



HAL
open science

Relatos de vida e inmersión ficcional: contar la experiencia de otra manera

Diego Fernando Barragán Giraldo

► **To cite this version:**

Diego Fernando Barragán Giraldo. Relatos de vida e inmersión ficcional: contar la experiencia de otra manera. Traduttore, traditore: la cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes, 2022, 978-987-8927-38-1. hal-04057200

HAL Id: hal-04057200

<https://hal.science/hal-04057200>

Submitted on 4 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Traduttore, traditore:
**la cuestión de la (im)pertinencia del
análisis académico sobre los relatos
docentes**

Mauricio Alejandro Núñez Rojas (Coordinador)



UNIVERSIDAD DE CHILE



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



UNIVERSIDAD
DE ANTOQUIA



Universidad
ARTURO PRAT
del Estado de Chile



UNIVERSIDAD
DE LA SERENA
CHILE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UCSC



UNIVERSIDAD DE
LASALLE
COLOMBIA



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

| | | |
|--|--|-------------------------------------|
| Decano Américo Cristófalo | Secretario de Investigación Marcelo Campagno | Consejo Editor Virginia Manzano |
| Vicedecano Ricardo Manetti | Secretario de Posgrado Alejandro Balazote | Flora Hilert |
| Secretario General Jorge Gugliotta | Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio | Marcelo Topuzian |
| Secretaria Académica Sofía Thisted | Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini | María Marta García Negroni |
| Secretaria de Hacienda y Administración Marcela Lamelza | Subsecretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari | Fernando Rodríguez |
| Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz | Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo | Gustavo Daujotas |
| | | Hernán Inverso |
| | | Raúl Illescas |
| | | Matías Verdecchia |
| | | Jimena Pautasso |
| | | Grisel Azcuy |
| | | Silvia Gattafoni |
| | | Rosa Gómez |
| | | Rosa Graciela Palmas |
| | | Sergio Castelo |
| | | Ayelén Suárez |
| | | Directora de imprenta Rosa Gómez |

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Narrativas, autobiografías y educación

Maquetación: Griselda Marrapodi

ISBN 978-987-8927-38-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2022

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

La presente obra ha sido financiada con aportes del Fondo General de Publicaciones y Desarrollo del Pregrado, administrado por la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA) de la Universidad de Chile.

Traduttore, traditore : la cuestión de la (im) pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes / Mauricio Núñez Rojas ... [et al.] ; coordinación general de Mauricio Alejandro Núñez Rojas. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2022. 336 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-987-8927-38-1

1. Relatos. 2. Docentes. 3. Investigación Social. I. Núñez Rojas, Mauricio Alejandro, coord. CDD 371.102

IX

Relatos de vida e inmersión ficcional: contar la experiencia de otra manera

Diego Fernando Barragán Giraldo

Universidad de La Salle, Colombia

La experiencia denominada *relatos de vida ficcionales* metodológicamente se apoya en algunos elementos de los relatos de vida y conceptualmente se puede comprender desde la inmersión ficcional; su alcance es el siguiente: posibilitar a los estudiantes acercarse a su propia historia ficcional a través de relatos de vida, sobre series de televisión, películas, cómics, videojuegos, entre otras producciones mediáticas con las que han crecido, para promover sensibilización sobre inmersión ficcional. Se desarrolló, en cada grupo, en cuatro sesiones de clase, en seis semestres académicos entre los años 2018 y 2020; participaron 253 estudiantes de diferentes programas de formación profesional universitaria, quienes confeccionaron 46 líneas de tiempo colectivas que operaron como fuentes de relatos de vida. Todos los participantes desarrollaron un breve texto reflexivo sobre lo que significó realizar la experiencia. En este contexto, el capítulo muestra los principales aspectos de la experiencia, así como los aprendizajes teóricos, metodológicos y pedagógicos alcanzados.¹

1 El presente trabajo se articula al proyecto de investigación denominado *La formación ética en tres universidades de Bogotá, desde un modelo de evaluación de formación ética para las universidades*, financiado por la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

Introducción

En el campo² de los estudios sociales, narrar los acontecimientos de la vida de los diferentes actores que se configuran un decurso histórico situacional ha cobrado mayor relevancia. Así las historias de vida, las autobiografías, las cartografías, la sistematización de experiencias o los relatos de vida, por ejemplo, cobran notabilidad en la investigación narrativa y le dan nuevas entradas a la investigación de carácter cualitativo. Tales tendencias han migrado al campo educativo, donde narrar implica revisar aquello que acontece en las prácticas que subyacen en las experiencias educativas y pedagógicas.

En este contexto, en el campo social y, especialmente, en el educativo, la noción de experiencia suele ser polémica y puede resultar difusa; a juicio de Jay (2009), la polifonía de la palabra permite explorar diversas posibilidades y usos que históricamente han permitido poner la mirada en la forma como se capta el mundo natural, las relaciones entre producción y usos de saberes, así como los procesos de subjetivación de los individuos para responder o resistir a los acontecimientos culturales (Perreau, 2010; Barberousse, 1999). Es precisamente por este estado de indeterminación que la experiencia, sea cual sea su abordaje, parece remitir a un conjunto de prácticas humanas en las que se pone en juego la dimensión ética y moral de quienes participan de ella. En consecuencia, la experiencia solo puede existir en la medida en que es comunicada por quien la ha vivido, y este individuo se convierte en un experimentado en algo:

alguien experimentado es aquel que asume la experiencia como parte de su autocomprensión vital

2 Se asumirá el concepto de *campo* desarrollado por Bourdieu (1972, 1980, 1994).

y actúa en consecuencia con eso asumido. En este sentido, la experiencia en sí misma no existe, sino que se convierte en un constructo dotado de significados, por aquellas subjetividades que se asumen como experimentadas en un conjunto de experiencias y, en consecuencia, pueden actuar en esos marcos de referencia en los que ellos se destacan como experimentados. (Barragán *et al.*, 2020: 250)

Estar o ser experimentado en algo configura el conocimiento de esta o aquella situación y, a la vez, al dotar de sentido el acontecimiento, se establece la condición ética y moral de aquello experimentado. Así, por ejemplo, cuando una persona ve la potencia de un rayo al caer en un árbol, conoce los efectos de la electricidad y puede dotar de sentido el acontecimiento al intentar comprenderlo desde sus sistemas de creencias y, de este modo, puede asumir una respuesta ética y moral ante el suceso. En este estado de cosas, experimentar significa conocer algo profundamente sobrepasando lo meramente cognitivo, pues como ya lo recordaba Gadamer (1998), “la experiencia no es primariamente *sensation*. No es el punto de partida de los sentidos y sus datos lo que en rigor puede llamarse experiencia” (p. 83), pues con base en las sensaciones, y estas en tensión con las dimensiones racionales del ser humano, siempre se pone de manifiesto la búsqueda de un bien en el hacer, es decir, de las buenas prácticas o bien práctico (*agathon prakton*) que permitan enfrentar acontecimientos de naturaleza similar. De ahí que sea menester considerar las prácticas como tema axial en la configuración de la experiencia:

Las prácticas pueden ser de diverso orden, al punto de estar más relacionadas con el contexto ético y moral que se despliega en ellas que con los asuntos técnicos que

derivan del hacer. Al ser reflexivas permiten ahondar no solo en la teorización sobre las mismas, sino que permiten reflexionar antes, durante y después de la acción; en este mismo contexto, la experiencia cobra especial relevancia, la cual se puede entender como el conjunto de prácticas que configuran los horizontes de sentido sobre el actuar humano. (Barragán, 2021: 45)

La experiencia es, en el fondo, la explicitación del saber práctico (*phrónesis*) con el que la persona experimentada se las arregla con el mundo posibilitando que sea reconocido como persona experimentada: “*phrónesis* es el nombre de Aristóteles para la sabiduría y la experiencia” (Flyvbjerg, 1991: 102). El saber práctico, entendido como experiencia, permea diferentes esferas del mundo social (Lories y Rizzerio, 2008). En este estado de cosas la experiencia, entonces, es propiedad de quien la ha experimentado y en sí misma es incomunicable; no obstante, la persona experimentada intenta traducir aquello experimentado a un lenguaje comprensible por otras personas. Por lo anterior, cuando experiencias similares se encuentran, se alcanza una comprensión de lo acontecido; así, este ejercicio de traducción de lo experimentado implica que entra en juego el lenguaje como forma de ponernos de acuerdo y aparece la narración como posibilidad de compartir prácticas y experiencias.

Con este marco situacional, en las líneas que siguen se muestra la particularidad de la experiencia que el autor ha denominado *relatos de vida ficcionales*, que al ser desarrollada durante tres años consecutivos (seis semestres académicos, con la participación de 253 estudiantes) y ser sistematizada permitió alcanzar aprendizajes del orden teórico, metodológico y pedagógico. Para lo anterior, se presentará una aproximación teórica sobre relatos de vida e inmersión ficcional,

para luego dar paso a mostrar la experiencia y, finalmente, los testimonios de algunos estudiantes y unas notas conclusivas.

1. Historias de vida, relatos de vida e inmersión ficcional

Como estrategia de investigación social, las historias de vida han tendido un recorrido de poco más de un siglo. Diversos autores coinciden en que los trabajos de Thomas y Znaniecki, hacia el año 1918, abrieron la ruta para aquello que hoy se conoce como *historias de vida* en el libro llamado *El campesino polaco en Europa y América*, el cual constituye un hito importante en el desarrollo de esta opción de indagación.³ Sin embargo, ha sido más bien reciente el que las historias de vida tomasen relevancia como posibilidad investigativa (Gutiérrez, 1998); especialmente porque, como nos lo recuerda Herrera (2016), estas ofrecen una posibilidad de escudriñar otras aproximaciones a los fenómenos sociales que van más allá de lo meramente explicativo. En este contexto, esta ruta investigativa no busca alcanzar la validez acerca de un decurso de acontecimientos, “sino captar la visión que el sujeto tiene de sí mismo y de su contexto, con el fin de generar una reflexión y un autodescubrimiento que le permitan dar una respuesta más profunda en relación con lo investigado” (Delgado-García *et al.*, 2018: 104).

Ahora bien, existen diversas posiciones sobre las características de las historias de vida; así, por ejemplo, Mallimaci y Giménez (2006) han establecido una sutil diferencia entre la historia de vida y el relato de vida. En la primera, el investigador busca aproximarse a la mayor cantidad de elementos que han dispuesto la historicidad de una persona (o grupo

3 A juicio de Sarabia (2004), es una obra que por diversas circunstancias no se encuentra disponible en su totalidad.

de estas) de forma tal que el sujeto, al contar sus propias historias, puede reconfigurar aspectos socioculturales que son susceptibles de interpretación por parte de un observador externo, para así aprender de la experiencia vivida. La segunda categorización —el relato de vida— implica que se narre un período de tiempo o experiencia específica de una persona o grupo, que también es susceptible de interpretación y se aprende de ella, pero su particularidad reside en que está más focalizada en uno o varios momentos concretos. Al respecto, Denzin (1970) dirá que el relato de vida puede llegar a configurar la historia de vida; así, “el relato de vida (*life story*) se constituye en el marco de análisis de una experiencia o un proceso vital concreto” (Cañs et al., 2014: 30).

En ambos casos —historia de vida y relato de vida— acontece una experiencia narrativa, que nunca es transparente; precisamente allí reside su potencia. Una y otra obedecen a un tipo de narración biográfica y es necesario que se configuren con entrevistas sucesivas —o alguna estrategia similar— que permitan entrar en la profundidad experiencial de quien relata, como ya lo han advertido algunos autores (Bertaux y Kohli, 1984; Chanfrault-Duchet, 1987; Atkinson, 1998; Pujadas, 1992; De Miguel, 1996; Santamarina y Marinas, 1999). Así, narrar la historia personal tiene de suyo el que se pueda ir a los aspectos biográficos que habían quedado olvidados o aquellos que están presentes, por su impacto, en la vida de cada quien.

En todo caso, las historias y los relatos de vida tienen un lugar privilegiado en el campo de la historia oral, la cual ha sido parte del desarrollo de la cultura humana, y también en la investigación social, de tal forma que la historia oral “ha logrado posicionarse como estrategia de investigación, como una forma de hacer historia e investigación social interdisciplinaria, y como perspectiva de trabajo docente” (Galeano, 2009: 89). Así, hemos decidido optar por los

relatos de vida, por su particularidad epistemológica y la versatilidad metodológica (Tabla 1) que posibilita adecuarse a las intencionalidades formativas de la experiencia que se presenta más adelante.

Tabla 1. Rasgos fundamentales del relato de vida

| | |
|---|--|
| Dimensión narrativa | Busca la evaluación global de lo vivido. |
| | Es, principalmente, un sistema de sentido cerrado: representación. |
| | Excluye encuestas con cuestionario. |
| | Excluye testimonios centrados en acontecimientos o períodos precisos. |
| Naturaleza del yo puesto en escena en el relato | No se busca relato centrado en el yo individual. |
| | Se busca un relato centrado sobre el yo social en su relación con el pasado. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Chanfrault-Duchet (1990).

Es en esta perspectiva que el relato de vida permite esclarecer, por medio de testimonios, uno o varios sucesos particulares; de ahí la necesidad de realizar sistemáticamente el proceso de configuración de lo relatado, tal como ya Folguera (1994) lo demandaba al promover una ruta de acercamiento a los acontecimientos históricos.

Son múltiples los formatos que permiten captar los relatos de vida y suelen privilegiarse las narraciones orales que se materializan en textos escritos. Sin embargo, pueden explorarse otras formas de captar el relato, como el caso de las cartografías sociales, pedagógicas o corporales. Pero también, existen relatos en las líneas de tiempo, la cuales llegan a mostrar, de manera gráfica, las comprensiones sobre aquellos acontecimientos que han marcado la historicidad de una persona o colectividades. En las líneas de tiempo, se pueden buscar nodos narrativos que focalicen los acontecimientos más relevantes de los aspectos narrados.

Por otra parte, la ficción, como posibilidad de imaginar (*mimésis*) alternativas a la realidad, permite la innovación frente a lo que acontece en la realidad; así, la novedad ficcional (Ricoeur, 2009) genera reinterpretaciones de lo dado. En este contexto nos movemos en el mundo creando ficciones sobre él. Así, se producen las competencias ficcionales, las cuales se pueden definir como la capacidad de generar nuevas interpretaciones sobre lo dado, mediante la enunciación de algún tipo de relato. Este tipo de competencias comprometen la inmersión ficcional (Schaeffer, 1999), por la que se posibilita el disfrute estético de la ficción (Tabla 2).

Tabla. Características de la inmersión ficcional según Schaeffer

| | |
|---|---|
| Inversión de relaciones jerárquicas entre percepción y actividad imaginativa | La precepción normal del mundo se transforma y se centra en aquello que se está ficcionando; es decir, se presta más atención al relato (escrito, visual, auditivo, olfativo, etc.) y a las sensaciones que provienen de él, eso que se percibe en la normalidad del contexto. Así, la inmersión ficcional aparta al sujeto del contexto de lo cotidiano. |
| Atención escindida que conduce a la coexistencia de dos mundos: el entorno real y el universo imaginado | Al romperse la jerarquía entre percepción y actividad imaginativa, coexiste la ficción con la realidad dada. Esto se convierte en una posibilidad de imaginar nuevas formas miméticas. |
| Es una actividad homeostática | Se regula a sí misma por medio de códigos repetitivos, que posibilitan seguir con la trama ficcional. |
| Está cargada de afectividad | Las representaciones experimentadas en inmersiones ficcionales están saturadas de afectividad. |

Fuente: Barragán (2021).

Así, la inmersión ficcional genera múltiples interacciones en las que aparecen narrativas que pueden transitar por la oralidad, la escritura, la música, *performances* o desarrollos mediáticos: cómics, series de televisión, cine, videojuegos,

por ejemplo. Este tipo de inmersión lleva a que quienes participan de ella experimenten diversos niveles de comprensión sobre la realidad en la relación entre pasado, presente y futuro, lo que genera subjetivación.

Para el caso de esta experiencia, la inmersión ficcional se promovió en la medida en que los participantes generaban relatos de vida como línea de tiempo, sobre aquellas producciones mediáticas que habían configurado sus propias vidas, para que se diese un reconocimiento de sí en relación con la propia historicidad y las de sus compañeros.

2. Descripción de la experiencia

Con el contexto anterior, a continuación se explicitarán los principales aspectos de la experiencia.

Activar la memoria: relatar ficciones

La ficción, entendida como la capacidad de imaginar (mimésis) mundos posibles en los que se reinterpreta la realidad, se convierte en el eje fundamental de la experiencia, así como activación de la memoria como recurso para la configuración de las historias de vida.

- a) Se invita a los participantes a recordar y contar sobre aquellas producciones mediáticas que han configurado su vida, desde la más antigua hasta la más reciente. Esto se hace de manera grupal (cuatro personas) con el fin de encontrar nodos ficcionales comunes. Posteriormente, se socializa con todo el grupo.
- b) Luego, se pide a los estudiantes realizar de manera individual una línea de tiempo en la que se ponga

como eje central la fecha de su nacimiento, a la derecha la fecha actual y a la izquierda una fecha distante en el tiempo (esto porque algunas producciones han sido realizadas antes de sus fechas de nacimiento); allí, deben poner los nombres de las producciones mediáticas más representativas en su propia vida, las cuales se han ubicado previamente. Se solicita que se ponga la fecha en que la producción apareció; esto permite ir configurando una base para las interpretaciones posteriores. Una variante de esta actividad es que construyan líneas de tiempo con su familia (padres, tíos, abuelos, por ejemplo), utilizando el mismo esquema, para reconocer historias compartidas.

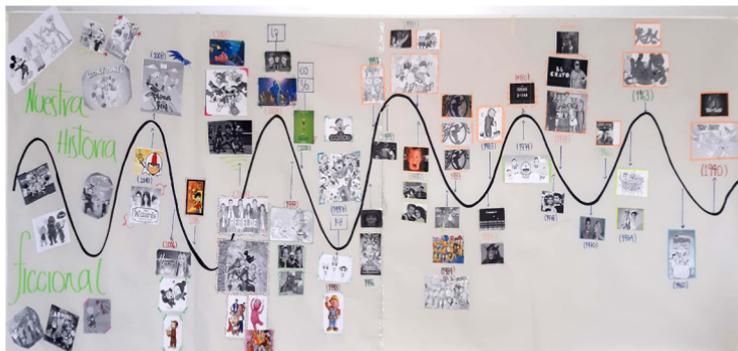
La línea de tiempo se conformaría como el espacio narrativo que permite ir configurando el relato de vida en función de las dimensiones ficcionales mediáticas y se concibe aquí como eje central del relato de vida. Esta fase se centró en la evocación de aquellas narrativas ficcionales mediáticas que resultaban significativas para los individuos.

Compartir las ficciones

Posteriormente, se realizan nuevos grupos (de un máximo de seis personas) y se configura una línea de tiempo colectiva (en el caso de esta experiencia se realizaron 46 líneas de tiempo de este tipo) que operara como fuente de relatos de vida. Allí, de manera gráfica se encuentran los nodos ficcionales que este grupo etario identifica como importantes en su subjetivación. Debe figurar la fecha en que apareció la producción mediática con su respectiva imagen (algunas producciones poseen diversos formatos, así que también puede devenir una narrativa transmedia). Esta narrativa conjunta posibilita que los estudiantes identifiquen

regularidades en los nodos ficcionales emergentes. Es importante que los estudiantes ubiquen el año de su nacimiento como aparece en la imagen 1; también resulta relevante mostrar el año en el que se realiza la actividad; lo anterior permite al observador establecer los niveles generacionales de los participantes y el alcance evocativo de la actividad.

Imagen 1. Ejemplos de línea de tiempo colectiva



Fuente: Archivo personal del autor.

Los distintos grupos socializan sus diferentes historias ficcionales de tal manera que se pueda reconocer el trabajo de unos y otros. Cada grupo debe tomar registro fotográfico (en su celular) de todos los trabajos, para generar su propio archivo que le permitirá desarrollar análisis posteriores.

Una vez que los estudiantes han recorrido los diferentes trabajos, se realiza una socialización general y allí se invita a valorar las producciones de los compañeros, a reflexionar sobre aquellos nodos ficcionales ubicados y, sobre todo, a generar identificación sobre las historias ficcionales compartidas que emergen en sus propias narrativas de vida ficcionales y las de los compañeros.

Realizar el informe

Una vez superada la etapa anterior, se solicita elaborar un informe grupal de lo acontecido. En el documento deben considerarse, al menos, los siguientes aspectos:

Nombres y edad de los participantes.

Fotografía de su narrativa ficcional grupal.

Análisis sobre los aspectos más relevantes de su narrativa ficcional grupal.

Análisis de las narrativas ficcionales grupales de sus compañeros.

Reflexión sobre lo que significó para cada uno de los participantes el realizar narraciones ficcionales (Tabla 3).

Evaluar la experiencia

Toda experiencia en clave pedagógica tiene de suyo evaluar lo acontecido. Por un lado, está la evaluación en función de los resultados de aprendizajes esperados, que, en este caso, se centraba en la reflexión sobre la configuración de las ficciones de los estudiantes a partir de la producción de los relatos ficcionales. Y por el otro, la evaluación que el profesor realiza sobre sus propias prácticas en la experiencia, para ver su pertinencia y realizar ajustes. En el primer caso, se puede realizar en función de los informes entregados por los estudiantes y la observación realizada por el profesor. En el segundo caso, se puede hacer escribiendo, tomando registros sobre lo acontecido y reflexionando sobre ello.

Tabla 3. Ejemplo de análisis narrativas grupales de los compañeros

| | |
|---|--|
| <p>Una de las cosas que más nos llamó la atención como grupo fueron las emociones que surgieron al recordar una parte importante de la infancia, las sensaciones de felicidad y de pertenencia por series y programas como “Bananas en Pijamas” o “Las Chicas Superpoderosas”, en gran medida nos transporta al momento en donde nos creíamos capaces de tener superpoderes y vencer el mal en el mundo de una manera extraordinaria, sentíamos que todo era posible, vivíamos dentro de estos programas que nos alejaban por horas de nuestra rutina, queríamos tener la ternura de Burbuja en nuestra escuela, o ser alguien casi invencible, deseábamos la fuerza de Popeye para así atraer más amigos.</p> <p>En fin, teníamos relaciones directas con cada uno de los programas, era nuestro tema de conversación en el descanso: “¿Te gustó el villano de Scooby Doo?”, “¿Qué personaje serías de ‘Mickey Mouse?’”, “¿Quisiera ser un animal?... Todos estos programas formaron muchas actitudes que tenemos hoy a la edad de 20 años, influenciaron nuestra vida cotidiana de infantes como otros programas lo hacen en el presente.</p> | <p>En el grupo dos se pudo observar un relato visual, ya que tuvieron en cuenta en una misma línea de tiempo las series de ellos y de sus padres. Igualmente se observó que fue uno de los dos grupos que incluyeron en su línea de tiempo videojuegos como “Call Of Duty: Black Ops III”, “Fifa” y series de Netflix como “Elite”, “Stranger Things”, “Sex Education”, además de imaginar el contexto temático de la serie que vieron nuestros padres en comparación de las series actuales y las que vimos nosotros de pequeños. En el grupo tres, identificamos los diferentes personajes de las épocas, ya que incluyeron series que nosotros no recordábamos como lo eran “Bananas en Pijamas”, “Zoboomafoo” e incluso series actuales como “Zoey 101” y juegos muy típicos como lo es “Club Penguin”. Por lo que esta línea de tiempo está cargada de afectividad para nosotros. [...]</p> <p>En el grupo seis, la línea de tiempo fue muy llamativa por su creatividad y por añadir películas que posibilitan seguir con la trama ficcional como “Deadpool”, “Maléfica”, “Bohemian Rhapsody” y “The Joker”. Fue el grupo que más nos llamó la atención por su recorrido histórico y las series.</p> |
|---|--|

Fuente: Elaboración a partir de los archivos del autor.

3. Elementos reflexivos y voz de los estudiantes

En los trabajos de los estudiantes, aparecieron diversos acontecimientos sobre las maneras como configuraron capacidades ficcionales alrededor de las series audiovisuales desde su niñez hasta el presente; así, tomaron forma sus propias biografías. Al ubicar aspectos importantes de la propia historicidad en un pasado compartido por sus pares se puede, como lo afirmaba Thomson (1978), reencontrar en el pasado un hacer conciencia de aquellos aspectos que han quedado en el olvido; se hace visible la historia efectual de la que habla Gadamer (1986) y que quedó en evidencia en los estudiantes:

para mí se sintió como volver al pasado especialmente en la época del colegio antes de salir de la casa, miraba novelas con mi hermana y hubo días que me quedaba con ella compartiendo bonitos momentos y no iba a estudiar, así mismo cuando llegaba de clase, en mi niñez siempre estuvo la televisión y de esa manera pasaba mucho tiempo con mi familiar, qué bonitos recuerdos. (Juan José, 21 años)

Lo más relevante fue el poder viajar al pasado y revivir las emociones que cada uno de estos programas nos hacía sentir. De una u otra forma, los programas de ficción nos dejaban grandes enseñanzas y valores, en especial la amistad, el trabajo en equipo, la honestidad, el valor de la familia, la tolerancia, el amor, el compromiso, entre otros. (Catalina, 19 años)

Se trata de un reconocimiento de aquellos nodos —cómic, cine, televisión, videojuegos, por ejemplo— que han configurado las dimensiones ficcionales de los participantes. Así,

en las líneas de tiempo, el *síntoma biográfico* (Santamarina y Marinas, 1999) cobra especial relevancia, en la medida en que se establecen aquellos hitos compartidos comunes que determinan aspectos relevantes sobre formas fantásticas de la niñez y la juventud:

la actividad propuesta me permitió identificar mis propias historias ficcionales, y la marcada influencia que han tenido en la construcción de mi propia realidad, así como la ficción. De igual manera permite el reconocimiento y la importancia de los materiales tanto audiovisuales como escritos en mi propia actividad imaginativa, lo cual ha posibilitado la creación de un contexto particular. (Félix, 20 años)

O como cuando pudieron compartir historias ficcionales de sus padres:

La historia ficcional de mis papás es muy especial para mí ya que muchas de esas historias que los marcaron a ellos influyeron en mis gustos, algunas de esas historias las había visto en algún momento o de mi vida con mi mamá y me encantó volver a recordar eso. (Juan Felipe, 18 años)

Me pareció muy gracioso escuchar a mi tío cómo me contaba que no hacía tareas por escuchar la radio y que lo regañaban mucho, que prefería estar en la casa y escuchar las historietas de sus superhéroes favoritos que salir a jugar con los amigos. (Alejandra, 19 años)

Vemos también que, pese a ser de diferentes épocas, muchos de nosotros coincidimos en al menos una película o serie con nuestros padres y cómo estas se diferencian unas a otras por los diferentes códigos que utilizan, desde vestuario, lenguaje, mundos, entre otros. (Santiago, 22 años)

En general, los estudiantes vieron en el proceso de producción de las líneas de tiempo una posibilidad de reconocimiento de historias ficcionales compartidas, como también reflexionaron sobre los trabajos de los compañeros. Cabe mencionar que también algunos estudiantes valoraron la potencia pedagógica de la actividad:

me pareció interesante en la medida en que nos saca de la cotidianidad y la pedagogía tradicional. Me parece significativo que se ha generado una forma de interactuar con nuestros compañeros y sus historias de vida. (Michelle, 20 años)

Por otra parte, los nodos ficcionales que se identificaron en las diferentes líneas de tiempo muestran cómo aparece una identidad etaria compartida, en relación con las producciones audiovisuales con las que este grupo de jóvenes crecieron.

4. Notas conclusivas

Los relatos de vida no solo pueden captarse mediante el discurso escrito. En esta experiencia, se evidenció que las expresiones gráficas y esquemáticas en una línea de tiempo permiten la emergencia de las narrativas de los participantes; así, se trata de generar los detonantes para que se puedan

narrar experiencias que, en este caso, como relatos de vida se reagrupaban en nodos ficcionales compartidos, los cuales se aglutinaban en aquellas series de televisión, películas, cómics, videojuegos, entre otras producciones mediáticas con las que crecieron.

Podríamos hablar, entonces, de relatos de vida que, como narrativas transmedia (Jenkyns, 2006; Amador, 2018), generan interfaces (Scolari, 2018) comunicativas experienciales, que ponen en juego diversos universos de significación; en consecuencia, las narraciones llegan a centrarse en los nodos experienciales individuales y compartidos. Así, para poder crear relatos significativos, en este caso a través de las líneas de tiempo, es fundamental promover detonantes que generen evocación experiencial.

La evocación ficcional trastoca la memoria y pone el acento en aquellas situaciones experienciales significativas, a la vez que funciona como detonante narrativo. Evocar va más allá de traer un recuerdo al presente, significa activar las diversas esferas existenciales por las que se traen aquellos recuerdos más significativos y por los cuales la vida misma recorre los recuerdos para hacerlos presentes y poder aprender algo de esas situaciones.

La inmersión ficcional tiene de suyo el que permite recrear mundos posibles en relación con la realidad dada. En el caso de esta experiencia, al configurar relatos de vida a través de líneas de tiempo y reflexionar sobre ello, se potenciaron espacios de sensibilización sobre los límites y posibilidades de la ficción. En este contexto, hubo acercamiento a la promoción de competencias ficcionales que promovieron sensibilización sobre inmersión ficcional.

Los usos pedagógicos de los relatos de vida son evidentes para la educación, en la medida en que pueden propiciar espacios de autoconocimiento, reconocimiento e identificación con los otros. Desde lo acontecido en esta

experiencia, las líneas de tiempo (individuales y colectivas) no funcionan solamente como una colección de anécdotas, sino más bien como el lugar narrativo de los relatos de vida. En estos términos, su dimensión didáctica y evaluativa resulta privilegiada para promover aprendizajes.

Finalmente, el saber práctico puede comprenderse en dos sentidos. El primero se aprecia en la acción de los participantes al configurar las ficciones por vía narrativa. El segundo se relaciona con la acción del profesor, en este caso el mismo autor, quien al sistematizar la experiencia puede evaluar y mejorar sus prácticas.

Referencias bibliográficas

- Amador, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 10, núm. 21, pp. 77-94. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview. Qualitative research methods Series*, núm. 44. Sage.
- Barberousse, A. (1999). *L'expérience*. Flammarion.
- Barragán, D. (2021). Teléfonos inteligentes y comunidades de práctica: ajustes evaluativos en aprendizaje invertido. Paez, R., *Experiencias docentes universitarias*. Universidad de La Salle.
- Barragán, D., Ibarra, M. y Pérez, T. (2020). Itinerario Formativo e Investigativo en Sistematización de Experiencias (IFISE). *Revista Colombiana de Educación*, vol. I, núm. 79, pp. 243-272. doi:<https://doi.org/10.17227/rce.num79-6349>
- Bertaux, D. y Kohli, M. (1984). The life story approach: A continental View. *Annual Review of Sociology*, núm. 10, pp. 215-237.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Droz.
- (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Seuil.
- Caïs, J., Folguera L. y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (1987). Le récit de vie: donnée ou texte? *Cahiers de recherche sociologique*, vol. V, núm. 2, pp. 11-28.
- (1990). Mitos y estructuras narrativas en la historia de vida: La expresión de las relaciones sociales en el medio rural. *Historia y Fuente Oral*, núm. 4, pp. 11-21.
- De Miguel, J. M. (1996). *Autobiografías*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Delgado-García, M., Coronel, J. M. y Boza, Á. (2018). Un recorrido particular por la educación. Reflexiones a partir de una historia de vida. *Educar*, vol. 54, núm. 1, pp. 101-121.

- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Aldine.
- Flyvbjerg, B. (1991). Sustaining Non-rationalized Practices: Body-Mind, Power and Situational Ethics. An Interview with Hubert and Stuart Dreyfus. *Praxis Internacional*, vol. 11, núm. 1, pp. 100-120.
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Eudema.
- Gadamer, H.-G. (1986). *Hermeneutik II: Wahrheit und Methode: Ergänzungen, Register*. Mohr.
- (1998). *Verdad y método II*. Trad. M. Olasagasti. Sígueme.
- Galeano, M. E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. La Carreta.
- Gutiérrez, F. (1998). Historias de vida. Notas acerca de la tradición polaca. Lulle, T., Vargas, P. y Zamudio, L. (eds.), *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales*, pp. 112-122. Anthropos.
- Herrera, J. D. (2016). Los métodos de investigación como dispositivo de recuperación-construcción del saber social: La cartografía y las historias de vida. *InvestigaçãO Qualitativa em EducaçãO*, vol. I, núm. 1, pp. 165-172.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Trad. G. Ventureira. Paidós.
- Jenkyns, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. White Paper*. MacArthur Foundation. En línea: <https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF> (consulta 20-06-2020).
- Lories, D. y Rizzerio, L. (eds.). (2008). *Le jugement pratique. Autour de la notion de Phronésis*. VRIN.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de Vida y métodos biográficos. Vasilachis, I. (ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 175-212. Gedisa.
- Perreau, L. (ed.). (2010). *L'expérience*. Vrin.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Ricœur, P. (2009). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Santamarina, C. y Marinas, J. M. (1999). Historias de vida e historia oral. Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación social*, pp. 257-285. Síntesis.
- Sarabia, B. (2004). *William I. Thomas y Florian Znaniecki. El campesino polaco en Europa y América. Edición a cargo de Juan Zarco*. En línea: <<http://www.fes-sociologia.com/files/res/4/15.pdf>> (consulta: 29-12-2019).
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Du Seuil.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Thompson, P. (1978). *Voice of the pPast: Oral history*. Oxford University Press.

Bibliografía de consulta

- Bourdieu, P. (1971). Genèse et structure du champ religieux. *Française de Sociologie*, vol. 12, núm. 3, pp. 295-334.
- (2002). *Questions de sociologie*. Minuit.