



Docentes 3.0: una aproximación a las narrativas transmedia para la educación y el desarrollo de la infancia

Teachers 3.0: An Approximation to Transmedia Narratives for Education and Child Development

Irene Sarmiento Valero¹ 

Para citar este artículo: Sarmiento-Valero, I. (2021). Docentes 3.0: una aproximación a las narrativas transmedia para la educación y el desarrollo de la infancia. *Infancias Imágenes*, 20(2), 277-288. <https://doi.org/10.14483/16579089.19180>

Resumen

Con motivo de la conferencia *Docentes 3.0: una aproximación a las narrativas transmedia para la educación y el desarrollo de la infancia*, a cargo de la investigadora Irene Sarmiento Valero, celebrada por la Cátedra UNESCO de Desarrollo del Niño de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas el pasado veintiocho de octubre de 2021, el presente artículo tiene como objetivo recoger los puntos clave de dicha conferencia, generando un punto de encuentro y de partida para futuras propuestas de innovación docente e investigación interdisciplinar en infancia y cultura.

Palabras clave: enseñanza audiovisual, recursos educativos abiertos, innovación pedagógica, juego educativo, material audiovisual, método heurístico, enseñanza

Abstract

On the occasion of the *Teachers 3.0: An Approximation to Transmedia Narratives for Education and Child Development* conference led by researcher Irene Sarmiento Valero, held at the UNESCO Chair in Child Development of Universidad Distrital Francisco José de Caldas on October 28th, 2021, this article aims to summarize the key points of said conference, thereby generating a meeting and starting point for future teaching innovation proposals and interdisciplinary research on childhood and culture.

Keywords: audiovisual instruction, open educational resources, educational innovations, educational games, audiovisual material, heuristic method, teaching

277

1 Investigadora independiente. Graduada en Comunicación Audiovisual por la Universidad Complutense de Madrid. Coordinadora editorial en *Área Abierta*, Revista de comunicación audiovisual y publicitaria. Correo electrónico: isarmi01@ucm.es Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2512-4697>

Introducción

Cuando situaciones de crisis mundial como la pandemia de Covid-19 sacan a relucir nuestras vulnerabilidades, entre ellas las deficiencias del sistema educativo tradicional que ya no responde a las necesidades de los alumnos y de la sociedad, se vuelve evidente que la adopción de un nuevo paradigma educativo es una cuestión inaplazable; es más, a pesar de hallarnos inmersos en una realidad determinada de forma progresiva por algoritmos, datos y pantallas, en constante actualización y sujeta a diferentes velocidades de implantación y desarrollo, a los docentes se les pide que, a pesar de todo, eduquen y preparen a los niños para el mundo en el que viven.

Ante este punto de inflexión histórico, ¿puede la lógica de las narrativas transmedia ofrecernos un nuevo modelo de docencia que responda a las necesidades del contexto actual? La aproximación a estas que he presentado en la conferencia del pasado veintiocho de octubre tiene como objetivo ilustrar cómo las nuevas formas de interacción entre el contenido generado a través distintos medios y los usuarios pueden contribuir a una experiencia de aprendizaje sustancial, accesible, colaborativa y lúdica.

Con dicho propósito, he compartido algunas pinceladas de la experiencia y conocimientos

adquiridos en las distintas etapas de mi viaje formativo para aunar sus diferentes perspectivas: como niña y alumna en etapa escolar; como estudiante de grado y becaria en el Departamento de Ciencias de la Comunicación Aplicada; y como creadora de contenido digital e investigadora.

Todos los medios cuentan

Empecemos nuestra aventura viajando a una época remota: al año 2003, concretamente, al momento en el que, pocos meses después de que se acuñara el término “narrativas transmedia”, una niña de siete años terminaba de escribir su primer libro de cuentos ilustrados, titulado *Los cuentos divertidos*, en catalán y en castellano.

El primero de ellos era el siguiente:

Érase una vez un hombre que quería tener compañía y entonces, en ese momento, se enganchó con una corteza. La marca que había quedado en el árbol tenía forma de cruz. El hombre tuvo una idea: hizo muchas cruces y de nombre les puso ‘signos de sumar’. Y así es como el hombre estuvo para siempre acompañado. Fin.

¿Qué motivó a la niña a crear esta historia? Tal vez, en ese momento, estuviera emocionada por haber aprendido a sumar en la escuela; tal vez



Figura 1. Primera página de *Los cuentos divertidos*.

Fuente: elaboración propia.

buscaba una explicación al hecho de que, allá donde fuera, encontraba cruces de madera colgadas en las paredes o plantadas en la tierra; o tal vez quería hacer amigos, hallar personas con los brazos abiertos y firmes como un árbol para tener la certeza de que, pasara lo que pasara, estarían siempre allí.

¿Qué motiva a la adulta a compartir con vosotros este relato? Lo que consiguió capturar la niña inadvertidamente a través de él, que es la esencia de la cuestión que nos ha reunido hoy aquí: todos los medios cuentan. Cuentan porque hay un sentimiento que los motiva, un pensamiento que les da forma y unas acciones que transforman la materia y los convierten en lo que son. ¿Y qué son? En una palabra: conexión.

“El hombre quiere compañía”: el anhelo de relación que lo empieza todo.

“En ese momento se enganchó con una corteza de árbol”: en el instante en el que aparece el deseo se produce un contacto, una interacción con el mundo natural.

“La marca que había quedado tenía forma de cruz”: las formas salen a nuestro encuentro para sugerirnos significados y funciones. Los símbolos emergen como rastro de nuestro impacto en la naturaleza.

“El hombre tuvo una idea”: como resultado de la interacción antes mencionada, habiendo observado

y obtenido conocimiento del medio, encuentra un incentivo para crear.

“Hizo muchas cruces”: es decir, asimiló y perfeccionó a través de la repetición.

“Y de nombre les puso ‘signos de sumar’”: al ponerle nombre a las cosas les otorgamos nuestra confianza y pasan a formar parte de nuestro imaginario colectivo.

“Y así es como el hombre estuvo para siempre acompañado”: los medios que creamos satisfacen ese afán de conexión original. Trascienden los límites de la experiencia individual al transmitirse a los demás gracias a su integración en la cultura.

Con este libro abrí una ventana al mundo interior de mis siete años y llegué a la conclusión de que tras crear una ventana uno la abre, la comparte. De este modo, al terminarlo, dejé una nota para los futuros receptores del libro.

Dice así: “Mis queridos lectores: mi más cordial agradecimiento a los que lean este libro. Este libro es único para mi familia y para mí. Gracias. Irene”.

Los medios que creamos son únicos e intransferibles, al igual que nuestra respuesta a aquellos que llegan a nuestras vidas y, sin embargo, a pesar de nuestras idiosincrasias, consiguen conectarnos con el mundo.

Son una cápsula del tiempo, elementos que generan puentes, una infraestructura que, en este

279



Figura 2. Nota de la autora de *Los cuentos divertidos*.

Fuente: elaboración propia.

caso, ha permitido que escuchéis a esa niña de siete años aquí y ahora, cuando ya no los tiene. ¿Veis como tiene el corazón grande, repleto de agradecimiento aún hoy, dieciocho años después? ¿Por qué? Porque le permitieron usar todos los medios a su alcance para expresarse y siempre hubo alguien dispuesto a escucharla.

Docentes 3.0

La doctora Floralba Santamaría me hizo caer en cuenta de la doble lectura del primer elemento del título. El 3.0, tal como lo concebí, es una alusión a la conocida como “web semántica”: desde su aparición en la primera década del siglo XXI, esta se fundamenta en la interacción de sus elementos constitutivos para enriquecer la navegación de los usuarios, gracias a su accesibilidad a través de múltiples dispositivos y aplicaciones y a la incorporación de inteligencia artificial, volviéndola más personalizada e interactiva.

280

Esta forma de concebir la red intenta emular nuestra forma de procesar la información en el cerebro, en la que no es una única área de especialización la que se encarga de extraer y elaborar información, sino que a través de los caminos sinápticos únicos que enlazan las distintas áreas de manera particular en cada interacción se genera una experiencia de conocimiento fluida, holística, en la que elementos como la confianza o la satisfacción adquieren un papel muy relevante. Este es el tipo de red con la que interaccionamos hoy y esta era la alusión pretendida: la necesaria actualización de los docentes para interaccionar de manera integral con el conocimiento y, en particular, con sus recursos.

Ahora bien, la otra lectura, sugerida por la doctora Floralba, es la de una calificación modesta, un aprobado raso en un sistema de evaluación sobre cinco, como el de Colombia. Me alegré al descubrirlo, porque gracias a esta segunda interpretación aludimos de forma simultánea a nuestra complicada relación con la tecnología: avanza tan rápido y a tantos niveles que a duras penas le seguimos el ritmo. Con los niños conectados a ella profundamente, de una manera no del todo consciente, a los docentes de este tiempo no les queda más remedio que hacer magia para que despierten, aportándoles

la chispa indispensable que haga girar la manivela de sus pensamientos de tal modo que, cuando abran los ojos, sean capaces de entender y de entender que son capaces.

Profundizando en el contexto: estamos presenciando el advenimiento de la red 4.0, la red predictiva, gracias al fenómeno de la inteligencia de datos, en la que antes de expresar un deseo, una petición o una opinión, la IA se anticipa a los mismos, desdibujando la frontera entre el mundo en línea y fuera de internet. Ante esto me pregunto: **¿Qué ocurrirá con el lenguaje asimilado por la máquina?** ¿La apreciación que podría dar la IA sobre nosotros, alimentada por millones de datos, es fiable como referencia de lo que somos?

Estando ya todos con una denominación de origen (por así decirlo) y sin margen para otro tipo de interacciones, ¿no debería preocuparnos que nuestro famoso libre albedrío desaparezca y nos veamos convertidos en un trocito de código? Ya no parecido al de nuestro padre y madre, sino semejante a... ¿a qué?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿por cuánto tiempo? Y, sobre todo, sin que nosotros nos demos o queramos darnos cuenta.

Casados con las nuevas tecnologías, nuestro palpar como especie, lo colorido de nuestro mundo, se está convirtiendo en algo frío, metálico, cerrado, excluyente. El confinamiento por la pandemia nos sugiere que, en un momento dado, podríamos estar realmente solos y aislados. Si no tenemos los dispositivos, la infraestructura que nos permita conectarnos, ¿cómo aprenderemos o trabajaremos?, ¿sin la tecnología estamos muertos?, ¿qué papel juegan ahora nuestros conocimientos ancestrales? y ¿qué lugar ocupan en este mundo herencias como la artesanía?

Qué es más importante: ¿una capa de arroz que cubra las necesidades de la humanidad entera o un 5G que nos permita observar en tiempo real a todos aquellos que no tienen ni un tazón de arroz?, ¿es el momento de reclamar la tecnología como un derecho de la ciudadanía, como fueron reclamados en su día el acceso a la electricidad o al agua corriente?

Y, sobre todo: ¿qué ponemos en el corazón de la máquina? Porque, al menos como lo veo yo, la silla está vacía. Y el docente en su estado actual no tiene suficientes herramientas para que un niño ocupe ese lugar, en el centro de nuestro universo.

De momento, no tengo respuestas concluyentes a estas preguntas y las comparto con vosotros consciente de que es posible que se asemejen a las vuestras como educadores y creadores. Dicho esto, acotemos el terreno a los aspectos que conciernen de manera particular a la docencia en el entorno digital:

En primer lugar, formamos parte de lo que Henry Jenkins define como *cultura participativa*: todo el mundo tiene el potencial de producir y contribuir creativamente. Formar parte de esta consiste en ser capaz de reescribir y restringir el entorno, remezclar los medios que llegan a nuestras vidas. “La cultura participativa cambia el enfoque de la alfabetización, de la expresión individual a la implicación comunitaria” (Jenkins, 2009, p. 6). A esto hay que sumar el hecho de que nuestra relación con la tecnología tiene un carácter cada vez más orgánico: basta con observar la terminología de carácter biológico que empleamos para referirnos a ella (redes, virus, interacción, etc.).

El nuevo paradigma tecnológico en ciernes es la computación espacial, que reúne algunos de los elementos que ya hemos mencionado (inteligencia artificial, realidad virtual y aumentada, internet de las cosas, la red 5G, etc.) y las combina para permitir, en última instancia, que la tecnología deje de estar confinada a dispositivos concretos, de tal forma que el mundo real se convierte en su nueva interfaz. Es decir, un sistema integrado, implícito. Tal como anticipaba Mark Weiser: “Las tecnologías más significativas son aquellas que desaparecen. Se entrelazan con el tejido de nuestra realidad cotidiana hasta que se vuelven indistinguibles de ella” (Weiser, 1991, p. 94).

Quisiera incidir en el pulso que mantienen los conceptos de sistemas coherentes y receptivos: los primeros se basan en la consistencia y en la previsibilidad, mientras que los segundos apoyan la variedad y la improvisación. Se relacionan de forma inversamente proporcional dentro de un sistema determinado, es decir, aumenta la receptividad en la medida en que disminuye la coherencia. La automatización intenta evitar los errores reduciendo drásticamente las opciones disponibles y con esto malogra el acto comunicativo y la flexibilidad en la gestión; en el caso contrario, del cual es un buen ejemplo Internet, permitir una receptividad

tan amplia hace que sea difícil, cuando no imposible, mantener la coherencia interna.

Considerando todo esto, resulta evidente que no basta con que los docentes generen el contenido que se distribuye digitalmente, sino que deben participar de forma proactiva en el proceso de elaboración de dichas estructuras de gestión. Conocen las necesidades de sus alumnos, la realidad de su aprendizaje, si alguien puede ofrecer asesoramiento acerca de cómo optimizar o rediseñar estas herramientas son ellos. De no ser así, existe el riesgo de que el lenguaje y nuestra forma de relacionarnos queden desvirtuados, reducidos a su mínima expresión, sin satisfacer su propósito por la creencia de que deben ser descritos como una serie consistente de reglas, que eso bastaría para definirnos.

Todo esto genera un cambio de roles y expectativas: nuestra forma de producir y consumir ha evolucionado de una patente cerrada y completa a un concepto de desarrollo continuo, es decir, que prevé las futuras iteraciones del producto dadas por los avances tecnológicos e implementaciones en respuesta a las necesidades de los usuarios (el mejor ejemplo son las actualizaciones de *software*). Nuestra relación con los medios avanza desde el concepto de *broadcasting* hasta el de *networking*, aunque ambos interaccionen hoy en día: ya no se trata de un solo emisor que facilita su contenido a una audiencia pasiva, sino que, desde el origen de un producto mediático, los destinatarios finales se involucran activamente en su desarrollo aportando sugerencias, mejorándolo al mismo tiempo que se desarrolla. Así mismo, la figura del autor en este nuevo contexto pasa a ser la de un facilitador, que entiende que su obra debe estar dotada de ese carácter abierto que hemos visto descrito en los dos puntos anteriores, que será remezclada, reinterpretada y reelaborada por el público en la medida en que se comparta.

Por último, considero digno de mención un par de casos de plataformas que han hecho aportaciones valiosas para el aprendizaje en red según los principios de la cultura abierta: Wikipedia, que democratizó el acceso al conocimiento con una interfaz sencilla, y Khan Academy, que se ha convertido en una herramienta de apoyo para millones de estudiantes de todas las edades en todo el mundo.

La materialización de ambas iniciativas demuestra cómo combinando la voluntad y el esfuerzo de las personas con la tecnología se vuelve posible acercarnos a un objetivo ambicioso pero factible, en palabras de Salman Khan en su libro *La Escuela del Mundo*: proporcionar una educación gratuita y de calidad para todo el mundo y en todas partes (Khan, 2019).

Narrativas transmedia

Definición y características

Abordemos ahora las narrativas transmedia como vía para alcanzar un nuevo paradigma educativo. El concepto fue introducido por Henry Jenkins en el MIT Technology Review (2003) quien define la narración transmediática como “un proceso en el que los elementos integrales de una obra de ficción se esparcen sistemáticamente a través de muchos canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada” (Jenkins, 2014, párr. 4). A partir de esta definición, veamos qué características fundamentales consensuadas ha de poseer una narrativa para que se la considere transmedia.

En primer lugar, su corazón es la historia del universo narrativo. Al contrario que en los productos que estamos habituados a consumir, los cuales se centran en la historia de un personaje, una época o un país concreto, en este caso siempre se hablará del mundo donde ocurren todas las historias (por ejemplo, la Tierra Media de J.R.R. Tolkien).

En segundo lugar, dicha historia se encuentra estratégicamente distribuida a través de múltiples medios. No es lo mismo aproximarse al universo narrativo a través de un largometraje que a través de un libro o un videojuego. Cada medio tiene sus fortalezas, con lo cual la selección de estos se adecuará en función de la compenetración con el aspecto del mundo que quiera presentarse.

En tercer y último lugar, cada una de las historias dentro de dicho universo recibe el nombre de *ventana* y debe ser autorreferencial y autoconclusiva: debe poder consumirse individualmente con pleno sentido y satisfacción por parte del usuario, a pesar de que invite a descubrir un mundo mayor.

Para ilustrar los rasgos que acabo de mencionar, examinemos uno de los paradigmas actuales, el

Wizarding World de J.K. Rowling: la primera ventana que nos fue ofrecida de este mundo fueron los libros de la saga original de Harry Potter, cuyo éxito provocó su adaptación a la gran pantalla. Si la expansión del universo narrativo de Hogwarts se hubiera detenido ahí no hablaríamos de transmedia, sino de multimedia, pues los libros y las películas cuentan los mismos hechos con pequeñas variaciones. Es indispensable que cada ventana aporte información única no redundante que complemente a las demás.

La creación de J.K. Rowling se convirtió en transmedia cuando, a través de nuevos y diferentes medios, ofreció al público información inédita que ampliaba su entendimiento del mundo mágico: ejemplos de esto son la obra de teatro *Harry Potter y el niño maldito* y la publicación de algunos de los libros de texto del propio Harry, que pasan de ser elementos intradieгéticos para convertirse en el caldo de cultivo de nuevas expansiones; es lo que ha ocurrido con las nuevas películas de la saga *Animales fantásticos*, basadas en el libro homónimo, en las cuales a través de las aventuras de su autor Newt Scamander en la Nueva York de los años veinte descubrimos una faceta hasta ahora desconocida del mundo mágico.

Caben destacar dos elementos más de esta narrativa transmedia: por un lado, la red social *Pottermore*, que no solo está diseñada para que sus usuarios interaccionen dentro de un entorno que recrea los escenarios, actividades y convenciones del mundo mágico, sino que a través de esta J.K. Rowling interacciona directamente con sus seguidores y comparte con ellos información exclusiva que no se encuentra en ninguna de las otras ventanas. Por otro lado, el enorme flujo de contenido generado por la comunidad de seguidores. Sus producciones derivadas se convierten en nuevas vías de acceso a través de las cuales otras personas pueden entrar en contacto con el *Wizarding World*, lo que aumenta la presencia de esta narrativa transmedia dentro de la cultura popular. Acerca de este fenómeno, Scolari apunta lo siguiente: “...la vida mediática de los jóvenes es muy rica, las competencias están distribuidas de manera desigual, pero, en vez de estigmatizar estas prácticas, los docentes deberían acercarse a ellas y tratar de incorporarlas dentro del aula” (Scolari, 2013, párr. 14).

Propuesta de aplicación en el ámbito educativo

Extrapolando el concepto y sus características, desarrolladas en el punto anterior, he elaborado una aproximación a las narrativas transmedia como modelo para estructurar la experiencia educativa. El modelo que propongo se basa en la interacción entre cuatro elementos definidos: el equipo docente, el alumnado, los medios seleccionados como ventanas y los saberes a los que estos darán acceso.

La exploración llevada a cabo por los estudiantes, su curiosidad, constituyen la piedra angular sobre la que se cimentará toda la estructura; una narrativa transmedia no deja de ser un juego motivado por el descubrimiento, los retos que implica y la sensación de progreso gracias al hilo conductor de una trama que unifica los distintos elementos.

La relación entre el equipo docente y los medios con los que configuren su plan estratégico de asignaturas estará determinada por tres factores:

El primero son los huecos estratégicos: vacíos de conocimiento que el profesor deja en la materia que imparte para que los alumnos se vean

motivados a rellenarlos acudiendo a otros docentes, otras materias, otros recursos dentro y fuera de la escuela.

El segundo son las pistas migratorias: los indicios facilitados a los alumnos para orientar su búsqueda.

En tercer y último lugar, los enlaces emocionales son los que habilitan la operatividad de los dos primeros elementos: estos serán viables únicamente si el docente ha conseguido generar el impacto e implicación suficientes en su alumnado, incitando el interés previo a la búsqueda.

Por otra parte, la relación entre los medios elegidos y los saberes a los que den acceso quedará definida por los tres elementos siguientes:

En primer lugar, el rol del alumno como *prosumidor* (término propio de la industria que combina las palabras productor y consumidor): el siguiente paso necesario tras la adquisición de información, recabada con esfuerzo en diversas fuentes, es el procesamiento creativo de esta para su asimilación. Para ello han de generar nuevo contenido a través de medios diferentes y poner a prueba su

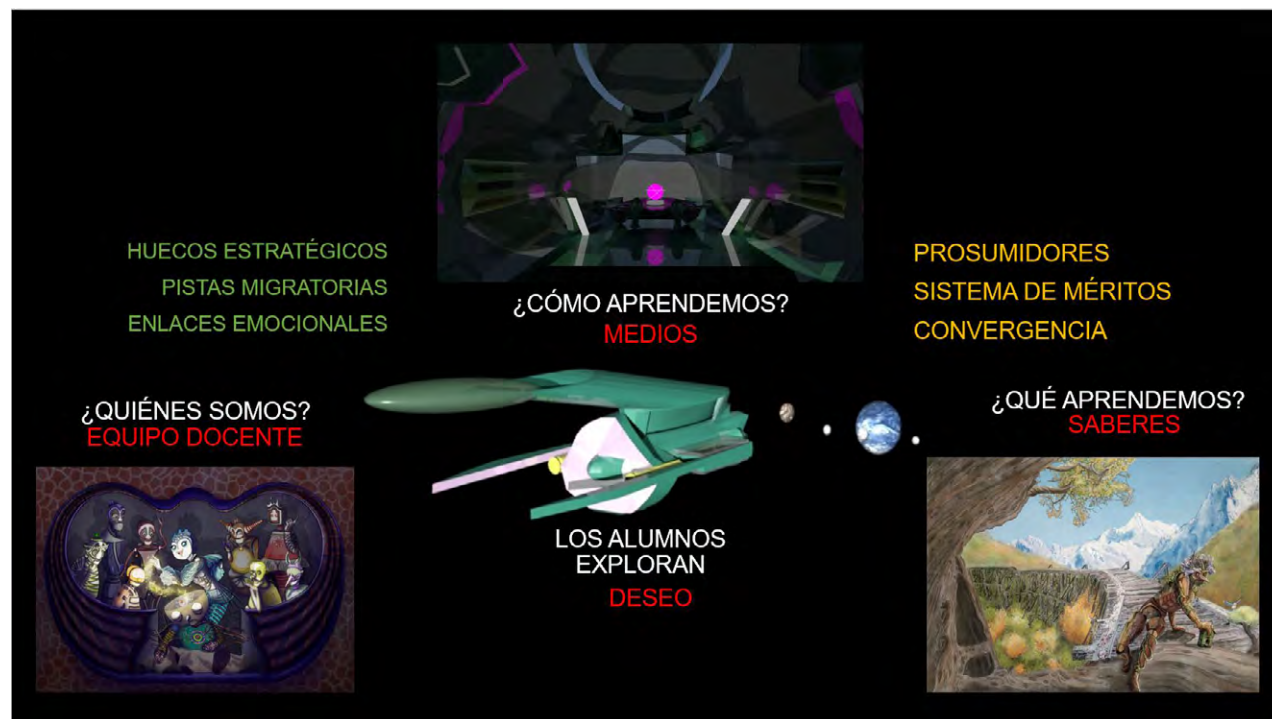


Figura 3. Propuesta de modelo para la experiencia educativa basado en las narrativas transmedia.

Fuente: elaboración propia.

entendimiento de la materia, así como sus habilidades comunicativas.

En segundo lugar, entra en juego lo que he llamado *el sistema de méritos*: basado en el año académico que cursé en Inglaterra (en la Warminster School de Wiltshire), se trata de un elemento de evaluación holístico por el cual los profesores conceden a los alumnos “méritos” por aportaciones valiosas que enriquezcan la experiencia educativa; esto abarca un gran abanico de actividades: ayudar a los compañeros de clase en sus tareas; mediar en la resolución de conflictos; aportar nuevos recursos que amplíen los temas que se están tratando en el aula; abordar de manera creativa y entretenida la asimilación, repaso o evaluación de contenidos; actividades consideradas extracurriculares o de carácter cívico. En mi caso, dicho registro se mantenía en una serie de hojas en la parte posterior de la agenda, en forma de círculos rellenos con pegatinas, caras sonrientes o sellos debajo de los cuales se especificaba la fecha y el motivo de concesión del mérito con la firma del docente. Al contrario que las notas de examen, este historial ofrece una visión global de la experiencia formativa del alumno y le permite contemplar sus progresos únicos, personales e intransferibles. Tal vez la lección más importante que extraje en su momento fue la de distinguir el éxito del mérito, dos ideas que es fácil a la par que peligroso confundir en la vida adulta: mientras que el éxito tiene una connotación asociada al reconocimiento social y público (se concede al sujeto que se adscribe a los parámetros convenidos socialmente para la consecución de un objetivo predefinido), el mérito implica valor: se centra en la dignidad inherente del ser humano cuando, en el fluir de la vida, lejos de buscar reconocimiento o competir, hace lo que consideramos digno de honor a cada paso, independientemente de quien lo sepa.

En tercer y último lugar hallamos la convergencia: si en el corto plazo le ofrecemos a los alumnos esas misiones de búsqueda semanales y en el medio plazo tienen constancia de sus progresos mediante el sistema de méritos, la convergencia viene a ser el resultado de todas estas experiencias juntas al final del año, reuniendo todas las piezas conseguidas (algunas halladas, otras dadas, otras creadas)

formando la imagen global del conocimiento que hemos obtenido, en la que se revelan las conexiones prometidas entre todas las materias; la revelación de este gran plan genera satisfacción porque se ha ganado con el esfuerzo diario y es nuestro.

La alfabetización audiovisual: “aprender a ver” como una necesidad

El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. (Convención sobre los Derechos del Niño de UNICEF, Artículo 13).

Cuando era becaria en el departamento de Ciencias de la Comunicación Aplicada en la Universidad Complutense de Madrid, en junio de 2018, tuve la oportunidad de involucrarme en una iniciativa de aproximación entre la escuela y la universidad: una excursión por parte de alumnos de primaria a la Facultad de Ciencias de la Información.

Por esta misma época ayude a la organización y desarrollo los *EFA Young Audience Awards*, un evento que aproxima el séptimo arte a escuelas de toda Europa. Durante una semana, los alumnos visionan tres películas sobre la infancia preseleccionadas para este festival, ya sea a través del género documental o de ficción, protagonizadas por niños de su edad de diferentes partes del mundo. Lo hacen a través de una plataforma online habilitada, la cual también les sirve en el aula para conectarse en directo con alumnos de otras escuelas para debatir y compartir impresiones, con el equipo de producción de las películas o sus protagonistas, de tal forma que, a lo largo de los cuatro días previos a la celebración del certamen, adquieren un conocimiento del proceso fílmico más allá del producto final. Finalmente, el viernes, mediante una votación simultánea en directo desde los distintos centros, los niños conceden el premio **a la película que les ha parecido mejor. En la edición a la que tuve el placer de asistir**, la votación se llevó a cabo en la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España

(AACCE), aunque en ediciones posteriores se haya adoptado un formato híbrido o telemático por la pandemia de covid-19.

Ambas fueron experiencias muy reveladoras para mí: constatar el entusiasmo de los niños por la responsabilidad de entregar un premio y por hacer oír sus opiniones. Dicho esto, lamentaban que estas experiencias fueran la excepción en su viaje formativo, no la regla. Recuperando esta cita de Juan Antonio Pérez Millán en el documento marco Cine y Educación para el proyecto pedagógico impulsado por la AACCE:

Es de vital importancia el aprendizaje del lenguaje audiovisual como garantía mínima de poder adoptar actitudes autónomas frente a los mensajes de todo tipo que nos llegan por esta vía, sin dejar por eso de disfrutar de la contemplación y el conocimiento de películas y programas que nos resultan atractivos, aunque no estemos de acuerdo con los puntos de vista que sustentan. Y conviene insistir en que ese aprendizaje no debe presentarse como el de una disciplina particularmente compleja, llena de matizaciones y autorreferencias y provista de un aparato conceptual difícil de abarcar por cualquiera. (...) debemos dejar constancia de la necesidad absoluta de llegar a disponer de una enseñanza regular del lenguaje audiovisual. (AACCE, 2019. Pág. 35)

Por último, quiero compartir con vosotros como surgió mi investigación hace ya dos años, inspirada por el libro *La rebelión de las formas o cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta* (2013) del profesor Wagensberg, un gran divulgador científico. No quiero privaros del placer de descubrirlo, sin embargo, compartiré con vosotros una de mis citas favoritas perteneciente al epílogo de la primera parte:

Si la selección fundamental resiste la incertidumbre, si la selección natural la modifica y si la selección cultural la anticipa, ¿Qué es lo propio de la selección colectiva? ¿cómo se enfrenta la colectividad a su propia incertidumbre? Si la garantía de la perseverancia en el mundo inerte es la estabilidad, en el mundo vivo es la adaptabilidad y en el mundo culto es la creatividad, ¿Cuál es la garantía de independencia de las identidades colectivas humanas? Conviene repensar

estas preguntas dentro del nuevo esquema conceptual. No sea que algo de todo esto pueda resultar de ayuda. (Wagensberg, 2013, pp. 156-157)

Les recomiendo encarecidamente leerlo: cuando yo lo hice, hallé en la segunda parte, con la presentación de nueve formas elementales de la naturaleza y su función, un esquema con el que empezar a dar forma a las ideas que habían rondado en mi mente durante largo tiempo. El primer resultado fue una maqueta, con la que intentaba representar mi punto de vista acerca de cómo debía ser la experiencia escolar de los niños, desde el jardín de infancia hasta el final de la primaria.



Figura 4. Maqueta completa. Proyecto Wagensberg 1.

Fuente: elaboración propia.

El jardín de infancia está representado en el prado florido que rodea la estructura, en el que el niño tiene completa libertad para explorar y pasa gran parte del tiempo jugando; la función del adulto es la de supervisar para que no se haga daño, representada por el cerco de esferas que rodea el jardín (la esfera que protege).



Figura 5. Esferas, ángulos y hexágonos (1ª planta). Proyecto Wagensberg 1.

Fuente: elaboración propia.

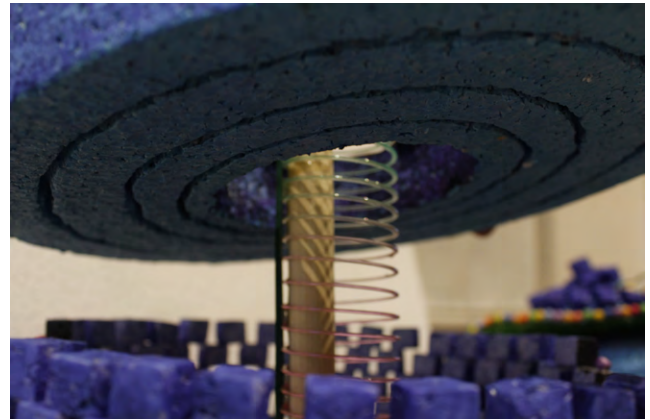


Figura 6. Hélice y ondas (1ª planta). Proyecto Wagensberg 1

Fuente: elaboración propia.

Cuando el niño abandona el jardín y entra en la escuela se encuentra en un entorno más controlado: el espacio está delimitado por unas paredes hechas por cubos con espacios entre ellos, es decir, generan una base estructural sin perder el contacto con el exterior (existe intercambio de aire, de luz...); cada uno de los cubos representa las ideas, métodos y tiempos que los docentes nos aportan a diario en clase, y cada uno de sus ángulos constituye los hábitos de aprendizaje que sustentarán el resto de la estructura (el ángulo que penetra).

En el centro se encuentra una columna de madera: representa al docente, el pilar de la educación, que conecta a los niños con la estructura (el conocimiento) y les permite avanzar a través de ella. Envolviéndolo se encuentra una escalera (la hélice que agarra): la curiosidad aferra a los niños a su maestro y con ello se inicia el ascenso a los sucesivos niveles de la experiencia formativa, equipados con unos primeros fundamentos que les hagan sentir estables (representados por los hexágonos que pavimentan alrededor del pilar). Adherido al pilar antes mencionado se encuentran arneses: si en algún momento el alumno se siente inseguro, que resbala en su recorrido por las materias, no debe preocuparse; el profesor estará allí para sujetarle hasta que recupere la confianza necesaria para proseguir a su ritmo.

En el techo de este primer nivel se ve representada la onda que comunica: con esto quería dejar patente la importancia de que los niños de más edad en la primaria interaccionen con los recién llegados, que los acojan y animen en su ascenso; y viceversa, los pequeños harán recordar a los mayores cuanto han cambiado y aprendido en el camino.

En la segunda planta, el suelo está completamente pavimentado de hexágonos, de interconexiones complejas entre materias. El número de hélices aumenta: ahora las vemos en los sillones; el saber nos atrapa cada vez más y nos induce a observar atentamente y a conversar entre nosotros.

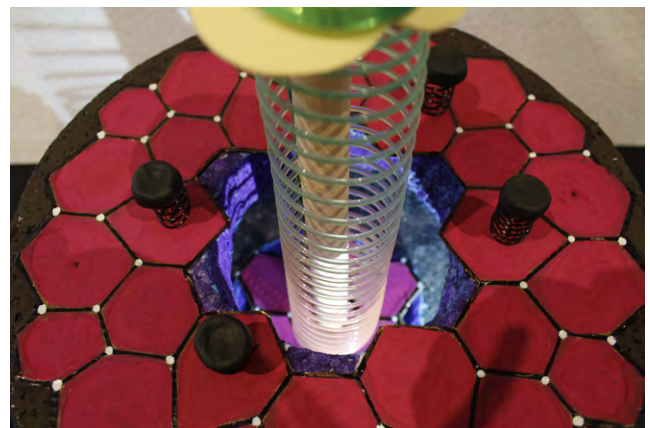


Figura 7. Hexágonos y hélices (2ª planta). Proyecto Wagensberg 1.

Fuente: elaboración propia.

La pared y techo de esta segunda planta forman una cúpula (reminiscente de la bóveda del cráneo) que, en combinación con la primera planta, forma en silueta una catenaria, cuya función es aguantar: la educación es el sustento de nuestra sociedad. De dicha cúpula cuelga un extenso helecho, en representación de los fractales que colonizan: poblamos las mentes de nuestros alumnos con las ideas que les transmitimos.



Figura 8. Catenaria, hélices y fractal (2ª planta). Proyecto Wagensberg 1.

Fuente: elaboración propia.

Al final de la escalera se encuentra una escotilla, la abertura más estrecha por la que el alumno, a pesar de contar con el apoyo de sus compañeros,

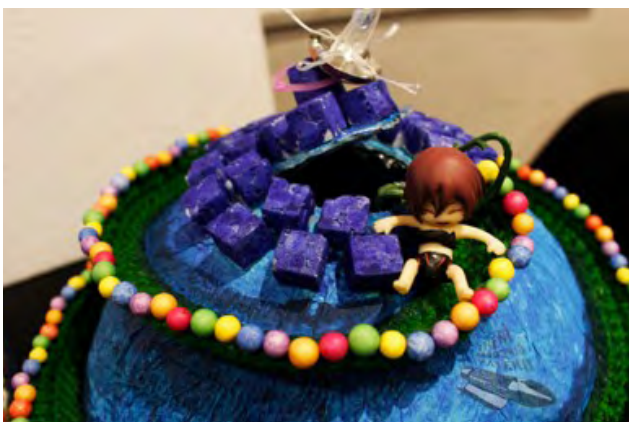


Figura 9. Parábola y espiral (cúpula exterior). Proyecto Wagensberg 1.

Fuente: elaboración propia.

deberá pasar solo. Coronando la estructura se encuentra una antena parabólica: la parábola que emite y recibe representa los medios, que proveen a los docentes de toda la información y contenidos que necesiten obtener o divulgar para desempeñar su misión educativa.

Cuando el niño sale por la escotilla se siente libre y asustado a la vez, al descubrir que el mundo que conocía forma parte de una realidad mayor y, como rito de paso, ha de descender por un tobogán en espiral que rodea la estructura. La espiral empaqueta; ahora le toca al niño atesorar todo lo aprendido y confiar en lo que sabe. Con su acto de despedida descubrirá que, para volver a sentir esa mezcla de euforia y tristeza, de miedo y coraje, habrá de ir en busca de escaleras más altas con toboganes más grandes. Visto así, aprender se convierte en algo memorable, porque solo las emociones fijan las relaciones y enseñanzas de los retos que hemos experimentado.

Conclusión: la grandeza de empezar, de creer y de crear

Quiero cerrar este resumen de la ponencia expresando mi agradecimiento a la doctora Floralba Santamaría y a la Cátedra UNESCO de Desarrollo del Niño por ofrecerme esta maravillosa oportunidad de compartir mis ideas. También les agradezco a los asistentes el interés que han demostrado y las valiosas aportaciones que han hecho.

Nos hallamos ante una oportunidad única para ofrecerles a los niños un entorno que ensalce sus potencialidades, en el que puedan expresarse plenamente con todos los medios a su alcance, descubriendo quienes son y desarrollando sus capacidades en el proceso. Creo que las narrativas transmedia responden a nuestra imperiosa necesidad de convergencia y transversalidad ante el panorama actual, sin dejar de poner el acento en la importancia de las relaciones que se construyen entre las personas.

El programa de radio *Tripulantes* de la Universidad Distrital es un valioso ejemplo de esta concepción renovada de la enseñanza, en la que el adulto se convierte en un facilitador de espacios para que el niño pueda experimentar, comunicar y aprender de forma proactiva, tal como atestigua la siguiente cita:

La creación con niños implica procesos largos, ya que ellos no deben trabajar como lo hacen los adultos, entonces es necesario construir un espacio de aprendizaje y juego en donde se sientan cómodos y puedan aprender mientras hacen, divertirse mientras aprenden, e interiorizar así para sus vidas, las destrezas adquiridas. La radio infantil debe ser un proceso de escuela, en donde los niños que participen aprendan sobre el medio y el lenguaje radial, puesto que ello implica el fortalecimiento de habilidades del lenguaje que resultan útiles en otros ámbitos de sus vidas, como la escuela y la vida social. (Román, 2009, pág. 11)

Uniendo esta filosofía al uso de las nuevas tecnologías, el cuerpo docente puede centrarse en la atención personalizada, el aspecto relacional, donde realmente se obra el milagro de la educación.

Ofrezcámosle al mundo una generación que se sienta escuchada y empoderada, que se sienta capaz de afrontar los desafíos que están por venir; si lo hacemos bien sabemos que así será, pues la verdadera educación no genera meros consumidores ni internautas, sino ciudadanos del mundo, libres, que pueden desenvolverse de manera informada, innovadora y crítica en la nueva realidad híbrida digital.

Referencias

Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España [AACCE] (2019). *Cine y Educación*. <https://www.academiadecine.com/wp-content/uploads/2019/05/CineyEducacionweb.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Jenkins, H. (2009). Enabling Participation. En *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (p. 6). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.003.0004>

Jenkins, H. (2014). Transmedia 202: Reflexiones adicionales. En *Confessions of an Aca-Fan*. <https://acortar.link/cwLud3>

Khan, S. (2019). *La escuela del mundo: una revolución educativa*. [Versión Kindle]. Editorial Ariel.

Pastor, J. (2013) SKOS. Tesoro de la UNESCO. <https://skos.um.es/unescothes/>

Román, M. (Comp.). (2009). *Los niños en la radio: Tripulantes, una aventura por la radio infantil*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Scolari, C. (2013). Entrevista a Carlos Scolari: las narrativas transmedia y la educación. *Boletín de Novedades Educativas*, 102. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/entrevista-a-carlos-scolari-las-narrativas-transmedia-y-la-educacion-boletin-de-novedades-educativas-n102>

Wagensberg, J. (2013). *La rebelión de las formas o cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta*. Tusquets Editores S.A. Colección Metatemas.

Weiser, M. (1991). The Computer for the 21st Century. En *Scientific American*, 265(3), pp. 94-105. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0991-94>

