

Sorteando obstáculos: notas para el estudio de la cultura transmedia

Jose María Galindo Pérez.

Profesor del Grado en Diseño y Gestión de Proyectos Transmedia.

josem.galindo@lasallecampus.es

Grupo de investigación Ananta Cultura Transmedia

Centro Superior de Estudios Universitarios, La Salle.

Facultad de Educación y Ciencias Sociales,

C/La Salle, 10, 28023, Madrid, España

Resumen

El estudio de la cultura transmedia plantea variados y diferentes problemas al investigador. El presente artículo pretende describir un camino, de lo general a lo particular, en el que se vayan enfrentando algunas de las principales dificultades: los prejuicios y lugares comunes que asolan un conocimiento fundamentado del concepto de transmedia; el olvido de la necesidad de estudiar los componentes de una narrativa transmedia desde un punto de vista pluridisciplinar; y las resistencias ideológicas que segregan áreas de investigación. Para concretar esos planteamientos, la presente propuesta pretende trazar una delimitación que desmitifique el concepto de transmedia, retratar la poliédrica importancia de los videojuegos en el entorno transmedial, y perfilar la posible relación entre videojuegos y educación.

Palabras clave

Medios de comunicación de masas, enseñanza de los medios de comunicación, juego, comunicación, nuevas tecnologías.

Avoiding obstacles: notes to study transmedia culture

Abstract

Studying transmedia culture presents several different problems for researchers. This paper pretends to describe a path, from a general view to a small view, in which some of the main obstacles could be solved: the prejudices and clichés which surround a deep knowledge about concept of transmedia; the oblivion of the necessity to study the components of transmedia storytelling from a multidisciplinary point of view; and the ideological objections which separate fields of research. To specify those approaches, this proposal wants to draw a limit which desmitifies the concept of transmedia, portraying the multiple values of videogames in the transmedial environment, and outlining a possible relationship between videogames and education.

Key words

Mass-media, media teaching, game, communication, new technologies

1. Introducción

En el estudio de la cultura transmedia en España se pueden advertir dos grandes focos de actividad: uno en la Universitat Pompeu Fabra, y otro en la Universidad de Granada. A riesgo de simplificar, esos dos focos pueden ser encarnados en dos investigadores: Carlos A. Scolari y Domingo Sánchez-Mesa. Y se puede afirmar, esta vez sin caer en la osadía, que ambos autores están detrás de algunos de los principales aportes de la academia al análisis de la cultura transmedia: desde libros (Scolari, 2013; Sánchez-Mesa (ed.), 2019) hasta artículos (Scolari, Masanet, Guerrero, Establès, 2018; Scolari, Lugo, Masanet, 2018; Baetens, Sánchez-Mesa, 2017; Sánchez-Mesa, Baetens, 2017; Guerrero, Scolari, 2016), pasando por proyectos de investigación

(*Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescentes, 2015-2018; Narrativas transmediales: nuevos modos de ficción audiovisual, comunicación informativa y performance en la era digital, 2014-2020*).

Scolari y Sánchez-Mesa representan, por lo demás, dos visiones de encarar el estudio de la transmedia, distintas pero complementarias: por un lado, la aproximación a la dimensión sociotextual de la transmedia; por otro, el acercamiento a la configuración temático-expresiva de la transmedia. A través de su propia producción científica y de la que llevan a cabo los miembros de cada uno de los equipos, ambos autores están realizando una importante tarea de balizado investigador alrededor de un concepto que, en la literatura académica del ámbito anglosajón, ha merecido una atención más temprana (no hay que olvidar que Henry Jenkins, uno de los padres fundadores de esta línea de investigación, acuñó el concepto de *transmedia storytelling* en 2003, y publicó su nuclear *Convergence Culture* en 2006).

Sin embargo, y como no podía ser de otra manera, quedan muchos territorios por cartografiar. El presente trabajo quiere partir de ese corpus generado por investigadores de diversas geografías y áreas disciplinares para situarse justo detrás, y no delante. En otras palabras: el objetivo de este texto es discutir los fundamentos del concepto de transmedia para, desde ahí, llevar a cabo un aclarado concreto sobre un caso de estudio específico. Si los trabajos de gran número de investigadores y académicos utilizan una serie de coordenadas conceptuales y epistemológicas para alcanzar resultados muy interesantes, la propuesta que aquí se maneja es la de cuestionar esas mismas coordenadas (un cuestionamiento que no deja de ser un reconocimiento: el sustrato intelectual de propuestas como las de Jenkins (2008) han servido de combustible científico para el desarrollo de los estudios sobre cultura transmedia).

La estructura del presente artículo responderá a la siguiente organización: en primer lugar, indagar sobre algunos elementos ocultos en tanto en cuanto acostumbran a ser sobreentendidos o naturalizados; en segundo lugar, continuar con lo apreciado anteriormente para valorar el encaje del videojuego como forma expresiva en la cultura transmedia; y, en tercer lugar, plantear la pertinencia, a la luz de lo expuesto previamente, de la función educativa del videojuego.

2. El concepto de transmedia

2.1. Los falsos mitos: la digitalización y la interactividad

Resulta muy pertinente recurrir a esas ideas pioneras de Jenkins que se mencionaban en el apartado precedente. En una obra como *Convergence Culture* (2008), el autor señalaba las que se han erigido como las dos principales características de la cultura transmedia: la convergencia mediática y la participación de los usuarios/consumidores en la creación de contenidos. Desarrollando algo más esta breve alusión, se puede afirmar que, para Jenkins (y para la mayoría de investigadores de este ámbito), la cultura transmedia se puede definir por: a) la coalición de diferentes formas expresivas que se complementan para contribuir a la máxima eficacia comunicativa posible; y b) por el viraje de roles dentro del esquema tradicional de la comunicación, por lo que el clásico receptor abandona su postura pasiva y adopta el papel de creador o emisor de contenidos y mensajes (emergiendo de esta forma la figura del “prosumidor”).

En un principio no habría nada demasiado cuestionable en esta definición básica. El problema aparece cuando, partiendo de ese suelo conceptual, la cultura transmedia comienza a ser rodeada, y hasta asolada, por mitos que dificultan su apropiada comprensión teórica y su pertinente desarrollo profesional. Dos de esos principales mitos son la digitalización y la interactividad¹. Conviene desbrozar, siquiera brevemente, la madeja discursiva que puede llevar a que estos tópicos se asienten y consoliden.

La digitalización adquiere un carácter criticable cuando se convierte en un fetichismo de lo digital. ¿Qué se entiende por ese fetichismo? Una tendencia a vincular cualquier fenómeno comunicativo que se manifieste en la cultura contemporánea al ámbito de la digitalización. El problema no es aludir a lo digital como rasgo básico de la contemporaneidad (ya que lo es), sino sepultar bajo el influjo del poder binario cualquier otra característica o fenómeno que se desdibuja por obra de la omnipresencia digital. En el caso de la cultura transmedia, la cuestión es aún más acuciante, en gran medida por la existencia del término *media*, un auténtico imán para la sobreactuación digital.

¹ Un análisis más detallado de esta cuestión puede encontrarse en *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación* (Manovich, 2011), en lo que constituye un referente ineludible para los debates sobre estas áreas de estudio.

Media no es ni más ni menos que el plural latino de la voz latina *médium*, cuya previsible traducción al castellano es *medio*. Y si se acude a la definición propuesta por la Real Academia Española en su diccionario destacan dos acepciones de medio en su calidad de sustantivo: a) “cosa que puede servir para un determinado fin”; y b) “conjunto de circunstancias o condiciones exteriores a un ser vivo que influyen en su desarrollo y en sus actividades” (la cual podría complementarse con la que habla del “conjunto de circunstancias culturales, económicas y sociales en que vive una persona o un grupo humano”). Si se reducen ambas definiciones a dos conceptos, se puede hablar de los medios, de los *media*, bien como instrumento, bien como entorno². ¿En qué momento lo digital puede eclipsar la verdadera raíz ontológica y epistemológica de los medios? La cultura transmedia, por lo tanto, debe encarar en primer lugar esa doble dimensión que la configura: como instrumento de comunicación y como entorno cultural. Es a esa base conceptual a la que se debe implementar el rasgo de lo digital, en ningún caso suponer que la digitalización es la base de la cultura transmedia.

La interactividad es una noción que aparece en tanto en cuanto se consolida en el imaginario cultural la quiebra del esquema comunicativo tradicional³. Si en ese esquema la comunicación se consideraba desde un punto marcadamente unidireccional (máxime cuando se trataba de medios de comunicación de masas, en los que unos emisores minoritarios se dirigen a unas audiencias multitudinarias), el concepto de interactividad introduce la posibilidad de que el destinatario de la comunicación (el tradicional receptor) pueda trascender la pasividad de su rol y desempeñar una postura activa.

La dificultad conceptual que hace de la interactividad un mito no tiene que ver con la sustancia de su definición (expuesta en el anterior párrafo y que, en lo esencial, es aceptable), sino con una manera muy concreta de entender esa interactividad: desde la absoluta centralidad de lo digital. El problema es, por lo

² El estudio de los medios de comunicación pone de manifiesto esta doble perspectiva. Así, desde el punto de vista de los medios como instrumentos puede destacarse *Una historia de la comunicación moderna* (Flichy, 1993), y desde el punto de vista de los medios como entornos cabe mencionar *Los media y la modernidad* (Thompson, 1998).

³ El cual aparece estudiado pormenorizadamente en los *Ensayos de lingüística general* (Jakobson, 1981) o en el clásico *The Mathematical Theory of Communication* (Shannon y Weaver, 1949), y que descansa en el modelo lineal que une al emisor, el mensaje y el receptor, utilizando un canal y ubicados en un contexto. Para una atinada crítica del reduccionismo de este esquema, conviene acudir al volumen *Teoría general de la información* (Abril, 2005).

tanto, considerar que la interactividad es una característica de la cultura transmedia derivada de la presunta naturaleza digital de dicha cultura. Así pues, la argumentación sería sencilla: la cultura transmedia es un entramado sociotextual digital y, por consiguiente, descansa en la interactividad como uno de sus rasgos rectores.

Sin embargo, tal lógica esconde, al menos, dos elementos sumamente discutibles. El primero de ellos es asumir que el papel del espectador, lector u oyente en el ámbito de la comunicación mediática es pasivo (algo que quedaría en entredicho al examinar de cerca los complejos mecanismos cognitivos y sensoriales que entran en juego en decodificaciones comunicativas de estas características⁴). Y el segundo es dar por hecho que, antes de la irrupción de la digitalización en los campos relacionados con la comunicación (la información, el arte, el juego o el espectáculo, entre muchos otros), no se producían situaciones de interactividad en los procesos comunicativos, algo que, como se intentará demostrar a continuación, es profundamente desacertado.

Si la cultura transmedia no se vincula esencialmente a rasgos aparentemente tan indiscutibles como la digitalización o la interactividad, ¿cómo ubicarla conceptualmente? Una posible respuesta se podría obtener a partir de un ejercicio de arqueología y genealogía⁵, observando cómo lo digital y lo interactivo son etapas (las más recientes) de un proceso que se retrotrae en el tiempo.

2.2. Demostrando la falacia: los casos de la catedral gótica y el carnaval medieval

Ese ejercicio de arqueología y genealogía tiene un objetivo claro: demostrar cómo los elementos nucleares de la cultura transmedia (la convergencia mediática y la participación activa de los consumidores en la creación de contenidos) se pueden identificar en coordenadas espaciotemporales muy alejadas de los entornos digitales habituales.

⁴ Escuelas hermenéuticas tan dispares como podrían ser los *Cultural Studies* de raigambre anglosajona o la semiótica (ya sea de índole greimasiana u otra declinación más similar a la pensada, entre otros, por Eco) consideran al destinatario de la comunicación como un agente activo en tanto en cuanto es quien clausura el proceso comunicativo al poner el broche del sentido final.

⁵ Algo similar a lo que Scolari, Bertetti y Freeman llevaron a cabo en su *Transmedia Archeology* (2014).

Si se tomara un ejemplo reciente, como pudiera ser el universo levantado por la compañía Marvel en la última década, se podría señalar sin ningún problema el repertorio de medios que convergen: cine, televisión, cómic, videojuegos, plataformas digitales de contenidos, parques temáticos, juguetes o entornos web contribuyen, en mayor o menor medida, a construir un edificio cultural en el que cada uno de esos ladrillos no se limita a ser redundante, sino que realiza una aportación singular necesaria para la completa comprensión del universo ficcional.

Todos esos medios convergentes son fácilmente identificables en tanto en cuanto constituyen partes fundamentales del universo cultural de los consumidores culturales contemporáneos. Sin embargo, no se debe caer en el error del presentismo (atribuyendo a otros momentos las características del propio), y sí en cambio asumir una postura responsablemente histórica (analizando desde el rigor historiográfico esos momentos pasados). Así pues, ¿hasta dónde se podría llevar la vista atrás para descubrir un ejemplo sólido de convergencia mediática?

Por la potencia simbólica que entraña, un fenómeno cultural como la catedral gótica supondría un hito ineludible en esta arqueología transmedial. Sin abrir el debate sobre lo pionero o no de este ejemplo (algo que se escapa de los objetivos de este artículo), lo que es evidente es que la catedral gótica es una forma expresiva que hace converger múltiples medios para construir un relato unitario: “la catedral del gótico pleno pretendía materializar en su imaginería la totalidad del conocimiento cristiano, teológico, moral, natural e histórico, situando cada cosa en el lugar adecuado y suprimiendo aquello que no lo encontraba” (Panofsky, 2007: 45). Lo que Panofsky deja claro en este caso es cómo la arquitectura gótica fue la cristalización material de una manera de pensar directamente relacionada con la escolástica. Así, las catedrales góticas se erigieron en contenedores multiexpresivos que canalizaron tanto ese pensamiento escolástico como la propia relación con lo divino.

Conviene insistir en lo nuclear: la catedral gótica puso en funcionamiento una variada panoplia de recursos expresivos con el fin de articular adecuadamente una narrativa cargada de sentido.

Significados expertos en la investigación histórico-artística sobre la catedral gótica (Von Simson, 1980; Duby, 1995) señalan cómo bajo la construcción de

estos edificios bullía un intenso tejido de múltiples ramificaciones políticas, sociales, económicas o culturales. De la misma forma, estos especialistas ponen de manifiesto algunas de las principales cuestiones expresivas que estructuran sensorialmente ese relato: la iluminación del interior, las vidrieras, el programa escultórico, la propia estructura arquitectónica de la catedral (basada en mayores alturas, vanos más grandes y muros menos gruesos), la palabra sacerdotal o el programa pictórico se conjugan para materializar de alguna manera el contacto entre el creyente y la divinidad.

Recapitulando lo dicho, se podría afirmar que la catedral gótica es un fenómeno que ha de situarse, en relación con la cultura transmedia, como un antecedente que ha de ser tenido en cuenta para comprender los procesos de convergencia mediática que hoy han alcanzado un desarrollo cuantitativo y cualitativo muy significativo.

Y si medieval es la catedral gótica, de esa misma Edad Media es un fenómeno cultural que puede servir para desmontar la falacia que afirma que son los entornos transmediales contemporáneos los que han conseguido voltear el esquema comunicativo tradicional. En concreto, habría que referirse al carnaval como manifestación en la que el espectador adquiere un rol dinámico y activo en la generación de contenidos.

El carnaval es una forma cultural en la que los participantes fluyen con toda facilidad del rol de actor (siendo el objeto de las miradas) al rol de espectador (observando al resto de individuos disfrazados) y viceversa: “de hecho, el carnaval ignora toda distinción entre actores y espectadores. También ignora la escena, incluso en su forma embrionaria” (Bajtín, 1995: 12). En su estudio sobre la cultura popular, Bajtín identifica claramente cómo elementos básicos del espectáculo carnavalesco, como su carácter lúdico (que será tratado en este texto más adelante) o el borrado de los límites espaciales⁶, configuran un entorno en el que los roles de emisor y receptor (en términos propios de la teoría de la comunicación), los roles de productor y consumidor (usando un vocabulario

⁶ Jesús González Requena lleva a cabo un análisis muy interesante de lo que él mismo denomina “topología del espectáculo” en *El discurso televisivo* (1988), abordando directamente el carnaval como un modelo de espectáculo en el que “el espectador que mira y el cuerpo que se exhibe define dos tópicos constantes [...] pero intercambiables, accesibles a todo sujeto” (González Requena, 1988: 67).

más próximo al panorama cultural contemporáneo) son líquidos, dinámicos e intercambiables (tal y como sucede en los contenidos transmediales).

En resumidas cuentas, se puede apreciar cómo la dupla conceptual que Jenkins asocia a la cultura transmedia tienen unas raíces mucho más remotas y profundas que los desarrollos digitales de los últimos treinta años. Y si eso sucede con la cultura transmedia como entorno general, algo similar ocurre con una de las formas culturales más significativas del panorama transmedial: el videojuego.

3. Un caso de estudio concreto: los videojuegos en la cultura transmedia

3.1. Desmontando prejuicios: la importancia textual y social de los videojuegos

Los videojuegos suponen un caso de estudio privilegiado para analizar la cultura transmedia desde la perspectiva que adopta este artículo. Si la cultura transmedia descansa conceptualmente en elementos que deben ser despojados de los mitos que lo rodean⁷, los videojuegos se ven asediados por los mismos lugares comunes: la decisiva influencia de la digitalización y la interactividad, que aparecerían como factores básicos para construir la propia especificidad cultural del medio videolúdico. A la hora de desbrozar este camino, resulta conveniente acudir, por enésima vez, al periclitado debate que enfrentó, en los albores de la constitución de los *Game Studies* como disciplina científica, a los narratólogos y los ludólogos⁸. ¿Por qué volver a una disputa ya superada? Por una sencilla razón: ilustra a las claras la necesidad urgente que los investigadores mostraron de legitimar una forma expresiva dentro de los límites de la Academia. Una legitimidad buscada de manera errónea, ya que recurrían a dos importantes prejuicios: la preminencia de la alta cultura sobre las manifestaciones de la cultura popular y la quijotesca exploración de las esencias de una forma cultural.

⁷ Siguiendo la expresión del “sentido tutor” de González Requena, Galindo señala también la necesidad de desarticular lo que él denomina “discurso tutor” para acceder a un conocimiento mayor y más profundo de los fenómenos culturales, en su caso, el cinematográfico (Galindo Pérez, 2018).

⁸ Una interesante referencia a este debate puede encontrarse en Planells (2015).

La aceptación de los videojuegos como objeto de estudio apropiado descansó, en su configuración inicial, en dos estrategias bien diferenciadas: la narratología, encarnada por la obra seminal de Murray (1999), se esforzó en incluir al videojuego como una manifestación más, la última, de las formas narrativas que han sido creadas y consumidas por la humanidad a lo largo de su historia; la ludología, representada por Aarseth (1997) y algunos investigadores inspirados por él como Frasca (1999) o Juul (2001), bregó por trazar una disciplina que se centra en el videojuego en tanto discurso lúdico. A pesar de que, en realidad, el debate nunca tuvo unas trincheras estancas (las propuestas más o menos híbridas eran habituales), mostró bien a las claras unos prejuicios conceptuales que, de una u otra manera, otros medios ya habían exhibido con anterioridad. Por su importancia a lo largo del siglo XX, resulta apropiado reseñar el caso del cine en este aspecto.

Tal y como señala Benet (2004), el cine fue el arte propio del siglo XX (al menos, de su primera mitad). Sin embargo, su estudio académico no tuvo una bienvenida cálida, y hubo de emplear dos caminos bien descritos por Casetti (2011): apelar a una ontología propia, que diferenciaría al cine de otras formas expresivas (y que, por lo tanto, merecía ser analizado en tanto que objeto singular y distinguible); y, más tarde, utilizar el cine como excusa hermenéutica para una serie de metodologías que ya habían velado sus armas interpretativas en otros lenguajes. De esta forma, pueden encontrarse, por un lado, propuestas que indagan en la especificidad del cine, como las de Eisenstein (2002), Bazin (2000) o Mitry (1986), y planteamientos que se valen del cine como caso de estudio, ya sea el psicoanálisis fílmico, la semiótica del cine o los estudios culturales centrados en la imagen cinematográfica.

No será hasta que el cine se constituya en un campo cultural autónomo, a la manera de Bourdieu (1997), que no dependa de legitimaciones externas. Y es en ese punto en el que hay retomar la problemática del videojuego: este no merece ser analizado por su relación con otras formas expresivas plenamente asentadas (a la manera de los narratólogos) o por una presunta particularidad esencial (siguiendo a los ludólogos), sino que ha de constituirse en un campo cultural compuesto por agentes, objetos, instituciones y valores, reconocido y reconocible, erigiéndose de esa forma en el objeto cultural central del panorama cultural del cambio de centuria y del primer tercio del siglo XXI, la época de la cultura transmedia.

¿Cómo se sostiene semejante afirmación? En la firme convicción, debidamente argumentada, de que el videojuego presenta unas determinadas importancia textual y relevancia social que lo sitúan en esa posición. Resulta oportuno desgranar ambos elementos.

Entendiendo el videojuego como un discurso textual (una semiotecnia que reúne un código o lenguaje y unos aparejos o utillaje tecnológico), Pérez Latorre (2012) demostró su enorme densidad, haciendo referencia a las dimensiones de relato y de juego, y adoptando una triple perspectiva (desde la narración, desde lo lúdico y desde la enunciación). De esta forma, el videojuego se presenta como algo muy alejado tanto de la subcultura marginal como del entretenimiento infantil, un artefacto textual significativo y complejo que presenta múltiples niveles de lectura y experiencia.

Con respecto a la importancia social, el videojuego es la manifestación audiovisual de un concepto ancestral: el juego. Práctica transhistórica, en tanto en cuanto se ha revelado en comunidades de todos los lugares y todas las épocas, el juego encuentra en su cristalización videolúdica el exponente perfecto de la cultura transmedia: un entorno que, no por casualidad, bebe de muchas de las características del propio juego. Conviene, llegados a este punto, detenerse en las implicaciones de esta relación.

3.2. Una genealogía ilustre: el juego y los videojuegos

Sin pretender entrar en una exposición muy detallada que desbordaría con mucho las limitaciones de espacio y de concepto de este artículo, sí resulta pertinente encuadrar el estudio del juego como fenómeno humano a través de dos de los autores más representativos de este tipo de investigaciones: Johan Huizinga y Roger Caillois.

Huizinga escribió en 1938 *Homo ludens*, un auténtico compendio antropológico sobre el fenómeno del juego y sus diversas implicaciones sociales (llegando a investigar, por ejemplo, las relaciones que existen entre el juego y ámbitos tan aparentemente poco lúdicos como el derecho o la guerra). Y propuso para el concepto de juego la siguiente definición:

“El juego es una actividad u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente” (Huizinga, 2007: 45-46).

Si bien es cierto que dicha propuesta acoge sin problemas los juegos, el problema (común a toda definición con carácter global e inclusivo) es que también puede aplicarse a otro tipo de fenómenos (de ahí que el propio Huizinga dedique todo un capítulo de su estudio a deslindar qué se esconde detrás de lo que cada cultura denomina juego). Sin embargo, sí pone de manifiesto algunos de los elementos centrales de un juego: las reglas, la convivencia de lo tenso y lo alegre, o la ubicación psicológica del juego en un entorno distinto de lo cotidiano.

Y un punto decisivo de la investigación de Huizinga es que afirma que el juego precede a la cultura, y no al revés. En este sentido, la concepción de este autor es similar a la de Caillois, quien afirma que la cultura viene del juego (y no al revés, como puede pensarse habitualmente). Este autor insiste en alguna de las ideas de Huizinga cuando afirma que “la palabra juego combina entonces las ideas de límites, de libertad y de invención” (Caillois, 1994: 10). Las semejanzas con el autor de *Homo ludens* no se detienen ahí: Caillois perfila el juego como una actividad libre (no obligada), separada en tiempo y espacio de otros ámbitos, incierta (en tanto no predeterminada), improductiva (al no producir bienes o riqueza), reglamentada y ficticia.

Pero si por algo destaca el trabajo de Caillois es por la clasificación que hace del juego, proponiendo cuatro categorías diferentes: el juego como competencia y enfrentamiento de antagonistas (*agón*); el juego como azar, como suerte (*alea*); el juego como disfraz, fingimiento, representación o simulacro (*mimicry*); y el juego como búsqueda del vértigo (*ilinx*). La exploración de estas categorías consigue dos importantes logros: por un lado, poner en conexión elementos en apariencia distantes como el ajedrez, la ruleta o el tiovivo; por otro lado, entronca perfectamente con la variedad tipológica que ofrece el videojuego.

Llegados a este punto, conviene tener en cuenta que la conjugación de la teoría y el análisis del juego por parte de Huizinga y Caillois enlaza directa-

mente con la centralidad del videojuego en la cultura transmedia. Al fijar de manera tan nítida la importancia del juego (que se sitúa por encima de lo cultural), cuesta poco pensar en las características de la cultura transmedia para comprobar que, en realidad, los medios técnicos, los mecanismos psicológicos y los devenires estéticos han configurado una realidad basada en el desbordamiento de los rasgos de lo lúdico a las interacciones mediáticas (y humanas).

La cultura transmedia es, en última instancia, una cultura completamente atravesada por la dinámica lúdica. Y en ese contexto, por necesidad, la forma expresiva videolúdica se erige como el centro que modela y permea las maneras de crear y consumir productos culturales. Ahora bien, ¿el videojuego, como cristalización audiovisual del juego, ve restringido su campo de actuación en los ámbitos de lo infantil, del ocio y del entretenimiento? El siguiente apartado, que pretende indagar en la relación entre videojuego y educación, aspira a demostrar que no.

4. El videojuego y la educación: ¿entelequia, frivolidad o necesidad?

4.1. Sobre el concepto de educación: un breve rastreo histórico

Para abordar esa relación, conviene explorar, aunque sea superficialmente, el concepto de educación. Una manera de empezar es acudir a la definición que del término ofrece el diccionario. En este caso, de las cuatro acepciones, dos son pertinentes: por un lado, la “acción y efecto de educar”, la cual es definida, en el ámbito que interesa a este trabajo, como “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”; por otro, “la instrucción por medio de la acción docente”.

Parece claro que, para la Real Academia Española, la educación es un proceso institucionalizado en el que un docente se dirige a un alumnado de más corta edad para conducirlo por los caminos del conocimiento y la convivencia en sociedad. Inevitablemente, esa imagen evoca otras tantas: un aula, unas mesas, unos libros de texto, una pizarra... Todos ellos elementos que han construido la imagen contemporánea de la situación educativa. Una imagen que

valida lo admisible, y se resiste a lo no incluido en ella (categoría en la que los videojuegos entrarían completamente).

Pero, ¿se trata de un concepto ahistórico y, por lo tanto, esencial? De ninguna manera, en tanto en cuanto un breve repaso histórico de las situaciones de enseñanza-aprendizaje revelan circunstancias educativas de muy diverso pelaje. Una breves pero significativas paradas en tres momentos fundamentales pueden dar un retrato útil para continuar la discusión.

El primero de los hitos se encuentra en la Prehistoria. Concretamente, en la Edad de los Metales. Y, de manera más específica, en la Primera Edad del Hierro (825-535 a.C.). En cuanto al enclave geográfico, se trata del sudoeste de la Península Ibérica. Efectivamente, se trata de Tartessos, importante cultura que recibe el calificativo de orientalizante por sus fructíferos contactos con los fenicios y griegos provenientes de Oriente y que fundaron asentamientos colonos en la zona. ¿Por qué esos contactos pueden calificarse de fructíferos? Porque supusieron un enriquecimiento en múltiples niveles (económico, técnico, cultural) de Tartessos a través de la interacción con los colonos orientales. En este caso, el circuito de enseñanza-aprendizaje no tuvo nada que ver ni con la institucionalización de la educación, ni con la presencia de un docente, ni con el concepto de escuela. Lo educativo se basó, así, en el contacto con el otro, entendiendo así el aprendizaje como un proceso basado en la toma de conciencia (y de contacto) con lo extraño, con lo ajeno. Supone romper con la cotidianidad y con las rutinas culturales sedimentadas para incluir y, si se da el caso, asumir, nuevas actitudes, nuevas prácticas, nuevas ideas.

La siguiente parada se produce en la Edad Antigua, y concretamente, en el Liceo ateniense, donde Aristóteles encabeza la conocida como escuela peripatética, la cual, según la tradición, se caracterizaba por el hecho de que sus miembros desarrollaban el circuito de enseñanza-aprendizaje durante paseos por el jardín que se encontraba junto a la propia escuela. Ese proceso educativo, basado en el movimiento y en el acto de caminar, desarticula la concepción que de la educación traslada la organización espacial propia del aula (basada en la oposición drástica entre docente y discentes, y en el estatismo corporal). Basta comprobar la deriva semántica del vocablo *gimnasio* para observar la evolución que ha seguido la relación de lo intelectual y lo corporal, distinción que la Grecia Clásica, al contrario que la escuela contemporánea, no contemplaba.

La última estación de este pequeño trayecto está en la Edad Moderna. Concretamente, en los siglos XVIII y XIX, en el ámbito de construcción de la llamada esfera pública por parte de la sociedad burguesa. Este proceso, analizado de manera exhaustiva y brillante por Habermas (1981), hace referencia al auge de una burguesía ilustrada, cuyo sentido crítico y experiencia de aprendizaje se fundamentó en la frecuentación de espacios comunes alejados de los habitualmente considerados como educativos. Así, cafeterías, salones del té o las propias residencias privadas se convertían en entornos educativos en tanto en cuanto la presencia de publicaciones independientes, el contacto con individuos de otras naciones y el acceso a la cultura posibilitaban un ambiente de novedades en los ámbitos del conocimiento, la ciencia, el arte o la política. De esta manera, el ya mencionado circuito de enseñanza-aprendizaje se sostendría sobre la comunidad de intereses y el espíritu crítico, en una suerte de inteligencia colectiva que no necesitaría del esquema del sabio maestro que cubre las lagunas de ignorancia de sus alumnos, ya que los roles de enseñante y aprendiz resultarían líquidos e intercambiables.

Tartessos, Atenas o la Ilustración europea son síntomas de una problemática más general: la cambiante morfología de la situación educativa a lo largo de la historia humana. Introducen numerosos elementos que desestabilizan el discurso tutor sobre lo que debe ser el acto educativo. Y, por esa razón, allanan el camino a la introducción de objetos, procesos y prácticas tradicionalmente alejados de la praxis educativa, como pueden ser, sin duda, los videojuegos.

4.2. Sobre el concepto de educación (II): un somero repaso teórico

Si la Historia muestra cómo hay diversas encarnaciones del concepto de educación en función de las diferentes coordenadas espaciotemporales y socioculturales, la teoría de la educación enseña cómo la reflexión pedagógica ha abierto nuevas vías de estudio y acción que tratan de alejarse de la concepción más tradicional de la situación educativa. Desde ese punto de vista, resulta pertinente realizar un repaso, aunque en ningún modo exhaustivo, de algunos de los principales hitos en este sentido⁹.

⁹ Para este apartado han resultado imprescindibles la orientación y las recomendaciones de la profesora Núria Hernández Sellés, por lo que resulta de justicia agradecer su ayuda.

La primera mención es para Pestalozzi (2003), pedagogo suizo, heredero en cierto sentido de las ideas ilustradas (no en vano su pensamiento educativo puede relacionarse con Rousseau), y que tenía como principal foco de interés el desarrollo de las facultades propias de los alumnos. Para Pestalozzi, la situación educativa descansa sobre las potencialidades, experiencias e intereses del alumnado, siendo el docente un catalizador de esos elementos. Esta visión se presenta, de esta manera, como un precedente muy oportuno de formas expresivas y sistemas comunicativos propios de la cultura transmedia.

En el siglo XX comparecen múltiples visiones, de las que, por restricciones espaciales y conceptuales, resulta imposible dar cuenta. Sin embargo, por su especial relevancia para el objeto de este artículo, conviene resaltar tres nombres: Piaget, Vigotsky y Slavin.

Jean Piaget, referente ineludible en la teoría de la educación moderna, es autor de una ingente obra sobre psicología infantil, psicología del desarrollo y epistemología genética (disciplina de la que es considerado uno de los fundadores). En relación con el presente texto, las ideas de Piaget sobre el juego (1973) son particularmente importantes. El autor introduce tres tipos de juego: el de ejercicio, el simbólico y el reglado, los cuales se corresponden con diferentes etapas de desarrollo y socialización del niño, algo plenamente relacionado con la aparición de metodologías didácticas basadas en el juego y, por supuesto, con la convivencia de los videojuegos en los entornos educativos.

Lev Vigotsky, principal representante de la corriente socio-constructivista, desarrolló, dentro de sus trabajos, un interesante acercamiento a la teoría del juego. Así, Vigotsky (1978) formula su concepto de la zona de desarrollo próximo, el cual, en relación con el juego, hace referencia al entorno en el que los niños pueden reproducir el contacto con otros, haciendo de la interacción un factor fundamental en su desarrollo.

El último autor al que se citará es Robert Slavin, quien, en sus investigaciones, ha puesto de manifiesto la importancia de dos conceptos clave: el aprendizaje cooperativo y la motivación. La obra de Slavin (1999), de esta manera, cobra especial relevancia al pensar en la cultura transmedia y sus vínculos con la educación.

Como puede comprobarse, el pensamiento pedagógico y la teoría sobre la educación han ido abonando a lo largo de muchas propuestas, debates y reflexiones un campo en el cual la cultura transmedia y su principal forma expresiva (el videojuego) pueden acomodarse. Y si ese acomodo resulta equilibrado y apropiado es por la completa pertinencia de los conceptos manejados, entre otros, por los autores citados, quienes no se han limitado a erigirse como figuras totémicas de un campo disciplinar, sino que se presentan como necesarios antecesores conceptuales del actual panorama cultural.

4.3. Nuevas metodologías, nuevos objetos

¿Cómo afrontar la entrada de los videojuegos en el aula? Y, sobre todo, ¿cómo contextualizarla en el panorama general de los fenómenos vinculados a la cultura transmedia? La clave radica en tener en cuenta cómo han funcionado los respectivos discursos tutores, sobre la educación y sobre la comunicación, y cómo estos se ven trastocados por la irrupción conceptual de la cultura transmedia.

Como ya se pudo observar en apartados anteriores, la comunicación ha descansado tradicionalmente sobre el esquema básico de emisor/mensaje/receptor (utilizando un código y en un contexto determinado), mientras que la situación educativa se ha sostenido en el modelo de un maestro sabio que transmite conocimientos a alumnos carentes de ellos. No resulta complicado comprobar que ambas nociones (comunicación y educación) en su concepción tradicional, se basan en la unidireccionalidad de un contenido y en la estasis de unos roles definidos por la desigualdad jerárquica (del maestro frente a los alumnos, del emisor frente a los receptores).

En ese contexto, la cultura transmedia supone una absoluta dislocación de los conceptos habituales. La unidireccionalidad se torna, cuanto menos, bidireccionalidad, en la que los acostumbrados receptores (lectores, oyentes, espectadores) abandonan su tradicional rol para ocupar el lugar del creador. Esta situación se puede apreciar en el aula: a pesar de que el devenir histórico demuestra la mutable faz del acto educativo, la idea de la transmisión en un solo sentido del saber ha sido, y sigue siendo, muy poderosa. Y es precisamente el aliento epistemológico del concepto de cultura transmedia, y, más concreta-

mente, la aplicación específica del objeto cultural privilegiado de dicha cultura (los videojuegos), lo que puede redefinir el circuito de aprendizaje-enseñanza en el ámbito institucional.

La situación de enseñanza basada en la sesión magistral (elemento indispensable para entender la educación en los sistemas reglados) es un ejemplo muy pertinente, se diría que perfecto, de la noción jakobsoniana de comunicación: un emisor (docente), un mensaje (los conocimientos), un receptor (el alumnado), un código (la lengua compartida), un contexto (la hora correspondiente a determinada materia en el horario escolar). ¿Cómo romper, o al menos aflojar, un corsé criticado por una amplia literatura especializada? La cultura transmedia da un recurso privilegiado en este aspecto.

La puesta en cuestión de la habitual concepción de la comunicación por parte de la cultura transmedia (cristalizada en la figura del prosumidor) es el primer paso. Un cuestionamiento ejemplificado claramente por el videojuego como forma expresiva central, que traslada el concepto de lo lúdico (entendido este en su significado más amplio y profundo) a todos los ámbitos de la sociedad (no quedando, en ningún caso, restringido al ocio de determinados nichos subculturales). ¿De qué manera acontece este fenómeno? Para responder a esta pregunta resulta muy oportuno recurrir a un objeto singular: los *serious games* o juegos serios. En pocas palabras, esta clase de videojuegos pretende “crear entornos de aprendizaje que permitan experimentar con problemas reales” (López Raventós, 2016: 4). De esta manera, el videojuego, evitando la primacía de su naturaleza recreativa, da la puntilla a la situación educativa heredera del esquema matemático de la comunicación: sustituye la linealidad unidireccional de la transmisión de saberes por la construcción de un entorno en el que los conocimientos son el fruto del trabajo conjunto de docente y discentes.

El videojuego como juego serio es, entonces, la herramienta apropiada para repensar la educación como la construcción de entornos propicios para la acción de una inteligencia colectiva, desdibujando jerarquías y aceptando los conocimientos de cada alumno como parte fundamental del proceso de aprendizaje. Y es así, a través de su objeto privilegiado, como la cultura transmedia puede revelarse un medio de verdadera transformación social.

5. Conclusión

El presente artículo pretende servir como un esbozo, un tanteo, para calibrar, fundamentalmente, dos cuestiones: cómo estudiar la cultura transmedia, y cómo analizar las múltiples ramificaciones de ese concepto. Huelga decir que ambos elementos requieren de diversos trabajos posteriores.

Sobre la primera cuestión, desde aquí se ha intentado demostrar una única (pero capital) afirmación: el estudio riguroso de la cultura transmedia debe romper amarras con el sustrato conceptual que, hasta ahora, se ha mantenido como hegemónico. Se trata, en otras palabras, de seguir avanzando desde los postulados de Jenkins, no permanecer reducido a ellos. La convergencia mediática y la fluidez en el intercambio de roles creador-receptor no pueden ser la base epistemológica para la comprensión de la cultura transmedia porque, entre otras cosas, no son rasgos aparecidos con el entorno cultural transmedia.

Al mismo tiempo, conviene deslindar el estudio de la cultura transmedia del análisis de las relaciones intertextuales o intermediales, por el riesgo de hacer de la transmedialidad el enésimo intento de utilizar las teorías de Genette (1989). Muy al contrario, la cultura transmedia constituye un objeto de estudio que debe ser rastreado a través de las dimensiones textuales y sociales de los objetos que la conforman. Así, poner el foco en el videojuego (y, sobre todo, moviéndolo desde el cine) supone enfrentarse con los rudimentos semiotécnicos y las dinámicas psicosociales que caracterizan la cultura transmedia.

El videojuego supone, de esta manera, el primero de los hitos de la segunda cuestión referida. Desbrozar la metodología de análisis de los videojuegos, encontrar esquemas de aplicación, y ser capaces de evaluarlos, todo ello son objetivos decisivos para avanzar en un conocimiento mayor y más profundo sobre la cultura transmedia.

Sirva este artículo como uno de los primeros, insuficientes pero ineludibles, pasos para configurar un campo de estudios autónomo, metodológicamente riguroso y conceptualmente claro, que tenga como objeto de estudio, identificado e identificable, la cultura transmedia.

6. Bibliografía

- AARSETH, E. (1997). *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- ABRIL, G. (2005). *Teoría general de la información*. Madrid: Cátedra.
- BAETENS, J., SÁNCHEZ-MESA, D. (2017). “La ventana indiscreta” de Alfred Hitchcock como Cineromanzo. La adaptación como transmedialización. *Tropelías: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, 28, 110-124.
- BAJTIN, M. (1995). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- BAZIN, A. (2000). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- BENET, V. (2004). *La cultura del cine: introducción a la historia y la estética del cine*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1997). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- CAILLOIS, R. (1994). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASSETTI, F. (2011). *Teorías del cine*. Madrid: Cátedra.
- DUBY, G. (1995). *La época de las catedrales: arte y sociedad, 980-1420*. Madrid: Cátedra.
- EISENSTEIN, S.M. (2002). *Teoría y técnica cinematográficas*. Madrid: Rialp.
- FLICHY, P. (1993). *Una historia de la comunicación moderna: espacio público y vida privada*. Barcelona: Gustavo Gili.
- FRASCA, G. (1999). *Ludology meets narratology: similitudes and differences between (video)games and narratives*. Disponible en: <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm> (2020, 21 marzo).

- GALINDO PÉREZ, J.M. (2018). Los entresijos de la mirada: una propuesta metodológica para analizar la praxis fílmica. *Área Abierta*, **18 (3)**, 461-476.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1988). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- GUERRERO, M., SCOLARI, C.A. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos.Info*, **38**, 183-200.
- HABERMAS, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- HUIZINGA, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- JAKOBSON, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- JENKINS, H. (2003, enero). *Transmedia storytelling*, [en línea]. Cambridge: MIT Technology Review. Disponible en: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/> (2020, 21 marzo).
- JUUL, J. (2001). Games telling stories? A brief notes on games and narratives. *Game Studies* **1 (1)**, Disponible en: <http://www.gamestudies.org/0101/juul-gts/> (2020, 21 marzo).
- LÓPEZ RAVENTÓS, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura. Revista de innovación educativa*, **8 (1)**, 1-15.
- MANOVICH, L. (2011). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

- MITRY, J. (1986). *Estética y psicología del cine (1. Las estructuras; 2. Las formas)*. Madrid: Siglo XXI.
- MURRAY, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta: el futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós.
- PANOFSKY, E. (2007). *La arquitectura gótica y la escolástica*. Madrid: Siruela.
- PÉREZ LATORRE, Ó. (2012). *El lenguaje videolúdico: análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Laertes.
- PESTALOZZI, J.H. (2003). *El canto del cisne*. Barcelona: Laertes.
- PIAGET, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PLANELLAS, A. (2015). *Videojuegos y mundos de ficción: de 'Super Mario' a 'Portal'*. Madrid: Cátedra.
- SÁNCHEZ-MESA, D. (ed.) (2019). *Narrativas transmediales. La metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales*. Barcelona: Gedisa.
- SÁNCHEZ-MESA, D., Baetens, J. (2017). La literatura en expansión. Intermedialidad y transmedialidad en el cruce entre la Literatura Comparada, los Estudios Culturales y los New Media Studies. *Tropelías: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, 27, 6-27.
- SHANNON, C. & WEAVER, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Champaign: University of Illinois Press.
- SCOLARI, C.A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- SCOLARI, C.A., BERTETTI, P. y FREEMAN, M. (2014). *Transmedia Archaeology: storytelling in the borderlines of science-fiction, comics and pulp magazines*. New York: Palgrave Macmillan.

SCOLARI, C.A., LUGO, N., MASANET, M.J. (2018). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73 (12), 116-132.

SCOLARI, C.A., MASANET, M.J., GUERRERO, M., ESTABLÉS, M.J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: teen's transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, 27 (4), 801-812.

SLAVIN, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

THOMPSON, J.B. (1998). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

VIGOTSKY, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

VON SIMSON, O. (1980). *La catedral gótica: los orígenes de la arquitectura gótica y el concepto medieval de orden*. Madrid: Alianza.

