

Consideraciones críticas sobre las narrativas digitales en los contextos educativos

Resumen

Es indiscutible que la narrativa es una de las prácticas más antiguas de la humanidad y que ha estado siempre presente en la vida social. Este papel tradicional de la narración ha ganado una nueva e inesperada actualidad en varios campos y en muchos aspectos en las últimas décadas. Hoy en día, la “narrativa digital” está ampliamente establecida como un término abarcativo. Fenómenos relacionados se discuten en términos de mediación, medialización, formas multimodales de narrativa y otros.

En cuanto a las cuestiones educativas, la situación parece ser más bien ambivalente. Por un lado, la narrativa digital ofrece mejoras de experiencias de aprendizaje, oportunidades para el aprendizaje significativo y la democratización, así como para funcionar como puente entre los contextos formales e informales. Por otro lado, se observa una adherencia persistente de las instituciones educativas a la “escritura” como el medio dominante en muchos países, anulando así la ecología de medios y el entorno multimediático. En especial las escuelas regulares son ampliamente conceptualizadas como “provincias monomediáticas” (Böhme, 2006), por lo que se justifican como “contraculturas literales” en las que es imprescindible defender la literalidad como el logro más importante en el proceso de la civilización, mientras que por otra parte las llamadas hacia “nuevas alfabetizaciones” no pueden pasar desapercibidas.

Esta contribución se refleja en diversas interpretaciones de la “narrativa digital” y las dimensiones subestimadas en lo que a esto concierne. El objetivo es señalar los problemas conceptuales y sondear las limitaciones de la utilización de la narración digital en contextos educativos.

Abstract

It is undisputed that storytelling is one of the oldest practices of humankind and has been ever - present in social life. This traditional role of narrating has gained new and unexpected topicality in the last decades in various fields and in many respects. Today, ‘digital storytelling’ is widely established as an umbrella term. Related phenomena are being discussed in terms of mediation,

Theo Hug

Profesor, Instituto de Intervención Psicosocial y Estudios de Comunicación, Universidad de Innsbruck. Coordinador del foro de investigación interdisciplinario Innsbruck Media Studies, Austria. theo.hug@uibk.ac.at

Palabras clave

Narrativa, historias digitales, utilización de la narrativa digital, análisis conceptual, educación (*Bildung*), alfabetizaciones, subjetivación, gubernamentalización.

Keywords

Storytelling, digital stories, utilization of digital storytelling, conceptual analysis, education (*Bildung*), literacies, subjectivation, governementalization.

medialization, multimodal forms of narration and others. As to educational issues, the situation seems to be rather ambivalent. On the one hand, digital storytelling offers enhancements of learning experiences, chances for meaningful learning and democratization, and also for bridging formal and informal contexts. On the other hand, we can observe a persistent adherence of educational institutions to “writing” as the dominant medium in many countries, thus negating media ecologies and the multimedia environment.

Especially regular schools are widely conceptualized as “monomedial provinces” (Böhme, 2006), thus being justified as “literal countercultures” in which it is imperative to defend literacy as the foremost achievement in the process of civilization, whereas otherwise calls for “new literacies” cannot go unnoticed. The contribution reflects on various understandings of ‘digital storytelling’ and underestimated dimensions in this regard. It aims at pointing out conceptual problems, and it sounds out limitations of the utilization of digital storytelling in educational contexts.

*La verdad acerca de las historias es que eso
es todo lo que somos.*
Thomas King

Introducción

Es indiscutible que la narración es una de las prácticas más antiguas de la humanidad y ha estado siempre presente en la vida social. Este papel tradicional de la narrativa ha ganado una nueva e inesperada actualidad en varios campos y en muchos aspectos en las últimas décadas. Hoy en día, la “narrativa digital” está ampliamente establecida como un término abarcativo.

Hay muchas raíces históricas y líneas de desarrollo, algunas de ellas concernientes a contextos formales e informales de aprendizaje, formación y educación. En vista de la rápida proliferación de los conceptos y prácticas de la narrativa digital parece ser aceptable dar un paso atrás por un momento y mirar cómo las historias sobre narrativa digital están siendo expresadas, especialmente en lo relacionado con los temas educativos.

En primer lugar, quiero abordar el tema desde un contexto más amplio, acentuando algunos puntos de partida y consideraciones básicas. Al menos desde los puntos de vista histórico y antropológico hay una gran cantidad de evidencia de que los relatos y la narrativa parecen ser ineludibles (Schmidt, 2008). Parece que existe una necesidad básica, un tipo de necesidad antropológica de historias y narraciones que puedan ser referenciadas a través de las distintas culturas.

Desde los puntos de vista tanto histórico como sistemático, metatextos como *The End of the Great Narratives* (Lyotard, 1984) llegaron a ser muy influyentes. De acuerdo con el punto de vista de Lyotard, en la esfera del conocimiento de la modernidad estuvo estrechamente vinculado un marco “ideológico”, por ejemplo, la emancipación de la humanidad o la prosperidad de todo el mundo a través del capitalismo. Estas ideologías comunes “modernas” han perdido de una manera notoria su obligación y su poder de legitimación en el siglo XX. Por un lado, hay nuevas “grandes narrativas” (las oportunidades globales digitales, la brecha global digital, la ética de los neoliberales que consideran las estructuras de mercado en términos de meta-ética antes que otras creencias éticas existentes). Por otro lado, podemos ser testigos de una expansión enorme de historias documentadas en diversos contextos y en relación con las dimensiones cualitativas y cuantitativas. Podemos observar múltiples procesos de diferenciación de modos, medialización y la mediación de la creación, diciendo, compartiendo, escuchando los relatos de hoy (Lundby, 2008a). Por otra parte, no hay un final del camino a la vista, y los procesos de digitalización parecen ser irreversibles.

Con esto en mente, quiero reflexionar sobre la comprensión de la “narrativa digital” y sondear algunas opciones, dimensiones olvidadas o subestimadas y también las limitaciones de la utilización de la narración digital en contextos educativos.

Si nos fijamos en las prácticas de la combinación de las propiedades de las cosas y de las actividades parece que las características lingüísticas juegan también un papel en el contexto de la narración. En el mundo de habla inglesa casi nadie parece tener un problema con la expresión *digital storytelling*. Lo mismo ocurre con expresiones como *digital painting* (Tonge, 2008) o *digital music* (Hugill, 2007). En el mundo de habla alemana, por ejemplo, se podría hablar de historias o formas de narraciones aburridas, emocionantes, conmovedoras, divertidas, tristes, entretenidas, ficticias, verdaderas. Expresiones como *Radiogeschichte* o *Fernsehgeschichte* comúnmente se refieren a la historia de la radio o de la televisión, y más bien rara vez a las historias contadas por medio de la radio o la televisión, o a cualquier tipo de experiencias que se puedan realizar con estos medios. Aunque términos alemanes tales como *digitales Geschichtenerzählen* o *Digitale Narration* se presentan aquí y allá, son en verdad apenas utilizados¹. Lo mismo ocurre con *digitale Geschichte*, que más bien se refiere a los desarrollos históricos de las tecnologías digitales y no a una “historia digital”.

Por otro lado, muchas personas han comenzado a hablar acerca de los relatos digitales de varias maneras, e incluso han comenzado a crear y relatar historias digitales². Entonces, ¿qué es lo que concierne a este término y su uso? Una definición muy amplia es la ofrecida por el *Center for Digital Storytelling* (CDS),

1 Esto es diferente bajo el contexto del nuevo discurso o Nuevo Alemán, en el que los anglicismos y americanismos juegan un papel importante. Esto cuenta también para tesis doctorales o de maestría (por ejemplo, Liebhart, 2009; Franz, 2010).

2 Véanse las plataformas que facilitan diferentes contribuciones, por ejemplo, <http://www.storycenter.org/>, https://www.dmoz.org/Arts/Performing_Arts/Storytelling o <http://www.storytellingcenter.net/>.

una organización no lucrativa de arte comunitario en Berkeley, California. En su página web *relato digital* es definido como “una breve narración-video en primera persona, combinando voces grabadas, imágenes quietas y en movimiento, y música u otros sonidos” (Center for Digital Storytelling, 2014, p.1). Aunque la definición se focaliza en las voces individuales, el concepto está enraizado en iniciativas basadas en la comunidad, y significa una forma de democratización, teniendo en cuenta el accionar de la gente, al mismo tiempo que actúa como agente contrario a las versiones de la historia oficial. De tal manera, en el corazón de la obra del CDS hay

un compromiso hacia la narrativa un perdurable respeto por el poder de las voces individuales y un conjunto profundo de valores y principios que reconoce y testimonia que los relatos pueden guiar hacia el aprendizaje, la acción, y el cambio positivo (Center for Digital Storytelling, 2014, p.1)

Aunque los valores y principios incluyen declaraciones como “cada uno tiene relatos poderosos para decir” y “compartir relatos puede llevar a un cambio positivo” (Center for Digital Storytelling, 2014, p.1)

Mientras que el concepto del CDS se focaliza en talleres y actividades relacionados con el aprendizaje basado en la comunidad (Lambert, 2006), los trabajos académicos comienzan por comprensiones más amplias. Por ejemplo, Nick Couldry utiliza la terminología “narrativa digital” para “todo el rango de relatos personales que están siendo dichos en formas públicas potenciales utilizando recursos de medios digitales” (Couldry, 2008, p.42). Así como Kirsten Drotner ubica el énfasis en los contextos de la vida cotidiana. Ella utiliza la terminología de “narrativa digital” para designar una

multitud de narraciones en curso, a menudo agregadas, y azarosas de la vida diaria que las personas moldean, a través de la apropiación de dispositivos móviles y servicios online como *blogs*, *wikis*, formas de compartir archivos y redes sociales como *Flickr*, *Facebook* y *YouTube* (Drotner, 2008, p.63)

Luego, nuevamente, los medios digitales no solo facilitan los ejercicios de la vida cotidiana, colaborativa e individual, también facilitan los relatos digitales y las narrativas digitales en cuanto relacionados con situaciones excepcionales. Después de todo: ¿por qué deberíamos “ganar el futuro”, el estado de la *Union Adress* recientemente enviado por el presidente Obama en el Capitolio estadounidense no cuenta en términos de la narrativa digital?³

3 Recuperado de <http://www.whitehouse.gov/blog/2011/01/26/state-union-address-winning-future>, octubre 15, 2015.

Quisiera tomar una caracterización abierta y tentativa de los términos clave como punto de partida para mis consideraciones. De tal modo, entiendo por *relatos digitales* una forma de expresión abreviada, coproducciones narrativas discursivamente grabadas, las cuales son creadas, presentadas,

recibidas y transcurren en contextos formales o informales a través de los medios digitales. Como argumento en este artículo, estas comprensiones están abiertas también a ambos: críticas y desarrollos.

Utilizando la narrativa digital en contextos educativos

En la década pasada, la narrativa digital ha sido promovida en muchas áreas tales como las transmisiones públicas, el desarrollo comunitario, la salud pública, los servicios sociales, los museos y otros contextos educativos informales. Sobre todo, ha sido recomendada también en contextos de educación formal (Porter, 2004; Behmer *et al.*, 2006; Dogan y Robin, 2008; Frazel, 2010). Esta ha sido reconocida como una herramienta útil que promueve la colaboración, el desarrollo de la alfabetización y las habilidades para la toma de decisiones, oficiando de puente entre los contextos informales y formales, y en la participación de alumnos y estudiantes en los procesos de aprendizaje.

En su ensayo “Los usos educativos de la narrativa digital”, Bernard Robin (2006) se refiere a los conceptos de la narrativa del CDS y argumenta que las definiciones de la *narrativa digital* generalmente “giran en torno a la idea de combinar el arte de contar historias con una variedad de multimedios digitales, tales como imágenes, audio y video” (Robin, 2006, p.1). Él resume su interpretación de este modo:

Solo por encima de los relatos digitales hermana algunas mezclas de gráficos digitales, textos, narraciones de audio grabadas, música y video para presentar información en un tópico específico. Como ocurre con la narrativa clásica, los relatos digitales giran en torno a temas escogidos y a menudo contienen un punto de vista particular. Los relatos tienen típicamente solo unos pocos minutos de duración y poseen una variedad de usos, incluyendo el recontar cuentos personales, relatar hechos históricos, o como un medio para informar o instruir sobre un tópico particular. (Robin, 2006, p.1)

Basándose en esta interpretación, él explica los tres tipos diferentes. Primero que todo, hay *narrativas personales* que promueven el aprendizaje respecto a los trasfondos culturales y familiares que “pueden ser utilizados para facilitar discusiones acerca de asuntos actuales tales como raza, multiculturalismo y la globalización que están tomando lugar en el mundo hoy día” (Robin, 2006, p.2). Además, “un estudiante que crea un relato tal se puede beneficiar al compartir ese relato con otros y, por lo tanto, utilizar información como una manera de eliminar algo de la distancia que estudiantes extranjeros sienten entre ellos y sus pares” (Robin, 2006, p.2). En segundo lugar, los relatos digitales son considerados como *documentales*

que examinan hechos históricos, concentrándose en los documentos de ayuda y los aspectos fácticos, y posiblemente proveyendo una opinión o también un mensaje específico. En tercer lugar, hay *relatos que informan o instruyen*; en otras palabras: “relatos que reflejan material instructivo en materia de contenido tales como matemática, ciencia, educación de la salud e instrucción tecnológica” (Robin, 2006, p.3).

Robin no interpreta estas tipologías como dominios que deban ser distinguidos estrictamente. Él, más bien, argumenta que, de hecho, “los relatos pueden ser creados utilizando combinaciones de estos tres métodos” (Robin, 2006, p.3). Aparte de otras motivaciones prácticamente diferenciadas⁴, los tipos de narrativa digital en los contextos educativos pueden ser distinguidos con las configuraciones didácticas, las formas de la narración y la multimodalidad (Kress, 2010), conceptos de encuadre o interpretaciones de la educación, la formación y el aprendizaje. Por ejemplo, incluso sin indagar en las profundidades de las teorías y los modelos de aprendizaje, unas pocas distinciones básicas, como las siguientes, demuestran que las diferentes versiones de la narrativa digital pueden ser creadas dependiendo de la interpretación favorecida del aprendizaje:

- Aprendizaje cognitivo, emocional, corporal o social
- Aprendizaje dirigido por la motivación, la tecnología, un problema, el mercado o el interés
- Aprendizaje orientado hacia una meta, basado en un problema o situacional
- Aprendizaje instrumental/mecánico o expansivo⁵
- Aprendizaje funcional o autorreflexivo
- Aprendizaje viviente o alienado
- Dimensiones de aprendizaje conscientes e inconscientes
- Aprendizaje autoorganizado y externamente organizado
- Aprendizaje de individuos, organizaciones, generaciones o sociedades.

Es remarcable que la narrativa digital sea a menudo descrita como una “herramienta” para el aprendizaje y la instrucción. Esto cuenta para todas las descripciones en términos de una “herramienta efectiva instructiva para los maestros” o “una herramienta efectiva para el aprendizaje de los estudiantes” (Robin, 2006, pp.3-4), tanto como para las descripciones en las cuales los aspectos especiales son puestos en primer plano, por ejemplo el uso de la narrativa en los juegos de educación digital como una herramienta motivadora (Bopp, 2007).

Sin importar cómo nosotros conceptualizamos el aprendizaje, la “herramienta-pensante” en sí misma parece ser todavía una reducción de algo complejo. Además, este pensamiento está conectado muy frecuentemente con metáforas que desorientan, como la “transferencia del conocimiento” o la “educación

⁴ Cf., por ejemplo, <http://2020nexus.pbworks.com/w/page/816363/Digital%20Storytelling%20Part%201>.

⁵ Holzkamp (1996), por ejemplo, distingue entre “aprendizaje defensivo”, iniciado por un tercero, y “aprendizaje expansivo”, iniciado sobre la base de sus propias intenciones en torno a una materia, unos planes y unos intereses. De tal manera, él enfatiza en un argumento constructivista en su crítica al “corto circuito de la enseñanza-aprendizaje” (Holzkamp, 1996, p.23), una bien conocida figura del pensamiento pedagógico, que dice que la enseñanza en contextos formales implica el aprendizaje, y que los sujetos que aprenden, aprenden lo que es enseñado por el instructor.

distributiva”, aunque hoy día es ampliamente aceptado que llegar al saber a través de procesos de construcción activa por parte del aprendiz resulta mejor en términos de los procesos aparejados de comunicadores y recipientes y, consecuentemente, también enseñantes y aprendices. De cualquier manera, el aprendizaje es definido como un proceso de transformación basado en actividades dadoras de significados o modificaciones de comportamiento; en cuanto se refiere a la narrativa esto es más que una cuestión de herramientas técnicas o didácticas.

Uno podría argumentar que esta manera de hablar de las herramientas es una figura del lenguaje y que no merece ser tomada muy seriamente. Sobre todo, hay argumentos para los avances de los esfuerzos educacionales en lo que respecta a la narrativa en varios niveles y en muchos aspectos. Por ejemplo, en un estudio sobre el uso de los docentes de la narrativa digital en sus aulas, Dogan y Robin (2008) informan que a pesar de que en todos lados las respuestas durante una serie de talleres fueran positivas, menos de la mitad de los docentes continuaron utilizando la narrativa digital durante la implementación del período, que es descrito a través de “efectos positivos en el rendimiento, unas crecientes habilidades del siglo veintiuno, una motivación y niveles de compromiso incrementados en los estudiantes” (Dogan y Robin, 2008, p.1).

Maxine Alterio (2002) argumenta que, en contraste con la anterior interpretación de la narrativa como “liviana, suave y no verdadera herramienta para el aprendizaje” (Alterio, 2002, p.1), más recientemente un movimiento reflexivo ha mostrado que la narrativa puede fomentar el aprendizaje en términos de capacidades creativas y que el aprendizaje significativo es posible “cuando es utilizado atentamente, reflexivo y formalizado” (Alterio, 2002, p.2). Así, ella remarca: “cuando los educadores promueven a los estudiantes el compartir y procesar sus experiencias prácticas de estos modos, la narrativa puede:

- alentar una actividad co-operativa;
- abarcar perspectivas holísticas;
- valorar realidades emocionales;
- vincular teoría y práctica;
- estimular las capacidades de pensamiento crítico en los estudiantes;
- capturar complejidades de situaciones;
- revelar perspectivas múltiples;
- dar sentido a la experiencia;
- alentar la revisión de uno mismo;
- construir conocimiento nuevo” (Alterio, 2002, p.2)

Argumentos similares son también presentados desde la perspectiva del aprendizaje y la enseñanza en la educación avanzada, en la que la “narrativa” a menudo es vista en contraste con los informes académicos serios o como distractora de los contenidos de cursos científicos realmente importantes. Por otra parte, son tanteadas maneras multimodales de conocimiento (Raimist *et al.*, 2010, p.283f) y el poder de la multimodalidad (Hull y Nelson, 2005). Además, la efectividad de la narrativa digital para la reflexión de los estudiantes está evaluada (Jenkins y Lonsdale, 2007) y los aspectos de las aproximaciones de significativas tecnologías integradas para el aprendizaje comprometido de los estudiantes están discutidos (Sadik, 2008). Además, en su capítulo “Teorizar a través de relatos digitales”, Rina Benmayor (2009) describe cómo la teorización crítica puede ser fomentada a través de la narrativa digital y cómo las coexistentes estrategias de teorización pueden aparecer en los relatos digitales de los estudiantes y en sus correspondientes ensayos teóricos.

A partir de estas y otras contribuciones, parece razonable que haya una esperanza para una innovación en la educación más alta y también para las “culturas de escuelas transmediáticas” (Böhme, 2006)⁶. Habiendo dicho esto, estos argumentos no deberían ocultar el hecho de que hay aspectos problemáticos, dimensiones subestimadas, así como también limitaciones en la utilización de la narrativa digital en los contextos educativos.

Consideraciones críticas

Como desafíos y asuntos críticos de la narrativa digital en los contextos educativos, podemos encontrar un amplio espectro de consideraciones que van desde la falta de apoyo técnico o programas de educación continua hasta alegatos de entretenimiento educativo⁷. Robin (2006) argumenta que “la mala narrativa utilizando los medios de comunicación digitales simplemente conducirá a una mala narrativa digital” (Robin, 2006, p.5) y los temas de derechos de autor y propiedad intelectual no son siempre fáciles de manejar, sin olvidar el hecho de que la narrativa digital “puede ser una gran consumidora de tiempo” (Robin, 2006, p.6). Otras consideraciones tratan los aspectos críticos de las gafas digitales y el uso correcto de los apoyos digitales (Lambert, 2006) o las líneas demarcatorias entre temas de educación o aprendizaje y los contextos terapéuticos o las profesiones de la salud (Lambert, 2006).

Desde mi punto de vista, hay algunos asuntos básicos críticos que parecen ser subestimados, si no comúnmente pasados por alto, en los discursos acerca de la narrativa digital. Como fuera mencionado más arriba, describir la narrativa digital como una “herramienta” para el aprendizaje y la instrucción se corresponde con connotaciones instrumentalistas y

6 En muchos países podemos observar una persistente adherencia de las instituciones educativas a la “escritura” como medio dominante, negando así las ecologías mediáticas y el medioambiente multimediático. Como describe Böhme, especialmente las escuelas regulares son ampliamente conceptualizadas como “provincias monomediáticas” (Böhme, 2006), siendo así justificadas como “contraculturas literales” en las cuales es imperativo defender la literalidad como el logro principal en el proceso de la civilización, donde de otra manera no pueden pasar desapercibidos los llamados hacia “nuevas alfabetizaciones”, “trans-alfabetizaciones” o “multi-alfabetizaciones”.

7 Edutainment (N. del T.).

puntos de vista reduccionistas. Los relatos acerca de la narrativa digital se leen de manera diferente si tomamos en cuenta también sus extensiones metafóricas. Por ejemplo, si consideramos las nociones de “herramientas” en el sentido Foucaultiano de los métodos y las técnicas a través de los cuales los seres humanos se constituyen a sí mismos, los asuntos de la subjetivación y del cuidado son puestos en cuestión, y de otra manera son fácilmente borrados. Las prácticas reflexivas o las “tecnologías del sí mismo” (Foucault, 1988) en el contexto de la narrativa digital van más allá de la optimización de las aplicaciones mediáticas o de las configuraciones didácticas y alientan el análisis de las relaciones de poder. Más aún, hay detalles interesantes del “gran mundo de las pequeñas narrativas” (Faßler, 2008, p.33-34), como la reducción de la velocidad en las dinámicas de la comunicación, la generación de presencia o la creación de conectividad, la cual posibilita una reflexión diferenciada de una situación narrativa.

Entre otros ulteriores asuntos críticos relativos a amplias nociones de una narrativa digital, quisiera hacer énfasis en unos pocos aspectos y dimensiones. Desde mi punto de vista, estos cubren un amplio rango de argumentos cruciales.

Antes que nada, existe un argumento *antropológico*. Si pensamos en la narración como “la operación consciente básica de la creación de sentido en lo cognitivo como también en la comunicación” (Schmidt, 2008, p.17), entonces deviene clara la relevancia constitutiva de la estructura narrativa. Desde el punto de vista de la inescapabilidad⁸ de los relatos y la narrativa, la “narrativa digital” aparece más bien como un programa inevitable, más que como un conjunto de aplicaciones especiales para propósitos educativos u otros. No importa cómo conceptualicemos la historia y las relaciones de los seres humanos y la tecnología, tiene sentido tomar en cuenta transformaciones dinámicas coevolutivas culturales, biológicas y tecnológicas. En esa línea, considerando un interjuego de niveles micro, macro y medio (Lundby, 2008b, p.10), parecería crucial que el focalizar en un nivel fuera solo desorientador.

Las *emociones* son ampliamente reconocidas como importantes en el contexto de la narrativa, algunas veces en el sentido de estrategias de emocionalización para poder contar relatos poderosos. Aquí nuevamente Joe Lambert enfatiza en que “explorar material emocional es una decisión personal” (Lambert, 2006, p.53). Desde mi punto de vista, las relaciones de poder, los contextos institucionales y las dinámicas de grupo deben también ser consideradas. Incluso aún hay al menos dos aspectos relevantes más: (1) Produce una gran diferencia si conceptualizamos dinámicas emocionales o afectivas como “añadidos”, que algunas veces juegan un papel y otras no, o si comenzamos desde la asunción básica de una interacción de las

dinámicas cognitivas y emocionales continuamente en desarrollo⁹. (2) En ambos casos hay limitaciones en la utilización de la narrativa digital en el servicio de dinámicas emocionales (inconscientes) para ser consideradas también como limitaciones de la utilización de las emociones en el servicio de la narrativa digital.

En relación con la *ética*, “pareciera que nuestra inclinación típica es hacia un compromiso moral en las narrativas para investigar cómo ellas pueden ayudarnos a vivir” (Raney, 2011, p.176). Y partiendo desde el punto de vista de múltiples relatos medializados, él llega a la conclusión de que tal vez “no podamos procesar todos los relatos con que nos topamos” (Raney, 2011, p. 176). Esto no concierne solo a la orientación, al juicio moral o al disfrute; no es acerca de la instrumentalización fáctica o deseada de la narrativa o acerca de las borrosas esferas privada y pública o global y local. Esto es también concerniente a la pregunta básica de la narrativa como “decidora de verdad”. Sin duda, las múltiples formas y esfuerzos de “decir verdad” están desafiando nuestra involucración emocional como nuestro desarrollo moral. Además, en lo que tiene que ver con una educación orientada hacia la verdad, debemos recordar nosotros mismos que “una educación hacia la verdad es siempre una educación hacia la verdad del educador” (Mitterer, 2001, p. 67).

En cuanto a las *dimensiones políticas*, la narrativa digital está frecuentemente asociada con las prácticas democráticas con miras a una diversidad cultural. De acuerdo con el punto de vista de Lambert, es importante “proveer mecanismos para personas que han quedado excluidas al acceso a un vehículo dentro de la corriente dominante para proyectar sus relatos desde los canales económicos y políticos” (Lambert, 2006, p. 110). Aparte de otros aspectos, como la promoción de las estrategias de fortalecimiento o el aliento para el activismo político y la solidaridad, permanecen las preguntas básicas, como en qué extensión los esfuerzos democráticos forman parte del problema de la usurpación política y las explotaciones de los esfuerzos críticos, cómo tratar con la relación de las memorias políticas y las políticas de memoria, o cómo responder a las maneras en las cuales el poder está organizado (Cox, 2010). De manera no sorprendente, exámenes más detalladas de las relaciones de poder en el trabajo pueden demostrar que el concepto de desgubernmentalización emerge en otros niveles como un concepto de regubernmentalización (Hug, 2008, p. 251).

Más aún, los *aspectos epistemológicos* han de ser mencionados entre las dimensiones subestimadas. En su libro *La ciencia como un arte*, Paul Feyerabend (1984) describe cómo durante el siglo quinto y sexto a.C. nuevas formas de explicación, representación y esquematización se “arrastraron dentro” (Feyerabend, 1984, p. 52) y reemplazaron las formas anteriores de narrativa. Estas nuevas tipologías para contar relatos abstractos implican

9 Cf. el concepto de lógica afectiva (Ciompi 2007).

“automáticamente” un cierto fin, denotan un importante paso en la historia de las formas científicas de la narrativa¹⁰. Aunque hoy en día en las ciencias naturales y en partes de las ciencias sociales las descripciones gráficas y las simulaciones juegan un papel muy importante, el lenguaje escrito es aún ampliamente asumido como la base para el (auto)establecimiento epistémico. Las ramificaciones de *los giros pictóricos, culturales o mediáticos* son raramente tomadas en consideración. Incluso argumentos presentados en el espíritu del *giro lingüístico* —como, por ejemplo, en *¿Hay un texto en esta aula?* (Fish, 1980)— parecen jugar tan solo un papel marginal. Pero hay al menos dos argumentos cruciales más: (1) Algunas oportunidades que ofrece la narrativa a través de los medios de comunicación digitales pueden ser avaladas en detalle refiriéndose a *La imagen, teoría de la razón* (Nyíri, 2001) y sus argumentos relativos. (2) La pregunta de Fish puede ser reformulada hoy en día: ¿hay un texto digital en esta aula? También hoy en día las respuestas podrían referirse a asuntos de microadministración y autoridades de la comunidad interpretativa. Pero hay otras opciones no menos fundamentales para respuestas que pueden ser resumidas en la aserción que indica que no existe de ninguna manera un relato digital, y si tal cosa existiera, sería un conglomerado de *bits y bytes*, códigos binarios y algoritmos, y cargas magnéticas y eléctricas¹¹. Expresiones como *relato digital* son más bien parte de un lenguaje general o una manera breve de referirse más que una manera clara de denotar las especificidades de los relatos y la narrativa en las constelaciones media(tizadas) y los espacios interactivos.

Como fue mencionado previamente, la narrativa digital es también comúnmente descrita como una herramienta para propósitos *educativos*. Entre los aspectos a menudo más mencionados encontramos avances de la colaboración y la involucración¹² de los alumnos y estudiantes en los procesos de aprendizaje, tanto como el desarrollo de nuevas alfabetizaciones y habilidades para la toma de decisiones. Incluso si acordamos que hay mucho de valor ocurriendo en los procesos respectivos, permanece la impresión de que se trata más de las habilidades, calificaciones y competencias que acerca de procesos que son intrínsecamente valorables. Y, si acordamos que uno no puede ser “condicionado” dentro de la educación y que la educación (*Bildung*) es siempre autoeducación (*Selbstbildung*), el énfasis en las dimensiones instructivas en los discursos de la corriente dominante es cuestionable. Palabras que suenan parecido, como autodeterminado (*selbstbestimmt*) en contraste con autorregulado (*selbstreguliert*) o autoorganizado (*selbstorganisiert*), no deberían ser mezcladas en este contexto. Lo mismo cuenta para un estudio independiente (*Selbststudium*), la autoeducación (*Selbstbildung*) y la autorreflexión (*Selbstreflexion*).

La lista podría ser continuada y elaborada en detalle, y hay muchas interconexiones entre estos aspectos y dimensiones. Especialmente se

10 Si tomamos las formas científicas de la narrativa como formas especialmente reguladas de la narrativa, las cuales están comunicativa y metodológicamente estabilizadas en instituciones especiales, luego tendremos una analogía frente al argumento de Glanville (1999) que dice que “la investigación (científica) es un subconjunto de diseño y no al revés” (Glanville, 1999, p.89).

11 Este argumento puede ser elaborado en analogía con los reclamos de invisibilidad de las “imágenes digitales” (Heßler, 2006) y los argumentos relacionados con una visibilidad responsable (Faßler, 2009; 2010).

12 *Involvement* (N. del T.).

tornan importantes entre las prioridades de educación de políticas de memoria y memoria de políticas, como *Didácticas del recuerdo* (Schäfer, 2009) y como la crítica mediación del individuo y la memoria colectiva. Y, en tanto la construcción de identidades culturales y personales es concerniente al trabajo de ambas, narratología y ludología, es esto significativo. Sus verdades narrativas y sus aproximaciones lúdicas deben tornarse muy relevantes (Hierdeis, 2010; Raessens, 2006). De cualquier manera, desde mi punto de vista, estas consideraciones críticas muestran que hay limitaciones en la utilización de la *narrativa digital* y que, considerando argumentos relativos y más básicos, son ambos materia de debate.

Conclusión

Para concluir puede ser dicho que los relatos acerca de la *narrativa digital* en los contextos educativos muestran una situación ambivalente. Por un lado, los esfuerzos y los enriquecimientos del aprendizaje y la educación en contextos formales están siendo reportados predominantemente en términos de viabilidad práctica. Además, ulteriores potenciales creativos pueden ser sondeados. Por otro lado, hay limitaciones frente a la utilización de la *narrativa digital* y dimensiones subestimadas particularmente en lo que se refiere a asuntos epistemológicos, “decidores de verdad”, y políticas del recuerdo.

En esta situación parece lógico que varias formas de coproducciones narrativas discursivamente grabadas, las cuales son creadas, presentadas, recibidas y pasadas públicamente en contextos formales e informales a través de los medios de comunicación digitales, se encuentren en la agenda con vistas al futuro. En lo que se refiere a los contextos educacionales la tarea es encontrar las soluciones viables para los propósitos educativos y la educación para sí misma, y distinguir estas de aquellos relatos problemáticos que se piensan a sí mismos como soluciones de un problema.

Una de las soluciones frecuentemente discutidas se refiere al llamado hacia nuevas alfabetizaciones. Entre otros, Robin (2006) dice que “la Narrativa Digital por los estudiantes provee un fuerte fundamento en varios tipos de alfabetización, tales como la alfabetización informacional, alfabetización visual, alfabetización tecnológica, y alfabetización mediática” (Robin, 2006, p.4). En la lista de alfabetizaciones constantemente en expansión encontramos alfabetizaciones digitales, numéricas, musicales, familiares, ambientales, emocionales y sexuales; también “nuevas alfabetizaciones”, como multitareas, navegación transmediática o de redes. Desde mi punto de vista, las modalidades extendidas de conexión pragmática de la *alfabetización* hacia variadas áreas de fenómenos, tales como las aquí destacadas, fácilmente ocultan el hecho de que las letras, las palabras, las

imágenes, los numerales, las fórmulas, etc. están vinculados con varias formas de creación de significados, la atribución de significancia y la construcción del conocimiento. Esta mejora metafórica de todas las suertes de alfabetizaciones y su reducción en el sentido de los entendimientos funcionalistas, al menos tal como se sugiere en las políticas de prioridades (Drotner, 2008), indica el caso de un problema pronunciándose como una solución. Para soluciones sólidas tenemos que repensar las relaciones de las alfabetizaciones, las numeraciones, y la educación por imágenes. Pero esta es otra historia, que ha de ser dicha en otra ocasión.

Referencias

- Alterio, M. (2002). Using Storytelling to Enhance Student Learning. *Higher Education Academy*. Recuperado de <http://worldroom.tamu.edu/Workshops/Storytelling13/Articles/Alterio2002Usingstorytellingtoenhancestudentlearning.pdf>.
- Behmer, S., Schmidt, D., y Schmidt, J. (2006). Everyone Has a Story to Tell: Examining Digital Storytelling in the Classroom. En C. M. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber y D. A. Willis. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp.655-662). Chesapeake: AACE.
- Benmayor, R. (2009). *Theorizing Through Digital Stories: The Art of "Writing Back" and "Writing For"*. Recuperado de <http://www.academiccommons.org/commons/essay/theorizing-through-digital-stories>.
- Böhme, J. (2006). *Schule am Ende der Buchkultur*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bopp, M. (2007). Storytelling as a Motivational Tool in *Digital Learning Games*. En T. Hug. (Ed.). *Didactics of Microlearning. Concepts, Discourses and Examples* (pp.250-266). Münster et al.: Waxmann.
- Center for Digital Storytelling (2014). Digital story – digital storyteller – Center for Digital Storytelling. Recuperado de <http://37.59.110.166/tiki/tiki-index.php?page=CENTER+FOR+DIGITAL+STORYTELLING+-+CDS>.
- Ciampi, L. (S. F.). *Introduction into the Concept of Affect-Logic*. Recuperado de <http://affect-logic.com/5.html>.
- Couldry, N. (2008). Digital storytelling, media research and democracy. Conceptual choices and alternative futures. En K. Lundby. (Ed.). *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media* (pp.41-60). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Cox, G. (2010). *Democracy 2.0*. Recuperado de <http://www.anti-thesis.net/contents/texts/democracy.pdf>.
- Dogan, B., y Robin, B. R. (2008). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. En K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen y D. A. Willis. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (pp.902-907). Chesapeake: AACE.
- Drotner, K. (2008). Boundaries and bridges. Digital storytelling in education studies and media studies. En K. Lundby. (Ed.). *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media* (pp.61-81). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.

- Faßler, M. (2008). Communities of Projects oder: Die Große Welt der kleinen Erzählungen. En Y. Gächter, H. Ortner, C. Schwarz, A. Wiesinger, C. Engel, T. Hug, S. Neuhaus y T. Schröder. (Eds.). *Erzählen - Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung / Storytelling - Reflections in the Age of Digitalization* (pp.29-55). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Faßler, M. (2009). *Nach der Gesellschaft. Infogene Welten - Anthropologische Zukünfte*. München: Fink.
- Faßler, M. (2010). Sichtbarkeit und Wissen: Netzwerke entstehender Ikono-Kratie. En T. Hug y R. Maier. (Eds.). *Medien - Wissen - Bildung: Explorationen visualisierter und kollaborativer Wissensräume* (pp.9-28). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Feyerabend, P. K. (1984). *Wissenschaft als Kunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge et al.: Harvard University Press.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. En L. H. Martin, H. Gutman y P. H. Hutton. (Eds.). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp.16-49). Amherst: Univ. of Massachusetts Press.
- Franz, N. (2010). *Digital Storytelling - Grundlagen und Anwendung im Bereich Edutainment an einem ausgewählten Beispiel aus der Mitarbeiterschulung*. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Glanville, R. (1999). Re-searching Design and Designing Research. *Design Issues*, 13(2), 80-92. Recuperado de <http://www.univie.ac.at/constructivism/papers/glanville/glanville98-design.pdf>.
- Heßler, M. (2006). Von der doppelten Unsichtbarkeit digitaler Bilder. *Zeitenblicke*, 5(3). Recuperado de <http://www.zeitenblicke.de/2006/3/Hessler>.
- Hierdeis, H. (2010). Der Vater in mir. Zur Anregung autobiographischer Vater-Erzählungen durch belletristische Literatur. En H. Walter y A. Eickhorst. (Eds.). *Das Väter-Handbuch* (pp.217-239). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Holzkamp, K. (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema 'Lernen'. En R. Arnold. (Ed.). *Lebendiges Lernen* (pp.21-30). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hug, T. (2008). Education towards Truth? Reflecting a Sentence of Josef Mitterer. En A. Riegler y S. Weber. (Eds.). *The Non-dualizing Philosophy of Josef Mitterer. Constructivist Foundations*, 3(3), 249-253. Recuperado de <http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/articles/3/3/249.hug.pdf>.
- Hugill, A. (2007). *The Digital Musician*. London y New York: Routledge.
- Hull, G. A., y Nelson, M. E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224-261.
- Jenkins, M., y Lonsdale, J. (2007). Evaluating the effectiveness of digital storytelling for student reflection. *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ASCILITE Singapore*. Recuperado de <http://digitalliteracyinthe classroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>.
- King, T. (2003). *The Truth About Stories: A Native Narrative*. Toronto: House of Anansi Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lambert, J. (2006). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley: Digital Diner Press.

- Lambert, J., Hill, A., Mullen, N., Paull, C., Paulos, E., Soundararajan, T., y Weinschenker, D. (2003). *Digital Storytelling Cookbook and Travelling Companion*. Berkeley: Digital Diner Press. Recuperado de <http://www.storycenter.org/cookbook.pdf>.
- Liebhart, M. (2009). *Vom Storytelling zum Digital Storytelling: Möglichkeiten des Einsatzes in der Sekundarstufe I*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Lundby, K. (Ed.). (2008a). *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Lundby, K. (2008b). Introduction: Digital Storytelling, Mediatized Stories. En K. Lundby. (Ed.). *Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media* (pp.1-17). Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.
- Liotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mitterer, J. (2001). *Die Flucht aus der Beliebigkeit*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Nyíri, K. J. C. (2001). The Picture Theory of Reason. En B. Brogaard y B. Smith. (Eds.). *Rationality and Irrationality* (pp.242-266). Wien: Öbv-hpt.
- Porter, B. (2004). *DigiTales: The Art of Telling Digital Stories*. Sedalia: BJP Consulting.
- Raessens, J. (2006). Playful Identities, or the Ludification of Culture. *Games and Culture. A Journal of Interactive Media*, 1(1), 52-57.
- Raimist, R., Doerr-Stevens, C., y Jacobs, W. (2010). The Pedagogy of Digital Storytelling in the College Classroom. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*, 6(2), 280-285. Recuperado de http://www.seminar.net/images/stories/vol6-issue2b/Raimist_percent_2CDoerr-Stevens_percent_26Jacobs-ThePedagogyofDigitalStorytelling.pdf.
- Raney, A. A. (2011). Media enjoyment as a function of affective dispositions toward and moral judgement of characters. En K. Doleing, C. von Scheve, y E. A. Konijn. (Eds.). *The Routledge Handbook of Emotions and Mass Media* (pp.166-178). London y New York: Routledge.
- Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. En C. M. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber y D. A. Willis. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006* (pp.709-716). Chesapeake: AACE. Recuperado de <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.
- Schäfer, C. (2009). *Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis*. Münster et al.: Waxmann.
- Schmidt, S. J. (2008). Telling Stories about Storytelling. En Y. Gächter, H. Ortner, C. Schwarz, A. Wiesinger, C. Engel, T. Hug, S. Neuhaus y T. Schröder. (Eds.). *Erzählen - Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung / Storytelling - Reflections in the Age of Digitalization* (pp.17-28). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Tonge, G. (2008). *Bold Visions: A Digital Painting Bible*. Cincinnati: F+W Media (Impact books).