

Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales

Alessandra Rodrigues

Doutora em Educação
Universidade Federal de Itajubá
alessandra@unifei.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-5161-9792>

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Doutora em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
bbethalmeida@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5793-2878>

Artículo de Reflexión

Recepción: 03 de Junio de 2019

Aprobación: 30 de noviembre de 2019

<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9582>

Resumen

Este ensayo teórico tiene como objetivo desarrollar una reflexión basada en una discusión teórica, acerca del concepto de currículo narrativo, acuñado por Ivor Goodson, pero aún poco explorado en profundidad, en lo concerniente a sus posibilidades de implementación y materialización en contextos educativos. El documento resulta de la profundización teórica realizada, a partir de la lectura crítico-reflexiva de las obras de Goodson dedicadas al concepto. El estudio reflexiona sobre el currículo narrativo y lo pone, conceptualmente, como un *entrelugar* de producción de subjetividades y de conocimientos que forman los entremedios de la construcción curricular, pero que promueve la autoría y la emancipación

Referencia bibliográfica para citar este artículo

Rodrigues, A., & Almeida, M. E. (2020). Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales. *Praxis & Saber*, 11(25), 205-226. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.9582>

de los sujetos por medio de una experiencia formadora, dialógica y dialéctica, de *hacer-revelar* narrativamente al mundo y al sujeto, a sí mismo y a los demás. También, se guía por preguntas orientadoras de reflexiones más profundas destinadas a reconocer y organizar las características de dos elementos esenciales a la integración, entre el currículo narrativo y las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación [TDIC]: el aprendizaje narrativo y el capital narrativo, que son influenciados por el uso de las TDIC, como instrumentos de mediación del proceso constructivo de narrativas curriculares y de aprendizaje.

Palabras clave: narrativas digitales, formación docente, currículo narrativo

Narrative Curriculum and Technologies in Teacher Training: Theoretical and Conceptual Reflections

Abstract

This theoretical essay aims to develop a reflection based on a theoretical discussion about the concept of narrative curriculum, coined by Ivor Goodson, but still little explored in depth with regards to its possibilities of implementation and materialization in educational contexts. This is a document resulting from the theoretical deepening drawn from a critical-reflective reading of Goodson's works dedicated to the concept. The study reflects on the narrative curriculum and conceptually considers it as an "in-between" place for producing subjectivities and knowledge forming the midst of the construction of the curriculum, but which promotes the authorship and the emancipation of subjects through a formative, dialogical, and dialectical experience of narratively making and revealing the world and the subjects, oneself and others. It is also oriented by guiding questions of deeper reflections aimed at recognizing and organizing the characteristics of two elements which are essential for the integration of the narrative curriculum and Digital Information and Communication Technologies [DICT]:

the narrative learning and the narrative capital, which are influenced by the use of DICT as instruments for mediating the constructive process of curricular and learning narratives.

Keywords: digital narratives, teacher training, narrative curriculum

Curriculum narratif et technologies dans la formation des enseignants : réflexions théoriques et conceptuelles

Résumé

Cet essai théorique vise à développer une réflexion basée sur une discussion théorique sur le concept de curriculum narratif, inventé par Ivor Goodson, mais encore peu exploré en profondeur, concernant ses possibilités de mise en œuvre et de matérialisation dans des contextes éducatifs. Il s'agit d'un document issu de l'approfondissement théorique effectué à partir de la lecture critique et réfléchie des travaux de Goodson consacrés au concept. L'étude réfléchit sur le curriculum narratif et le conçoit conceptuellement comme un lieu "intermédiaire" entre la production des subjectivités et des connaissances formant le cœur de la construction du curriculum, mais qui promeut la paternité et l'émancipation des sujets à travers une expérience formatrice, dialogique et dialectique de création et de révélation narrative du monde et du sujet, de soi-même et des autres. Il est également guidé par des questions orientant la réflexion approfondie visant à reconnaître et à organiser les caractéristiques de deux éléments essentiels à l'intégration entre le curriculum narratif et les technologies numériques de l'information et de la communication[TNIC] : l'apprentissage narratif et le capital narratif, qui sont influencés par l'utilisation des TNIC en tant qu'instruments de médiation du processus constructif des récits curriculaires et d'apprentissage.

Mots-clés : récits numériques, formation des enseignants, curriculum narratif

Currículo narrativo e tecnologias na formação docente: reflexões teóricas conceituais

Resumo

Este ensaio teórico tem como objetivo desenvolver uma reflexão baseada em uma discussão teórica sobre o conceito de currículo narrativo, cunhado por Ivor Goodson, mas ainda pouco explorado em profundidade, no concernente a suas possibilidades de implementação e materialização em contextos educativos. Documento resultante do aprofundamento teórico realizado, após da leitura crítico-reflexiva das obras de Goodson dedicadas ao conceito. O estudo reflete sobre o currículo narrativo e o pône, conceitualmente, como um *entre-lugar* de produção de subjetividades e conhecimentos que formam os entremeios da construção curricular, mas que promove a autoria e a emancipação dos sujeitos através de uma experiência formativa, dialógica e dialética, de *fazer-revelar* narrativamente ao mundo e ao sujeito, assim mesmo e aos outros. Também, guia-se por perguntas mais orientadoras de reflexões mais profundas destinadas a reconhecer e organizar as características de dois elementos essenciais à integração, entre o currículo narrativo e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação [TDIC]: a aprendizagem narrativa e o capital narrativo, que são influenciadas pelo uso das TDIC, como instrumentos de mediação do processo construtivo de narrativas curriculares e da aprendizagem.

Palavras-chave: narrativas digitais, formação docente, currículo narrativo

Introducción

El propósito de este artículo consiste en desarrollar una reflexión enfocada en la presentación y la exploración de un concepto, aún poco desarrollado en los estudios brasileños y latinoamericanos y, también por eso, entendido como un *entre-lugar* capaz de promover la construcción de una sociedad más crítica, más justa, a nivel social y cognitivo, donde las epistemologías puedan convivir en una ecología (Santos, 2007; 2010a; 2010b), en el que la jerarquía de los conocimientos, y de las formas de conocer, no ocurra *a priori*, sino en el encuentro y diálogo entre lógicas, saberes y quehaceres, mediante el respeto de las trayectorias curriculares para hacer de ellas el propio camino en la construcción de un *currículo narrativo* (Goodson, 2007a; 2010) –concepto en el que se centra este artículo—.

La elección por el uso de la expresión *entre-lugar* como referencia al currículo narrativo tiene algunas razones: primero, por tratarse de un concepto aún no explorado totalmente, y cuyas implicaciones educativas todavía no han sido exhaustivamente profundizadas por el propio autor, Ivor Goodson. Segundo, porque las propias características que estructuran el currículo narrativo lo ubican como un lugar de construcción curricular que estaría en los *entre-medios*, en las interfaces y en las integraciones posibles entre la prescripción curricular y el contexto social de los sujetos que producen el currículo, o sea, un *entre-lugar*.

Finalmente, la elección del término se origina en la afirmación del propio Goodson (2010) “Narratives and narration reveal themselves as potentially important tools and sites of learning with substantial implications for subsequent action” (p. 9). El currículo narrativo es, entonces, un *entre-lugar* teórico-conceptual que abarca otros *elementos-lugares* de aprendizaje: las narrativas, la experiencia, el aprendizaje narrativo y el capital narrativo. Como *entre-lugar*, el currículo narrativo no es fácilmente reconocible, tampoco replicable o estático en distintos contextos. Al contrario, es moldeable, se adapta y se reconstruye en los contextos, a través de la consideración de sus especificidades, así como de las experiencias de los sujetos aprendientes.

Hecha esa explicación inicial, se resalta que este estudio, desde el punto de vista metodológico, es un ensayo de carácter teórico e interpretativo, toda vez que resulta de la lectura crítico-

reflexiva de las obras de Goodson dedicadas al concepto de currículo narrativo. Si se tiene en cuenta que la fuerza del ensayo radica en la razón transgresora que reflexiona sobre la realidad, este estudio se desarrolla en torno a preguntas de reflexión, en busca de profundizar conocimientos sobre el concepto de currículo narrativo, de reconocer y organizar las características de integración de eso con las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación [TDIC]. De esa manera, el presente estudio no involucra el relevamiento de datos empíricos. Así, aunque no esté disociado del plano de la experiencia, no busca interferencia inmediata en ese plano.

Las reflexiones aquí presentadas son fruto de un extenso relevamiento bibliográfico (Marconi & Lakatos, 2003) realizado durante una investigación de doctorado, específicamente, entre agosto y diciembre de 2016, tanto en periódicos científicos como en libros que tratan, de alguna manera, el concepto de currículo narrativo, con el propósito de discutir temas instigadores para la educación en la cultura digital y profundizar los conceptos de currículo narrativo, aprendizaje narrativo y capital narrativo, con base en la bibliografía disponible, en especial, en la de los trabajos del propio autor de esos conceptos, Ivor Goodson.

De acuerdo con Kenski (2018), la cultura digital no se trata solo de digitalizar o transponer las culturas existentes a un nuevo mundo, una nueva sociedad o a nuevas realidades virtuales o digitales. Representa una ruptura con la linealidad de las culturas anteriores sin excluirlas. “Por lo tanto, las personas siguen comprometidas con los valores y usos de las culturas populares de sus grupos nativos y, al mismo tiempo, pueden estar inmersas en las lógicas y prácticas de su cultura digital contemporánea” (Kenski, 2018, p. 140).

En ese contexto, se cuestiona: ¿cómo las TIC y sus lenguajes, tan característicos de la cultura digital, alteran las posibilidades de la construcción curricular?, ¿pueden las narrativas digitales aportar elementos al currículo que permitan el reconocimiento de subjetividades y la producción de un aprendizaje más significativo, aprendizaje narrativo?, ¿puede la consideración del capital narrativo en las prácticas curriculares, como lo propone Goodson, ser capaz de promover la construcción del currículo narrativo, en el contexto de la cultura digital?

Currículo y narrativa: entrecruzamientos fundantes

Freire (1996) indica que subestimar la experiencia sociocultural y el conocimiento resultante es un error científico y la expresión de una ideología elitista, siempre desconfiada de los saberes provenientes de la experiencia, en la ciencia y en la educación. Esa postura fortalece lo que Santos (2014) llama: *Producción de la no existencia*, entendida por el autor, como un proceso en el cual la riqueza de las experiencias sociales vividas por los sujetos en el mundo es escondida, desconsiderada, no reconocida o desperdiciada, porque no converge con la racionalidad científica occidental dominante.

En la formación de profesores, ese proceso no ha sido diferente (Gatti, 2010), y pocas son las propuestas institucionalizadas que materializaron una formación horizontal que reconoce a los profesores como sujetos de conocimientos cuyas experiencias son fundantes y fundamentales para la reflexión, concientización y alteración, cuando es el caso, de la práctica pedagógica. Así, no es raro que los currículos de los cursos de formación de profesores terminen por corroborar, en ámbito restringido, lo que Santos (2010b) señala en ámbito global, o sea, que se vuelve más sólida la *línea del pensamiento abismal* (Santos, 2010b), que separa el conocimiento hegemónico, histórico y culturalmente constituido como tal, de los conocimientos y saberes no visibles o subalternos debido a relaciones de dominación. Si se hace eso en la formación docente, en sus diferentes niveles, es de esperarse que nuestros profesores tiendan a replicar ese proceso de *producción de no existencia* con sus alumnos.

Pero, ¿cómo construir un currículo, en la formación de profesores, que propicie la reflexión emancipadora y que reconozca a los sujetos y sus conocimientos? Con seguridad es necesario que primero exista una apertura al diálogo, a la escucha (Freire, 1987). Se debe suspender la opinión y detenerse a ver, oír, leer y permitir que ocurra la *experiencia* auténtica, genuina, que atraviesa el sujeto y lo *re-constituye* (Heidegger, 2003; Larrosa, 2002, 2011). La comprensión del currículo es necesaria como una construcción cultural y social y no como un concepto abstracto.

En ese sentido, Bruner (2001) indica que “es solo en el modo narrativo que un individuo puede construir una identidad y encontrar

un lugar en su cultura” (p. 46). Así, la narrativa se presenta como una posibilidad real de construcción de ese currículo al que se hace referencia, “como un modo de pensamiento, como una estructura para la organización de nuestro conocimiento y como un medio en el proceso de educación” (Bruner, 2001, p. 117). De esa manera, el currículo de la formación de profesores puede pasar a constituirse narrativamente mediante el reconocimiento de los sujetos que están en contacto con el currículo, denominados aquí como *curriculantes*, a favorecer la experiencia, fomentar el aumento de conciencia, la coproducción de sentidos, la autoría y, en última instancia, a la reflexión emancipadora.

Para que el currículo contribuya con esos intereses emancipatorios, la construcción curricular, en su propuesta y también en la remodelación de su significado en la materialidad de los contextos, no puede dirigirse solo al conocimiento científico — culturalmente instituido, aceptado y normalizado—. Para acoger y problematizar tanto lo erudito como lo popular, con el propósito de resignificarlos (García & Moreira, 2003), plantean que se necesita ir más allá. El hacer ese movimiento lleva a la transposición del currículo *prescrito y oficial*, que hegemónicamente suele privilegiar los saberes y la cultura socialmente reconocidos y dominantes, y lleva a la significación del currículo *real y experimentado* en la práctica pedagógica (Gimeno, 2000).

En ese sentido, la narrativa puede contribuir para reducir el abismo entre la prescripción curricular y las experiencias sociales de los sujetos que viven el currículo, y a su vez le permite al sujeto decir su palabra sobre sí y sobre el mundo, en diálogo con este, en defensa de su lugar en la historia como ser consciente de su historicidad y de su acción. Se trata así de un currículo que se construye por medio de una *ecología de saberes* (Santos, 2007, 2010a, 2010b) que reconoce y se basa en la “pluralidad de conocimientos heterogéneos (siendo uno de ellos la ciencia moderna) y en interacciones sustentables y dinámicas entre ellos, sin comprometer su autonomía” (Santos, 2010a, p. 53).

Además, es necesario considerar también la propia dimensión autopoiética de las escrituras de sí (Passeggi, 2011), por las cuales el hombre puede inventarse y crearse a sí mismo en el movimiento de escribir, de decir algo sobre sí en el mundo, para el mundo y con el mundo. En ese movimiento, el imaginario y la experiencia del sujeto

tienen lugar y reconocimiento como espacios de producción del yo y del currículo. Se hace referencia aquí, según enseña Bachelard (1986, p. xvi), a la *imaginación material* que recupera el mundo como *provocación concreta y como resistencia*, solicitando la *intervención activa y modificadora del hombre*, al mismo tiempo en que la sobrepasa la facultad de formar imágenes que van más allá de la realidad, que expresan la realidad. Consiste en una facultad de sobre humanidad (Bachelard, 1986). Esa imaginación no es, por tanto, meramente contemplativa, pero afronta las fuerzas del mundo concreto, en una especie de pelea con su materialidad, en una actitud transformadora y dinámica (Bachelard, 1986) que podemos asociar al acto de la escritura autoral.

Por esa perspectiva, la concepción de currículo solo como prescripción de un conjunto de contenidos, que son jerárquicos y secuencialmente ordenados, como enfoque en la objetivación y organización de la cultura dominante, pasa a ser resignificada para abrir espacios a la imaginación, a la narración y a la experiencia. Por lo tanto, se aproxima a la proposición de Gimeno (2000), según la cual es necesario interpretar el currículo “como algo construido en el cruce de influencias y campos de actividad diferenciados e interrelacionados” (p. 104).

El *entre-lugar* del currículo narrativo: profundización de un concepto

A partir de los entrecruzamientos teóricos presentados hasta aquí, se plantean las preguntas: ¿qué es el currículo narrativo?, ¿cómo es ese concepto especificado por Goodson? Entonces, se llega a lo que Goodson (2007a, p. 251) postula como *el currículo narrativo*, o sea, el “currículo que se compromete con las misiones, pasiones y propósitos que las personas articulan en sus vidas. [...] un currículo para el empoderamiento” que contribuye a que los sujetos asuman su posición de autores y construyan también, por la narración, una conciencia histórica.

En otras palabras, sería posible afirmar que el currículo narrativo tendría, como eje central, la experiencia de los sujetos, en el contexto en el que desarrollan prácticas sociales. Se debe tener en cuenta que esas personas, inmersas en la cultura digital, están comenzando a experimentar una nueva relación con el conocimiento y sus espacios y que se están resignificando y expandiendo. Esos nuevos espacios

de conocimiento, consistentes con la cultura digital, deben ser continuos, abiertos, fluidos, no lineales, organizados de acuerdo con los objetivos o contextos en los que cada uno ocupa una posición evolutiva y única (Levy, 1999).

Por lo tanto, la cultura digital altera el espacio del conocimiento y las formas de conocer. También impacta en el capital narrativo de cada persona. Este capital, a su vez, cuando se reconoce y explota en las narrativas curriculares construidas con los lenguajes y elementos de las TDIC, puede contribuir a la promoción del aprendizaje narrativo y a la construcción colectiva de un currículo narrativo.

En ese sentido, nuevamente el potencial educativo y de formación de las narrativas y su importancia en la construcción del currículo, como experiencia e identidad narrativa, parecen inequívocos, ya que involucran “el saber, la identidad y la racionalidad sobre como las personas construyen el conocimiento del mundo a su alrededor, la comprensión de sí mismas y la interlocución con las otras personas” (Almeida & Valente, 2012, p. 63). Además, “Para el desarrollo de la narrativa, es necesario que el aprendiz sea crítico y cree una estructura que caracteriza una trama [...] sobre lo que significó esa experiencia” (Almeida & Valente, 2014, p. 1172).

Clarke y Adam (2012, p. 161) corroboran esa idea de criticidad, reflexión y teorización a partir de la narración digital al afirmar que:

The digital authoring process makes visible to students how theory emerges from personal experience and how theorizing is both intellectual and creative. It helps to demystify theory and empower students to become theorizers of their own historical and cultural experiences.

En consonancia con esas proposiciones y en el esfuerzo de la profundización conceptual sobre el currículo narrativo, propuesto por Goodson (2007a, 2010), es posible comprenderlo como un currículo que se estructura como práctica discursiva y de significación capaz, por lo tanto, de extrapolar, o *volverse inocuo*, como indican Lopes y Macedo (2011): “distinciones como currículo formal, vivido, oculto. Cualquier manifestación del currículo, cualquier episodio curricular [incluyendo las narrativas de los sujetos], es la misma cosa: la producción de sentidos” (p. 42). Así, el currículo narrativo estaría orientado a privilegiar los aprendizajes sin jerarquizarlos, pero

poniéndolos *en lista*, a partir de las narrativas de aprendizaje, y con *el aprendizaje* narrativo como elemento estructurador.

Goodson (2007a) conceptúa el aprendizaje narrativo y argumenta a su favor:

Un tipo de aprendizaje que se desarrolla en la elaboración y mantenimiento continuado de una narrativa de vida o de identidad. Entre los motivos que emergen en el aprendizaje narrativo están el trayecto, la búsqueda y el sueño —todos esos motivos centrales para la continua elaboración de una misión de vida. [...] Aprendizaje narrativo y el capital narrativo [...] son el inicio de una nueva especificación para el currículo. [...] Pasar del aprendizaje prescriptivo autoritario y primario para un aprendizaje narrativo y terciario podría transformar nuestras instituciones educativas y hacerlas cumplir su antigua promesa de ayudar a cambiar el futuro social de sus alumnos. (pp. 248-250)

Para elaborar el concepto de *capital narrativo*, también es válido vacilar ante la comprensión de la idea de currículo narrativo, Goodson (2007a, 2007b) parte de las teorizaciones de Bordieu y Passeron acerca del capital cultural y sus efectos de reproducción social en la escuela. El autor propone que se piense con respecto a un nuevo tipo de capital: el narrativo, concepto por medio del cual reflexiona:

Si el viejo estándar de privilegio por medio del cual solo personas ricas podían acumular capital cultural para educación está sujeto a ruptura, [...] hasta qué punto las nuevas maneras de capital cultural que están emergiendo van a privilegiar a grupos diferentes y, potencialmente, por lo tanto, interrumpir la transmisión regular de privilegio [...] intento estudiar si una determinada manera de capital que yo llamaría “capital narrativo” —en otras palabras, el modo como las personas teorizan, proyectan, hacen un historial de su vida y sus orientaciones— será una nueva manera de capital cultural que inaugurará un nuevo modo de reproducción social (Goodson, 2007b, p. 80).

Se comprende que la consideración del aprendizaje narrativo y del capital narrativo en el currículo es un ejercicio de escucha e intercambio; de valoración, comprensión y posterior teorización, por los sujetos *curriculantes*, del derecho de historiar las experiencias vividas, de construir y negociar significados, a través de la proyección de futuros posibles. De esa manera, el aprendizaje narrativo se estructura por medio de las historias de los sujetos y, esas historias,

repletas del capital narrativo construido socialmente, así como su proceso de elaboración tienen dos funciones, de acuerdo con Goodson (2010): la primera es que historiar es una herramienta para la *reflexión* y la segunda es que historiar tiene un papel *integrador* por medio del cual es posible conseguir la síntesis de los diferentes aspectos de la experiencia. Por esas funciones, el autor deja clara la importancia de que el trabajo con narrativas, en especial en lo que se refiere al currículo, sea realizado en el sentido de permitir y promover la reflexión y la necesaria articulación entre la experiencia personal y la esfera colectiva en sus múltiples dimensiones. Sin esa necesaria articulación crítico-reflexiva, se corre el riesgo de vaciar la narrativa en sí misma.

Se señala que, en el sentido atribuido por Goodson, y también en este texto, en la construcción de un currículo narrativo, las narrativas tienen el papel de actuar como promotoras de autoría, empoderamiento y emancipación del sujeto, desde la conciencia sobre su lugar en la cultura, en la historia y en la sociedad. En esa dirección:

Narrative learning is a way to understand learning that instead of dealing with the acquisition of externally prescribed content (such as a defined curriculum) explores the learning which is involved in the construction and ongoing maintenance of stories about one's life (Goodson, 2010, p. 9).

Y el autor continúa:

Narrative learning [...] is therefore not solely learning from the narrative; it is also the learning that goes on in the act of narration and in the ongoing construction of a life story. [...] In this sense we can think of our narrative resources as a kind of 'narrative capital' (Goodson 2006) – the narrative 'repertoire' that can assist us in navigating change and transition in our lives (Goodson, 2010, p. 3).

Aunque, en sus estudios, Goodson (2013; 2010; 2007a; 2007b; 2004) trate de historias de vida, no se pueden desconsiderar sus aportes para que se piense en el uso curricular de las narrativas digitales de aprendizaje en la educación formal (Almeida, 2016; Almeida & Valente, 2012; Rodríguez, Almeida & Valente, 2017; Rodrigues, 2017), con miras a la construcción de un currículo narrativo que consiga aliar la experiencia de aprendizaje y de vida de los sujetos a los contenidos formales. Un currículo que sea coherente para los sujetos porque está vinculado a sus experiencias

y porque abre espacio para sus voces, pero también para articular la cultura y la educación digital, con las

Posibilidades de organización en red, con la apropiación creativa de los medios tecnológicos de producción de información, acompañado de un fuerte replanteamiento de los valores, prácticas y formas de ser, pensar y actuar de la sociedad, lo que implica la posibilidad efectiva de transformación social. (Pretto & Assis, 2008, p. 82)

En ese sentido, Freire (1984) ayuda a vislumbrar efectos viables de la materialización del currículo narrativo y posibilidades de integración entre la subjetividad y la objetividad del conocimiento que ese tipo de currículo podría realizar: “la realidad concreta nunca es, únicamente, el dato objetivo, el hecho real, pero también la percepción que se tenga de ella ” (p. 51). En la realización de un currículo narrativo, la percepción de la realidad concreta por los sujetos, según las posiciones que ellos ocupan en el mundo y el momento histórico que viven, tiene lugar e importancia como capital narrativo y como elemento del aprendizaje narrativo. Ante esto, ¿cuáles son las características del currículo narrativo y sus componentes principales?

En la tabla 1, se presenta una síntesis de las características del currículo narrativo a partir de sus dos principales componentes: el aprendizaje narrativo y el capital narrativo.

Tabla 1

Elementos y características del currículo narrativo

Currículo narrativo	
Elemento	Características
Capital narrativo	<ul style="list-style-type: none">- Formado por el repertorio narrativo, socialmente construido, de cada sujeto;- Añade las formas como las personas teorizan, proyectan e historian sus vidas;- Puede ayudar a atravesar momentos de transición en nuestras vidas;- Puede ser una nueva forma de capital cultural y, por eso, promover una nueva manera de reproducción social;- Puede ayudar a combatir el elitismo social;- Considera construcciones cognitivas y saberes que no suelen ser privilegiados en las jerarquías de currículos prescriptivos tradicionales.

Aprendizaje narrativo	<ul style="list-style-type: none">- Es un aprendizaje terciario para cambiar el futuro social;- Permite aprender sobre sí mismo como un ser social en determinado contexto;- Es un tipo de aprendizaje de gestión de la vida;- Considera el trayecto, el sueño y la búsqueda de cada sujeto;- Considera la experiencia de los sujetos y se estructura por medio de historias con funciones reflexivas e integradoras;- Se desarrolla en la elaboración y mantenimiento continuado de una narrativa de vida o de identidad;- Es crítico-reflexivo;- Se refiere tanto a aprender con la narrativa como a aprender en el acto de la narración.
------------------------------	--

Fuente: Autoría propia como adaptación de Goodson (2007a; 2007b; 2010).

Antes de continuar, cabe explicitar que Goodson utiliza el término *aprendizaje terciario* a partir de Bateson (1979) y Bauman (2001), y lo diferencia de la siguiente manera: “Hay aprendizaje primario, ‘primer nivel de aprendizaje’ de contenidos del currículo formal” (Goodson, 2007a, p. 241). El *deutero* aprendizaje o aprendizaje secundario es visto como el proceso de aprender a aprender y no depende tanto del empeño y talento de los alumnos, sino de los atributos del mundo donde ellos viven. Ya el aprendizaje terciario “se refiere a vivir sin hábitos o aprendizajes rutineros, a romper con las prescripciones predeterminadas del currículo, a volverse hacia la definición, apropiación y narrativa continua de su propio currículo” (Goodson, 2007a, p. 241).

Al considerar los elementos y las características presentadas en la tabla 1, es posible entender el currículo narrativo como un “entrelugar” que debe ser encontrado, construido por la apertura de espacio para la “narración de las experiencias con las cuales el autor-actor aprendió, de su manera de operar elecciones, de situarse en sus pertenencias y de definir sus intereses, valores, aspiraciones” (Josso, 2007, pp. 419-420). En la trama original y singular de cada narrativa traída para el currículo, como elemento de aprendizaje y de diálogo con el otro y el mundo, es la propia construcción de conocimientos que se transmuta aliando e integrando razón y emoción, subjetividad y objetividad, en una humanidad *partida* y *compartida* en historias. Así, el currículo narrativo se hace por el compromiso con las pasiones y los propósitos de las personas, se vuelve al aprendizaje narrativo, busca el empoderamiento de los sujetos como identidad narrativa construida desde prácticas discursivas y de significación. Luego, se vuelve como

una experiencia formadora, dialógica y dialéctica de *hacer-revelar* narrativamente al mundo y al sujeto a sí mismo y a los otros.

Si las historias nos hacen y se hacen por nosotros, como señala Kearney (2012), nada más coherente que traerlas a las situaciones de aprendizaje, de construcción de conocimiento, de formación intelectual y ética social. De esa manera, se aboga por los derechos al sueño y a la utopía en la educación y en el currículo. Una vez más, se vuelve hacia las narrativas de aprendizaje como un espacio de materialidad para hablar del sueño y para soñar utopías en la educación y en la formación docente. Utopías “como posibilidad de reinención del mundo y como alternativas para los desaciertos del modelo vigente” (Bianchetti & Thiesen, 2014, p. 37). Al final, “nunca habremos visto bien el mundo si no hubiéramos soñado lo que veíamos” (Bachelard, 2009, p. 165). Un sueño que es singular, pero se inserta en el colectivo y empuja al sujeto a la osadía de asumirse autor *en las prácticas y de las prácticas* curriculares para reinventar la existencia, por medio de la experiencia de narrarse, de escribirse e inscribirse en el currículo; un currículo que se hace narrativo.

Ese currículo pasa a moverse, entonces, por las preguntas más que por las respuestas, pues para narrar su proceso de aprendizaje es necesario preguntarse constantemente: ¿qué aprendí?, ¿con quién aprendí?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿desde qué lugar aprendo o no aprendo?, ¿cómo ese lugar interfiere en los sentidos que atribuyo a mis aprendizajes?, ¿qué es lo que no aprendí?, ¿por qué?, ¿qué diálogos con el otro y el mundo afectan mi experiencia de aprender?, etcétera.

Las respuestas a esas tantas preguntas están con el sujeto que narra, y en su diálogo con los otros *curriculantes* y no solamente con el profesor, ya que están en la relación del sujeto con el contexto y pueden alterarse, según el momento histórico de la pregunta o incluso, de acuerdo con la interferencia dialógica de otros sujetos. Así, la reflexión y la depuración del propio pensamiento y del propio aprendizaje se tornan centrales en el currículo narrativo porque también son inherentes a ese narrar que es temporal, histórico y socialmente situado, criado y recreado en lo cotidiano, y marcado por la singularidad e individualidad de sus autores.

Dado que todos esos elementos relacionales y dialógicos pueden articularse más fácilmente con las TDIC, se observa la cultura digital como un espacio para mejorar la posibilidad del currículo narrativo, ya que esa cultura abre espacios para que las personas experimenten

nuevas formas de relación social, también en la construcción curricular en contextos de educación formal. Así, si el ejercicio de las actividades humanas más diversas se ve alterado por la transversalidad con la que se produce la cultura digital, las dimensiones de creación, producción y difusión de ideas se ven reforzadas por la forma en la que las diferentes culturas se manifiestan y operan en una sociedad en red (Pretto & Assis, 2008, p. 79).

Y esto ciertamente, tiene efectos sobre la educación y el currículo narrativo.

En este sentido, el desarrollo de ese currículo debe partir, entonces, de la experiencia de los *curriculantes* en su apertura del espacio para el diálogo intercultural e intersubjetivo que no es solo de *reflexión* sobre lo narrado, sino también de *constitución* por el narrar. Como señala Bauman (2008, p. 15), “Las vidas vividas y las vidas contadas son estrictamente interconectadas e interdependientes. [...] las historias de vidas contadas interfieren en las vidas vividas antes de que las vidas hayan sido vividas para ser contadas”. De esa manera, el lugar de las narrativas de aprendizaje en el currículo narrativo es también un lugar de resistencia y siembra de cambios en las vidas y en los currículos que aún están por venir.

Así, la realización de un currículo narrativo en la formación docente estaría más acorde con las necesidades y demandas de las escuelas, y más coherente con las exigencias hechas a los profesores con respecto a su actuación profesional, pues no se puede *exigir* que los docentes actúen de manera innovadora, autoral y crítica, si no se forman, por medio de experiencias curriculares innovadoras, autorales y críticas. En esa dirección, tampoco se debe descartar o minimizar la potenciación de las narrativas, al ser construidas con las TDIC, su impacto en el currículo narrativo y en la formación docente, si se considera la ganancia potencial que esas tecnologías les conceden a las prácticas pedagógicas y al proceso de escribir y de escribirse.

Al respecto, también es importante destacar las posibilidades que se abren en ese currículo, narrativo y mediatizado por las TDIC, para la construcción y vivencia de las múltiples alfabetizaciones (Rojo, 2009; 2013), tan necesarias para el uso de la lectura y de la escritura de forma ética, crítica y democrática, en los diferentes contextos en los que se inserta la, presencialidad y la virtualidad, de manera cotidiana. Así, el sentido de lo múltiple abarca:

Por un lado, la multiplicidad de lenguajes, semiosis y medias involucradas en la creación de significación para los textos multimodales contemporáneos y, por otro lado, la pluralidad y la diversidad cultural traídas por los autores/lectores contemporáneos a esa creación de significación. (Rojo, 2013, p. 14, subrayado por las autoras).

El currículo narrativo está, entonces, abierto a esa multiplicidad de lenguajes y culturas y se constituye a partir, y con ellas, no solo por medio de su consideración, sino también, por el hecho de volver a significar discursos, prácticas y aprendizajes docentes con el auxilio de las TDIC. En ese sentido, la realización del currículo narrativo, en el contexto de la cultura digital en la formación docente, permite que estos profesionales comprendan:

Las características y potencialidades de las tecnologías y, por supuesto, comprender significa más que ser capaz de hacer que funcione, significa insertarlo en el contexto contemporáneo, penetrar ese nuevo lenguaje, esa nueva lógica, esa nueva forma de ser, pensar y actuar. (Bonilla, 2005, p. 100)

Las tecnologías comprendidas y utilizadas como instrumentos transformadores del mundo, de las relaciones, de las maneras de ver y actuar en el mundo (Sancho, 2015), logran crear condiciones para una formación docente contextualizada y permanente en la cual los educadores puedan “reflexionar sobre la propia práctica con el uso de las TDIC y reconstruir el saber enseñado [...] con la integración de los instrumentos simbólicos que caracterizan la cultura digital” (Almeida & Valente, 2011, p. 75).

Con la anterior concepción de las características de las narrativas digitales de aprendizaje (Rodrigues, 2017), se entiende que pueden ser herramientas educativas potencialmente transformadoras de aprendizaje y de la relación *docente-discente* en los procesos de enseñar y aprender, mediados por las TDIC, siempre y cuando sean exploradas como más que simples recursos tecnológicos.

Esa visión de las narrativas digitales busca apoyo en la perspectiva de Jonassen (2007), sobre el uso de las tecnologías como *herramientas cognitivas*, una vez que pueden funcionar como “compañeras intelectuales del alumno, de manera a estimular y facilitar el pensamiento crítico y el aprendizaje superior” (Jonassen, 2007, p. 21). Si se consideran las posibilidades que se abren cuando se comprende y utiliza el aparato tecnológico como una herramienta

cognitiva, así como las posibilidades de *resignificación* de las TDIC, delante de las interfaces y recursos de la web 2.0, la acentuación de la capacidad intelectual de los docentes en proceso formativo y el desarrollo de la visión que ellos pueden tener de las TDIC es posible, en una formación de profesores basada en el currículo narrativo y construida por medio de narrativas digitales de aprendizaje, para llevarlos más allá de la idea de la tecnología solo como herramienta o como un fin en sí misma.

En ese sentido, más que herramientas, las tecnologías son instrumentos simbólicos de la cultura, del lenguaje, de expresión del pensamiento, de los sentimientos, valores y actitudes, medios de interlocución con el otro y de participación en el mundo. Para eso es necesario superar posturas ingenuas y salvacionistas, pero también miedosas y demonizadoras, mediante la asunción permanente de una postura crítica, de reflexión y cuestionamiento en una praxis contextualizada para una educación transformadora y humanizadora, una educación que se relacione íntimamente con la idea del currículo narrativo que considera “la complejidad del proceso social, por la simple razón que enseñar es un proceso social dirigido a diferentes grupos sociales” (Goodson, 2002, p. 30).

Vistas por ese prisma, en la formación docente, las tecnologías pueden ser, por sí mismas, espacios de significación y *recontextualización* de lo vivido y del currículo, en un movimiento creativo y *crítico-reflexivo* que busca una educación de calidad, articulada con la cultura de su tiempo y con las luchas sociales que se materializan en lo cotidiano de la escuela; pero también una educación con alma, en la cual sentimientos, emociones, deseos y sueños no sean “reprimidos por una especie de dictadura reaccionaria” (Freire, 1996, p. 145).

Consideraciones finales

Este texto finaliza con la reiteración de la construcción del currículo narrativo como, de hecho, un *entre-lugar*. La identificación de ese tipo de construcción curricular solamente fue posible por la asociación con otros *elementos-lugares*: aprendizaje narrativo y aprendizaje terciario, capital narrativo, pensamiento narrativo y experiencia. Ese tipo de currículo es siempre singular, diferente para cada sujeto, aunque las construcciones cognitivas y las *resignificaciones* puedan ser construidas con el otro y sean siempre situadas en el mundo, en contexto.

Se destaca también, la importancia de la ecología de saberes, propuesta por Santos (2007; 2010a), para el reconocimiento y la producción de la existencia por los sujetos, y del mismo modo, se enfatiza en que en el currículo narrativo saber, identidad y poder son puestos en acción, en la medida en que la subjetividad narrada se establece en relación con el conocimiento curricular y con el lugar social del sujeto, a quien lo atraviesan fuerzas económicas y culturales. Así, la importancia de un currículo narrativo, está justamente en permitir otras narraciones, otras voces que no solo sean las de los contenidos curriculares prescritos y de las vidas elegidas como relevantes a la educación formal de los sujetos. Se trata de poner, de hecho, los sujetos en el centro de la cultura escolarizada, para que se reconozcan las disputas permanentes trabadas en ese espacio y en el currículo, y no solo de modo tangencial los discursos y contenidos que ratifican la cultura dominante, la mirada desde la perspectiva del dominador.

De esa manera, hacer profesores y alumnos autores de currículos narrativos es una manera de *resignificar* la cultura objetivada en la escuela, a través de la apertura del espacio para otras lógicas de construcción y aprehensión del conocimiento, sin perder de vista los temas sociales y económicos que interfieren en esa cultura.

Referencias

- Almeida, M. (2016). Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. *Revista de Educação Pública*, 25(59/2), 526-546. Recuperado de <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833/2614>.
- Almeida, M., & Valente, J. (2011). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus.
- Almeida, M., & Valente, J. (2012). Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem fronteiras*, 12(3), (57-82), set/dez. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>.
- Almeida, M., & Valente, J. (2014). Currículo e Contextos de Aprendizagem: integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias. *Revista e-Curriculum*, 2(12), 1162-1188. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632206005>.
- Bachelard, G. (1986). *O direito de sonhar*. (2ª ed.) São Paulo: DIFEL.

- Bachelard, G. (2009). *A poética do devaneio*. (3ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unity*. New York: Batam Books.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. (Trad. P. Dentzien). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. (Trad. José Gradel). Rio de Janeiro: Zahar.
- Bianchetti, L., & Thiesen, J. (2014). O lugar das utopias e distopias no debate social e pedagógico na atualidade. En: L. Bianchetti, & J. Thiesen (Eds.), *Útopias e distopias na modernidade: educadores em diálogo com T. Morus, F. Bacon, J. Bentham, A. Huxley e G. Orwell* (pp. 21-42). Ijuí, Brasil: Ed. UNIJUÍ.
- Bonilla, M. (2005). *Escola aprendente: para além da Sociedade da Informação*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Clarke, R., & Adam, A. (2012). Digital Storytelling in Australia: Academic Perspectives and Reflections. *Arts and Humanities in Higher Education*, 11(1-2), 157-176. Recuperado de eric.ed.gov/?id=EJ955497.
- Freire, P. (1984). *Ação cultural para a liberdade*. (7ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (24ª ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (34ª ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Garcia, R., & Moreira, A. (2003). Começando uma conversa sobre currículo. En: R. Garcia, & A. Moreira (Eds.), *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 7-39). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Gimeno S. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Goodson, I. (2002). Un curriculum para una sociedad democrática y plural. *Revista Kikiriki*, 62/63, 25-30. Recuperado de <http://www.ivorgoodson.com/files/21%20Un%20currricula%20para-Entrevista%20con%20ivor%20goodson-cooperation%20educativa-kikiriki-A%20Bosco.pdf>.
- Goodson, I. (2004). Developing life and work histories of teachers. En: M. Abrahão (Ed.), *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria* (pp. 243-308). Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.

- Goodson, I. (2006). The rise of the life narrative. *Teacher Education Quarterly*, 33(4): 7-21. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795220.pdf>.
- Goodson, I. (2007a). Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 241-252.
- Goodson, I. (2007b). *Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições*. (Org. e trad. Raimundo Martins e Irene Tourinho) Goiânia: Cegraf.
- Goodson, I. (2010). Towards a Theory of Narrative Learning. En: I. Goodson, G. Biesta, M. Tedder, N. Adair (Ed.). *Narrative Learning* (p. 1-10). United Kingdom: Routledge, (e-book). Recuperado de <http://www.ivorgoodson.com/towards-a-theory-of-narrative-learning#narrative-learning>.
- Goodson, I. (2013). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. En: A. Nóvoa (Ed.). *Vidas de Professores* (pp. 11-30). 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Heidegger, M. (2003). *A caminho da linguagem*. (Trad. Marcia Sá C. Schulback). Patrópolis/RJ: Vozes; Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Editora Porto.
- Josso, M. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 3(63), 413-438. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088>.
- Kearney, R. (2012). Narrativa. *Educação & Realidade*, 37(2): 409-438. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227324006>.
- Kenski, V. M. (2018). Cultura Digital. En: D. Mill (Ed.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância* (p. 139-144). Campinas/SP, Brasil: Papyrus.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 04-27. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/2444/1898>.

- Lévy, P. (1999). *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento da era informática*. São Paulo: Editora 34.
- Lopes, A., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. (5ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Passaggi, M. (2001). A experiência em formação. *Educação*, 34(2): 147-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819058004>.
- Preto, N., & Assis, A. (2008). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. En: N. Preto, & S. Silveira (Eds.). *Cultura digital e educação: redes já!* (pp. 75-83). Salvador/BA, Brasil: EDUFBA.
- Rodrigues, A. (2017). *Narrativas digitais, autoria e currículo na formação de professores mediada pelas tecnologias: uma narrativa-tese*. 274 f. (Tese Doutorado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo). Recuperado de: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/20196>.
- Rodrigues, A., Almeida, M., & Valente, J. (2017). Currículo, narrativas e digitais e formação de professores: experiências da pós-graduação à escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 61-83. Recuperado de: <https://doi.org/10.21814/rpe.8871>.
- Rojó, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.
- Rojó, R. (2013). Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. En: Rojo, R. (Ed.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs* (pp. 13-36). São Paulo, Brasil: Parábola.
- Sancho, J. (2015). Entrevista com a Profa. Juana Maria Sancho. *Revista Linhas*, 16(31): vídeo. Recuperado de <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/6535/4539>.
- Santos, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.
- Santos, B. de S. (2010a). *Um discurso sobre as ciências*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2010b). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En: Santos, B. de S. & Meneses, M. (Eds.). *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Santos, B. de S. (2014). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 824 p.