios” (Castoriadis, 1998, p. 114).

Gracias a la imaginación han surgido las instituciones que nos constituyen como seres humanos, pues las instituciones y la cultura son obra del imaginario radical (Castoriadis, 1998) que hace surgir creaciones y productos culturales que no están determinados.

La imaginación nos permite representarnos y combinar de manera única u original, una infinidad de situaciones, escenas, diálogos, experiencias sin ningún tipo de límite. Efectivamente, una peculiaridad de la imaginación es su indeterminación, es decir, que no está predeterminada o prefigurada. No está regida por reglas o normas, por lo cual es imposible anticipar a qué rumbo nos llevará el pensar en un evento o situación, así como el imaginar cómo terminará una narración.

Antonio Damasio, neurocientífico portugués, precisa al respecto, “La capacidad de imaginar acontecimientos posibles depende asimismo de aprender y recordar, y es el fundamento para razonar y navegar por el futuro y, más en general, para crear soluciones de un problema” (Damasio, 2015, p. 207).

La capacidad de hacer uso de la imaginación coloca al sujeto en un papel activo, en otro lugar respecto de la realidad, esta sí nos impone límites y restricciones en torno a su transformación. Por ello, uno de los productos del ejercicio de la imaginación, como es el caso de la narración, es una creación humana que supera lo real, más allá de que esta pueda basarse en hechos verídicos.

Cabe señalar que, si bien existe una construcción de sentido social, de significaciones compartidas que dan coherencia a nuestro mundo, al mismo tiempo, de manera ineludible, todos los seres humanos construimos, creamos un sentido singular, un mundo propio con respecto a lo que acontece a nuestro alrededor y al interior de nosotros mismos.

El ingrediente indispensable que da origen a las distintas narraciones, o la condición necesaria que origina que se gesten diferentes o infinitas versiones, historias y relatos es nuestra capacidad imaginativa, atributo exclusivo de los seres humanos.

A diferencia de la razón, que tiene límites y que debe seguir el pensamiento lógico, la imaginación tiene por peculiaridad transgredir cualquier límite (Lapoujade, 1988). La imaginación permite articular o separar ideas, contenidos, elementos, por más que el uso de la razón no lo permita o que deseche dichas ideas por ilógicas.

Curiosamente, la imaginación ocupa un lugar marginal, “considerada en sí misma, está situada en la parte inferior de la escala de los modos de conocimiento” (Ricoeur, 2004, p. 21).

Para terminar este pequeño apartado, basta reafirmar el papel autónomo de la imaginación, donde no existe ningún motivo o razón lógica para la representación o significación y donde la articulación de sucesos y significaciones se puede dar a partir de cualquier cosa, sin que haya una determinación, o una correspondencia. Es decir, la imaginación es la total independencia de nexos, vínculos, representaciones o asociaciones. Es el ejercicio de la libertad imaginativa, que tiene como resultado la creación.

Sigrun Gudmundsdottir (2005) señala “Las palabras ‘narrativa, narración y narrar’, tienen todas raíz latina, lo que indica una estrecha vinculación con el conocimiento y la práctica profesional (...) la narrativa se refiere a la estructura, al conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia” (2005, p. 52).

La narración es la forma común y reiterativa en que relatamos los acontecimientos de nuestra vida, lo acontecido en el día, en un examen, en una experiencia maravillosa o dolorosa, no obstante, conforma la estructura con la que relatamos a los otros lo que nos ha pasado o pensamos que nos pasará.

Bruner (2013) argumenta que el relato tiene una enorme capacidad para modelar la experiencia, “la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto; de otro modo, no hay historia” (p. 31).

A diferencia de un escritor profesional que crea o inventa novelas, cuentos y no tiene ninguna intención pedagógica o educativa, quienes pretendemos enriquecer el proceso educativo sabemos que, a través de la creación de narraciones o historias, que perfectamente pueden ser fantásticas, se genera gran interés y se promueve el trabajo educativo.

En el proceso educativo es factible crear narraciones cortas o cuentos, con un conflicto o tensión que genere interés (porque como señala Bruner, de lo contrario no hay narración), que se refiera a una idea no compleja y con pocos personajes e incluso, si uno quiere, puede ser uno solo.

Primero, es necesario seleccionar y ser lector del contenido educativo para posteriormente elegir el tema específico que se va a plasmar y luego convertirse en narradores.

Un insumo importante para la creación de narraciones es por supuesto la serie de experiencias que acompañan la vida de cada uno de nosotros y que son un ingrediente para la creación de la narración.

En el ámbito pedagógico o educativo diversos autores han fundamentado la importancia de incorporar a la imaginación y a la narración en el aula, entre los que destacan Bruner (2013), Rodari (2008) y Egan (2000), quienes plantean la importancia o el ejercicio de la imaginación para el aprendizaje, así como la necesidad de incorporar el cuento, el relato, la fábula, es decir, el género narrativo en sus diversas expresiones, para la construcción del conocimiento en el aula.

Gianni Rodari, describe en un texto genial, *Gramática de la fantasía* una serie de ejercicios del uso de la imaginación para narrar historias colectivas. Dicho autor, en contraposición a la visión extendida de que solo un grupo selecto de sujetos son escritores, afirma acertadamente que todos somos escritores y capaces de crear narraciones.

Por su parte, Egan fundamenta la relevancia de incorporar intencionalmente la imaginación como una herramienta indispensable para generar la construcción del aprendizaje en el proceso educativo. Este autor plantea la necesidad de imaginar los contenidos educativos a trabajar en una situación afectiva, que involucre subjetivamente al alumno, que le permita hacer propios dichos contenidos, a través de un proceso de construcción del aprendizaje,

generado en la narración, que le dé sentido al contenido, para hacer una revelación y descubrir lo extraordinario de lo ordinario. Por ello es necesario impulsar en el proceso educativo la capacidad imaginaria de los estudiantes como un elemento central que permita articular conocimientos y crear nuevas significaciones.

No es posible considerar las actividades cognitivas separadas de otros elementos que son enteramente decisivos (...) hay un flujo psíquico que es flujo de representaciones (...) no en el sentido de calco, sino creación de un mundo imaginario en el sentido fuerte de la palabra, lo cual no pretende decir que es ficticio (Castoriadis, 2002, pp. 95-96).

Antonio Damasio (2015), profesor de Neurociencia, Neurología y Psicología, argumenta que los seres humanos para la regulación de la vida generaron formas de consuelo y de comportamiento para promover el bien y evitar el daño. Para ello

Se abordó el problema de cómo hacer que toda esta sabiduría fuera inteligible, transmisible, que fuera persuasiva y se hiciera cumplir, en una palabra, que quedara grabada, y se halló una solución: contar historias, algo que el cerebro hace de una manera natural e implícita. Una narración implícita ha sido la creadora de nuestra conciencia reflexiva, y no debería sorprendernos que haya calado en los fundamentos de las culturas y las sociedades (Damasio, 2015, p. 438).

Es importante destacar que el cerebro cuenta historias o narraciones de una manera natural, siendo entonces esta mente narrativa, cualidad o atributo que origina el título de la presente obra. Aunado a lo anterior, Damasio en su obra, *La sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia* (2019) asevera:

La narración sin palabras es natural. La representación icónica de secuencias de sucesos cerebrales, que se da en cerebros más sencillos que el nuestro, es el

material del que están hechos los relatos. La razón por la que hemos terminado creando tragedias y, en último extremo, libros, y por la que buena parte de la humanidad está tan enganchada a las películas y la televisión, puede ser el darse naturalmente esa narración preverbal. Las películas son la representación externa más parecida a la narración predominante que se da en nuestra mente (p. 194).

Damasio (2019) señala que el encuadre de las tomas, la transición que se da a través del montaje, así como la narración que se construye a partir de yuxtaponer escenas es análogo en algunos aspectos a lo que se genera en la mente, todo ello “gracias a la maquinaria que se hace cargo de fabricar imágenes visuales y auditivas, y a los dispositivos tales como los muchos niveles de atención y de memoria de trabajo” (p. 194).

Por otro lado, es necesario precisar que la conciencia como afirma Damasio:

es la clave, para bien y para mal, de la vida que se examina, nuestro pase para conocerlo todo sobre el hambre, la sed, el sexo, las lágrimas, la risa, las patadas, los puñetazos, los flujos de imágenes que llamamos pensamiento, los sentimientos, las palabras, los relatos, las creencias, la música y la poesía, la felicidad y el éxtasis (2019, p. 17).

Igualmente, Damasio (2019) precisa que la conciencia se genera con la sensación de lo que ocurre cuando oímos, tocamos y vemos, y que “la conciencia es conocimiento y el conocimiento es conciencia” (p. 37)

Por su parte, Solms y Turnbull (2004) afirman que la conciencia está profundamente arraigada con los sentimientos, y la conciencia es sentimiento.

## **NARRAR PARA APRENDER**

No podemos continuar solo leyendo, escuchando exclusivamente las narraciones de otros, sí, por supuesto que son importantes, nos enriquecen, sin

embargo, los estudiantes y docentes tenemos mucho que imaginar, inventar, crear y narrar. Tener la experiencia de llevar la imaginación a la concreción de una narración, ya sea a través de la dramatización, el video, el audio o la secuencia de imágenes, es algo muy significativo. La narración no puede ser apreciada en todas sus dimensiones si no la llevamos al plano de la experiencia, en donde se pone en evidencia la concepción del mundo de quien narra en relación con el contenido educativo y todo ello se enriquece con una serie de anécdotas, caracterizaciones, expresiones, música, entre otros elementos.

Es increíble cómo a partir de imaginar ciertos hechos y sus consecuentes situaciones se puede dar vida a personajes, situaciones, eventos recuperados de lo vivido, que entremezclan lo real y la ficción e incluso relatos inverosímiles que generan una experiencia inolvidable.

Si bien algunos escritores elaboran narraciones para olvidar, para sublimar los sentimientos, en ocasiones de odio o violencia, para hacer catarsis o abreaccionar a través de la invención narrativa, nosotros pretendemos dejar una huella en la memoria, generar un impacto significativo, un aprendizaje a partir de la puesta en escena (visual, sonora o ambas) de la nueva versión del contenido educativo a través de la narración.

El concepto de memoria que se tiene en esta obra, es el de Mark Solms y Oliver Turnbull (2004), que lo señalan en su libro *El cerebro y el mundo interior: Una introducción a la neurociencia de la experiencia subjetiva*:

El término memoria cubre muchas funciones mentales diferentes. Algunas veces consideramos la memoria como el acto de *recordar*. Este aspecto de la memoria es la reminiscencia, el traer a la mente algún hecho aprendido con anterioridad o un suceso vivido. Otras veces, el término “Es cita memoria” se refiere no al proceso de traer conocimiento almacenado a la mente, sino, más bien, al conocimiento almacenado en sí. Este significado de la memoria denota la parte de la mente que contiene rastros de influencia del pasado que persisten en el presente. El término memoria también se emplea en conexión con el proceso de adquirir conocimiento, es decir, el proceso de aprender o memorizar (p. 140).

Por otra parte, Bruno Estañol (2011) explica cómo se entrelazan nuestras historias: “En todo ser humano se conjugan tres historias. Una historia genética, una historia personal y una historia cultural” (p. 35), las cuales se encuentran entremezcladas. A partir de dicho entrecruzamiento es que vamos a generar nuestras propias narraciones, es decir, una combinación de lo singular y personal, que conforman las vivencias y su forma particular de asimilarlas, y todo ello ineludiblemente aunado a nuestra cultura y a la nacionalidad a la que pertenecemos.

Se sabe que para generar aprendizaje es necesario hacer propio el contenido nuevo, a partir de relacionarlo con lo que conocemos y de esa forma incorporarlo.

Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, todo relato se convierte en una suerte de alegoría dotada de significación moral (Gudmundsdottir, 2005, p. 62).

En la narración, el sujeto le da sentido al mundo, a los acontecimientos, a la realidad de manera global. La creación de una narración a partir de un contenido educativo en donde se involucran necesariamente aspectos singulares, subjetivos, se transforma en un contenido cognitivo que incluye lo afectivo además de lo racional. A su vez, al transformar el contenido educativo en una narración educativa-afectiva se transforma a sí mismo el sujeto, puesto que ese proceso de crear, al idear formas y caminos posibles para articular el contenido, todo un trabajo de articulación del contenido a partir de vivencias, anécdotas, saberes cotidianos y por supuesto sentimientos, lo cual genera una significación profunda por el hecho de estar engarzada con su subjetividad, y ello favorece la permanencia en la memoria.

La subjetividad no solo incluye los sentimientos, sino todo el universo de significaciones que comprenden el ser del sujeto, la noción que tiene de sí mismo y su posibilidad de cambiar constantemente.

Una característica de la subjetividad es la selectividad, “es la idea central para caracterizar el mundo propio. La representación que el sujeto se hace del mundo, lo que construye o crea como mundo, es necesariamente selectiva en muy alto grado” (Castoriadis, 2004, p. 61).

Castoriadis (2004) afirma que la voluntad o actividad deliberada son otros aspectos de la subjetividad humana al mismo tiempo que la reflexión.

En el proceso de creación de una narración, como se ha dicho antes, interviene la afectividad en la búsqueda de eventos, situaciones, sucesos y caracterizaciones que los alumnos imaginan, recuperan de lo que han vivido o les han narrado, o han visto o escuchado a través de las tecnologías de la información y la comunicación. De esa manera se cruza, se entrelaza o interseca la dimensión intelectual y la dimensión afectiva al construir y crear la narración con fines educativos.

Ricoeur citado por Bruner (2012) afirma que “la narrativa se basa en la preocupación por la condición humana: los relatos tienen desenlaces tristes o cómicos o absurdos, mientras que los argumentos teóricos son sencillamente convincentes o no convincentes” (p. 25). Es decir, la narrativa pretende involucrar afectivamente al sujeto, convencerlo, hacerlo sentir y en eso radica su capacidad de promover el aprendizaje, en la necesaria involucración de los sujetos, no solo de manera lógica y racional sino afectiva.

Con base en lo anterior, es claro que la narración es una estructura que permite impactar en la afectividad, en nuestras emociones y engarzar contenidos educativos con nuestra subjetividad y generar un aprendizaje significativo.

## **NARRAR PARA COMPRENDER**

Pozo (2008) explica que, para comprender verdaderamente algo necesitamos organizar los elementos o la información en una estructura de sentido, en donde se creen nexos significativos a fin de generar un impacto subjetivo debido a que la exclusiva asociación de elementos no es suficiente para aprender.

Al narrar se da una reconstrucción del contenido educativo al convertirlo en narración, lo cual implica la caracterización significativa de los acontecimientos, la invención y generación del conflicto y todo ello la configura como una estructura plena de sentido y afecto.

“Las memorias cargadas de emoción son las que utiliza el narrador” (Estañol, 2011, p. 103) y ellas precisamente son las que no utiliza, de manera generalizada, el docente ni el alumno en los procesos educativos.

El crear una narración con base en un contenido educativo implica la comprensión, porque evidentemente para narrar es imprescindible imaginar y crear sentido o añadirle sentido al contenido para entender el contenido con el cual se construye una historia. Para comprender ineludiblemente se requiere explorar e investigar el contenido. Por su parte, el acto de narrar es un proceso de comprensión y reinterpretación, es la creación de nuevos significados articulados con los ya existentes, es una nueva forma de generar conocimiento en la que se logra captar la atención del contenido educativo por parte del estudiante.

Al respecto, Pérez afirma:

Una historia requiere unos acontecimientos y un contexto cargados de emoción. Constituye un concepto de orden superior, porque profundiza nuestra comprensión de algo al incorporarlo a un contexto de significado, integra informaciones, interpretaciones, emociones y contextos en una secuencia significativa para el sujeto o el grupo (Pérez, 2012, p. 208).

Al crear narraciones a partir de un contenido educativo se gesta la creación de significado a partir de la invención de una historia.

La propuesta de crear narraciones incluye dos aspectos fundamentales para el aprendizaje. Por un lado, el acto de creación o adaptación de una historia, en donde es indispensable incorporar el conflicto y por otro, la producción de dicha narración, en la que una posibilidad es a través del uso del celular, lo cual implica plasmar el resultado de la fantasía e imaginación en un producto cultural, que tenga existencia propia y que sea exhibido a la colectividad,

lo cual implica lo que Feldman (citado en Bruner, 2012) denomina *descarga óptica* “convertir nuestros procesos mentales en productos y dotarlos de alguna realidad en el mundo” (p. 74). Lo anterior tiene un enorme impacto al poder convertir la propia imaginación en un producto tangible, visible y audible, que puede ser reproducido un sinnúmero de veces gracias a las tecnologías de la información y la comunicación.

## NARRAR, CREAR Y APRENDER

Se parte de reconocer la necesaria vinculación entre el aprendizaje y la creación, así como su articulación con la subjetividad como condición necesaria para la construcción del conocimiento.

Mark Solms y Oliver Turnbull (2004), ambos neuropsicólogos, afirman que lo que caracteriza y es constitutivo de la mente es la conciencia subjetiva y no el comportamiento inteligente. Por ello “una computadora debe ser capaz de producir ‘alegrías y tristezas, recuerdos y ambiciones, y un sentido de identidad personal y libre albedrío’ (parafraseando a Crick), antes de que estemos convencidos de que posee una mente” (Solms y Turnbull, 2004, p. 71).

Desde esta perspectiva el aprendizaje consiste en un proceso en donde el sujeto tiene un papel activo que se concreta en la acción o transformación del objeto de conocimiento; en la conciencia subjetiva y por ende la incorporación de sus sentimientos y como consecuencia de ello se transforma a sí mismo. De tal manera que aprender implica hacer, actuar y con ello tener un papel eminentemente activo.

El aprendizaje se da a través de una exploración activa, en un proceso donde se ejercita la reestructuración y articulación del conocimiento. Surge entre otras posibilidades como resultado de una inmersión en las diversas opciones o caminos que nos proveen las diferentes e infinitas posibilidades imaginarias para crear una narración hilvanando acontecimientos y creando nexos que articulen el contenido a desarrollar en dicha narración.

Como argumenta Coll (2005), la información se convierte en conocimiento y el acceso a la información da lugar al aprendizaje cuando actuamos sobre ella, la procesamos, la organizamos, nos la apropiamos, la utilizamos y la confrontamos con otras; en suma, cuando somos capaces de darle significado y sentido.

Con base en lo señalado anteriormente, se puede afirmar que *se aprende* cuando:

- La información la puedo articular con mi vida, con lo que me gusta, con lo que no me gusta, con lo que siento, es decir, cuando puedo crear una significación singular, subjetiva, que se encarna en mí.
- Transformo el contenido o información a través de mi creación, de mi construcción de sentido y lo convierto en algo reestructurado, resignificado.
- Plasmo en personajes y situaciones o acontecimientos el contenido, dándole vida a través de la narración, de la combinación entre la ficción y lo real.
- Incorporo los sentimientos, las emociones, en donde mi estado de ánimo o actitud ante ello no es de indiferencia o apatía, sino por el contrario es de entusiasmo, de involucramiento y por ende existe interés o deseo de aprender.
- Existe acción. Los estudiantes son los que crean sus nuevas versiones o modifican alguna y producen sus propias narraciones audiovisuales o exclusivamente sonoras o visuales y son ellos los que generan sentido, nuevas significaciones.
- Represento, actúo, explico de nuevo lo que he aprendido, es decir, lo comparto con los demás.
- Soy capaz de construir, crear, inventar, imaginar una historia o narración.

Se puede observar que en la perspectiva de Coll (2005), se hace evidente un cambio en la noción que se tiene del estudiante y del proceso de aprendizaje, donde el alumno ocupa un lugar central, activo y constructor de su conocimiento y como producto de dicho proceso, se conoce y se transforma.

En oposición a lo anterior, en la institución escolar generalmente se promueve un pensamiento exclusivamente racional en detrimento de la afectividad y esta es inherente al proceso de aprendizaje. Desde esa perspectiva reduccionista se considera que el conocimiento se construye predominantemente con elementos racionales, con la participación exclusiva de la lógica. Desafortunadamente existe aún dicha visión positivista en torno a cómo se concibe el proceso de aprendizaje, no obstante que el sujeto no puede estar exento o aislado de sus afectos y emociones. Necesariamente siente y piensa a la vez, no es una máquina de procesamiento de datos exclusivamente racionales.

Es en la propuesta que se ha ido perfilando, que se piensa en un aprendizaje como modelo interpretativo y reconstructivo de la realidad, a través de la creación de narraciones sobre los contenidos educativos.

Los alumnos exteriorizan su visión del mundo a través de sus creaciones narrativas: El *qué se dice* es el contenido educativo y *el cómo* es la forma narrativa constituida por la trama, los personajes, anécdotas, etc. y en esta última radica la riqueza de la construcción de conocimiento.

El proceso de transformar el contenido educativo en una narración requiere creatividad y “Toda creatividad humana implica emociones” (Vygotsky, 2006, p. 56).

Cuando las narraciones que relatamos son fruto de nuestra imaginación, de nuestra creatividad, llevan la huella personal que hace inolvidable, en toda la expresión de la palabra, la experiencia y, por ende, el conocimiento que ella implica.

Esta creación, esta producción que le da materialidad a las ideas tiene un impacto muy importante para el sujeto en términos de la autovaloración de sus capacidades y en la trascendencia que tiene para la memoria, el recuerdo la participación en el proceso por medio de la actividad.

Damasio (2015) asevera respecto de la trascendencia de las emociones para el cerebro:

Ayuda que el acontecimiento a recordar sea emocionalmente relevante, que haga temblar las escalas de valor. A condición de que una escena tenga algún

valor, con tal que haya suficiente emoción en el momento, el cerebro aprehenderá, utilizando de manera conjunta y simultánea diversos medios sensoriales, imágenes, sonidos, caricias, olores y sensaciones varias, y los revisará en el momento justo (Damasio, 2015, p. 206).

Asimismo, Damasio (2025) precisa con respecto al recuerdo:

Ningún recuerdo es perfectamente fiel, eso solo funciona con objetos triviales. La noción de que el cerebro contiene algo así como un “souvenir” del objeto aislado es inaceptable. El cerebro retiene un recuerdo de lo que sucedió durante una interacción, y la interacción incluye, cosa importante, nuestro propio pasado, y a menudo el pasado de nuestra especie biológica y de nuestra cultura (p. 209).

## NARRAR DESDE LA SUBJETIVIDAD

En este proceso que incluye a la subjetividad, como noción central en la creación de narraciones para la construcción del aprendizaje, se está concibiendo al sujeto como aquel que no es una tabula rasa, que se caracteriza por no vincularse de manera neutral con el contenido educativo, en donde sus afectos, sus deseos están siendo determinantes.

Hablar de subjetividad es referirse a los procesos y las condiciones que hacen posible la experiencia humana. A su vez, la experiencia produce subjetividad; de ahí que esta es radicalmente singular e histórica. Subjetividad es el universo de sentido generado en toda sociedad y cultura y que recrea cada miembro de estas, en un proceso incesante de creación de formas y mundos (Baz, 2009, pp. 17-18).

Es así como a partir de la subjetividad el estudiante resignifica o reconstruye el conocimiento desde su singularidad y en nexos con lo colectivo, es decir, en el trabajo colaborativo que realiza con sus compañeros. Al trabajar en

equipo se da un encuentro de subjetividades, una discusión reflexiva y una negociación de significaciones, en donde colectivamente se dan a la tarea de transformar el contenido educativo (seleccionado libremente por ellos) en una narración de ficción que requiere que exista el conflicto como condición necesaria para generar el interés por la trama.

Para lo viviente la naturaleza no es un jardín donde florecen “informaciones” que él tiene que recoger: lo viviente es quien crea lo que para él es información, dándole a la X una forma investida de pertinencia, peso, valor y “significación” (principio absolutamente general para toda forma de para-sí) (Castoriadis, 1998, p. 241).

Ernest Rutherford, físico neozelandés, cuando fue interrogado respecto de cómo fue que logró adivinar las leyes de la radiación, contestó: “Me pregunté qué habría hecho yo de haber sido una partícula alfa” (Castoriadis, 1998, p. 242). Lo anterior nos abre caminos para reflexionar en la importancia de la subjetividad para la construcción del conocimiento, en contraposición a la visión positivista de la ciencia.

Los estudiantes con base en su propia subjetividad dan vida a la narración, a los personajes, a su caracterización, a los objetos que los pueblan, etc. y todo ello a partir de una implicación emocional aunada al contenido educativo.

La creación de la narración de ficción va a permitir que emerjan significados, en donde la subjetividad se hace presente en la resignificación del contenido educativo al transformarlo en una narración de ficción que se genera a partir de analizar el contenido para crear una historia. Asimismo, se crean nuevas articulaciones entre los conocimientos y se gestan nuevas significaciones singulares y colectivas que generan vivencias y recuerdos que permanecen a lo largo del tiempo por la importancia que estos tienen para sus creadores, debido al proceso de elaboración y por ende, su participación como sujeto activo, creador, donde se mezcla lo racional con lo afectivo.

Las narraciones digitales de ficción de los estudiantes expresan su visión del mundo, ciertos aspectos de sus vivencias y experiencias, sus sentimientos, deseos, intereses, temores, angustias, entre otros.

En la creación de narraciones se parte de una nueva forma de entender la construcción del conocimiento, en donde el alumno es el sujeto creador que transforma el contenido en una narración y el hacerlo implica un proceso de encontrarle sentido al contenido educativo para, con base en ello, crear la narración.

## IMAGINAR PARA NARRAR

Vivimos en una sociedad consumista, la cual nos ha hecho creer que en la vida necesitamos comprar, adquirir, importar ideas, pensamientos y prácticas educativas de otros, para que logremos la satisfacción o el resultado esperado.

No tenemos la cultura de crear, de innovar, de modificar lo que tenemos para responder a las necesidades de cómo aprender mejor utilizando estrategias lúdicas y creativas que generen interés y motivación en los alumnos.

Precisamente, la opción de crear narraciones para aprender parte del reconocimiento de la necesidad de partir de nosotros mismos para poder construir aprendizaje que responda a nuestras necesidades y contextos.

Qué mejor manera de hacer imperecedero el recuerdo que recurriendo a la imaginación para crear y dejar huella, sea de manera individual o colectiva.

Ricoeur (1998) destaca el papel fundamental que tiene la narración en la subjetividad: “el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de existencia temporal” (p. 113). Somos sujetos que constantemente estamos creando significaciones y dando sentido al mundo a través de articular una serie de sucesos. El proceso de invención de una narración implica el hacer uso de una serie de conocimientos, sentimientos, experiencias, relatos, ideas a través de la imaginación para la construcción de una trama que sea interesante y llamativa para los propios estudiantes y todo ello implica comprender.

La experiencia docente me ha mostrado que los alumnos se transforman como consecuencia de que utilizan su imaginación para crear diversas obras,

relatos; caracterizan a los personajes; actúan; producen sus narraciones e igualmente aprenden mejor cuando generan vínculos con sus pares.

Por lo anterior se propone la narración como una opción que dé estructura, que sirva de marco para dar sentido al conocimiento, puesto que en las narraciones los elementos afectivos son indispensables para construir la trama, para producir un conflicto que ineludiblemente esté inmerso en afectos, emociones, sentimientos. “El relato y la narración son estrategias didácticas de primer orden para lograr significación en los aprendizajes, por la carga emocional que comportan” (Pérez, 2012, p. 208).

Igualmente, desde la neurociencia, Antonio Damasio (2015), en compañía de Hanna Damasio y Mary Helen Inmordino-Yang, realizó una investigación que tuvo por objeto conocer cómo los relatos pueden inducir sentimientos de admiración o de compasión en los seres humanos a través de imágenes del cerebro obtenidas por resonancia magnética funcional. Al respecto, Damasio (2015) afirma: A pesar del carácter preliminar de este estudio, hemos podido dar un primer vistazo a la forma en que el cerebro procesa la admiración y la compasión. Como cabía esperar, la raíz de estos procesos se halla profundamente arraigada en el cerebro y en el cuerpo. Y como cabía esperar también, la experiencia individual afecta en gran medida estos procesos (p. 204).

## CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA CREACIÓN DE NARRACIONES

El aprendizaje surge como resultado del proceso de construcción del conocimiento, en donde el sujeto ejerce un papel activo al dotar de sentido, significado al contenido y con base en ello, se propone la creación de narraciones.

La natural conexión entre la narración de historias y el aprendizaje se ve oscurecida en la escuela sobre todo debido a que nosotros no vemos el aula como una forma real y cabal de la vida, como un drama permanente, como un mundo en sí mismo (Gussin, 2005, p. 144).

Como docentes en nuestras manos está el utilizar la narrativa, el que los estudiantes le den vida a los relatos con base en contenidos educativos.

“Al relatar historias que surgen de su experiencia personal, no solo sus ideas acerca del texto, sino también su interés por el texto mismo empieza a surgir de una fuente afectiva o de una fuente puramente intelectual” (Haroutunian-Gordon, 2005, p. 163).

Es un hecho innegable que actualmente con el uso de las TIC los jóvenes son productores de diversos tipos de mensajes. Dicha capacidad de creación que se plasma a través del uso de las TIC en diversas producciones digitales es lo que Castells (2009) denomina autocomunicación de masas, lo cual significa que ya no están limitados a ser solo receptores de mensajes, como sucedía con los medios de comunicación tradicionales, sino que, a partir del uso extensivo de Internet, se ha ampliado la función de emisores a cualquier usuario de esta. Con base en ello, en el aula los estudiantes pueden ejercer su capacidad comunicativa y convertirse en emisores y productores de contenidos educativos de sus asignaturas para hacer significativo el conocimiento. De tal manera que las narraciones digitales que crean y producen los estudiantes universitarios son un medio básico de comunicación indispensable para expresar sus puntos

de vista y establecer comunicación con los otros de manera amplia o extensiva, a través de las tecnologías y sin requerir la presencialidad, lo cual es una manera de construir conocimiento, en una época caracterizada por la interminable e instantánea producción y difusión de mensajes de diversa índole.

No obstante lo anterior, parecería que en el aula dicha función comunicativa y productora de mensajes no existiera. Actualmente los estudiantes cuentan con un teléfono celular que les permite tomar fotografías, videos, grabar y reproducir audios, funciones que son sumamente útiles para la producción de mensajes y que ponen en práctica de manera cotidiana para su interacción social, aunque no ejercen esa actividad de manera autónoma en la producción de contenidos educativos. La cualidad o atributo de los estudiantes universitarios de ser productores, creadores de mensajes no es reconocida y por consecuencia, no es promovida por la generalidad de los docentes y menos aún por la propia institución educativa, pues en términos generales la enseñanza universitaria sigue, como señala Ignacio Pozo (2009), centrada en la palabra, en el discurso verbal y escrito.

Por el contrario, la creación o adaptación de una narración a partir de un contenido educativo es una forma de crear sentido a través del ejercicio intencional de la imaginación, la cual cubre lagunas o ausencias para articular diversos contenidos que se plasman en la conformación de una estructura organizativa original y plena de significado. Con base en lo anterior, se sostiene la importancia y trascendencia de la creación narraciones que retomen cierto contenido específico del programa de estudio y que, de manera libre e imaginativa, los estudiantes puedan crear una narración y plasmar una producción digital concreta que incorpore sus significaciones y sentimientos además del contenido educativo.

El interés se centra en argumentar y reflexionar sobre otras formas de apropiación del conocimiento a través de la creación de narraciones digitales, en donde se combinan de manera imbricada la razón y la subjetividad, donde tienen un lugar privilegiado las vivencias de los estudiantes, sus preocupaciones, sus esperanzas, sus deseos, sus fantasías y en este entramado de significaciones está la base de la creación de sentido, y por ende, la construcción del aprendizaje.

La propuesta pedagógica que se sostiene consiste en transitar de la centralidad de la palabra del profesor a la experiencia de la autocomunicación en el aula por parte de los alumnos. Reside en impulsar la transformación de los estudiantes universitarios en productores, en auto-comunicadores en el aula, a través del diseño por parte del docente de actividades que intersecten los contenidos del programa de estudios con el uso de las TIC para la creación de narraciones digitales.

La puesta en imagen o en sonido o ambas es una parte constitutiva del proceso de creación de significaciones debido a que los estudiantes para realizar la producción digital tienen que llevar a cabo una puesta en escena visual, sonora o ambas. En dicha producción se cuestiona la noción de repetición o reproducción de la realidad aun cuando la intención sea de analogía con la realidad, puesto que en toda producción significativa se da una creación imaginaria, una forma singular de representar la realidad. En este rehacer creador el proceso educativo no puede concebirse como un intercambio de información en el que se dé la repetición de los conceptos o contenido, sino por el contrario es un proceso de creación y representación de la realidad desde una mirada subjetiva. “La realidad es una cosa y otra su transposición en dos dimensiones audiovisuales (una imagen plana y un sonido) [...] lo cual es una reducción sensorial radical” (Chion, 1993, p. 95). Y compartimos su punto de vista, en términos de reconocer que dicha transposición de alguna manera limita, por ejemplo, en el caso del sonido, el que no todos los objetos y los animales producen un sonido que los identifique. No obstante, dicho medio permite manejar sentimientos y emociones de una manera intensa, a diferencia de lo que sucede con otro tipo de representaciones, como es el signo lingüístico.

En esta versión del mundo, el sentimiento permea todo, desde la elección del contenido a abordar, la idea de la estructura narrativa o esquema del relato, hasta cada uno de los elementos que lo constituyen para enfatizar y *vestir* la narración. En el caso del video es la conversión del discurso que señala y precisa o denota lugares, objetos, personajes, acciones, música, sonido, entre otras, a la concreción y materialización de ello, lo cual se puede denominar como una producción de sentido. Es así que es correcto hablar de una práctica

significante que los estudiantes están realizando con el fin de comunicar su representación del mundo, es decir su recreación del mundo teniendo como contenido de referencia los textos trabajados en la asignatura correspondiente. El proceso de significación y representación es un proceso que transforma la realidad y plasma una mirada o escucha singular (Bettetini, 1977). Precisamente esos contenidos de pensamiento y la intensidad de estos es lo que se pretende generar en la creación narrativa al representar con imágenes y sonidos.

Por su parte Bruner (2012) reconoce la relevancia de las emociones y sentimientos explicando que “Sabemos también que los deseos pueden llevarnos a encontrar significados en contextos en que otros no encontrarían ninguno” (p. 57).

Igualmente, en ese mismo orden de ideas Damasio (2015) puntualiza:

¿Cómo se desencadenan las emociones? De una manera bastante sencilla, por medio de imágenes de objetos o acontecimientos que están realmente sucediendo en el momento o bien que, al haber sucedido en el pasado, son ahora evocadas y recordadas. La situación en la que uno se halla es importante para el aparato emocional. Puede que el sujeto se halle viviendo una escena de su vida y reaccione a una interpretación musical o ante la presencia de un amigo; puede que se encuentre solo y recuerde una conversación que le disgustó el día anterior. Ya sean en “vivo”, reconstruidas a partir del recuerdo, o creadas de la nada en la propia imaginación, las imágenes inician una cadena de acontecimientos. Las señales procedentes de las imágenes procesadas quedan puestas a disposición de varias regiones del cerebro. Algunas de esas regiones intervienen en el lenguaje, otras intervienen en el movimiento, otras en las manipulaciones que constituyen el razonamiento (2015, p. 178).

Cabe aclarar que Damasio utiliza el término imágenes para referirse a las representaciones que surgen en el cerebro y que se pueden obtener por resonancia magnética y, por ende, no hace referencia a lo que comúnmente entendemos por imágenes (ilustraciones, fotografías, videos).

Es relevante explicitar que la creación de representaciones visuales y/o sonoras no consiste en una simple traducción de una modalidad o tipo de representación a otra, de una clase de sensación a otra, puesto que es imposible sustituir un símbolo por otro. En dicho proceso hay creación, clasificación y reorganización de atributos, en donde se resaltan algunos y minimizan otros, lo que es clave para la construcción del conocimiento. De tal manera que la puesta en imagen, sonido o ambos tiene una trascendencia en la comprensión y la creación de significado al ser plasmada la narración a través “del uso de esos sistemas externos de representación que hacen posible una mente teórica, que piensa sobre sus propias representaciones, una mente que se piensa a sí misma” (Pozo, 2014, p. 218).

## EL HACER PARA APRENDER

Este hacer plasmado en la creación de la narración está basado en un aprendizaje activo, el cual se caracteriza por “una intensa actividad e implicación por parte de quien aprende” (Pérez Echeverría *et al.*, 2001; Pozo *et al.*, 2006b, citado en Pozo, 2008, p. 366), implicación generada por la libertad de plasmar de manera libre las ideas que surgen sobre las temáticas o contenidos educativos.

No es lo mismo saber decir que saber hacer. El saber hacer implica el reconocimiento de los pasos a través de los cuales llegamos al hacer, involucra la experiencia subjetiva de haberlo hecho y que por ello puede representarse mentalmente y generar en el cerebro una reacción vívida, en la que el cerebro rememora e imagina la escena o el evento generando una activación de las neuronas de manera similar a que se estuviera realizando realmente la acción, como lo señala Baddeley (2016).

Dewey (citado en Egan, 2000) afirma: “el conocimiento que primero adquieren las personas, y que permanece arraigado más profundamente en ellas, es el de *cómo hacer* algo; cómo caminar, hablar, leer, escribir, patinar, montar en bicicleta, etcétera” (p. 70). Es así como el hacer desempeña un lugar importante en la memoria y como se ha señalado anteriormente, en los sentimientos.

El deseo de narrar, de crear una narración implica el necesario proceso de transitar del texto al significado. Por qué se señala esta transición, porque el proceso de imaginar para crear y dar vida a una narración está ineludiblemente unido a la creación o modificación de significaciones. Uno tiene que imaginar lo que podría pasar, las diferentes maneras posibles de la narración e igualmente considerar el conflicto que se podría presentar y que sería el que le daría interés al relato. Todo ello se cubre de pleno de sentido, ya sea por la representación de escenas o secuencias. Es relevante poner atención en lo que se plasmará, aquello a lo que se le dará prioridad y aquello que es complementario o circunstancial y que no será pertinente plantear o desarrollar.

No solo se conoce el mundo, los contenidos trabajados, sino que los propios alumnos conocen, descubren sus propias capacidades y cualidades, que por cierto, usualmente desconocían.

## FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de narrar para aprender consiste en trabajar la narración a través de la creación colectiva de los estudiantes conformados en equipos, la cual implica procesos de reflexión intersubjetivos, es decir, para con los otros estudiantes o compañeros de equipo de trabajo, e intrasubjetivos, al interior de cada estudiante, que favorecen la construcción del conocimiento en donde la capacidad imaginaria, tanto singular como colectiva, a través del trabajo grupal se pone en juego. Los estudiantes no solo aportan sus ideas individualmente, sino que estas son enriquecidas por los otros y con ello se enriquece la trama.

“Narrativas e historias son herramientas de trabajo que los profesionales usan con frecuencia para dar sentido a la experiencia y para organizarla en un cuerpo de conocimiento práctico” (Gudmundsdottir, 2005, p. 67).

Existe una imagen tradicional del docente que nos ha marcado en términos de guiar demasiado el proceso de aprendizaje, en donde es difícil aceptar que nuestro lugar como docentes no es el de centralizar el conocimiento. En esta

visión errada, de ser el centro del aprendizaje, no tiene cabida la propuesta del alumno como eje de su aprendizaje a través de la creación de narraciones en el aula, cuyo proceso creativo es el eje del aprendizaje.

La propuesta radica en que el docente, de manera deliberada, después de especificar el contenido educativo a trabajar para la creación narrativa y su producción, que tiene que realizar el grupo en su totalidad, a partir de la conformación en equipos de trabajo en función del número de integrantes del grupo, se concreta en tener un papel exclusivo de guía o retroalimentación y fomento de la imaginación con cada uno de los equipos de trabajo en la planeación y elaboración del guion.

El papel del docente consistirá en plantear ciertas situaciones tanto reales como ficticias, que podrían presentarse en la trama para fomentar la imaginación y aportar sentido al contenido educativo.

Es fundamental tener claro que el docente de manera consciente, reflexiva y deliberada, tendrá un papel secundario, relegado, en cuanto a no dirigir el contenido del guion y respetar el trabajo del grupo, solo explicará o guiará en función de que lo central es construir una historia o narración que articule algunos aspectos del contenido educativo a trabajar, en donde es indispensable que exista un conflicto, el cual será el que generará interés por la trama.

Un aspecto importante es que se requiere de la elaboración de un guion por parte de los estudiantes, que esté sustentado en la planificación de lo que se desarrollará y en el diseño basado en la comunicación sonora, visual o audiovisual, según su elección.

De lo contrario, no habrá un trabajo planificado y reflexionado, además de imaginativo, en torno al contenido de la narración digital.

La propuesta de las narraciones digitales está fundamentada en el reconocimiento de la diferencia que existe en lo que Pozo (2009) expresa entre saber decir y saber hacer. La creación de una narración digital está ubicada en el saber hacer, implica el proceso interno de articular a través de la imaginación una serie de conocimientos y contenidos que van a constituirse posteriormente en una narración. En la invención de la narración digital está presente el saber decir, pero un saber decir distinto plasmado en imágenes, sonoridades o

su combinación que implica necesariamente la incorporación de lo subjetivo de manera intencional, de los afectos y emociones de los sujetos, en estrecha relación con lo social, debido a que dichas producciones son planeadas y producidas por equipos de trabajo. De igual modo, el hacer está indivisiblemente unido al proceso que implica generar una creación original sobre un cierto contenido temático, una narración digital (sonora, fotosecuencia o video).

La creación de narraciones digitales está sustentada en el aprendizaje comprensivo:

- a) “Comprender es en cierto modo traducir algo a tus propias palabras, a tus ideas”, (2009, p. 34), por lo que traducir los conceptos o ideas a representaciones visuales, sonoras o la conjunción de ambas en la creación de narraciones digitales promueve la construcción del aprendizaje.
- b) “Si queremos que los alumnos puedan gestionar su propio conocimiento, debemos ir haciéndolos cada vez más autónomos en la toma de decisiones sobre su aprendizaje, de forma que [...] sean cada vez más capaces de planificar, supervisar y evaluar el despliegue de sus propios conocimientos” (Pozo y Mateos, 2009, p. 63).

Con base en lo anterior, la presentación de las narraciones digitales se hace en el grupo en su totalidad y primero son analizadas y evaluadas de manera crítica por todos los integrantes del grupo que no participaron en la producción, es decir, en un primer momento, por quienes fueron espectadores y en un segundo momento por quienes fueron los creadores y productores de dicha narración. El objetivo es que los creadores de la narración digital no influyan en su recepción o interpretación. La discusión colectiva, posterior a la producción tiene un papel fundamental para la reflexión y evaluación crítica de las narraciones digitales en las que los alumnos asumen un papel protagónico en dicha tarea.

- c) “Si queremos que los alumnos tengan autonomía y control sobre su propio aprendizaje, nosotros como profesores, debemos perder buena parte del control” (Pozo y Mateos, 2009, p. 64).

Es imprescindible que rompamos con la jerarquía tradicionalmente establecida de lo que se puede y no se puede hacer en una institución educativa y del ser docente para convertirnos en guías, en coordinadores de un proceso donde el alumno es el centro de la construcción del saber.

### CAPÍTULO 3. LAS NARRACIONES CREADAS A PARTIR DE UN CONTENIDO EDUCATIVO

El aula universitaria puede convertirse en un espacio para que los alumnos creen narraciones, todas ellas referidas a su visión particular de los contenidos educativos, de tal manera que los alumnos se conviertan en sujetos activos que interpretan el contenido educativo seleccionado y lo plasman en diversos formatos: audio, video, fotografías.

La creación de narraciones con fines educativos tiene como móvil la ficción, es decir, no están sometidas exclusivamente al principio de realidad y a partir de la imaginación generar una narración que articule y dé sentido al conocimiento desde las experiencias singulares, desde los afectos y las emociones. Bruner (2012) traduce el acto narrativo como subjuntivizar la realidad, y precisa “estar en el modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas” (p. 38), es decir, es trabajar a partir de las posibilidades, de las incertezas, de los deseos, de situaciones imaginadas que no tienen un camino prefigurado ni determinado y por ende carecen de un modelo a seguir.

“Las narrativas son un valioso instrumento *transformador*; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás [...] Las narrativas nos permiten descubrir nuevos sentidos asimilando las experiencias a un esquema narrativo” (Gudmundsdottir, 2005, p. 65).

La narración y en especial la ficción ha tenido un lugar marginal en el proceso educativo, debido a que ha sido considerada como un recurso o medio que solo divierte, da placer y no alimenta la construcción del conocimiento o aprendizaje. No obstante, Goodman (1978), Bruner (2013), Eisner y Rodari (2008) han argumentado y demostrado el papel protagónico que tiene la ficción, pues a partir de ella se construye conocimiento. Es extraordinario comprobar cómo es posible crear, con base en un contenido educativo específico,

al utilizar la ficción como recurso para generar ideas nuevas y a partir del ejercicio de la imaginación establecer vínculos y nexos que otorguen sentido a sus relatos, historias, narraciones y con ello a la construcción del conocimiento.

La ficción es un recurso eficaz para construir conocimiento, para dotar de sentido contenidos que no son familiares, que son ajenos.

la narrativa, incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos en la realidad.

Este proceso de “construcción de la realidad” es tan rápido y automático que muchas veces no nos percatamos de él [...] Los significados narrativos llegan a imponerse por sobre los referentes e historias presumiblemente verdaderas (Bruner, 2013, p. 22).

Cuántas veces se memorizan una serie de contenidos, que con el paso del tiempo no queda ninguna huella o recuerdo de ellos puesto que estos contenidos estaban exentos de significado personal.

## LA CREACIÓN DE NARRACIONES EDUCATIVAS CON IMÁGENES Y SONIDOS

Las narraciones que los alumnos construyen no se quedan exclusivamente en la palabra, en la comunicación verbal, sino que son puestas en escena, ya sea sonora, visual o audiovisual y a partir de dicha representación son grabadas con el celular, con la finalidad de que quede un producto narrativo que permanezca en la memoria y pueda ser visto u oído una infinidad de veces.

Los alumnos conformados en equipos eligen el contenido educativo a trabajar y analizan dicho contenido para imaginar los acontecimientos interesantes, chuscos o dramáticos de la narración, y en especial el conflicto que es el eje de la historia, que articula los acontecimientos y le da vida o interés a la narración. Así los estudiantes elaboran el guion, que precisa de manera sintética cada uno de los acontecimientos acompañados por los diálogos, así

como la música que intensifica las emociones. De igual manera los alumnos, si así lo deciden, pueden optar por elegir adaptar una historia ya conocida para recrearla de manera singular en función del contenido educativo. Cabe aclarar que los mismos alumnos son los actores de sus propias historias.

Este proceso de creación de la narración a través de la construcción de representaciones visuales, sonoras o audiovisuales en función del formato de la narración por el que hayan optado es muy diferente de la copia o repetición exclusivamente con palabras del contenido educativo, de la simple reproducción de lo que dice el autor o el texto, en el que los alumnos reorganizan las distintas representaciones mentales para generar una nueva versión narrativa del contenido educativo (incluso en el caso de una adaptación de una narración), en donde tienen un papel relevante las significaciones singulares y sociales aunado al trabajo colaborativo que realizan los alumnos.

Existen distintas versiones de la realidad, que se materializan en diversos contenidos educativos. Sin embargo, en el aula para la construcción del aprendizaje hace falta la creación de narraciones singulares de los contenidos educativos, elaboradas por los estudiantes, en donde se parta no solo de la versión imaginativa individual que cada estudiante tiene a partir del contenido educativo, sino que además se enriquezca a través del diálogo y la imaginación singular y colectiva de los estudiantes.

El mundo es uno solo; sin embargo, como afirma Goodman (1978), existen una multiplicidad de mundos que han sido creados, en donde se expresa la percepción y visión singular de los propios sujetos que la construyen, en función de los diferentes momentos históricos y también según lo que culturalmente se ha fomentado o menospreciado. Existen diversas maneras de hacer y representar mundos y contenidos educativos. Las formas en que se construyen versiones del mundo en las instituciones educativas tradicionalmente no incluyen la creación de narraciones a través del uso de imágenes y sonidos.

Como señala Goodman (1978), las versiones del mundo no están reducidas a los enunciados lingüísticos y a la denotación (cuya característica es la descripción objetiva o lo más objetiva de la realidad, es decir, donde no influyen o participen las emociones), abarcan, también el uso de metáforas,

ejemplificaciones, imágenes y sonidos, en donde por supuesto está presente la música. Por ello, son versiones del mundo también las narraciones en donde los estudiantes a partir de un contenido educativo hacen una ejemplificación a través de la ficción en donde plasman cómo interpretan ellos el contenido educativo.

El problema de la construcción de interpretaciones y versiones del mundo en el aula está articulado directamente con la comprensión y creación de narraciones, en donde ha predominado en el ámbito educativo la elaboración de versiones educativas que están centradas exclusivamente en el proceso racional y en representaciones que se basan en la denotación, en una visión objetiva, carente de las significaciones de los alumnos relativas a dichas versiones, en donde la ficción, la capacidad imaginaria de los estudiantes no tiene lugar.

Si bien el contenido puede ser el mismo, la forma en que se exprese va a modificar tajantemente la percepción de los estudiantes e igualmente va a generar una reorganización del mundo, una creación de sentido diferente, tanto para el propio equipo creador o elaborador de dicha versión única, así como también para aquellos que serán su auditorio o grupo espectador de la propia aula.

En las instituciones educativas predomina una visión reduccionista que consiste en pretender que al elaborar una versión del mundo tendríamos que mostrar exclusivamente lo que sucede, de manera objetiva, denotativa. Cómo restringirse exclusivamente a la información de tipo referencial de los textos que se abordan en el aula y no incorporar las representaciones expresivas, metafóricas, visuales y sonoras que permiten que la subjetividad se desfogue y genere una conexión entre lo racional y lo afectivo de manera deliberada, condición necesaria para la construcción del conocimiento.

Así las versiones del mundo están formadas de infinitas maneras, desde versiones exclusivamente lingüísticas hasta aquellas que pueden consistir exclusivamente en sonidos, en imágenes y en la combinación de ambas y en todas ellas se expresa el mundo interno de sus creadores. Sí, en la creación de una versión del mundo, de una narración, se plasma la percepción del mundo de sus creadores. Debido a que la percepción no es un fenómeno neutral de captación del mundo, puesto que en dicha percepción ya se ha hecho una

selección. Al respecto Goodman (1978) afirma que es imposible que una versión del mundo, en nuestro caso una narración, contenga todas las características y aspectos de un fenómeno, objeto o persona y también, por otro lado, no es posible que no se considere ningún atributo en ella.

En coincidencia con lo anterior, Bruner señala “Somos selectivos, prestamos atención a algunas cosas y no a otras” (1978, p. 138), puesto que es imposible que podamos percibir la realidad en toda su magnitud, puesto que nuestra mente requiere no sobresaturarse de información. De tal manera que para crear una nueva versión del mundo o narración:

Siempre comenzamos a partir de alguna vieja versión o de algún viejo mundo que hemos tenido a la mano y al que estamos atados mientras no tengamos la determinación y habilidad necesarias para rehacer esa versión o ese mundo y construir otros nuevos (Goodman, 1978, p. 134).

En congruencia con lo anterior, se puede afirmar que los alumnos comienzan con una versión del mundo (el contenido educativo), la cual está configurada a partir de signos lingüísticos y a partir de ella será recreada, reorganizada por los estudiantes (en donde se priorizarán y enfocarán ciertos aspectos, suprimiendo o minimizando otros), para crear una nueva versión del mundo, una narración. Por ello la construcción de mundos, la creación de narraciones es un *rehacer* (Goodman, 1978, p. 24).

Con base en lo que señala Goodman (1978), se puede afirmar que la construcción de mundos de ficción está hecha de mecanismos no literales, tales como la metáfora, o por medios no denotativos, tales como la ejemplificación y la expresión. Y en esos mundos se acude también con frecuencia a imágenes, sonidos, gestos o a otros símbolos pertenecientes a sistemas no lingüísticos (pp. 140-141).

Por ello, en la creación de versiones del mundo, de narraciones, se realiza una interpretación singular, donde sus creadores eligen, a partir del contenido educativo retomado, la forma de representación que puede consistir en imágenes y/o sonidos y su combinación. Debido a la especificidad y expresividad

de dichos medios, se da una manifestación de sentimientos que forman parte constitutiva de dicha versión del mundo estructurada en imágenes, sonidos o ambos.

## CAPÍTULO 4. LA COMBINACIÓN DE LO REAL Y LA FICCIÓN

### LA FICCIÓN EDUCATIVA

Como acertadamente señala Estañol (2011) al hacer referencia a Homero: “Los dioses tejen desdichas para que a los hombres no les falte algo que contar” (p. 15) y las desdichas y los fracasos son formas muy eficaces para mostrar la relevancia de un contenido educativo

Estañol (2011) afirma que “No es un secreto que la mayoría de las historias están conformadas por las vivencias de la infancia que han sido transformadas, distorsionadas, fermentadas, juntada con otras historias que hemos oído o que nos han ocurrido en otros tiempos” (p. 103). Es así que, como se ha señalado anteriormente, en la narración está presente nuestra vida, nuestras experiencias y estos son recursos que los estudiantes retoman en sus narraciones.

El binomio ficción-educación puede de primera impresión ser rechazado puesto que la mayoría de los docentes y de los alumnos consideran que la ficción no tiene absolutamente nada que ver con el aprendizaje. Sin embargo, la ficción desempeña un papel sumamente importante como medio que posibilita llenar huecos o lagunas, articular eventos, explicar sucesos, es decir dar sentido a la narración y por ende al contenido educativo.

En el proceso de crear una narración de ficción referida a un tema educativo el alumno está generando sentido, está configurando una razón de ser del contenido. Tiene que pensar en cómo organizar los eventos que va a incluir, cuál será el conflicto que dará vida a la trama, cómo se solucionará o por el contrario qué desenlace tendrá o si se prefiere dejar en suspenso.

La ficción se mezcla con los hechos, no para engañarnos sino, más bien para involucrarnos en las cuestiones emocionales que subyacen en todo acontecimiento. Ese es el rol del narrador: nos ayuda a interpretar nuevas ideas y a integrarlas a nuestro reservorio de imágenes y sentimientos conocidos, dramatizando sus significados y sus relaciones (Gussin, 2005, p. 148).

La creación de narraciones de ficción con base en un contenido educativo tiene como sustento la inclusión deliberada de la afectividad, de los sentimientos de los estudiantes para la generación de significaciones que articulan de manera singular, subjetiva el contenido educativo.

La narración de ficción educativa permite crear un mundo o una versión del mundo cargada de afecto y de significado, que adquiere existencia física a través de las representaciones que se plasman en imágenes, sonidos o ambos. Su potencial educativo radica en descubrir y revelar significaciones del contenido educativo al crear y producir la propia narración. El acto de crear una narración a partir de un contenido educativo implica la incorporación deliberada de las pasiones, sentimientos y emociones. Los alumnos se apropian del conocimiento a partir de modificarlo y recrearlo en un guion, en donde dichos sentimientos y emociones se incorporan como materia prima para la generación del conocimiento. La experiencia narrativa ficcional es una nueva forma de construir conocimiento al implicar a los sujetos con el mundo desde lo afectivo-vivencial, desde el uso de la imaginación sin límites, más allá de lo necesariamente real. La creación de narraciones parte de propiciar un conocimiento en el que se reconoce el lugar del sujeto en torno al vínculo con los otros y con el conocimiento mismo y todo ello desde una perspectiva imaginativa no centrada en lo exclusivamente real.

la narración imaginativa, el relato, puede convertirse en un instrumento fundamental del pensamiento y, por tanto, en una estrategia clave en los procesos de enseñanza aprendizaje que pretende ayudar a que los individuos encuentren y construyan el sentido de sus aprendizajes, de sus vidas (Pérez, 2012, p. 208).

La creación de narraciones de ficción digitales brinda un tipo de comprensión que resulta inaccesible por cualquier otro medio. El conocimiento se genera a partir de los sentimientos y no al margen de ellos: “Las relaciones entre el pensamiento y las emociones se encuentran en la base de todo proceso creativo, ya sea en el territorio de las artes o en el ámbito de las ciencias” (Pérez, 2012, p. 125) e incluso en los procesos que son inherentes a la creación de narraciones con fines educativos que no se insertan en versiones exclusivamente verdaderas.

Es en la narración de ficción donde la realidad psíquica predomina al igual que la intención de producir un efecto dramático (Bruner, 2012), es decir, una manera de generar interés a través de incluir el conflicto e involucrar las emociones, condición fundamental para la construcción del conocimiento, en donde la incorporación deliberada de los afectos y las emociones permite comprender desde el cuerpo, desde la subjetividad, lo cual implica un verdadero conocimiento, porque para aprender es condición necesaria hacer intervenir los afectos, las emociones y no solo la razón.

Un relato “es la construcción de un mundo y, específicamente, un mundo de acción humana. En tanto que acción humana, el relato nos presenta, necesariamente, una dimensión temporal y de significación que le es inherente” (Pimentel, 2005, p. 17). Por ello en la creación del relato o narración está involucrada nuestra subjetividad, nuestra manera particular de sentir y de comprender, la forma concreta y singular de representar nuestra visión del mundo. Al crear la narración le damos vida a la trama a partir de recrearla y ubicarla en el tiempo y en el espacio y construirla a partir de una serie de especificidades y detalles en torno al lugar, la época, los personajes, los muebles y los objetos que la pueblan, en donde todo ello se conforma desde una implicación emocional.

La narrativa de ficción está en estrecha conexión con las emociones, con el desprenderse del propio yo para crear y representar un personaje, en donde se juega una nueva concepción de sí mismo, de los otros y del mundo, lo cual tiene una repercusión importante en la transformación del sujeto como consecuencia de la creación y representación de la narración de ficción, “sabemos

que la ficción literaria, aunque se comporte como lo familiar, tiene el objetivo de superarlo para adentrarse en el reino de lo posible, de lo que podría ser/haber sido/acaso ser en el futuro” (Bruner, 2013, p. 299).

Al reinterpretar, al plasmar en un medio diferente al escrito, al texto o contenido educativo y reconstruirlo a través de la trama, se resignifica este con la incorporación o participación de lo visual, lo sonoro, o lo audiovisual, donde estos lenguajes, el sonoro, el icónico o el audiovisual, involucran de una manera seductora y afectiva sentimientos, sensaciones, emociones, es decir, la manera primigenia en que nos vinculamos con el mundo:

la dimensión afectiva se compone de emociones, sentimientos y deseos, y está poderosamente implicada en la calidad del razonamiento, toma de decisiones y solución de problemas. Las emociones están al comienzo y al final de todos los proyectos y de todos los mecanismos de decisión (Pérez, 2012, p. 123).

## LA RE-CREACIÓN EDUCATIVA

Es una opción muy práctica que dota de significado, sin tener que crear una narración original. Consiste en darle una trama al contenido educativo a partir de recurrir a la adaptación de una narración que recree el contenido educativo en función de los deseos e intereses de los estudiantes.

Si bien el contenido temático elegido de la asignatura para crear una narración es el tema o contenido a desarrollar, es importante no exagerar en trabajar el contenido de manera muy específica, es decir, saturar de información educativa porque lo convertirá en una narración aburrida, que no generará interés en los propios alumnos. “Los cuentos demasiado intelectuales son, tal vez, los menos interesantes” (Estañol, p. 29) y comparto esa visión, de tal manera que es necesario que se retomen ciertos aspectos o contenidos educativos para no saturar de información que impida involucrarse afectivamente.

## LA REORGANIZACIÓN DEL RELATO Y DEL MUNDO

Los alumnos eligen libremente ciertos aspectos a tratar del contenido educativo y lo organizan o le dan sentido en función de sus intereses y experiencias. Una vez que elaboran su guion, planean y llevan a cabo la producción al realizar su conversión del texto conformado por palabras o signos lingüísticos a otra versión constituida por imágenes y/o sonidos según prefieran.

A continuación, se presenta el guion de una fotosecuencia que elaboró un equipo de estudiantes, el cual tenía por objeto abordar la importancia de la kinésica y la proxémica en un relato que fuera interesante y significativo para promover el aprendizaje de una manera lúdica. Fue una narración que tuvo gran impacto en el grupo. Lleva por título *Un día de abril*.

### DESCRIPCIÓN DE LA FOTOSECUENCIA:

A la izquierda se muestra la fotografía (que no se incorpora por cuestiones de privacidad) y a la derecha de cada una de estas se describe lo siguiente:

- Foto 1: Se ve a dos jóvenes en una estación del metro esperando el tren. La chica no se ha percatado de la presencia del joven, quien se encuentra a unos cuantos metros de ella con la vista en el túnel del tren.
- Foto 2: Mientras va llegando el tren, el chico mira a la chica, ella únicamente espera el tren sin observarlo.
- Foto 3: El metro se ha detenido y los chicos entran al metro, se puede observar cómo el chico sigue observando a la chica y ella aún no se da cuenta.
- Foto 4: Están sentados, ella frente a él, se miran uno al otro y se sonríen ligeramente.
- Foto 5: Días después, los jóvenes se vuelven a encontrar en el tren, ella sentada mirándolo y él de pie agarrado del pasamanos del tren.
- Foto 6: Los dos jóvenes frente a frente se miran y se sonríen, él la mira con ternura.

- Foto 7: Él ahora se coloca más cerca de ella, mientras que los pasajeros del tren que están próximos a ellos se dan cuenta del gusto que sienten uno por el otro.
- Foto 8: Otro día, los dos jóvenes se vuelven a encontrar en el vagón del tren. Esta vez ambos van agarrados del pasamanos y mirándose el uno al otro. Existe más cercanía entre ellos.
- Foto 9: Los dos jóvenes se miran el uno al otro, muy de cerca. Él está a punto de darle un beso.
- Foto 10: El tren en donde los dos jóvenes se encontraban, está descarrilado y sufre un grave accidente, a tal grado que ha quedado casi totalmente destruido.
- Foto 11: Dos chicas señalan el periódico en su primera plana, donde se muestra el descarrilamiento del tren de la línea 12 y en dicha nota aparece como desaparecida la pareja que días antes se transportaban en metro.
- Foto 12: Se muestra el periódico *Reforma* con el encabezado de la noticia, que relata el accidente que se produjo en el metro, mencionando el número de heridos encontrados bajo los escombros y los desaparecidos.
- Foto 13: Se muestran las fotos de las personas desaparecidas después del accidente, entre ellos se encuentran los jóvenes enamorados.

Retomaré otro ejemplo para que se pueda apreciar cómo los alumnos le dan sentido al contenido educativo a través de sus vivencias, de sus deseos, temores, es decir, de su subjetividad. Es un trabajo que realizaron los alumnos de la materia de comunicación, cultura y educación, el cual consistía en hacer evidente el papel de la cultura en la vida diaria. El equipo de alumnos eligió trabajar el encuentro de dos primas, una de la Ciudad de México y la otra de provincia. La trama de la narración consistió en que la prima que venía de otro estado tenía que tomar el metro para encontrarse en el Zócalo con su prima, ya que esta le había dicho que era muy fácil llegar al Zócalo en el metro. A la prima que viajó en el metro le sucedieron una serie de situaciones complicadas: el pretender hacer la parada al metro; la dificultad de interpretar las líneas y estaciones del metro para saber cómo llegar al Zócalo; el que en los vagones

un joven la entregara una paleta y esta se la comiera y luego el joven le exigiera el pago de la paleta. Finalmente, el que le ofrecieran droga.

Esta fue una narración que impactó mucho al grupo, aplaudieron y reían intensamente. Cuando se le preguntó al equipo de trabajo cómo se les había ocurrido la historia o trama de la narración, ellos dijeron que se habían basado en la experiencia de su compañera que había llegado del estado de Guerrero y lo complejo que le había parecido interactuar aquí debido a las diferencias culturales.

En articulación con la conformación de la versión narrativa del mundo, los alumnos buscan y seleccionan ciertos aspectos que son susceptibles de traducir en imágenes y sonidos, desde su muy particular punto de vista, en donde interviene la visión singular de cada uno de ellos y la grupal, en la que se realiza la negociación para decidir la versión que retomarán para su correspondiente producción.

Es evidente que su singular percepción construye su propia versión, puesto que es imposible percibir de manera global o total el mundo, pues siempre existen filtros para considerar ciertos aspectos y dejar al margen otros. En la conversión de representaciones se seleccionan, se realzan, se enfocan, se exhiben ciertos aspectos o características que son significativas para sus creadores.

Goodman explica cómo los artistas parten de mundos reales: “mundos familiares, los deshacen, los rehacen y vuelven a partir de ellos, y reformulan, así, esos mundos de diversas maneras, a veces notables y a veces recónditos, pero que acaban de ser reconocibles, es decir, re-cognoscibles” (1978, p. 144). Al respecto se puede afirmar que no solo los artistas sino también los estudiantes transforman las versiones del mundo que tienen en la institución escolar, como también en la vida cotidiana, y recuperan ciertos aspectos o elementos al reorganizarlos para construir una nueva versión del mundo narrativa que exprese su propia visión, su mirada, inevitablemente teñida de subjetividad.

## LA REVELACIÓN

Como resultado de la elaboración de una nueva versión del mundo narrativa, basada en un contenido educativo, ocurre un descubrimiento o múltiples descubrimientos, en el sentido de que, al transformar el texto en una versión del mundo sonora, visual o audiovisual, los estudiantes descubren aspectos relevantes, que no habían percibido a través del código predominantemente verbal que caracteriza los contenidos educativos. A dicho descubrimiento le denomino revelación, a partir del mismo término que ha sido acuñado por Goodman, quien aclara “Cuando topamos, [...] con una representación que opera bajo un sistema correcto que nos es desconocido, la noción aplicable del realismo no será ya del hábito, sino una segunda que significaría, más bien revelación” (1978, p. 177).

Si bien Goodman con el término revelación hace referencia a los pintores que muestran nuevos aspectos de la realidad, aquí se hace una recuperación del término en relación con la creación de narraciones digitales por el hecho de que dicha versión del mundo conformada por representaciones visuales y sonoras permite expresar emociones y sentimientos del propio equipo creador articulados con aspectos del contenido que no había logrado apreciar por el tipo de medio en que estaba expresado el contenido educativo, es decir, el lingüístico, el cual no es proclive para la expresión del sentimiento. Por el contrario, el hecho de que el estudiante asume un papel activo al haber transformado esa versión instituida del mundo, la educativa, en una nueva versión en el que el equipo de trabajo es el creador y que en el proceso ha logrado darle una trama de significado al contenido, una cierta revelación de significados a través de la conversión de signos lingüísticos a imágenes y/o sonidos, en donde la expresión caracterizada por el sentimiento permite comprender y sentir.

Al reflexionar y pensar cómo se puede crear una narración interesante para los compañeros y para uno mismo, el alumno tiene que ir analizando el contenido educativo para descubrir los aspectos llamativos o contradictorios o cualquier otro que pueda convertirse en algo divertido o interesante para el grupo. Así es como se da una motivación para profundizar en el contenido

y en crear una historia o narración que permitan generar el descubrimiento o revelación de alguna característica o atributo del contenido que antes era desconocido.

Establezco una relación de esta revelación, este descubrimiento con lo que Pozo (2013) denomina explicitación del conocimiento:

Explicitar una representación no es encender la luz en una habitación oscura, sino dotarla de un nuevo significado en la medida en que, más allá de su estructura asociativa previa, se relaciona explícitamente con otras representaciones, generando nuevas estructuras conceptuales, que le proporcionen ese nuevo significado (p. 36).

## CAPÍTULO 5. NARRACIÓN Y ARTEFACTOS CULTURALES

Una noción importante para esta propuesta es el concepto de artefacto cultural. La relevancia que este tiene deriva del concepto de herramienta cultural utilizado por Bruner, quien le atribuye esa función al lenguaje y posteriormente a una serie de herramientas que tienen por objeto favorecer el aprendizaje, por el hecho de funcionar como una extensión de las capacidades humanas.

Bruner (1987) sostiene que, con fines de ampliar o desarrollar las facultades mentales, la cultura provee sistemas de amplificación, precisando que existen amplificadores de la acción (martillo), amplificadores de los sentidos (microscopio) y amplificadores de los procesos del pensamiento, que son los más potentes y que utilizan el lenguaje y la generación de explicaciones.

Pozo (2001) en concordancia con lo anterior señala que los artefactos culturales “son los sistemas de memoria externa o cultural, que a través de notaciones o registros permiten representar informaciones de modo relativamente permanente, más allá de su momento de producción” (p. 164). Advierte que las representaciones externas en forma de este tipo de memoria cultural generan representaciones cognitivas en la mente individual. Asimismo, asevera que “La existencia de un sistema externo de representación específico modifica sustancialmente los contenidos y las funciones mentales en ese dominio” (Pozo, 2001, p. 165). De tal manera que afirma que, debido a la acción epistémica de la mente, que se ha dado como consecuencia de la redescipción o mediación cultural de las representaciones, se producen nuevos mundos representacionales, contenidos nuevos que serían imposibles de representar sin dicha mediación.

De igual forma Pozo (2001) señala que los artefactos más recientes, como es el caso de la cámara de fotografía, los sistemas de grabación de sonido, han posibilitado plantearse el recuerdo de sonidos e imágenes o la literalidad.

Igualmente, Pozo argumenta que es necesario:

Incorporar a la mente humana los sistemas de memoria externa proporcionados por la cultura, que no solo amplifican nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos, sino que como señala Olson (1994), lo transforman de modo radical e irreversible, al generar nuevas funciones epistémicas, nuevas formas de conocer el mundo y en definitiva, de cambiarlo (2001, p. 203).

De acuerdo con lo anterior es evidente el papel que tiene para el ser humano el uso de los artefactos culturales y su incorporación en la memoria.

Los artefactos culturales tienen atributos que son propios de las TIC, puesto que estos son: “sistemas de memoria externa o cultural, que a través de notaciones o registros permiten representar informaciones de modo relativamente permanente, más allá del momento de su producción” (2001, p. 164), cualidad que comparten con la escritura, que deja un registro y permanece en el tiempo.

Cabe señalar que los artefactos culturales desempeñan un papel central en los procesos de aprendizaje pues son instrumentos cognitivos que favorecen el desarrollo de los individuos.

“Los artefactos culturales –lenguajes naturales y formales, gráficos, textos y obras de arte, etcétera– son instrumentos que mediatizan las relaciones entre profesor y alumno(s) o entre alumnos y saber” (Rickenmann, p. 2).

Es así como el uso del teléfono celular para la toma de fotografías, grabación en audio o video está cumpliendo la función de artefacto cultural, por el hecho de permitir la captura o grabación de las narraciones que los alumnos han puesto en escena y que posteriormente podrán ser exhibidas ininidad de veces y esta permanencia en el tiempo, como se ha señalado antes, es un atributo precisamente de los artefactos culturales.

Por lo anterior, es sumamente importante el crear en el aula escenarios educativos que estén diseñados expresamente para la construcción del conocimiento a través de la creación y producción de narraciones, como es el caso de las narraciones digitales en el aula. Con base en lo anterior se argumenta el diseño y fundamentación de propuestas o estrategias pedagógicas que

incluyen el uso de artefactos culturales, como es el caso del teléfono celular, el cual posibilita la grabación y permanencia de los mensajes, que pueden ser reproducidos una infinidad de veces y que con ellos se pueden producir narraciones digitales.

La existencia de un sistema de representación externo específico modifica sustancialmente los contenidos y las funciones mentales en ese dominio. Es decir, las representaciones culturales tienen entre sus funciones cambiar la propia naturaleza y funcionamiento de nuestras representaciones y, como consecuencia de nuestro conocimiento (Pozo, 2001, p. 166).

El uso de los artefactos culturales actuales como las cámaras de video y de fotografía, así como los dispositivos para la grabación de audio han favorecido instrumentalmente el recuerdo de imágenes y sonidos, proceso de mediación privilegiado en la sociedad red y de ahí la relevancia de utilizar estos artefactos para la creación de narraciones digitales para la construcción del conocimiento.

Los artefactos culturales, como las tecnologías de la información y la comunicación, en específico el celular, permiten generar un proceso de conversión de las representaciones lingüísticas en imágenes y/o sonidos para la creación de una narración digital (video, audio, foto secuencia) y todo ello con la finalidad de construir conocimiento. Dicha conversión implica un proceso de encodificación porque el alumno tiene que elegir ciertas representaciones para comunicar lo que desea. El proceso de encodificación es un proceso de mediación semiótica en donde se utilizan sistemas externos de representación para comunicar y apropiarse de un conocimiento. La encodificación es una actividad que se realiza a partir de la imaginación en donde se crean y se utilizan representaciones externas. El proceso parte de las representaciones mentales que tiene el sujeto y a partir de la reorganización de estas en vínculo con el exterior y bajo la influencia de la capacidad imaginaria, se gestan nuevas representaciones que son plasmadas a través de imágenes y sonidos. El supuesto base es que las representaciones no son individuales, únicas, sino que están

distribuidas y socializadas necesariamente en conexión con la cultura, a la vez que tienen su propia singularidad, producto de la subjetividad. El proceso interno que se lleva a cabo con el objeto de lograr plasmar a través de otro tipo de representación un determinado contenido educativo, genera desde la perspectiva de Karmiloff-Smith (1994) una reestructuración, lo que permite la transformación de las representaciones implícitas (de las cuales no se tiene conciencia) en un proceso gradual de explicitación, que a su vez permite la construcción del conocimiento. Dicha autora explica que:

una forma específicamente humana de obtener conocimiento consiste en que la mente explote internamente la información que ya tiene almacenada (tanto innata como adquirida) mediante el proceso de redescibir sus representaciones o, para ser más precisos, volviendo a representar iterativamente, en formatos de representación diferentes, lo que se encuentra representado por sus representaciones internas (Karmiloff-Smith, 1994, p. 34).

Es así que, para la creación de representaciones a partir de la conversión de un formato lingüístico al icónico y/o sonoro, los estudiantes hacen uso, entre otros elementos, de las representaciones previas e implícitas con las que cuentan y de las cuales no tienen conciencia.

De acuerdo con lo que señala Pozo (2001) y a su vez Karmiloff-Smith (1994), se puede afirmar que el proceso al que se hace alusión es una redescipción representacional, es decir, consiste en un proceso que permite tomar conciencia de una serie de contenidos que no estaban articulados e incluso aquellos que son del orden de lo inconsciente, para generar una redescipción a través de otro formato. Bruner (1988) igualmente señala que al presentar en un formato distinto un contenido se está propiciando un aprendizaje.

Cabe aclarar que la encodificación es un proceso que consiste en la búsqueda de representaciones en el código visual o sonoro que permitan dar sentido al contenido a partir del texto lingüístico que se ha retomado del contenido de la asignatura que se está intentando plasmar, lo cual implica generar un cierto tipo de conciencia en relación con las representaciones que de manera

cotidiana e inconsciente se han recuperado. De tal manera que la mente consciente pone atención a lo que está en el exterior: al texto, al guión, a los compañeros y a la vez, también se conecta con el interior, con el sí mismo, con las vivencias, con todo ese micro universo subjetivo.

Pozo (2013) señala que los seres humanos reconstruimos el mundo a través de las representaciones que están conectadas en estrecho nexo con el exterior, es decir el mundo y al mismo tiempo con el interior, es decir, la forma en que nuestro cuerpo percibe el mundo e igualmente percibe lo que siente, piensa, recuerda e imagina y a partir de dicho proceso genera una reestructuración del mundo a través de las representaciones. Estas representaciones se convierten en una representación externa que modifica los contenidos y que los reestructura para generar nuevas visiones del contenido educativo, del mundo y del sujeto.

## REPRESENTACIONES Y SENTIMIENTOS

No hay una sola forma correcta de construir significado, de crear una versión del mundo. La construcción e interpretación de la realidad a partir de imágenes y sonidos nos permite percibir ciertos procesos o fenómenos de la vida real bajo una mirada nueva o a partir de una versión diferente. Esta nueva versión del mundo, a través de la creación narrativa, que aun siendo ficción, da sentido a los acontecimientos y procesos de la vida real al plasmarlos en una narración visual, sonora o audiovisual.

A través de las imágenes y sonidos se hace referencia a los contenidos académicos del programa escolar o educativo, en donde por medio de dichos lenguajes expresivos se transforma el sentido de indiferencia, de pretendida exclusiva racionalidad, en un mundo narrativo caracterizado por la presencia de lo afectivo articulado de manera deliberada a lo racional.

Nuestro centro de interés es la creación de narraciones y el uso de una particular forma de expresión, el lenguaje de las imágenes y del sonido (en donde tiene un papel relevante la música), utilizado para la creación de narraciones

por parte de los estudiantes, para la creación de una nueva versión del mundo en donde la forma y el sentimiento son constitutivas de esta.

A partir de las imágenes y sonidos, los alumnos, quienes son los productores y guionistas del relato o narración, no refieren a algún suceso real o algún lugar material y verídico, sino que lo que pretenden es recrear, producir una nueva versión de la realidad, a través de dar forma, de conectar y articular una serie de eventos, situaciones, a partir de la acción de personajes en determinados lugares. Es un proceso de construcción de la realidad. Esta nueva versión del mundo tiene como peculiaridad el no presentarse exclusivamente a través de enunciados lingüísticos, sino que recurre fundamentalmente a símbolos o representaciones de otro tipo, es decir, a medios no verbales fundamentalmente, que tienen como peculiaridad evocar, intensificar o promover sentimientos.

Una narración digital de ficción es un relato que se caracteriza por la expresión espontánea de los sentimientos de sus creadores, en donde de manera deliberada recurren a vivencias y sucesos imaginarios.

Cabe señalar que el aspecto perceptivo de las emociones tiene un efecto compulsivo en nosotros. No podemos simplemente recostarnos y sentir nuestras emociones. Nos hacen *querer* hacer algo. Este “hacer algo” de nuevo implica la distinción interior/ exterior a la cual nos hemos referido con tanta frecuencia. El aspecto motor de las emociones involucra procesos de descarga dirigidos hacia adentro y hacia fuera (Solms y Turnbull, 2004, p. 111).

Para ejemplificar lo que antecede recurro a relatar una narración que hicieron un equipo de alumnos de la Licenciatura en Psicología, quienes quisieron sensibilizar a las alumnas y alumnos, respecto del acoso escolar.

La narración se hizo en video con la utilización del celular. La historia comienza en el pasillo, en donde una alumna empuja y humilla a su compañera, tirándole los cuadernos y libros con la venia de las demás compañeras. La alumna humillada va al baño a mirarse al espejo, y donde había lágrimas han quedado solo manchas como de tizne. Al día siguiente la alumna agresora va llegando a la universidad, se baja del coche y el papá la está regañando y

golpeando. Posteriormente, en el baño se encuentra la chica que fue humillada y aún está con manchas en la cara, y al llegar la chica agresora, que también tiene manchas de tizne por la agresión sufrida, se pone nerviosa cuando se le acerca y lo que hace la antes agresora es darle un abrazo.

El video fue presentado en diversos espacios además del aula educativa, y fue reconocido por generar empatía.

## REPRESENTACIONES VISUALES

Las imágenes y sonidos se encuentran entre los instrumentos para construir mundos cargados de significado. Es así como en las representaciones del mundo ocupan un lugar importante las visuales y sonoras por su potencialidad para generar emociones y sentimientos.

Berger (2002) enfatiza que las imágenes son una apariencia e implican un modo de ver que ha sido confeccionado intencionalmente por quien las creó. Por ello, en toda imagen, pintura, fotografía, video hay una elección, una reorganización de la realidad para ser mostrada y precisamente es lo que llevan a cabo los alumnos al crear una narración visual o audiovisual.

Bruner precisa que la representación icónica

Codifica los acontecimientos mediante la organización selectiva de los perceptos e imágenes, mediante las estructuras espaciales, temporales y cualitativas del campo perceptivo y sus imágenes transformadas. Las imágenes representan eventos perceptivos con la misma fidelidad, pero del modo convencionalmente selectivo en que una pintura representa al objeto en ella retratado (1988, p. 48).

Efectivamente, las imágenes representan de una manera selectiva el contenido, y precisamente ese atributo de dar un énfasis particular a algún detalle, esa ponderación característica les da a las imágenes la posibilidad de ser resignificadas y reencarnadas por el sujeto para la construcción del aprendizaje, como acertadamente señala Pozo (2001). Las imágenes tienen un papel central en la

reorganización de las significaciones para la construcción del conocimiento. Dicho papel protagónico de las imágenes lo precisa Goodman:

Las imágenes pueden, así, hacer y representar hechos y pueden participar en la construcción de mundos de manera similar a como lo hacen las palabras, y de hecho, nuestra así llamada imagen cotidiana del mundo es el resultado de la conjunción de descripciones verbales y representaciones de imágenes (1978, pp. 141-142).

Por su parte Pozo señala que las representaciones a través de imágenes “Tienen un intenso sabor fenomenológico, del que es muy difícil evadirse” (2001, p. 134). El gran impacto que las imágenes tienen en la subjetividad ha sido aprovechado por diversos ámbitos, como es el comercial, el propagandístico y, por el contrario, el que nos compete, el educativo ha quedado rezagado.

El hecho de combinar las imágenes y los sonidos o de complementarlas en una producción narrativa genera una modificación de su interpretación, porque: “en la combinación audiovisual, una percepción influye en la otra y la transforma: no se ve lo mismo cuando se oye; no se oye lo mismo cuando se ve” (Chion, 1993, p. 11). Las significaciones atribuidas a la exclusiva presentación de imágenes son notablemente modificadas en función del tipo de música que las acompaña, ya sea triste, alegre, fúnebre, misteriosa, o de cualquier otro tipo.

A diferencia de la palabra escrita y la oral, los símbolos sonoros y los visuales no se relacionan estrechamente entre sí (Goodman, 1978), por ello es posible manifestar diferentes emociones y sentimientos a través de ellos.

## REPRESENTACIONES SONORAS

Estas representaciones abarcan desde los diferentes tipos de música, los efectos sonoros, la voz en sus diferentes modalidades, desde la más formal hasta la musicalidad de la palabra y por supuesto el silencio.

Langer enfatiza la importancia de la música para expresar lo imposible de expresar a través de signos lingüísticos: “en virtud de su estructura dinámica, puede expresar las formas de experiencia vital que al lenguaje le resulta peculiarmente inapropiado para expresar. Sentimiento, vida, movimiento y emoción constituye su alcance” (1967, p. 39).

Goodman en consonancia con Chion afirma que “las formas y sentimientos de la música no están confinados al mundo sonoro” (1978, p. 147). Efectivamente la música influye sobre la vista y sobre las imágenes, y también ocurre lo inverso.

Según Chion (1993) hay dos maneras de articular la música con la imagen en el cine: empática y anempática. Se denomina empática cuando la música expresa concordancia con los sentimientos o emociones planteados en la escena. En oposición a lo anterior, la anempática se caracteriza por la inexistencia de la empatía, por indiferencia e incluso por un contraste. Esto que compete al cine también lo es en el video.

En lo referente a la función simbólica del sonido, es preciso aclarar que la música en un momento dado puede dejar de tener dicha función simbólica cuando se usa para ambientar y por el contrario, cuando se planifica su uso, que es el caso de la música que utilizan los alumnos para caracterizar un personaje o para introducir el ambiente de la escena que se va a mostrar, por ejemplo en una escena en que un profesor está regañando y menospreciando a un alumno, acompañada de una música celestial o relajada, similar a Gabriel's Oboe (*The Mission*), donde el uso de la música es anempática, que está en contradicción con lo mostrado. Por el contrario, una escena que manifiesta la angustia de una alumna ante la imposibilidad de resolver un examen, la cual se acompaña de una música estresante o angustiante que refuerza el contenido visual de la escena, es un claro ejemplo de música empática, la cual está en concordancia o armonía con la escena.

## REPRESENTACIONES, CONCIENCIA Y SUBJETIVIDAD

Retomo a Damasio para fundamentar e incorporar el papel de la conciencia y su consecuente subjetividad en la creación de representaciones y en la conformación del mundo: “cuando falta la conciencia, el punto de vista personal queda suspendido, privado de sus funciones; sin conciencia no hay conocimiento de nuestra experiencia ni tampoco conocimiento de que exista algo más” (2015, p. 21). De tal manera que desde la neurociencia se afirma la imposibilidad de la generación de representaciones neutras y la consecuente ineludible subjetividad.

Bruner (1988) precisa que una característica del ser humano es la búsqueda de sentido y: “La búsqueda de sentido y regularidades comienza con el nacimiento. Hay un constante afán por hallar indicios significativos, un afán que necesita ser alimentado” (p. 130), y precisamente esa constante búsqueda de sentido es retomada para la creación de mundos posibles a través de la conversión de representaciones en la creación de una narración, en donde los alumnos buscan y dan sentido a sus producciones y en ello radica la construcción del conocimiento.

Igualmente, Bruner argumenta en relación con el principio de representación: “La utilidad de la memoria depende del hallazgo de formas eficaces de representar información, bien sea a través de una acción habitual, de un juego interesante de una imagen vívida o de palabras” (1988, p. 131). En este principio radica la importancia de las imágenes y también de lo sonoro, en la medida de su capacidad para evocar ciertas emociones, sentimientos, vivencias en la creación y producción de una narración.

Por su parte Pozo afirma que no es posible entender cómo nos representamos el mundo: “sin entender cómo incorporamos (en el sentido etimológico, aquí sí literal, de convertirlos en parte de nuestro cuerpo, [...] esos sistemas de memoria externa o cultural a nuestra memoria personal o individual” (2001, p. 80), a la que agrego colectiva. Pozo hace alusión a los artefactos culturales de los que habla Bruner (1997) y que él denomina memoria externa o cultural,

y que en nuestro caso es precisamente el uso de imágenes y sonidos, que han sido captados por el dispositivo de registro de grabación sonora y toma de fotografía y video del teléfono celular, es decir, el uso de otra forma de representación además de la tradicional expresión lingüística.

Por otro lado, es interesante y necesario comprender el papel de las emociones y de los sentimientos, en lo relativo a la creación de una nueva versión del mundo narrativa. En esta visión del mundo el sentimiento permea todo, desde la idea de estructura narrativa o esquema del relato, hasta cada uno de los elementos para enfatizar y “vestir” la narración.

Asimismo, respecto a la emoción, Damasio aclara:

Veo la esencia de la emoción como el conjunto de cambios en el estado corporal que son inducidos en multitud de órganos por las terminales de las neuronas, bajo el control de un sistema cerebral dedicado que está respondiendo a contenidos de pensamientos en relación con una entidad o acontecimientos determinados (2015, p. 199).

Damasio, para responder a la pregunta de ¿Cómo se desencadenan las emociones?, responde: “De una manera bastante sencilla, por medio de imágenes de objetos o de acontecimientos que están realmente sucediendo en el momento o bien que, al haber sucedido en el pasado, son ahora evocadas o recordadas” (2015, p. 178). La evocación y rememoración está involucrada en el proceso de creación de representaciones visuales y/o sonoras que constituyen la narración digital.

Las emociones han sido subestimadas en el ámbito académico y tienen un papel protagónico en la construcción del conocimiento “Y es que se sabe por la neurociencia que si unos hechos falsos producen unas emociones verdaderas producen unos efectos verdaderos, aunque se vivan con la plena conciencia de que son falsos” (Ferrés, 2014, p. 152). Y aún sin conocer dichos efectos, es tradicionalmente conocido el impacto que tiene en la subjetividad el asistir a una obra de teatro, el ver una película o escuchar una canción que nos conmueve e impresiona.

Por su parte, Goodman (2010) precisa igualmente la importancia de las emociones y diferencia la cualidad de la cantidad de estas: “para que funcione cognitivamente una emoción no tiene por qué ser agradable [...] la cantidad o intensidad de la emoción no son una medida de su eficacia cognitiva” (2010, p. 226), puesto que la emoción no se valora por lo cuantitativo, sino por la resonancia que esta tiene a nivel subjetivo en el individuo y en los grupos.

Por su parte, Bartlett (citado en Pozo, 2001) señala que los esquemas de memoria muestran la naturaleza constructiva y no reproductiva de los recuerdos, los cuales se encuentran bajo el dominio de una actitud afectiva, lo que está en coincidencia con la perspectiva del neurólogo y neurocientífico Damasio (2015), quien argumenta que el cerebro conoce, primeramente, a través del cuerpo, por medio de las emociones que se suscitan en el cerebro por interacción de un estímulo de la realidad exterior, y posteriormente, esta información genera imágenes mentales, que son reprocesadas por el cerebro que la convierten en un sentimiento. Igualmente, Damasio explica que un sentimiento puede ser evocado en el cerebro a partir del recuerdo de un evento ya vivido o de representarse a través de la imaginación un acontecimiento que puede generar las mismas sensaciones, emociones como si realmente hubiese sucedido.

Es aquí donde es importante hacer una pausa para reflexionar sobre la importancia de las representaciones visuales y sonoras y sus consecuentes implicaciones para la explicitación del conocimiento.

## CAPÍTULO 6. EXPLICITACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

En el capítulo anterior se abordó la trascendencia que tienen los artefactos culturales como sistemas de memoria externa o cultural que por medio de registros o notaciones representan diversos tipos de información, con la peculiaridad de que lo hacen de manera más o menos permanente y que se extiende casi al infinito en el tiempo, posterior a su producción (Pozo, 2001, p. 164).

Es así que el uso del teléfono celular para la grabación en audio, video o audiovisual está cumpliendo la función de artefacto cultural, por el hecho de permitir la captura o grabación de las narraciones que los alumnos han puesto en escena y que posteriormente podrán ser representadas infinidad de veces.

Por lo anterior, es sumamente importante el crear y producir narraciones educativas con la ayuda del teléfono celular, el cual funciona como artefacto cultural que posibilita la explicitación de las significaciones en torno al contenido educativo, las cuales están articuladas con el proceso de la grabación, que implica toda una creación y recreación simbólica y la permanencia de los mensajes, que pueden ser reproducidos una infinidad de veces.

La existencia de un sistema de representación externo específico modifica sustancialmente los contenidos y las funciones mentales en ese dominio. Es decir, las representaciones culturales tienen entre sus funciones cambiar la propia naturaleza y funcionamiento de nuestras representaciones y, como consecuencia de nuestro conocimiento (Pozo, 2001, p. 166).

El uso de los artefactos culturales actuales como las cámaras de video y de fotografía, así como los dispositivos para la grabación de audio, han favorecido instrumentalmente el recuerdo de imágenes y sonidos, proceso de mediación privilegiado en la sociedad red.

## PROCESOS DE EXPLICITACIÓN

Pozo (2001) señala que con la ayuda de los sistemas culturales de representación es posible representar el conocimiento de otra manera, y uno de esos modos es la conversión de representaciones, lo cual significa “redescribirlas en nuevos formatos y sistemas representacionales que hagan posibles nuevos modos representacionales, nuevas formas de organizar y reducir la entropía, inicialmente no contenidas en el equipamiento cognitivo de serie de nuestra mente encarnada” (Pozo, 2001, p. 130). Al generar esta nueva representación del contenido, la neutralidad de la representación original se transforma en una representación *encarnada* que ha adquirido olores, colores, sabores, texturas y a lo que agregó imágenes, sonidos: música, efectos sonoros, voces dramatizadas y silencio, que van a favorecer que se dé una revelación, que altere la neutralidad del contenido educativo y permita construir conocimiento a través de seleccionar, organizar, plasmar y explicitar las representaciones que constituyen la narración. De tal manera que los conocimientos reorganizados tienen un vínculo estrecho con los afectos y las sensaciones y por ello se prevé que permanecerán en la memoria. Bruner precisa “la externalización rescata la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y solidaria. Al mismo tiempo, la hace más accesible a la subsiguiente reflexión y metacognición” (2012), p. 45), lo cual es equiparable a la explicitación, a la que hace referencia Pozo y que es fundamental para el aprendizaje.

“Así como podemos *ver* de manera inconsciente, también podemos *recordar* de la misma manera. El término técnico para esta forma inconsciente de recordar es memoria implícita (recordar conscientemente es memoria explícita)” (Solms y Turnbull, 2004, p. 82).

La explicitación está relacionada con “el papel crucial del descubrimiento autogenerado para aprender una materia temática y demás” (Bruner, 2012a, p. 60) e igualmente con el proceso de creación narrativa a través de la representación con imágenes y sonidos para plasmar una nueva versión narrativa del mundo, en la cual se han reorganizado los conocimientos implícitos y los previos con los nuevos.

## LA EXTERNALIZACIÓN

La explicitación del aprendizaje está relacionada con el proceso de externalización, con el plasmar una creación imaginaria, una invención subjetiva en un soporte material o digital. “La externalización produce un registro de nuestros esfuerzos mentales, un registro que está fuera de nosotros más que estar vagamente en la memoria [...] Ello materializa nuestros pensamientos e intenciones de una forma más accesible a los esfuerzos reflexivos” (Bruner, 2012a, p. 44) De tal manera que el plasmar las representaciones visuales y/o sonoras que los alumnos generan con base en un contenido educativo constituido por representaciones lingüísticas es una forma de externalización, lo cual permite observar el contenido de las representaciones mentales. Igualmente, Bruner señala que al crear una obra externa: “el pensamiento se transforma en sus productos” (2012a, p. 44), por lo que es válido sostener que el aprendizaje está explicitado a través de dicha obra, plasmado en una narración conformada por imágenes, sonidos o ambos.

## EL CONOCIMIENTO

La noción de conocimiento que se tiene está articulada con el concepto de actividad que necesariamente ejecuta el sujeto para poder construirlo. Bruner señala que la inteligencia humana “es activa e innovadora. Necesita de un entorno que fomente la actividad” (1988, p. 130). La creación de un guion y su puesta en escena visual, sonora o audiovisual para su grabación tiene como sustento la actividad.

Al respecto Pozo coincide con la indispensable acción del sujeto y por su parte Goodman (1978) argumenta la relevancia de la creación que necesariamente tiene como base la actividad tanto mental como física para plasmar la obra, ya se trate de un medio físico o digital: “el conocimiento podrá entenderse como un rehacer y no solo como un referir [...] Comprensión y creación van de la mano” (p. 43). Lo anterior sustenta la necesaria creación de versiones

del mundo narrativas por parte de los estudiantes, en donde el rehacer es un término idóneo para explicar el proceso de conversión de representaciones lingüísticas en visuales, sonoras y ambas, en donde el contenido educativo es transformado y reencarnado como señala Pozo, a través de la intrincada combinación de emociones y contenido en esa nueva versión narrativa del mundo, cuyo hacer genera un comprender y conocer.

El proceso de conversión de representaciones está articulado con la explicitación de significaciones, antes no significativas, en donde el rehacer y hacer genera la revelación de significados singulares y grupales que tiene un papel central para la construcción del conocimiento.

Pozo señala que hay una condición para que se vuelvan conscientes las representaciones implícitas, y dicha condición requiere “una nueva construcción o reconstrucción por procesos de explicitación” (2001, p. 137), de tal manera que el hacer, el construir, el narrar, el imaginar, son procesos que están involucrados en la creación de narraciones digitales plasmadas en representaciones visuales y/o sonoras, las cuales intervienen o están asociadas con la explicitación del conocimiento.

Bruner (2012) se asombra del impacto en la memoria que tiene el papel escrito, y actualmente podemos asombrarnos sobre el impacto que tienen las imágenes y el sonido en la memoria y en la explicitación del conocimiento.

## **EXPLICITACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Para abordar las representaciones explícitas, retomaré los planteamientos de la teoría de la redescrición representacional de Karmiloff-Smith (1994), los cuales señalan la necesidad de que un conocimiento implícito sea representado de diversas maneras para que se pueda convertir en un conocimiento explícito, es decir, del cual el sujeto o el estudiante tenga conocimiento.

Para generar representaciones explícitas es requisito que la mente explote internamente la información que ya tiene almacenada (tanto innata como adquirida) mediante el proceso de redescibir sus representaciones o, para ser más preciso, volviendo a representar iterativamente, en formatos de representación diferentes, lo que se encuentra representado por sus representaciones internas (Karmiloff-Smith, 1994, p. 34).

Es así como la creación de narraciones digitales con base en un contenido educativo es precisamente la redescipción a través de representaciones visuales y/o sonoras, del contenido educativo presentado originalmente en el lenguaje escrito, es decir, en signos lingüísticos. El acto de aprender está íntimamente relacionado con la adquisición y cambio de representaciones y, por ende, con la reorganización de la información articulada con la temática u objeto de estudio.

La redescipción representacional: “sirve para explicar el proceso usado para conectar información almacenada en formatos distintos” (Karmiloff-Smith, 1994, p. 244), y la representación es indispensable para la redescipción representacional, la cual permite articular y reorganizar la información para posibilitar la conversión del conocimiento implícito en explícito, lo cual es condición necesaria para el aprendizaje o el conocimiento.

Por su parte, Bruner (2012) también coincide con la perspectiva anterior y plantea que las representaciones implícitas se convierten en representaciones explícitas o conocimiento. De tal manera que “la mente humana explota su complejidad representacional por medio de la *re-representación* de su conocimiento implícito en formatos explícitos. Gracias a ello el conocimiento se hace utilizable al margen de las metas especializadas para las que suele utilizarse normalmente” (Karmiloff-Smith, 1994, p. 235).

Las representaciones implícitas son producto de la experiencia personal, en distintos ambientes culturales de aprendizaje, y es difícil comunicarlas; en ocasiones es imposible porque son de orden inconsciente. Las representaciones implícitas “son algo que sentimos, vivimos, experimentamos en nuestras propias carnes y que cualquier intento de verbalizarlas, de explicitarlas en un

código compartido, no deja de ser una traducción, un proceso de redescipción representacional” (Pozo, 2008, p. 394).

Así como la cultura formatea la mente (Pozo, 2008), las imágenes y los sonidos como producto de dicha cultura, formatean la mente, puesto que el desarrollo tecnológico que posibilitó la representación con sonidos e imágenes ha modificado las formas de interpretación y elaboración de mensajes, lo cual está directamente relacionado con la concepción del mundo y la creación de nuevas versiones narrativas del mundo. En palabras de Marti y Pozo (2000) los sistemas culturales o externos de representación se convierten en sistemas de memoria que median entre nuestras representaciones implícitas y explícitas (p. 84).

Por su parte Pozo (2008), señala

para que una representación se haga explícita, es necesario traducirla a otro código distinto, por lo que la explicitación, y con ella el aprendizaje consciente, requiere de la mediación cultural de nuevos formatos y sistemas de mediación cultural, sistemas por medio de los cuales se explicitan esas representaciones en forma de conocimiento (p. 154).

De tal manera que para construir conocimiento es indispensable que un contenido determinado se redesciba o represente a través de otro medio, código o formato, lo cual requiere de una reorganización de la información que será dotada de sentido invariablemente desde la propia subjetividad de los estudiantes.

Para organizar la experiencia y el conocimiento es preciso elaborar marcos que posibiliten la conformación o estructuración del conocimiento y precisamente la estructura narrativa es uno de ellos. “El procesamiento de los datos produce significación, no su recepción” (Bruner, 1978, p. 140), por ello el papel central que tiene el reestructurar y plasmar en un tipo de representación diferente al texto exclusivo a través de la imagen o del sonido o de ambos, por medio de la creación, codificación y construcción de la narración digital. Al planear y crear su narración, y posteriormente definir o especificar el uso de sus imágenes y/o sonidos, los estudiantes están reorganizando el contenido

temático original y todo ello les permite adquirir conciencia, al procesar la información y al explicar a otros, a sus compañeros, a través de una nueva redescritión en imágenes y/o sonidos, la manera de interpretar dicho contenido y plasmar una nueva versión narrativa del mundo.

Antes de proceder a los comentarios finales, me interesa mencionar que un recurso que utilizan los alumnos en sus narraciones digitales es el humor.

El humor es comúnmente concebido como un intruso en el aula, como un transgresor que irrumpe en la construcción del conocimiento con la risa de los alumnos. Sin embargo, los estudiantes en sus narraciones digitales también presentan una visión cómica del mundo y del contenido educativo, lo cual genera un gran interés y placer al mismo tiempo.

Lo cómico nace de la contradicción entre la subjetividad humana y la sustancia de la realidad (*das Substantielle*) o, por decirlo de otro modo, entre el mundo real, que es en verdad muy pesado, y el mundo leve, ingrávulo, al que aspira el espíritu humano (Berger, 1999, p. 63).

El humor es un recurso que permite que los actores del proceso educativo: los estudiantes y los profesores se rían y disfruten de aquello que puede incluso hasta ser doloroso.

La capacidad imaginaria, característica de los seres humanos, es el sustrato que da origen a la creación de narraciones, a dar vida a lo inexistente, a través del poder de la palabra o signo lingüístico y que en la producción de narraciones digitales se transforma en imágenes y sonidos, que a través de la combinación de lo real y la ficción dan vida a un relato que tiene trascendencia en la construcción del conocimiento, con la participación deliberada de su subjetividad.

He denominado a la creación de narraciones digitales de ficción como estrategia pedagógica, por considerar que tiene una serie de atributos que le confieren dicha función. Al respecto, Bruner afirma que un requerimiento para que la educación forme parte de lo que él denomina elaboración de la cultura es que “los materiales de la educación sean elegidos por su susceptibilidad a la transformación imaginativa y sean presentados de modo que inviten a la negociación y la especulación” (2012, p. 132). Esta propuesta se caracteriza por la transformación o conversión de un contenido propiamente lingüístico, en su concreción en otro formato: visual, sonoro o audiovisual.

Recapitulando, en el proceso de crear la narración con base en un contenido educativo los estudiantes ejercitan su capacidad imaginativa y descubren que imaginando pueden aprender, que son capaces de articular los contenidos educativos de una manera creativa. Igualmente, el trabajo colaborativo a través de la conformación de equipos para crear la narración y el guion, así como su producción les permite descubrir las capacidades de sus compañeros y de ellos mismos en un ámbito poco explorado, en el que la imaginación y la narración son un ámbito de libertad y aprendizaje.

Para crear la narración, los alumnos ejercitan la capacidad humana de imaginar. Al darse a la tarea de fantasear, de inventar y crear, se da la emergencia de lo nuevo, de ideas jamás imaginadas, propuestas inusitadas, narraciones inesperadas, que son producto de la imaginación y que sorprenden a los estudiantes y generan una huella en la memoria.

En cuanto a la producción, no se tiene un catálogo de las producciones posibles, de los tipos de personajes y atributos, ni de los escenarios, tipos de tomas y movimientos de cámara, ni de las sonoridades, es decir, el docente se enfrenta a la emergencia de la imaginación de sus alumnos y sus infinitas posibilidades, en lo concerniente a las narrativas visuales y sonoras. En congruencia con la cualidad inherente de la imaginación que es ser indeterminada, se da una libre expresión y vinculación de significaciones, debido a que no hay un modelo a seguir al cual se deba llegar. Son los alumnos quienes van a plasmar su imaginación y subjetividad, su saber producto de su fantasía, de su yo, y de cómo se miran a sí mismos. En dicho proceso libre, autónomo, en el que se intersecta lo afectivo y lo racional radica esta nueva forma de generación de conocimiento, en donde a partir de un contenido elegido por ellos, lo transforman completamente, en una narración que incluye el conflicto como fuente de interés, dándole una visión singular y colectiva, y al transformar el objeto se transforman a sí mismos. Cabe señalar que es fundamental el papel que tiene el sujeto, el propio yo, para darle sentido al contenido y centrar la atención en una serie de detalles afectivos de índole personal y grupal. Por lo anterior, existe un profundo respeto a la originalidad y autonomía del trabajo narrativo de ficción de los alumnos. La función del docente-coordinador es promover la creación de narraciones que incorporen los afectos y que incluyan ineludiblemente al conflicto como elemento indispensable en la creación de la trama.

El equipo o pequeño grupo de trabajo se da a la tarea de elegir un contenido educativo de los trabajados en la asignatura. Se gesta el proceso de transformación del contenido a través de la generación, intercambio y negociación de significaciones singulares y colectivas en torno a una posible narración. Se hace uso del pensamiento divergente (Guilford, 1997) para generar varias propuestas narrativas, aunque de manera inmediata se desestime su posibilidad o pertinencia. El pensamiento divergente tiene lugar en el intercambio simbólico, en la negociación al interior de los equipos de trabajo con base en una serie de significaciones, de sucesos que tienen un conflicto y que finalizan de múltiples maneras: ya sea sorprendiendo al espectador por no resultar

como esperaba, presentando varios finales posibles; o dejando inconclusa la narración para que el espectador construya su propio desenlace. Bruner (2012) plantea que existen innumerables formas que la realidad puede adoptar, entre las que destacan la versión científica y el relato. La narración es una modalidad de este último, la cual es relevante en la construcción de significaciones y en la transformación del yo.

Es importante resaltar el papel activo que tiene el alumno al realizar la actividad de crear, de inventar una narración, en donde su subjetividad está presente de manera deliberada y este es responsable de su conocimiento y el profesor es solo una guía.

Es una nueva manera de aprender que consiste en transformar creando, debido a que, con base en un contenido educativo del programa escolar, el alumno conformado en un equipo de trabajo modifica dicho contenido en una narración de ficción, en donde cada uno de los estudiantes participa de manera colaborativa en la construcción de la narración, en la creación del guion, en donde es necesario que exista un conflicto que genere interés por el relato. En la fase de la creación de la narración se produce una expresión de visiones o miradas de cada uno de los integrantes del equipo, en donde emergen los sentimientos. Se dan dos tipos de expresiones, unas conscientes, de las cuales los propios estudiantes tienen conocimiento y otras de índole inconsciente, que emergen como resultado del ejercicio imaginario en donde no hay restricciones ni límites para expresar los puntos de vista.

Es así que una parte de la creación es visible en términos de los procesos que llevan a cabo o gestan, y otra parte del proceso es invisible tanto para los estudiantes como para el docente-facilitador o coordinador del proceso, del cual se da cuenta posteriormente.

La puesta en escena: Esta es la segunda fase de la realización de la narración, consiste en la dramatización, en la actuación, que implica a su vez, la creación, recreación en un escenario ya sea visual, sonoro o audiovisual, en donde se fabrica o se da vida a una narración para su grabación en audio o video. En lo que respecta a una grabación de audio, evidentemente no se requiere un escenario visual; sin embargo, es necesario estar en un lugar que

permita una buena grabación y tener los instrumentos para producir los efectos sonoros o en su caso, contar con los materiales digitales.

En la creación de narraciones de ficción se requiere necesariamente de la participación activa de los estudiantes, de incorporar su mundo psicoafectivo para que, en un ejercicio libre, imaginario, generen su particular manera de unir los opuestos, separar lo inseparable, articular lo desconocido o no significado, y todo ello en un trabajo colectivo.

El enlace de las representaciones que surgen a partir de hacer uso de la imaginación radical se realiza de manera indeterminada, lo cual significa que no podemos saber o pronosticar lo que las va a articular, la significación que va a surgir al pensar e imaginar un determinado contenido y generar una serie de articulaciones entre los elementos creados, evocados, etcétera.

La facultad imaginativa, como se señaló antes, nos permite anticipar una situación hipotética, representarnos las consecuencias de unir dos conceptos, objetos, atributos, etc., por más contradictorio que esto pueda parecer a la lógica racional.

La memoria está íntimamente articulada con la afectividad, puesto que el alumno, al explorar diferentes posibilidades para generar su estructura narrativa relacionada con el contenido educativo que será el núcleo o eje de la historia, articula de manera específica o directa las emociones con el conocimiento racional. De esta manera se logra una imbricación de lo racional con lo afectivo y esto tiene evidentemente repercusiones en la memoria, en el recuerdo de lo que hemos encarnado como consecuencia del conocimiento que incluye de manera sustancial lo afectivo.

Independientemente de que se reconozca o se niegue la influencia de la afectividad en el proceso de construcción del conocimiento, esta repercute en el interés y en la actitud que tiene el estudiante frente al saber y en la transición que dicho proceso genera en el yo. ¿Qué imagen tiene de sí el alumno y qué imagen le han proyectado los otros, su familia, sus profesores y compañeros de la escuela? De tal manera que el proceso de construcción de conocimientos requiere también de un estado afectivo específico que propicie la reflexión y la integración de los nuevos conocimientos, a través de la reestructuración del

cúmulo de conocimientos y experiencias previas a la adquisición del nuevo conocimiento. En relación con los afectos es pertinente aclarar que la confianza, la valoración, el entusiasmo, la seguridad, son sentimientos que favorecen el aprendizaje, en contraposición con el miedo la inseguridad, el menosprecio, la apatía, que dificultan el aprendizaje.

Particularmente Kieran Egan (2000) argumenta la importancia de humanizar los contenidos para la construcción del aprendizaje: “situando los contenidos en el contexto de las esperanzas, los temores, las pasiones y las intenciones de algún personaje” (p. 349), es decir, subjetivar el contenido. En la creación de narraciones digitales son los propios estudiantes los que realizan esta acción, este proceso de subjetivar el contenido, de apropiárselo y reconstruirlo a partir de una trama narrativa que le dará sentido y significado, y que generará una huella en la memoria

En el proceso de creación de una narración interviene la afectividad en la búsqueda de eventos, de situaciones, de sucesos y caracterizaciones que los alumnos imaginan, recuperan de lo que han vivido, les han contado, han visto u oído a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). De esa manera, la dimensión intelectual y la afectiva se cruzan, entrelazan o intersectan, al construir o crear la narración.

Con base en lo anteriormente expresado y fundamentado, se sostiene la necesidad de representar en un formato distinto el contenido educativo de trabajo para favorecer la explicitación del conocimiento.

Es necesario que el estudiante se involucre de una manera activa en la reorganización de sus propias representaciones, las cuales se encuentran almacenadas en la memoria y que genere una nueva versión narrativa del mundo, del contenido mismo, desde su propia subjetividad, de la cual por supuesto no puede prescindir. Dicha versión del mundo será una representación del contenido educativo, es decir, una redesccripción representacional, la cual está plasmada en el formato visual y/o sonoro, según elija para la presentación de su narración digital.

El papel de la imaginación o capacidad imaginaria para la invención y producción de sus imágenes visuales y/o sonoras es fundamental, debido a que a

partir de recurrir a las representaciones que cada uno tiene del mundo y de la temática a trabajar se reorganiza el conocimiento. Para conocer es necesario actuar en el mundo, es decir, *hacer*, y la creación de las narraciones digitales involucra a los alumnos no solamente desde lo cognitivo sino también desde el cuerpo, como afirma Damasio (2015). Por ello el hecho de generar una representación por recuerdo, por esfuerzo de rememoración implica mayor consumo de energía y esfuerzo que el que implica el reconocimiento, es decir, el ejemplificar algo a partir de lo que observas en la realidad exterior. “Aprendemos y recordamos aquello a lo que hemos atendido, lo que hemos procesado activamente [...] La atención implica también un proceso selectivo por el que el foco atencional ilumina una parte de la realidad en detrimento de otras” (Pozo, 2011, p. 339).

Las emociones que conllevan las representaciones sonoras y visuales las hemos ido adquiriendo de manera implícita; no obstante, la utilización de ellas para la creación de narraciones digitales se tiene que llevar a cabo de manera explícita, cuyo proceso se ha convertido en deliberado o intencional.

Como se ha señalado, existen una serie de asociaciones entre las imágenes y los sonidos y ciertos hechos, situaciones, vivencias, contenidos educativos que en ocasiones no se tiene conciencia de ellos y sin embargo forman parte de la información almacenada de manera implícita.

El elaborar la narración de ficción implica conocimiento y reflexión del contenido educativo a transformar. Es decir, se realiza una nueva versión o interpretación del mundo a partir del texto lingüístico, para generar una manera de entender el contenido o la comprensión del mismo. Se hace una adecuación desde la forma propia o singular en que el equipo de alumnos interpreta y resignifica el contenido educativo. En esa nueva versión del mundo, singular y colectiva a la vez, se gesta una articulación en la memoria, una explicitación del contenido.

La teoría de la redesccripción representacional plantea que existe una capacidad humana de enriquecerse aprovechando los conocimientos previos que se han ido almacenando de manera inconsciente. A partir del vínculo con los otros y en particular con las tecnologías, tenemos una serie de imágenes

sonoras y visuales del mundo y de estas no siempre se tiene conciencia y sobre dicha información se puede trabajar para generar con el uso de la imaginación nuevas representaciones al crear y plasmar una narración digital.

Abordar la problemática de la adquisición del conocimiento, a partir de crear narraciones digitales con el uso de imágenes y/o sonidos, requiere considerar el indispensable papel de los sistemas externos de representación y su relación con el proceso de redescrición representacional a través de las imágenes y/o sonidos, el cual tiene un papel fundamental en la transformación de la información implícita en explícita, es decir, la adquisición de conciencia, lo cual es condición necesaria para la construcción del conocimiento.

## REFERENCIAS

- Baddeley, A. (2016). *Memoria de trabajo, pensamiento y acción: Cómo trabaja la memoria*. Madrid, España: Machado libros.
- Baz, M. (2009). *Cuerpo y otredad en la danza. Tramas 32*. México: UAM-Xochimilco.
- Berger, J. (2002). *Modos de ver*. Barcelona, España: Gustavo Gilli.
- Berger, P. (1999). *La risa redentora: La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona, España: Kairós.
- Bettetini, G. (1977). *Producción significativa y puesta en escena*. Barcelona, España: Gustavo Gilli.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Morata.
- Bruner, J. (2011). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2012) *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Calvino, I. (2002). *Si una noche de invierno un viajero*. Madrid, España: Siruela.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid, España: Alianza.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer: Pensar la imaginación. Encrucijadas del Laberinto V*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*. México: Ed. Coyoacán.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico y social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Chion, M. (1993). *La audiovisión: introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona, España: Paidós.
- Damasio, A. (2015). *Y el cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* México: Booket.
- Damasio, A. (2019). *La sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. México: Booket.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas: Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona, España: Paidós.

- Estañol, B. (2011). *La mente del escritor: Ensayos sobre creatividad científica y artística*. México: Cal y Arena.
- Goodman, N. (1978). *Maneras de hacer mundos*. Madrid, España: Visor.
- Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte: Aproximación a la teoría de los símbolos*. Madrid, España: Paidós.
- Gudmundsdottir, S. (2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Guilford, J. (1997). *Creatividad y educación*. Madrid, España: Paidós.
- Gussin, V. (2005). "Buscando a la urraca: Otra voz en el aula."
- Haroutunian-Gordon, S. (2005). El papel de la narrativa en la discusión interpretativa. En McEwan, H. Y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Langer, S. (1967). *Sentimiento y forma: Una teoría del arte desarrollada a partir de una nueva clave de la filosofía*. México: UNAM.
- Lapoujade, M. (1988). *Filosofía de la imaginación*. México: Siglo XXI.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: La escuela educativa*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. y Pérez, M. (2009). Aprender para comprender y resolver problemas. En Pozo, J. y Pérez, M. *Psicología del Aprendizaje universitario: La formación de competencias*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. (2001). *Humana mente: El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, España: Morata.
- Rickenmann, R. (2006). *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Ginebra (Suiza) <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf>. Consultado el 19 de enero de 2024.
- Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Solms, M. y Turnbull, O. (2004). *El cerebro y el mundo interior: Una introducción a la neurociencia de la experiencia subjetiva*. México: FCE.
- Vygotsky, L. (2006) *Psicología del arte*. Barcelona, España: Paidós.

## Semblanza de Mónica García Pelayo

Mónica García Pelayo es maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la UAM Xochimilco y licenciada en Ciencias de la Comunicación por la misma institución. Es docente de tiempo completo desde 1984 en la UPN, Ajusco. Guionista y realizadora de programas de radio y televisión. Ha publicado diversos artículos y textos cuya temática se centra en el vínculo: imaginación, tecnologías y educación, entre los que destacan su artículo “La necesidad de investigar sobre las significaciones imaginarias de la tecnología. ¿Qué significaciones encarnamos en las tecnologías?”; y los libros *Las significaciones imaginarias sociales de la violencia televisiva. Una perspectiva infantil*; *Imaginación, narración y aprendizaje* y *El saber en peligro. Estrategias para resistir* y *Creativa Mente*. Forma parte del Cuerpo Académico Subjetividad, tecnología y educación y ha desarrollado investigaciones en torno a dicha temática, entre las que destacan: El papel de la imaginación plasmada en imágenes y sonidos para la explicitación del conocimiento; Los sonidos y el silencio: Significaciones sonoras, cuerpo y conciencia; La experiencia de un grupo de estudiantes universitarios, entre otras.

Correo electrónico: [mmgpel@upn.mx](mailto:mmgpel@upn.mx)

## **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*

Ricardo Villanueva Lomelí *Subsecretaría de Educación Superior*

## **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Académica*

Fidel Rodríguez Maldonado *Secretaría Administrativa*

Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*

Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*

Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*

Filiberto Ibáñez Juárez *Dirección de Servicios Jurídicos*

Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

## **COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA**

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*

Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*

Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

## **COMITÉ EDITORIAL UPN**

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*

Diana Patricia Rodríguez Pineda *Secretaría Ejecutiva*

Marlene de Guadalupe Camarena Acosta *Coordinación Técnica*

## **VOCALES ACADÉMICOS**

Luis Gabriel Arango Pinto

Ana Laura Lara López

Amílcar Carpio Pérez

Eurídice Sosa Peinado

Teresa de Jesús Rojas Rangel

Luis Manuel Juncos Quiané

---

Titular del Área de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*

Formación *Angélica Fabiola Franco González*

Diseño de portada *Jorge Núñez Silva*

Edición y corrección de estilo *Luisa Miranda*

---

Esta primera edición de *Narrativa Mente: el placer de aprender narrando* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 17 de junio de 2025.