

Diego MONTOYA-BERMÚDEZ

Universidad EAFIT. Colombia. dmonto36@eafit.edu.co

Mauricio VÁSQUEZ-ARIAS

Universidad EAFIT. Colombia. mvasqu23@eafit.edu.co

Modelos para el diseño de experiencias transmedia en entornos educativos. Exploraciones en torno a The Walking Dead, La Odisea y Tom Sawyer

Models for the design of transmedia experiences in educational environments. Explorations around The Walking Dead, The Odyssey and Tom Sawyer

Fechas | Recepción: 07/11/2017 - Revisión: 17/12/2017 - Publicación final: 01/01/2018

Resumen

Este texto presenta dos modelos para el diseño de experiencias transmediales aplicables desde el contexto de la comunicación a escenarios pedagógicos. Usando como método la investigación a través del diseño, se sistematizan dos prácticas de transmediación: una de carácter narrativo en contextos educativos formales, y la otra experiencial para entornos pedagógicos informales; ambos ejercicios con fines comunes: incentivar la lectura y la escritura en distintos públicos, y potenciar las prácticas transmedia como dinamizadores de procesos de alfabetización mediática, en una idea de poner los medios de comunicación del lado de la educación. Dichas propuestas permitieron evidenciar, tanto desde los sistemas intertextuales como desde los intermediales, las potencialidades de la transmedialidad como vector articulador de procesos de creación y experimentación. Finalmente, como aporte, el texto se centra en la elaboración de una propuesta metodológica para el diseño transmedia de experiencias mediante la cual se plantea la intermedialidad como una mirada más amplia hacia la transmediación.

Palabras clave

Alfabetización mediática; Comunicación; Diseño transmedia; Educación; Sistemas intermediales transmedia; Sistemas intertextuales transmedia

Abstract

This text presents two models for the design of transmedial experiences applicable from the context of the communication to pedagogical scenarios. Using research as a method through design, two transmediation practices are systematized: one of a narrative nature in formal educational contexts, and the other experiential for informal pedagogical environments; both exercises with common goals: to encourage reading and writing in different audiences, and to promote transmedia practices as dynamizers of media literacy processes, in an idea to put the media on the side of education. These proposals made it possible to demonstrate, both from the intertextual systems and from the intermediary systems, the potentialities of transmediality as an articulator vector of creation and experimentation processes. Finally, as a contribution, the text focuses on the elaboration of a methodological proposal for the transmedia design of experiences through which intermediality is considered as a broader view towards transmediation.

Keywords

Communication; Education; Intermediate transmedia systems; Media literacy; Transmedia design; Transmedia intertextual systems

1. Introducción

En el libro *Nativos Digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación* (2009), el profesor argentino Alejandro Piscitelli dedica varios capítulos a trabajar el tema de la alfabetización digital, hecho que con el auge de las llamadas tecnologías de la información y la comunicación se ha explorado con ahínco durante las últimas décadas del siglo XX con la domesticación de las computadoras y, en lo que va corrido del XXI, con la masificación de la internet.

Piscitelli, quien en buena parte del libro se pregunta por el estado de la educación con el uso masivo de las máquinas y cómo debe ser el aprendizaje a partir de la utilización óptima de éstas, da entre otras pistas una idea de lo que él llama los tres pilares de la alfabetización: el primero, el de la materialidad, el segundo, el cognitivo o mental, y el tercero, el de los entornos sociales y de los espacios de creación colaborativos (2009: 156-157), este último, clave en la medida que obliga a pensar más allá de la simple instrumentalización en un ejercicio del dominio de competencias mediáticas, las cuales vinculan el desarrollo, los conocimientos y las destrezas en seis dimensiones: lenguaje, tecnología, procesos de interacción, procesos de producción y difusión, ideología y valores y estética (Ferrés & Piscitelli, 2012).

Este tipo de propuestas, en las cuales se vinculan la educación y la alfabetización mediática, son ideas estrechamente relacionadas con el concepto de transmedialidad instalado por Marsha Kinder iniciando la última década del siglo XX y popularizado por Henry Jenkins en los albores del XXI. Para Kinder los *supersistemas intertextuales de entretenimiento transmedia* son responsables del aprendizaje de formas y estructuras narrativas por parte de niños y jóvenes, así como se convierten en un escenario de subjetivación a través del cual se movilizan perspectivas de género, anticipaciones de los momentos de desarrollo vital y lógicas de poder en las sociedades occidentales.

Apoyándose en los planteamientos de pedagogos como Piaget, Vigotsky y Bruner, Kinder retoma la propuesta de Arthur Applebee en torno a lo que denominara como *estadios del desarrollo narrativo*, modelo que extiende la propuesta *piagetiana* sobre las etapas del desarrollo cognitivo y explica las diversas maneras en las que los más jóvenes se familiarizan con estructuras y formas narrativas en niveles que van desde el reconocimiento de personajes hasta la elaboración de complejas estructuras argumentales (Véase: Kinder, 1991: 7-15). Adicionalmente, la profesora norteamericana intentará una síntesis teórica entre los planteamientos cognitivistas y el psicoanálisis vinculados a su comprensión de los modos de subjetivación y las lógicas de aprendizaje derivadas de los sistemas intertextuales transmedia.

Henry Jenkins, por su parte, en uno de los capítulos de su libro icónico *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación* (2008), se ocupa de reconstruir las implicaciones educativas y la ampliación del concepto de alfabetismo en el ámbito de las culturas de participación y convergencia. Lo anterior preguntándose por las *culturas de aprendizaje informal* y *espacios de afinidad* que se configuran en torno a los procesos colaborativos que desencadenan entre los jóvenes las prácticas de apropiación de las narrativas y los medios puestos en circulación por las grandes corporaciones. De este modo, haciendo balance de su trabajo alrededor de la cultura de convergencia y la narración transmedia, refiere cómo:

Al terminar de escribir este libro, mi interés apunta cada vez más a la importancia de la educación para la alfabetización mediática. Muchos activistas de la alfabetización mediática siguen actuando como si el papel de los medios de comunicación de masas hubiera permanecido inmutable con la introducción de las nuevas tecnologías mediáticas. Los medios se conciben principalmente como amenazas más que como recursos. Se atiende más a los peligros de la manipulación que a las posibilidades de participación, a la restricción del acceso (apagando la televisión, diciendo «no» a la Nintendo) que al fomento de las capacidades para poner los medios al servicio de nuestros fines, reescribiendo las historias fundamentales que nos ha legado nuestra cultura. Una de las maneras de influir en el futuro de la cultura mediática pasa por la resistencia ante esas aproximaciones a la educación para la alfabetización mediática que nos despojan de poder (Jenkins, 2008: 256-257).

Adicionalmente a lo anterior, Jenkins boceta un conjunto de competencias y habilidades que los entornos de convergencia promueven y que se convertirán en clave para los desarrollos sobre la alfabetización mediática que serán propuestos en el libro *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* (Jenkins et. al., 2009). Dichas habilidades se refieren a: la capacidad de poner en común conocimientos en actividades colaborativas; la capacidad de compartir y comparar sistemas de valores; la capacidad de establecer conexiones entre informaciones dispersas y la capacidad de hacer circular creaciones por Internet para poder compartirlas con otros (Jenkins, 2008: 181).

En congruencia con lo anterior, conscientes de los potenciales educativos de la comunicación transmedia, en el marco de las actividades de investigación-creación desarrolladas en el ámbito del MediaLab de la Universidad Eafit en Medellín Colombia, en los últimos años se han desarrollado una serie de experiencias orientadas a la exploración de los potenciales educativos de la transmedialidad en distintos contextos tanto formales como informales.

Precisamente y a partir de ello, el presente trabajo tiene como objetivo hacer una reconstrucción de dos experiencias transmedia en procesos educativos, procurando una recuperación de los modos de hacer como de los aprendizajes derivados de ambas prácticas; lo anterior a través de una lógica común que expone, en una primera parte, el método y los supuestos teóricos en los que se soportan cada una de las prácticas, haciendo una descripción de los contextos y los respectivos procesos llevados a cabo. En segunda instancia, una presentación de los resultados conseguidos en los niveles académico y de aplicación en cada una de las experiencias. Por su parte, un tercer momento del texto confrontará, a manera de discusiones, ambas experiencias desde sus particularidades para dar cuenta desde los hallazgos, cómo las dos propuestas cumplen funciones puntuales y diversas en experiencias educativas formales e informales. Finalmente, se procederá a elaborar una serie de conclusiones vinculadas a los potenciales de la transmedialidad en contextos educativos conectando los dos tipos de acción expuestos.

2. Metodología

Para la recuperación de las prácticas que se recogen en este texto, partimos de un ejercicio de sistematización y análisis comparativo de dos modelos experienciales de alfabetización mediática en entornos educativos, en los que la transmedialidad se convirtió en el vector articulador de los procesos de creación y experimentación; dichas prácticas tuvieron como método *la investigación a través del diseño* (también conocida como *investigación a través de la práctica*), la cual, apoyada en una visión constructivista del conocimiento, sugiere que las actividades de proyección y materialización son espacios a través de los cuales se ponen a prueba hipótesis, y sus reconstrucciones, comentarios, interpretaciones y discusiones se revierten en elaboraciones con mayor alcance que el de la acción en un contexto concreto. "Un proceso de diseño puede inspirarse por la teoría, pero va más allá. Un prototipo es la encarnación de la práctica del diseño, pero incluso va más allá de la teoría. Por esta razón, los prototipos son además pruebas de diseño, no solo teoría" (Koskinen, Zimmerman et. al., 2011: 61. Trad. de los Autores).

Autores como Zimmerman et. al. (2007), Koskinen et. al. (2011), Gaver (2012), entre otros, plantean que la investigación en diseño procede a través de constructos o artefactos que por un lado producen conocimiento para los investigadores y las comunidades de práctica, a la vez que contribuyen a partir de prototipos y artefactos, en su sentido más amplio, que demuestran desarrollos e invenciones significativas de las que puede derivarse conocimiento, pero que exceden este propósito desde su misma condición material. Esta propuesta metodológica sustentada entre otras en las elaboraciones de Donald Schön (1984), argumenta en favor de una praxis reflexiva que corresponde a los modos de conocer de campos emergentes como el diseño, la comunicación, el trabajo social, entre otros, ocupados no solamente de explicar o interpretar sus dominios de acción, sino además de intervenir y proyectar en ellos.

Bajo este orden de ideas se procedió a la recuperación y sistematización de múltiples evidencias textuales, visuales y audiovisuales como insumo para el ordenamiento, interpretación y elaboración teórica de las experiencias con propósitos educativos desarrolladas en un contexto formal y otro informal que se describirán a continuación, tomando como eje de reconstrucción las aplicaciones y elaboraciones posibles del concepto de transmedialidad.

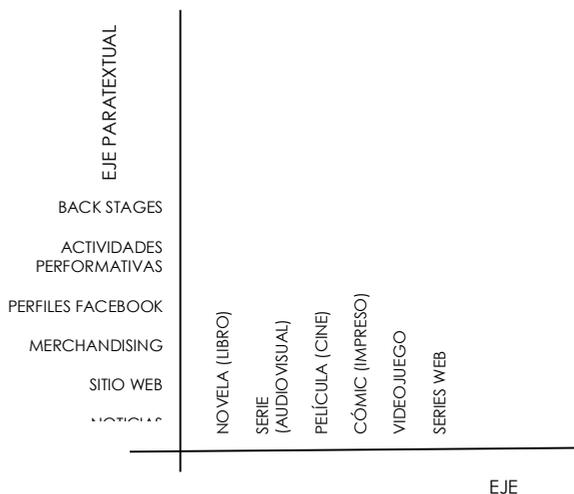
2.1. Experiencia 1. Los Sistemas Intertextuales Transmedia: El Enfoque Narrativo

Como lo anotamos en la introducción de este trabajo, finalizando el siglo XX la investigadora norteamericana Marsha Kinder se aproximaría al concepto transmedia desde un enfoque semiótico narratológico al analizar las formas de producción asumidas por la industria del entretenimiento. Kinder, en su texto *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles* (1991) asumiría la transmedia como un objeto complejo compuesto por una serie de elementos, los cuales se relacionan de manera intertextual a través de diferentes medios; esta apuesta la autora la definiría como *sistemas intertextuales de entretenimiento transmedia*.

Seguendo a Kinder, su propuesta, asumida desde los planteamientos de John Fiske, aceptaba dentro de las formas de relacionamiento dos tipos de intertextualidad: una horizontal y otra vertical; la primera, entendida como las maneras de imbricación existente entre textos a través de los relatos o historias; y la segunda, la dada entre estas historias y otros tipos de representaciones mediáticas que no contaban nuevas historias.

El planteamiento de Marsha Kinder, sirvió para que autores como Gosciola & Campalans (2013) asumieran el fenómeno transmedia como una estrategia de comunicación y para que otros como Montoya, Vásquez & Salinas (2013) extrapolarán las nociones de la investigadora norteamericana en una matriz (Gráfico 1), que permita el ejercicio no sólo de análisis de producciones transmediales existentes, sino también de creación de nuevos mundos transmediales (Klastrup & Tosca, 2004)

Gráfico 1: Sistema Intertextual Transmedia



Fuente: Montoya; Vásquez & Salinas (2013, 148)

Como ilustra el gráfico 1, la propuesta esquemática de Montoya, Vásquez y Salinas retomó, además de las elaboraciones teóricas de Kinder, algunos aspectos incorporados por Henry Jenkins, cuando en 2008 definió el concepto sobre transmedia, el cual, además de guardar mucha cercanía con la noción previamente referenciada, asumía la *expansión* narrativa como un valor clave dentro del ejercicio transmedial. Jenkins, quien en su propuesta habló de *transmedia storytelling* desde un enfoque narratológico, incluyó en su ejercicio académico una mirada antropológica, con la incorporación de los usuarios (fans) como piezas fundamentales en las prácticas expansoras: "Los consumidores más comprometidos rastrean datos diseminados por múltiples medios, escudriñando todos y cada uno de los textos para lograr hacerse una idea de mundo" (Jenkins, 2008: 101)

Volviendo a la matriz gráfica, la propuesta de dos distintas formas de intertextualidad en Kinder fueron asumidas como los ejes diegético y paratextual, siendo el primero el encargado de hacer referencia a todas las obras que conforman la narrativa del sistema, y el segundo, el eje que recoge aquellos productos (textos) que sin ser narrativos tienen relaciones con los primeros en una función de ayuda al involucramiento de los públicos; en ese orden de ideas, ambos ejes forman como lo hemos venido planteando líneas atrás, un sistema, el mismo que a partir de la mirada de Lisbeth Klastrup y Susana Tosca se puede considerar como el mundo transmedial, y que en palabras de las autoras se define como "[...] sistemas de contenido abstracto a partir de los cuales se puede actualizar o derivar un repertorio de historias y personajes ficticios a través de una variedad de formas de medios" (2004: 409. Trad. de los autores)

El equiparar la noción de sistema intertextual a la de mundo transmedial es interesante, en la medida que estos últimos, como los asumen Klastrup y Tosca, se forman a partir de tres elementos fundamentales: un *mythos*, un *ethos* y un *topos*¹, los mismos que, al fungir como marco contenedor de las historias, permiten los relacionamientos intertextuales de los que habla Marsha Kinder.

El gráfico 2, que toma como muestra algunos de los productos más comunes de la franquicia de *The Walking Dead (TWD)*, deja ver como el primer producto que aparece en el sistema es el cómic (2003), el cual asume la característica de ser la obra seminal. Los productos que aparecen con posterioridad, al conservar el *mythos*, *ethos* y *topos*, demuestran los relacionamientos intertextuales ya sea con la obra seminal o con otras obras. En la matriz de TWD se pueden apreciar una serie de líneas que muestran gráficamente dichos relacionamientos, de ahí que podemos identificar en la muestra de los productos de la franquicia (gráfico 2) cómo la serie de televisión homónima del cómic es el producto que recibe más relaciones intertextuales con otros textos; a este tipo de productos se les conoce como obras núcleo, y son aquellas que expanden los mundos transmedia.

Ahora bien, después de analizar el gráfico 2, una serie de productos nos dejan ver cómo la franquicia expandió la historia inicial creando nuevas acciones, personajes y contextos, sin dejar de reconocer los elementos clave de un mundo transmedial. Este fenómeno de expansión se dio a partir de tres estrategias que identificamos en la práctica de la industria y que pueden ser vistos, desde nociones conceptuales, así: espacios en blanco, señales migratorias y agujeros de conejo. Con relación a los primeros, los espacios en blanco pueden ser entendidos a través de Umberto Eco (1993) como aquellas ausencias propias de los textos que se dan por la incapacidad de contarlos todo. En la franquicia, los espacios en blanco son por ejemplo aquellas elipsis de tiempo que después son contadas en otro medio a través de una nueva historia, como en el caso del cómic digital interactivo *Dead reckoning* (ver gráfico 2) el cual cuenta la historia que sucede mientras el protagonista de la serie, Rick Grimes, se encuentra en estado de coma. Este salto en el tiempo dado en la serie de televisión, en este nuevo texto narra algo más de la historia que con solo ver la serie no podríamos saber.

La segunda estrategia, las señales migratorias, son una aproximación de Marc Ruppel quien las define como “el medio a través del cual varios caminos narrativos están marcados por un autor y localizados por un usuario a través de los patrones de activación” (Ruppel en Long, 2007: 42 Trad. de los autores). En otras palabras, gestos, comentarios, fechas, datos, frases, etc., pueden ser una señal dentro de un texto que luego es revelada en otro con una nueva historia. Para el caso de *The Walking Dead* las prácticas evidenciadas en las series web son un buen ejemplo de ello, pues cada uno de estos nuevos productos expanden el mundo transmedial propuesto en el cómic y en la serie. Así, la serie web *Torn Apart* (2011) toma un gesto particular del protagonista Rick cuando mata a la primera zombi que se encuentra y por la cual muestra compasión, gesto que deja entrever una cercanía de éste con el personaje de la zombi mientras estaba viva. Dicha expansión se da en la serie web, la cual desarrolla la vida del personaje de la mujer que termina convirtiéndose en zombi en un acto de sacrificio por salvar a sus hijos, dándose la circunstancia de que esta mujer fue vecina del protagonista de la serie de televisión.

La última estrategia para expandir mundos transmediales, los agujeros de conejo, es una propuesta originaria de los *pervasive games* y es asumida por Sean Stewart (2009) como “[aquellos] juegos de entretenimiento que saltan fuera del tablero, la consola o la pantalla, y entran a tu vida real” (2009: xiii). Para el caso de la franquicia, un ejemplo es *The Walking Dead Escape*, un parque de diversiones itinerante en el cual los usuarios pueden jugar en el plano físico teniendo como puntos de entrada las bases diegéticas del plano de lo virtual.

Estas estrategias de expansión narrativa utilizadas por la franquicia para la configuración del sistema transmedial, dieron la clave para utilizar la matriz transmedia no sólo como instrumento de análisis, sino también como herramienta de creación de un proyecto con características transmedia; así, tomando como base las nociones previamente vistas y los ejemplos prácticos dados por el sistema *The Walking Dead*, nos dimos a la tarea de crear un proyecto de corte narrativo para incentivar la lectura y la escritura en niños, niñas y jóvenes de colegios públicos del municipio de Itagüí en Colombia.

2.1.2 La Práctica: De *The Walking Dead* a La Odisea

Como lo hemos venido explicando a lo largo de esta primera parte, el ejercicio de revisar una práctica propia de la industria del entretenimiento nos permitió conocer, desde un enfoque narrativo las estrategias para la expansión de mundos transmediales, las cuales facilitaron el ejercicio de creación y expansión de un proyecto transmedia a partir de un clásico de la literatura universal: la Odisea de Homero.

Así, con el concurso de profesores de literatura y estudiantes de grados 6º a 9º de dos instituciones educativas del Municipio de Itagüí en Colombia en el marco del Plan Digital TESO², y profesores y estudiantes universitarios de comunicación social y diseño de la Universidad Eafit y la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, nos dimos a la tarea de realizar un ejercicio transmedia con el objetivo

de incentivar la lectura y escritura en diversos medios, bajo los estándares básicos de competencias de lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006)

Según el máximo ente gubernamental para la educación en Colombia, la enseñanza del lenguaje debe tener en cuenta tres campos fundamentales en su formación: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. El primer campo enfocado al desarrollo de las competencias que le permiten al estudiante conocer su lengua "no solamente desde las características formales [...] sino, y ante todo, sus particularidades como sistema simbólico." (MEN, 2006: 24).

Por su parte el segundo campo, el de la literatura "obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura" (2006: 25), y que, como lo plantea el mismo documento con esto "también se estimule la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria" (2006: 26).

Finalmente el tercer campo, el encargado de otros sistemas simbólicos, propone desde el ministerio desarrollar en los niños, niñas y jóvenes la capacidad de entender otros sistemas simbólicos, es decir, otras formas de lecturas que se dan desde "lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje" (2006: 26).

Este último campo, el referido al desarrollo de competencias en otros sistemas simbólicos, fue el que amplió las posibilidades de proponer una estrategia transmedia, en tanto como práctica que vincula múltiples medios, permite el desarrollo de las competencias básicas de los dos primeros campos.

Desde este orden de ideas, con la conjugación de los elementos conceptuales extraídos de la revisión a la práctica de *The Walking Dead*, y los parámetros sobre competencias propuestos por el Ministerio de Educación Nacional tomamos como texto base, el clásico de la literatura universal la Odisea.

2.2 Experiencia 2. Los Sistemas Intermediales Transmedia: Un Enfoque Experiencial

En distintos contextos intelectuales y artísticos han persistido a lo largo de la historia, de un lado, la necesidad de una integración de las diversas artes y formas de expresión, así como el avance hacia una incidencia significativa sobre la sensibilidad, imaginación, cognición y volición de los "espectadores", a través de la configuración de experiencias que puedan ser efectivamente vividas.

Estos esfuerzos denominados de diversos modos: *obra de arte total* por Wagner en el siglo XIX; *urbanismo unitario* y *construcción de situaciones* de Debord en 1957; *ingeniería experiencial* de Toffler en los años 70; *economía de experiencias* de Pine y Gilmore finalizando el siglo XX; *creación de experiencias* de Sundbo y Darmer en el 2008; *imaingeniería* de Kuiper & Smit en 2011; y *diseño para la experiencia* de Jinwoo en el 2014, dan cuenta de una extensa genealogía que transforma la experiencia en eje de creación y diseño y no, en el sentido fenomenológico, en una cuestión objeto de reconstrucción filosófica que convierte la misma en una cuestión inextricable e incompatible en lo que a asuntos prácticos se refiere.

Las tecnologías para la información y la comunicación y los recursos expresivos al alcance de la mano, sumados a la alta disponibilidad de saberes con vocación interdisciplinaria, configuran un contexto propicio para pensar en la transmediación de experiencias como un asunto no solamente posible, sino además deseable. Estas posibilidades se complementan perfectamente con el lugar que pensadores como John Dewey (1967) han dado a la experiencia en los procesos educativos y de aprendizaje, de tal suerte que, en palabras de este autor: "La lección para la educación progresiva es que necesita en un grado urgente y aún más apremiante que lo que era para los anteriores innovadores una filosofía de la educación basada en una filosofía de la experiencia" (Dewey, 1967: 27).

¿Qué pasa entonces cuando conectamos educación y experiencia como materia de mediación y diseño? Este vínculo suscita una reflexión preliminar vinculada al hecho de que por un lado no existen experiencias puras y que, por otro, las experiencias son, como bien lo advirtieron Husserl y Merleau-Ponty, complejas elaboraciones que transitan de lo subjetivo a lo social (Dubet, 2010) y que por tanto la experiencia no puede diseñarse, en cambio sí pueden diseñarse los ambientes, espacios y medios para provocar experiencias con alcances múltiples asociados a las condiciones subjetivas y los marcos sociales que poseen las personas.

Sumemos a esta consideración otro aspecto: la experiencia es por naturaleza una cuestión multimodal, por tanto toda educación que tenga como eje lo experiencial deberá considerar esta cuestión desplazando el énfasis libresco de las formas de educación tradicional. Ya Martí era consciente de esto en sus reflexiones sobre la educación en el contexto americano al menos en dos sentidos. El primero que cuestionaba el énfasis letrado de los procesos educativos en tanto “[...] cada día, con la educación puramente literaria que se viene dando en nuestros países, se añade a la cabeza, y se quita al cuerpo” (Martí citado por González-Stephan, 2006, 200). De otro lado, en la importancia que le diera a espacios como los de las exposiciones universales y los panoramas como ambientes propiamente educativos pensados para la experiencia integral (González-Stephan, 2006).

Partiendo de las anteriores premisas, un conjunto de organizaciones que habitualmente han participado como organizadoras del Salón de Nuevas Lecturas en el marco de la 11 Fiesta del Libro y la Cultura de Medellín, Colombia, decidieron contactar al equipo de investigadores del MediaLab de la Universidad Eafit para embarcarse en un ejercicio de diseño experiencial para el fomento de la lectura a través de una estrategia transmedia que le diera un giro a la manera como se había desarrollado este espacio en años anteriores.

2.2.1 Contexto

La Fiesta del libro y la cultura es un evento creado para la dinamización de procesos de lectoescritura en la ciudad de Medellín, este aspecto ha hecho que su denominación se encuadre no en las características de una feria del libro, sino de un acontecimiento ciudadano diverso en el que, entre otros aspectos, proporciona un espacio para la comercialización de libros. Su intención lúdica y pedagógica la han convertido en un espacio anual de encuentro obligatorio para la ciudadanía medellinense y en un acontecimiento vinculado a una estrategia de renovación urbana con alto interés inclusivo en el noroccidente de la ciudad.

Este evento, desarrollado tradicionalmente en el Jardín Botánico, que alterna con espacios como el Parque Interactivo de Ciencia y Tecnología *Explora*, el Planetario y el Parque de los Deseos (un interesante espacio público con elementos para la interacción apoyado por la Fundación Epm), según sus organizadores “ha logrado posicionarse como el cuarto feriado del libro en Latinoamérica”³ (Fiesta del libro, 2017) y alterna entre sus muchas actividades espacios como el *Bibliocirco*, el Salón del Libro Infantil y Juvenil y el Salón de nuevas lecturas, los dos últimos desarrollados desde el año 2014. Como balance general del evento se acondicionaron cerca de 184.000 metros cuadrados y se reportaron, en el año 2016, más de 426.000 visitantes⁴.

Para el caso particular de este trabajo, nos ocuparemos de la versión 2017 del Salón de Nuevas Lecturas, el cual en años anteriores, se había desarrollado con muestras independientes de diversas organizaciones, fundaciones y colectivos ocupados de la conexión entre experimentación tecnológica, nuevas narrativas y lectura en la ciudad de Medellín. Este es el caso, por citar sólo un ejemplo, de la Red de Bibliotecas Públicas de Medellín, organismo que en el año 2016 presentó una instalación que estaba asociada a una narración hipermedia, resultante de la adaptación de una obra literaria, adicional a lo cual se expusieron los *bibliobots* (kit de robótica abierta) y un lector de audiolibros portátil (Cepeda Ed., 2016).

De este modo, la particularidad de la propuesta para el Salón de Nuevas Lecturas del año 2017 radicó en el proceso de codiseño de una experiencia modular desarrollada por las diversas organizaciones convocadas: la Red de Bibliotecas Públicas de Medellín, el grupo de investigación Didáctica de la Universidad de Antioquia, el Parque Explora, el MediaLab Eafit y algunos participantes independientes que quisieron vincularse al ejercicio⁵.

2.2.2. La Práctica: Una experiencia situada en el espacio y articulada por la narrativa

“Tenemos que intentar construir situaciones, es decir, ambientes colectivos, un conjunto de impresiones que determinan la calidad de un momento (...) Además de los medios directos que sean usados para fines precisos, la construcción de situaciones requerirá, en su fase de afirmación, una nueva aplicación de las técnicas de reproducción. Se puede concebir, por ejemplo, la televisión proyectando en directo algunos aspectos de una situación dentro de otra, incitando modificaciones e interferencias. (...) La construcción sistemática de situaciones debe producir sentimientos inexistentes hasta la fecha; el cine encontrará su gran función pedagógica en la difusión de estas nuevas pasiones”.

Guy Debord, Informe sobre la construcción de situaciones.

Con esta idea sobre la construcción de situaciones como una alternativa a las formas espectaculares de la sociedad de masas, Guy Debord (2006) introducía los principios para el movimiento internacional situacionista que servirían de base a los procesos de desmaterialización del arte moderno y que hoy sirven de inspiración para pensar las potencialidades de los eventos y acontecimientos como generadores de experiencia, proponiendo un marco para la articulación de diversas formas expresivas y la conciencia sobre la posibilidad que tenemos de modelar los medios y artes disponibles para la generación de situaciones estimulantes para aquellos que se embarquen en la aventura de vivirlas.

En una dirección diferente, aunque próxima en sus premisas, en su libro *El shock del futuro* (1972), Alvin Toffler planteó el carácter privilegiado de este momento histórico al tener como materia de creación el bien máspreciado que como colectividad social nos ha correspondido: la experiencia. En su trabajo, Toffler y Aleu prefiguraban el surgimiento de un amplio sector económico resultante, por un lado, del agregado de valor psicológico a los procesos de consumo y, por otro, de la combinación de los desarrollos tecnológicos con la creación de ambientes provenientes tanto de los saberes arquitectónicos como de la rica experimentación artística provista por el *happening*, el *fluxus* y el *performance*.

Expertos en computadoras y en robots, proyectistas, historiadores y conservadores de museos unirán sus esfuerzos para crear enclaves experienciales que reproducirán, con toda la habilidad y perfección que permita la tecnología, el esplendor de la antigua Roma, la pompa de la Corte de la reina Isabel (...) Los parroquianos que penetren en estos divertidos palacios dejarán atrás su indumento (y sus preocupaciones) de cada día, se pondrán los disfraces y pasarán por una planeada serie de actividades encaminadas a hacerles experimentar lo que debió ser la realidad original, es decir, no simulada. Serán invitados, en efecto, a vivir en el pasado o, quizás, en el futuro (Toffler, 1972: 282).

En un marco un tanto más modesto que el que describe Toffler, un colectivo interdisciplinario constituido por bibliotecnólogos, profesionales en el campo de la literatura y las humanidades, animadores de lectura, investigadores en el campo de la cibercultura y la transmedialidad, así como arquitectos, diseñadores e ilustradores, conjugaron esfuerzos para la *puesta en juego espacial* de algunos aspectos de una de las obras más importantes del escritor norteamericano Mark Twain: *Las aventuras de Tom Sawyer*. Esta obra ampliamente diseminada en la cultura contemporánea a través de videojuegos, series animadas, películas, musicales, cómic entre otros productos mediáticos, sirvió de pretexto e insumo para el proceso creativo.

2.2.3 Un San Petersburgo Latinoamericano: El escenario de transmedialización

Uno de los aspectos fundamentales del ejercicio interdisciplinario consistió en la premisa de que el eje fundamental del proceso de codiseño sería más que la fidelidad a la obra literaria, las potencialidades que este universo narrativo y las redes intertextuales e intermediales por esta tejidos en el ámbito cultural, tenían para la generación de una experiencia que involucrara a niños, jóvenes y adultos con el mundo transmedial que gravita alrededor de la figura de Tom Sawyer y que, adicionalmente, se complementara con las adaptaciones y producción comunicativa⁶ desarrolladas alrededor de Mark Twain como escritor homenajeado en esta versión de la Fiesta del Libro.

Soportados en esta idea, el proceso se desarrolló a través de una matriz (Ver Gráfico 3) que sirviera de base en el momento de ideación⁷ necesario para la realización de la propuesta, usando las siguientes premisas: uno, que esta era una experiencia con propósitos educativos; dos, que la manera de materializarse sería un pabellón del Jardín Botánico de la ciudad de Medellín, Colombia; y tres, que la propuesta desarrollada debería ser modular de tal suerte que cada componente de la experiencia tuviera independencia, pero que se complementara con los demás módulos para generar una propuesta de sentido más amplia de cara a los participantes.

Gráfico 3: Matriz para el diseño de experiencias transmedia

NIVEL DE INTENCIONALIDADES
Competencias o habilidades a desarrollar con la experiencia
NIVEL DE INDICACIONES PARA EL FACILITADOR
Indicaciones sobre cómo conducir a los participantes por la experiencia
NIVEL NARRATIVO/LÚDICO/PERFORMATIVO
Elementos que conducen la experiencia propiamente dicha (historias, acciones lúdicas, acciones corporales)
NIVEL DE RECURSOS Y APOYOS TECNOLÓGICOS
Descripción de los dispositivos y soportes materiales que se requieren para desarrollar la experiencia

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en el gráfico 3, éste, que da cuenta de una propuesta metodológica para el diseño de experiencias transmedia, está compuesto por cuatro niveles: 1, *Nivel de intencionalidades*, el cual se refiere a las habilidades, competencias o elementos básicos de las experiencias que se proponen desde la apuesta de diseño. Estas intenciones son realizables solamente si se articulan adecuadamente con los niveles siguientes. 2, *Nivel de indicaciones para el facilitador*. Dado que las experiencias se piensan en el contexto de espacios de mediación presencial resulta fundamental entregar un guion que pudiera ser ejecutado por facilitadores, de cara a la realización de la experiencia. Este nivel puede sustituirse con instrucciones, material informativo, interactivos u otro tipo de autocontenido. 3, *Nivel narrativo/lúdico/performativo* en el cual las historias, juegos y acciones corporales de involucramiento de los participantes constituyen un aspecto fundamental de las experiencias espaciales. De esta manera, este nivel pretende dar cuenta de tres subniveles que pueden alternarse, en los que se puede hacer énfasis o combinarse. 4, *Nivel de recursos y apoyos tecnológicos*. Este nivel da cuenta de las mediaciones técnicas y soportes materiales a través de los cuáles la experiencia tendrá lugar. Se refiere tanto a medios digitales como a impresos, a dispositivos que soportan tanto la interactividad⁶ como la interacción.⁷

Estos supuestos implicaban de este modo poner en marcha una hipótesis de acción que consistía en este caso en la idea de que la transmedialidad es una característica resultante, por un lado, de la intención de diseño que se sirve de múltiples formas expresivas para la provocación de una experiencia y, de otro, que la materialización de dicha intención se realiza solamente a través de la conexión entre la vivencia y la actividad interpretativa y creativa de los participantes. Este aspecto implica una variación respecto a las definiciones tradicionales de transmedia que veíamos en la primera parte de este trabajo ofrecidas por Marsha Kinder y Henry Jenkins, vinculadas en su mayoría con el ámbito bien sea de los medios masivos, de los medios digitales o la integración de ambos a través de una historia.

Para este caso particular, el eje fundamental del proceso de diseño, las expectativa respecto a la actividad de recepción y la experiencia estética en su conjunto, no se soportaron solamente en los aspectos narrativos del sistema de medios producido para el Salón de Nuevas Lecturas, sino más bien en la potencialidad de dichos medios para provocar una experiencia modularizada y articulable por los públicos a través de un recorrido en un espacio dispuesto para el encuentro, la creación y el juego.

3. Resultados

Hasta ahora hemos dado cuenta de dos ejercicios transmediales propicios para contextos educativos, el primero, con un enfoque netamente narrativo desarrollado dentro un escenario de la educación formal de básica secundaria, y el segundo bajo una apuesta experiencial con un objetivo de incentivo a la lectura bajo un contexto de educación informal. A continuación y en la misma línea como hemos venido desarrollando este texto, presentaremos los resultados de ambas experiencias en dos momentos distintos.

Como lo referenciamos en la primera experiencia, con la decisión de servirnos de la *Odisea* de Homero como el texto base para la construcción del sistema transmedial, nos dimos a la tarea de acceder a la historia a partir de las estrategias de expansión narrativa previamente identificadas en el ejercicio de revisión a *The Walking Dead*. Fue así como mediante una serie de jornadas de trabajo con los estudiantes de bachillerato y de diferentes semestres de las carreras antes mencionadas, trabajamos en la búsqueda de espacios en blanco, señales migratorias y agujeros de conejo que la obra seminal tuviera, para con ello crear nuevas historias en diferentes medios.

Esos primeros ejercicios implicaron momentos de lectura tanto individual como grupal por parte de los participantes en el proyecto; lecturas que cada vez se hicieron más profundas porque venían instaladas bajo un reto: el hallar las ausencias naturales del texto o las presencias dejadas por el autor para expandir el relato en múltiples medios.

A la par con este ejercicio, otras jornadas se iban realizando con los estudiantes, las cuales con el acompañamiento directo de los profesores de literatura de los colegios invitados, se construía un contexto histórico y social del texto, que permitía extraer el *mythos*, *ethos* y *topos* de la obra, con el fin de crear las fronteras del mundo transmedial sobre las cuales transitarían las nuevas obras de manera intertextual.

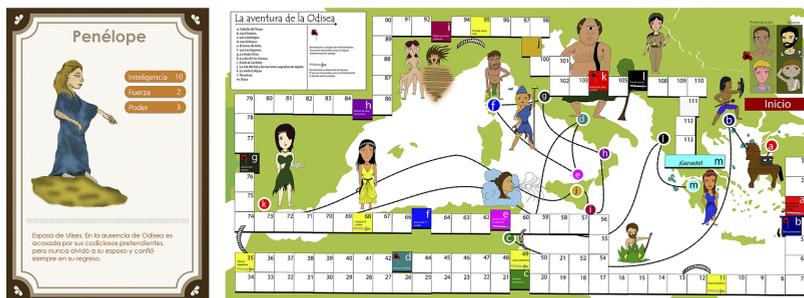
Estos dos primeros ejercicios, los de lectura analítica del texto y el de la reconstrucción del *mythos*, *ethos* y *topos*, permitieron cumplir con los dos primeros campos pedagógicos propuestos por el documento del MEN para la formación en lenguaje, el de la lengua castellana y de la literatura, en tanto no sólo empezaba a construir de manera consciente en los estudiantes un reconocimiento de la obra, sino que además en los ejercicios de creación se desarrollaban habilidades comunicativas clave para la práctica de la lengua.

Por otra parte, el tercer campo pedagógico, el dedicado al desarrollo de competencias en otros sistemas simbólicos, se llevó a cabo con el acompañamiento de profesores de diferentes áreas de los campos de la comunicación y el diseño, quienes a través de talleres prácticos acompañaron a los estudiantes en la creación de sus obras expansoras en los medios que más se ajustaran a sus gustos, hecho que permitió además de evidenciar las dietas cognitivas de los estudiantes, la importancia de estimular y propiciar, como lo sugiere el MEN, la escritura y las múltiples posibilidades de lectura con que contamos en la actualidad.

Estos ejercicios de lectura y posterior creación de nuevos productos en torno a la *Odisea* como obra seminal, nos permitió desarrollar no sólo en los estudiantes, sino también en los profesores, las llamadas competencias mediáticas expuestas al principio de este trabajo desde las apuestas conceptuales de Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli; competencias que se vieron demarcadas en un ejercicio que llegó a buen término gracias a la cooperación y el diálogo permanente que permitía la expansión narrativa de la obra seminal en diversos productos mediáticos, que antes de redundar en la obra, generaban propuestas de nuevos contenidos en claves temporales anteriores y posteriores al trabajo de Homero.

Este ejercicio de construcción de un sistema intertextual transmedia con más de treinta nuevos productos¹⁰ en torno a un clásico de la literatura universal, dio cuenta del potencial que tienen este tipo de prácticas, no sólo para incentivar la lectura de textos escritos –como estaba previsto en el objetivo inicial del proyecto–, sino también de motivar a la escritura de nuevos textos en diversos sistemas simbólicos como lo sugiere el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Imagen 1: Producción de juegos de mesa a partir de la expansión de La Odisea



Fuente. Plan Digital TESO

Por otra parte, el proceso de creación de nuevas historias a partir de una obra seminal, permitió a los profesores de literatura de las instituciones educativas involucradas en el ejercicio, desarrollar de manera práctica las ideas del ente regulador de la educación en el país, además de generar en ellos, quizás más que en los estudiantes, destrezas básicas en el uso de tecnologías digitales, y en ambos grupos poblacionales (docentes y alumnos) afianzar competencias colaborativas.

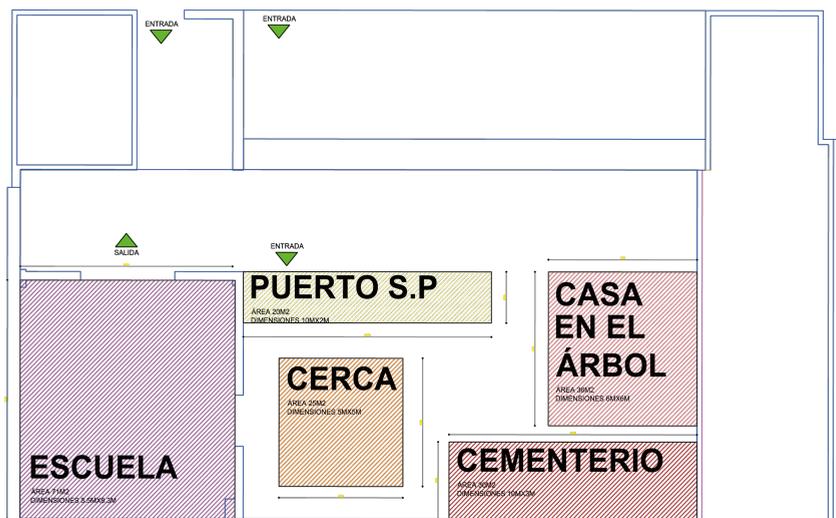
Siguiendo con esta línea de resultados, es importante anotar que en el segundo ejercicio descrito, el referente a *Tom Sawyer*, en los niveles tanto práctico como teórico, permitió el trabajo interdisciplinario para el diseño y producción de una experiencia educativa informal, que involucró diversas organizaciones interesadas en el tema de la promoción de lectura y la alfabetización a través de los medios, así como una diversidad de trayectorias personales e institucionales, disciplinas y saberes, en la generación de una experiencia multimodal que involucró activamente a los visitantes.

El proceso de codiseño y el uso de las matrices, presentado en la apartado anterior, dio como resultado una propuesta constituida por cinco módulos los cuáles correspondían a espacios con un particular peso simbólico dentro de la historia de *Tom Sawyer* (Imagen 2), pero sobre todo con su potencialidad como provocador de sensaciones y como lugar sugerente para diversas formas de interacción e interactividad, así como para la evocación y conversación en torno a memorias e historias personales de infancia.

Los diversos lugares se construyeron con mobiliario alusivo bien fuera a los episodios de la obra original o a piezas de diverso tipo realizadas por distintos creadores. Así mismo, se incluyeron en los espacios señales informativas y fragmentos de *Tom Sawyer* para apoyar el proceso de lectura e interpretación de los participantes.

De cara a la producción de la experiencia el equipo de trabajo se embarcó en una extensa tarea de búsqueda de adaptaciones que permitieran dar cuenta de las generalidades visuales potenciadas por la figura de *Tom Sawyer* en la cultura popular mediática, como base para el proceso de creación de los lugares, la definición de la propuesta gráfica y las conexiones con la obra literaria. Resultado de esto se proyectaron los espacios mencionados dentro de un área total de 182 metros cuadrados y se procedió a su materialización.

Imagen 2: Plano arquitectónico con la localización de los módulos de la experiencia



Fuente: Comité Nuevas Lecturas Fiesta del Libro y la Cultura de Medellín

La anterior imagen da cuenta del plano a partir del cual se materializó la experiencia de *Tom Sawyer*, así, un espacio general que representaba el pueblo tenía al interior cinco escenarios que daban vida a lugares propios de la narrativa que describió Twain.

-El Puerto de San Petesburgo, el cual se configuró como la puerta de entrada a la experiencia que proponía un juego de dislocación entre el lugar de referencia original dentro de la historia, la relación

intertextual derivada del cabezote de una animación japonesa de los años 80 del siglo XX y la localización de la experiencia. Se trataba del espacio para suscribir el pacto lúdico-narrativo con los participantes y la zona de entrega de las bitácoras-pasaporte.

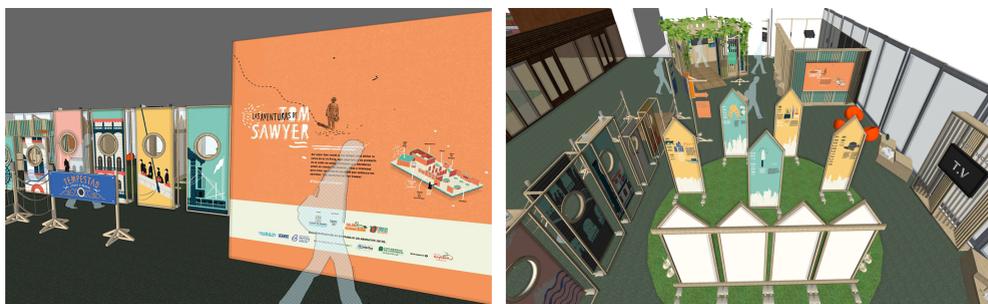
-La cerca: se trató de una experiencia de interacción orientada al intercambio objetual y el descubrimiento a través de materiales fotosensibles. Así como un espacio para revelar el carácter y personalidad de Sawyer soportados en un espacio y un episodio de alta recordación en la lectura de la obra de Mark Twain.

-La escuela: este espacio, de alta importancia en la obra original, sirvió dentro del ejercicio del Salón del Nuevas Lecturas, como el lugar de encuentro donde se desarrollaban actividades vinculadas con el aprendizaje y la experimentación; allí los asistentes tenían la oportunidad, no sólo de conocer una adaptación local de la obra de Tom Sawyer, sino que además con la participación directa de las distintas entidades, se llevaron a cabo talleres para realizar tareas tales como las expansiones narrativas de los usuarios en torno a la obra.

-La casa en el árbol: espacio icónico en la apropiación cultural de Tom Sawyer. Su aparición en un anime dirigido por Hiroshi Saitô (Matsudo, 1980) la convirtió en referente ineludible para las adaptaciones posteriores de la obra.

-El cementerio: Este espacio recuperaba los elementos de misterio y superstición presentes en la obra. Se proponía poner en situación a los participantes a través de un lugar acondicionado para la curiosidad y el suspenso.

Imagen 3: Modelación de espacios para el Salón de Nuevas Lecturas



Fuente: Comité Nuevas Lecturas Fiesta del Libro y la Cultura de Medellín

Todos estos ejercicios, resultados de la experiencia del diseño de un sistema transmedia en clave intermedial, puso sobre la mesa las potencialidades de la articulación institucional derivados del trabajo conjunto y el codiseño. El efecto más visible de lo anterior se expresó en el aumento considerable de visitantes al Salón, el mismo que recibió cerca de diez mil visitas, siete mil más que el año anterior.

La experiencia proporcionó un ambiente lúdico y de vinculación emocional para niños, jóvenes, adultos y familias centrado, en algunos casos, en sus recuerdos de infancia y sus potenciales para la construcción de memorias colectivas.

Al mismo tiempo, ambas experiencias sirvieron de contexto para la validación de matrices para el diseño transmedia de experiencias, tanto de carácter narrativo como sucedió en el ejercicio intertextual de la Odisea, como en el experiencial creado a partir de Tom Sawyer, ejercicio que potencia los usos en espacios como museos, bibliotecas y eventos de las posibilidades expresivas de múltiples medios y de mecanismos de participación de los visitantes, como una manera de activación de archivos culturales, para este caso particular, de carácter literario.

4. Discusiones

Como lo han sugerido autores como Baricco (2008) y Piscitelli (2009) entre otros, el reto del uso de las herramientas digitales está en acercarlas a las manos de diversos colectivos sociales; dejar de trabajar al interior del aula de clases de espaldas a los medios y por el contrario, permitir que los consumos mediáticos de los estudiantes ingresen a los espacios escolares y hagan parte de su educación.

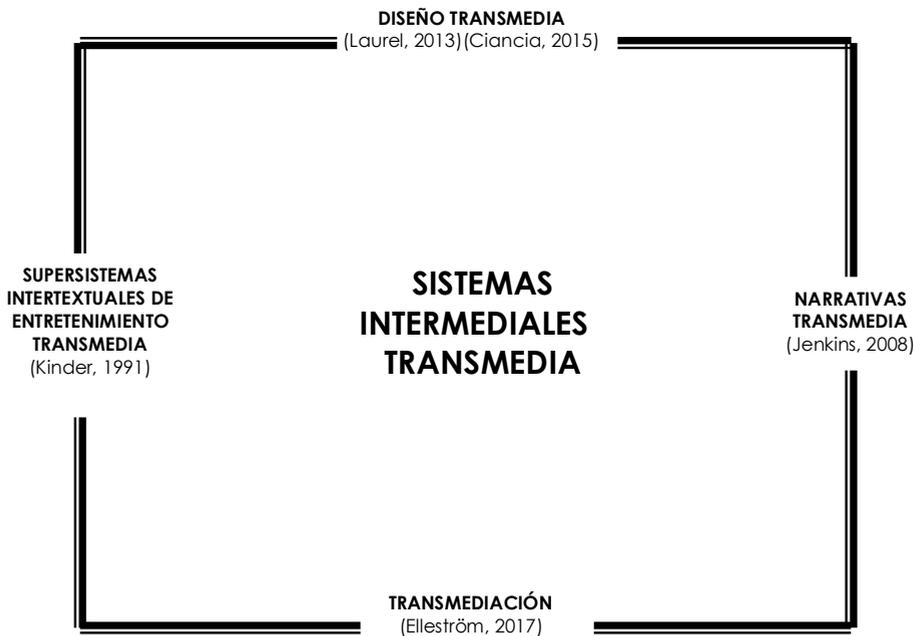
Estos dos ejercicios, uno narrativo y el otro experiencial, están unidos por la manera como los medios los transversalizan. Ambos, como se ha dejado en evidencia, abogan por darle a la transmedialidad un enfoque pedagógico, como desde un principio lo propusieron Kinder y Jenkins; y si bien ambas propuestas tienen las particularidades que las diferencian, el objetivo de este ejercicio no fue el de oponerlas sino más bien de ponerlas a discutir como apuestas complementarias.

En lo que respecta a la exploración de los sistemas intertextuales transmedia en contextos educativos se puede evidenciar cómo el enfoque narrativo es propicio no sólo para incentivar procesos de lectura desde medios tradicionales como el libro, sino también de potenciar estos a otras formas de leer y sobre todo a la motivación por la creación. Bajo aristas propias del *storytelling*, esta metodología ayuda la creación de mundos posibles (Eco, 1993) y con ello implica un tipo de participación activa del usuario desde la creación.

Como elemento adicional, el presente trabajo introduce la idea de sistemas intermediales transmedia, como una manera de designar el complejo fenómeno de convergencia, de mutua referencia, representación y transformación (Elleström, 2017), en el que intervienen medios de diversa índole en torno a experiencias de carácter multimodal de los participantes, rebasando (sin excluir) las ideas de narración como eje de los procesos de creación, para dar lugar a operaciones de diseño (Laurel, 2013; Ciancia, 2015) a partir de formas mediales preexistentes, adaptadas o creadas específicamente para ciertos proyectos.

En este sentido, el concepto de sistema intermedial propone considerar la transmediación como un fenómeno que rebasa los modelos semióticos y narratológicos que han dominado el horizonte de los estudios de convergencia, para abrirle paso a una visión estética sobre el fenómeno de la transmediación que articula en un mismo horizonte la comunicación y el diseño, y conjuga las ideas de intermedialidad de Lars Elleström (2010), la comprensión sistémica de la comunicación multiplataforma de Kinder (1991) y lo esencial de las consideraciones sobre lo transmedia de Jenkins (2008).

Gráfico 4: Sistemas intermediales transmedia



Fuente: Elaboración propia

Por su parte, planteamientos asociados al uso de sistemas intermediales transmedia en el desarrollo de experiencias educativas, inspiran modos de acción orientados al ámbito de lo experiencial y lo multimodal en donde la narración sirve como un articulador de las diversas afectaciones sensoriales, ligadas a lo que Jenkins ha denominado como *narrativa ambiental*, la cual es evidente tanto en videojuegos como en parques temáticos y de diversiones, de tal manera que:

La narración ambiental crea las condiciones previas para una experiencia narrativa inmersiva en al menos una de cuatro formas: las historias espaciales pueden evocar asociaciones narrativas preexistentes; pueden proporcionar un terreno de ensayo donde se representan los eventos narrativos; pueden incorporar información narrativa dentro de su puesta en escena; o proporcionan recursos para narraciones emergentes (Jenkins, 2004: 123. Trad. de los Autores).

Para el caso del Salón de Nuevas lecturas, el espacio se convirtió en el articulador de múltiples mediaciones orientadas a la vinculación del cuerpo de los visitantes que permitía encarnar diversos relatos a través de las acciones físicas e interpretativas de los participantes, conectando cuerpo y cognición. El efecto evocador de recuerdos de infancia se hizo patente en la remembranza de historias que vinculaban los rasgos aventureros de Sawyer con travesuras y proezas que los participantes lograban recordar y compartir en diversos dispositivos dispuestos para ello en el espacio. En este caso el peso expresivo de lo textual literario operó en el mismo plano de la gráfica y los impresos, el sonido, el audiovisual, lo objetual, la participación de los visitantes y su presencia en los diversos lugares de la experiencia.

Imagen 4: Registro fotográfico de las interacciones de los visitantes en el espacio



Fuente: Comité Nuevas Lecturas Fiesta del Libro y la Cultura de Medellín

5. Conclusiones

La conciencia de estos aspectos nos lleva a afirmar, de manera complementaria a los planteamientos de Kinder (1991), que la capacidad de vínculo mediático dentro de la experiencia propuesta para el Salón de Nuevas Lecturas se operó no en el registro de un sistema intertextual de carácter narrativo, sino en el ámbito de un *sistema intermedial transmedia*.

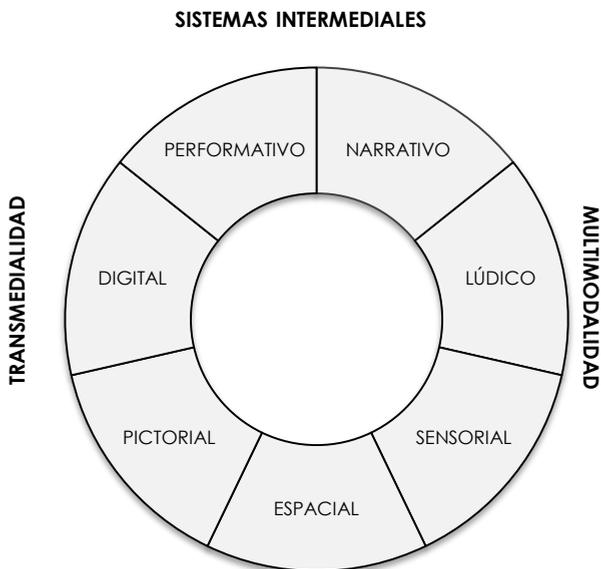
Así, el paso de la intertextualidad a la intermedialidad (Jensen, 1999) se soporta en la insuficiencia interpretativa de un modelo extraído del ámbito de lo literario-libresco y en la necesidad de otro en el que múltiples materialidades, potencialidades semióticas, perceptivas y espaciotemporales (Elleström, 2010) participan en la provocación de una experiencia estética que involucra en conjunto el cuerpo de los participantes dando lugar a formas perceptivas multimodales (Kress, 2010). Esta idea, la de intermedialidad transmedia, propone un reto en términos de lo que se concibe como planificación de proyectos transmediales centrados en la narrativa (Pratten, 2011; Giovagnoli, 2011; Hayes, 2011), para dar paso a un campo emergente: el del *diseño transmedia de experiencias*¹¹.

Este planteamiento coincide en algunos elementos con la propuesta de Carlos Scolari cuando afirma que:

Pensar al creador de mundos narrativos transmedia como un diseñador nos permitiría, en primer lugar, evidenciar el carácter arquitectónico que tiene ese proceso y, por otro, abandonar cierta idea de linealidad que subsiste en el concepto de *storytelling* [...] quizá se abra la posibilidad de profundizar aún más esta concepción donde la creación narrativa deje de ser vista como una práctica de matriz escritural para ser considerada una disciplina vinculada al diseño (Scolari, 2017).

Pero incluso deberíamos atrevernos a pensar el diseño transmedia de experiencias (Ver Gráfico 5) en un ámbito que rebase los aspectos narrativos, balanceándolos con los aspectos digitales, visuales, sensoriales, espaciales, performativos y lúdicos, entre otros, cuya potencialidad estética ha sido reclamada en los niveles tanto teórico como práctico a lo largo del siglo XX y XXI. Se trata en este caso de una propuesta de diseño que se concentre en los múltiples modos de configuración de la experiencia, sus múltiples modalidades perceptivas y sus incontables dimensiones expresivas.

Gráfico 5: Diseño transmedia



Fuente: Elaboración propia

Según lo muestran las reconstrucciones de los dos tipos de prácticas revisadas, los resultados de los usos educativos del concepto de transmedialidad están directamente vinculados a las definiciones de partida, los procesos de aplicación y las prácticas de diseño. De este modo, la noción de sistema intertextual transmedia vinculada con prácticas de diseño narrativo favorecen competencias comunicativas y en lengua materna del lado de sus participantes, así como la capacidad de adaptación de argumentos e historias y la expansión de mundos ficcionales a través de conexiones e intercambios con las realidades locales.

Por su parte, la idea de sistema intermedial transmedia vinculado con prácticas de diseño transmedia de experiencias permiten el involucramiento multimodal de los participantes en espacios que combinan diversas formas de comunicación y tecnologías, procurando a los participantes vivencias con capacidad evocativa y de vinculación emocional con los mundos ficcionales.

En el primer caso los procesos de creación involucraron a docentes y estudiantes como productores de contenidos en clave multiplataforma, mientras que en el segundo un grupo interdisciplinario se ocupó del diseño del sistema, propiciando espacios para el encuentro y la producción por parte de los usuarios de los mismos.

Estamos ante un conjunto de prácticas que abren el espectro de posibilidades de uso de lo transmedial en el contexto pedagógico y educativo, esto más allá de algunas discusiones recientes sobre la pronta muerte por naturalización y uso abusivo del concepto de transmedia (Scolari, 2017). Estos horizontes de creación permiten pensar y proyectar un amplio repertorio de formas de alfabetización mediática y educación para el cuerpo y la sensibilidad, que permiten combinar las dimensiones comunicativas con las tecnológicas y estéticas en procesos de aprendizaje multimodales.

[...] reducir la alfabetización a la socialización en las primeras letras es erróneo. Por alfabetización habría que entender no tanto la conquista de las primeras letras y las primeras operaciones matemáticas sino más bien “la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla” (Tolchinsky y Simó, 2001, citado por Piscitelli, 2009: 171)

El campo del diseño transmedia, bien sea con propósitos educativos, de entretenimiento o mixtos (eduentretenimiento); en contextos formales, informales o no formales, sugiere un horizonte de investigaciones bastante prolífico que permite cruzar, entre otras, las matrices teóricas que respaldan las ideas de *ambientes mediáticos* y *tecnológicos* poniéndolas en relación con las de *ambientes educativos* y de *aprendizaje*.

6. Referencias bibliográficas

- [1] Baricco, A. (2008). *Los bárbaros: Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- [2] Brown, T. (2008) *Design Thinking*. Harvard Business Review, 84-95.
- [3] Cepeda, P. (Ed.) (2016). *Metodología bibliolabs. Territorios en código abierto y colaborativo*. Alcaldía de Medellín. Disponible en <https://goo.gl/qTtcjt>
- [4] Ciancia, M. (2015). *Transmedia Design Framework. Design-Oriented Approach to Transmedia Research*. International Journal of Transmedia Literacy (IJTL), 1(1), 131-145. <https://doi.org/10.7358/ijtl-2015-001-cian>
- [5] Dale, J.; Womble, C.; Gadd, P. & Bellson, H. (Productores). (2010). *The Walking Dead* [serie de televisión]. New York: AMC.
- [6] Debord, G. (1957). *Informe sobre la construcción de situaciones y sobre las condiciones de la organización y la acción de la tendencia situacionista internacional*. Disponible en <https://goo.gl/LTkH66>
- [7] Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- [8] Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.
- [9] Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- [10] Elleström, L. (Ed.). (2010). *Media borders, multimodality and intermediality*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1057/9780230275201>
- [11] Elleström, L. (2017). *Transfer of Media Characteristics among Dissimilar Media*. *Palabra Clave*, 20(3), 663-685. <https://doi.org/10.5294/pacla.2017.20.3.4>
- [12] Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). *La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores*. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- [13] Gaver, W. (2012). *What should we expect from research through design?* In *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems* (pp. 937-946). Austin, Texas, USA. <https://doi.org/10.1145/2207676.2208538>
- [14] Giovagnoli, M. (2011). *Transmedia storytelling: Imagery, shapes and techniques*. Pittsburgh: Etc Press.
- [15] González-Stephan, B. (2006). *¡Con leer no basta! Límites de la ciudad letrada (La cultura de las exposiciones)*. *Revista Iberoamericana*, 72(214), 199-225. <https://doi.org/10.5195/REVIBEROAMER.2006.71>
- [16] Gosciola, V. y Campalans, C. (2013). *Géneros de narrativa transmedia y periodismo*. En D. Renó; C. Campalans; S. Ruiz et al. (Eds.), *Periodismo Transmedia: Miradas Múltiples*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- [17] Hayes, G. P. (2011). *How to write a transmedia production bible*. Screen Australia. Disponible en <https://goo.gl/FskbXt>
- [18] Homero. (2004). *La Odisea*. Alcalá: Ediciones Rialp S.A.
- [19] Jenkins, H. (2004). *Game design as narrative architecture*. In N. Wardrip-Fruin & P. Harrigan (Eds.), *First person: New media as story, performance, and game* (pp. 118-130). Cambridge: MIT Press.
- [20] Jenkins, H. (2008) *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

- [21] Jenkins, H.; Purushotma, R.; Weigel, M. et al. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- [22] Jensen, K. B. (1999). *Intertextualities and Intermedialities*. In I. Bondebjerg & H. Kannik (Eds.), *Intertextuality and Visual Media*. Copenhagen: University of Copenhagen Department of Film & Media Studies Contents.
- [23] Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Los Ángeles: University of California Press.
- [24] Kirkman, R. & Moore, T. (2010). *The Walking Dead (comic book series)*. Portland: Image Comics.
- [25] Klastrup, L. & Tosca, S. (2004). *Transmedial worlds-rethinking cyberworld design*. In *Cyberworlds International Conference* (pp. 409-416). Tokyo: IEEE. <https://doi.org/10.1109/CW.2004.67>
- [26] Koskinen, I.; Zimmerman, J.; Binder, T. et al. (2011). *Design research through practice: From the lab, field, and showroom*. New York: Elsevier.
- [27] Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- [28] Laurel, B. (2013). *Computers as theatre*. Boston: Addison-Wesley.
- [29] Long, G. (2007). *Transmedia Storytelling. Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company (Master of Science In Comparative Media Studies)*. Cambridge: MIT. Disponible en <https://goo.gl/SCMYzj>
- [30] Matsudo, T. (Productor). (1980). *Las aventuras de Tom Sawyer [serie de televisión]*. Tokio: Nippon Animation.
- [31] Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- [32] Moreno, I. (2015). *Interactividad, interacción y accesibilidad en el museo transmedia*. Zer: Revista de Estudios de Comunicación, 20(38), 81-107.
- [33] Montoya, D. F.; Vásquez Arias, M. & Salinas Arboleda, H. (2013). *Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas*. *Co-herencia*, 10(18), 137-159. Disponible en <https://goo.gl/1mjNfN>
- [34] Nicotero, G. (Director); Adelman, T. (Productor). (2011). *Torn Apart [serie web]*. New York: AMC.
- [35] Nielsen, J. (29/08/2011). *Transmedia design for the 3 screens (make that 5) [Blog]*. Nielsen Norman Group. Disponible en <https://goo.gl/D2cdhd>
- [36] Norman, D. A. (2010). *THE WAY I SEE IT The transmedia design challenge: technology that is pleasurable and satisfying*. *interactions*, 17(1), 12-15. <https://doi.org/10.1145/1649475.1649478>
- [37] Pratten, R. (2011). *Getting started with transmedia storytelling. A practical guide for beginners*.
- [38] Piscitelli, A. (2009) *Nativos digitales Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación Aula XXI*. Buenos Aires: Santillana.
- [39] Schaeffer, J. M.(2002). *Por qué la ficción?*. Madrid: Lengua de Trapo.
- [40] Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- [41] Scolari, C. (28/10/2017). *TRANSMEDIA IS DEAD. LONG LIVE TRANSMEDIA! [Blog]*. Hipermediaciones. Disponible en <https://goo.gl/NxsDS>
- [42] Stewart, S. (2009). *Foreword Pervasive Games*. Burlington: Morgan Kaufmann Publisher/Elsevier.
- [43] Toffler, A. (1972). *El "shock" del futuro*. Plaza & Janés.
- [44] Twain, M. (2011). *Las aventuras de Tom Sawyer*. Barcelona: Almadraba.
- [45] Vásquez Arias, M. (2015). *Arquitectura de experiencias inmersivas y sistemas intermediales. Claves para el análisis y el diseño*. En C. Ardila; I. Gunia y S. Schlickers (Eds.), *Estéticas de la autenticidad. Literatura, arte, cine y creación intermedial en Hispanoamérica*. Medellín: Universität Hamburg y Fondo Editorial Eafit.

[46] Zimmerman, J.; Forlizzi, J. & Evenson, S. (2007). Research through design as a method for interaction design research in HCI. In Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems (pp. 493–502). New York, USA: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/1240624.1240704>

Fuentes de financiación y agradecimientos

El presente texto es resultado de los proyectos de investigación "Aproximación a los modelos de producción en proyectos transmedia aplicados a la educación y el entretenimiento desde el estudio a *The Walking Dead*" y "Diseño transmedia de experiencias para la apropiación social de archivos culturales", financiados ambos por la Dirección de Investigación de la Universidad Eafit, Medellín; y, el segundo, desarrollada en el marco del Doctorado en Diseño y Creación de la Universidad de Caldas, Manizales. Parte de estas prácticas se han desarrollado en el contexto del MediaLab Eafit y a través de la participación dentro del Plan Digital Teso, una iniciativa socioeducativa de la Alcaldía de Itagüí en asocio con la Universidad Eafit desarrollada entre los años 2013 y 2016. Así mismo, esta sistematización de la experiencias de investigación - creación del Plan Digital TESO, ha sido financiada por el International Development Research Centre de Canadá (IDRC). Por su parte, la ejecución de la experiencia vinculada al Salón de Nuevas Lecturas, se financió con los recursos de la Fiesta del Libro y la Cultura de la ciudad de Medellín. Este texto fue producto de dos ejercicios de investigación – creación, los cuales fueron posibles gracias al compromiso de estudiantes, profesores de la Universidad Eafit. Agradecemos a los coordinadores del Salón de Nuevas Lecturas y a los miembros del Parque Explora, El Sistema de Bibliotecas Públicas de Medellín, al Grupo Didáctica de la Universidad de Antioquia, a La Red de Bibliotecas de la Fundación EPM y por supuesto a los miembros de MediaLab de la Universidad Eafit que hicieron parte de este ejercicio.

Notas

¹ Para Klastrop y Tosca, los elementos clave dentro de los mundos transmediales son el *mythos*, el cual definen como "the backstory of all backstories – the central knowledge one needs to have in order to interact with or interpret events in the world successfully" (2004, 412); el *ethos*, "the form of knowledge required in order to know *how to behave* in the world" (2004, 412); y el *topos*, el tiempo y el espacio.

² Como lo explicamos en el apartado sobre las fuentes de financiación, el Plan Digital Teso es un proyecto liderado por la Alcaldía del Municipio de Itagüí en Colombia y la Universidad Eafit en el cual se promueve al interior de las 24 instituciones educativas del municipio, un plan integral que busca desarrollar competencias e iniciativas en los estudiantes y sus familias, docentes, directivos docentes y funcionarios administrativos, quienes integrando las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en sus ambientes de aprendizaje mejoran la calidad educativa (Plan Digital TESO, 2013)

³ <https://goo.gl/mrmE2C>

⁴ <http://www.elmundo.com/noticia/Las-cifras-que-ha-dejado-la-Fiesta-del-Libro-y-La-Cultura/359325>

⁵ Para una síntesis audiovisual del proceso consultar el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=Bq3O1936krq>

⁶ Uno de los aspectos particulares de la Fiesta del Libro tiene que ver con la producción anual de un pequeño libro ilustrado -el cuento amarillo- que es el resultado de una adaptación y reinterpretación de una de las obras del autor homenajeado (Ver Imagen 1). En este caso Koleia Bungard fue la escritora responsable de este trabajo y Catalina Vásquez (Katiuska) la ilustradora invitada. Para ver el cuento amarillo consultar el siguiente enlace: <https://goo.gl/pcQyis>

⁷ El proceso en su conjunto tomó como metodología, la interpretación y simplificación que Tim Brown (2008), CEO de IDEO, hace del pensamiento de diseño consistente en un proceso iterativo de inspiración, ideación, prototipado, evaluación y mejora.

⁸ El profesor Isidro Moreno (2015) introduce una diferencia entre ambos niveles de relación: la interactividad se refiere a la mediación técnica de las relaciones sociales y la interacción a las potencialidades relacionales del encuentro cara a cara.

⁹ Como puede verse estos planteamientos se corresponden en principio con la idea de transmedialidad en tanto incluye aspectos narrativos, performativos, tecnológicos y antropológicos, sin embargo se plantean algunas variaciones en cuanto a propósitos, contextos y soporte.

¹⁰ Para ver los productos realizados por estudiantes en torno al sistema intertextual transmedia de La Odisea visite <https://goo.gl/cAQZTW>

¹¹ Este planteamiento se soporta en la idea de que gracias a la alta disponibilidad de formas expresivas contemporáneas es necesario plantear un marco de articulación de las mismas que combine los diversos vectores de inmersión (Schaeffer, 2002) que proveen diversos medios, *orquestándolos* en función de experiencias integrales (Vásquez, 2015). Al mismo tiempo constituye el desarrollo de lo que en el contexto convergencia de medios, la cultura de participación y la comunicación multiplataforma, Donald Norman (2010), Jakob Nielsen (2011), Brenda Laurel (2013) y Mariana Ciancia (2015) proponen como diseño transmedia.



Revista MEDITERRÁNEA de Comunicación
MEDITERRANEAN Journal of Communication