

PENSAR LA LITERATURA

HACIA UNA ENSEÑANZA LITERARIA LÚDICA TRANSMEDIA

MARIO GARCÍA STIPANCICH¹

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es explorar la inserción de lo lúdico y lo transmedia en las prácticas de educación literaria. Para ello, se indaga en los horizontes entre el discurso literario y las producciones transmedia y, luego, se exploran las posibilidades de inserción del componente lúdico en integración con lo afectivo y el énfasis en la oralidad y la sociabilidad. Finalmente, se apuntan algunas consideraciones para el diseño de propuestas didácticas concretas.

PALABRAS CLAVE: TRANSMEDIA – DIDÁCTICA DE LA LITERATURA– VIDEOJUEGOS– JUEGOS DE ROL

*La cultura, en sus fases primordiales, «se juega». No surge del juego,
como un fruto vivo se desprende del seno materno,
sino que se desarrolla en el juego y como juego.*

John Huizinga – *Homo Ludens*

La enseñanza mediante metodologías que apelen a dinámicas lúdicas tiene una extensa trayectoria en el ámbito de la didáctica. Sin embargo, a medida que aumenta la edad de las personas con quienes se lleva adelante la práctica educativa, menor es el tiempo que se dedica al juego. Esto se hace especialmente notorio en el trabajo con adolescentes, quienes, en la actualidad, mantienen estrecha relación con lo lúdico en muchas de sus facetas, entre las que destaca la de los videojuegos.

1 Profesor de Grado Universitario en Lengua y Literatura egresado de la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como docente a cargo de *Didáctica de la Lengua y la Literatura* y *Literatura en Lenguas Extranjeras* en el Profesorado en Lengua y Literatura del IFDC de Villa Regina y de Río Colorado, Río Negro, y como Profesor Adjunto en *Introducción a la Lengua Española*, del Traductorado de Inglés, Universidad Nacional de Comahue, Facultad de Lenguas. Actualmente cursa la Maestría en Educación Literaria (UNComahue – CURZA).

En este trabajo pretendo realizar una exploración interpretativa de textos que pueden arrojar luz sobre las posibilidades de enseñar literatura considerando estas prácticas culturales. Me interesa especialmente el diálogo que se establece en las zonas de frontera del campo de lo literario, allí donde el contacto entre el arte hecho puramente con palabras y otros textos semióticos se solapan y enriquecen mutuamente. El interrogante que me motiva es cómo estos fenómenos pueden articularse en el trabajo áulico, es decir, abrir la reflexión hacia posibilidades de desarrollo de secuencias didácticas constituidas por componentes lúdicos y transmedia.

Como marco teórico inicial, adscribo a las nociones generales de la Semiótica cultural, aunque no me explayaré mucho en sus conceptos teóricos.² El concepto de Semiosfera, propuesto por Iuri Lotman, nos permite trabajar con las relaciones que se establecen entre algunos de los tantos y diferentes textos semióticos que se encuentran en el interior de su órbita de influencia. La misma noción de *texto* como *persona semiótica*, portador de capas de memoria compacta, en el que se aglutinan lenguajes con lógicas distintas, permite pensar cualquier interactuante y cualquier producto cultural como un integrante activo más de la semiosfera.

Me interesa destacar la idea de “traducción”, que resulta clave para entender la forma en que comprendemos y producimos textos, pero también la manera en la que aprendemos y enseñamos. Vista así, la labor docente pareciera constituirse fundamentalmente por el afán de mediar entre textos semióticos: los constituidos por nuestros estudiantes y los constituidos de forma amplia por algunos sectores de la cultura.

Creo que también las prácticas educativas pueden pensarse como despliegues en zonas de frontera semiótica, espacios en los que la mutua decodificación entre las capas de memoria de los textos y la de los estudiantes debe ser supervisada para asegurar niveles mínimos de comprensión y de adquisición de gramáticas culturales. Esta idea de frontera conduce a pensar que es un poco absurdo pretender delimitaciones tajantes, pues los procesos de traducción cultural que realiza la población más joven suceden allí donde se da el contacto entre cine, televisión, videojuegos, juegos de mesa, etc.³

2 Para ello se sugiere indagar en los textos del propio Lotman (1996, 2000), así como la primera parte del artículo de Molina Ahumada, E. (2017). Para un desarrollo más profundo puede consultarse Aran, P. y Barei, S. (2002) *Texto/memoria/cultura: el pensamiento de Iuri Lotman*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Ed. El Espejo.

3 Para ahondar en los contactos en esta zona de frontera, remitirse a Molina Ahumada, E. (2017). Mientras que para observar algunas paradojas e inconsistencias narrativas en los nuevos medios que al parecer dan cuenta de problemas de traductibilidad vale la pena leer el artículo Maietti “Ida y vuelta al futuro. El tiempo, la duración y el ritmo en la textualidad interactiva” en Scolari (2013).

En este trabajo el concepto de narración o narrativa debe comprenderse en un sentido amplio que excede al clásico de género literario. Algunos de los autores que utilizo aquí orientan sus investigaciones hacia narrativas en entornos digitales en las que pueden o no interactuar los usuarios entre sí o con el/la autor/a (Murray, Ryan).

HORIZONTES TRANSMEDIA EN LAS FRONTERAS DE LA LITERATURA

Vivimos en la vertiginosa era de las hipermediaciones, el tiempo ahora es “polícrono, reticular y discontinuo”, mientras que también la noción de espacio ha cambiado, ampliando las fronteras tradicionales (Scolari, 2008). Esta situación contextual tensa aún más la concepción moderna tradicional de la lectura como práctica individual y silenciosa, centrada en el libro. La multiplicación de las pantallas, la oferta constante y abrumadora de entretenimiento interactivo y la aceleración en el consumo de productos culturales parecen atentar no solo contra la práctica de la lectura sino contra la misma escuela.

Ya en 1999, a un año del nacimiento de Google, que actualmente es la marca “más influyente del mundo [sea lo que sea que quiera decir esto]” (Baricco, 2019, p. 24), desde la intelectualidad anglosajona se vislumbraba una pugna en la creación de contenidos narrativos:

La evolución del entretenimiento y el arte narrativo en las próximas décadas va a estar determinada por el juego de estas dos fuerzas, es decir, los creadores independientes acostumbrados a trabajar con el hipertexto, el pensamiento sucesivo y los entornos virtuales, y las grandes compañías de la industria del entretenimiento, que tienen enormes recursos y una conexión consolidada con la audiencia masiva (Murray, p. 262)

Ahora, en 2021, no resulta difícil percibir el avance desmedido de las grandes corporaciones del entretenimiento, como Disney, en un mapa cultural hipermediatizado y repleto también de iniciativas creativas provenientes de individualidades o colectivos más o menos grandes de la red, como la escritura de *fanfictions*, las *jams* de videojuegos o las intervenciones de modders en videojuegos de estudio, mientras que los entornos virtuales cobran socialmente cada vez mayor relevancia y son investidos de legitimidad, como puede observarse por ejemplo en el crecimiento de los *e-sports*.⁴

4 Proceso que se aceleró recientemente en determinados ámbitos. Por ejemplo, durante los primeros meses desde que se declaró al Covid-19 como Pandemia, emergieron sucedáneos virtuales de algunas actividades deportivas, como el automovilismo (Cfr. Portal Forbes, 24/03/2020: “eSports mantienen

La propagación de universos transmedia se ha vuelto muy común en los últimos años y se hace especialmente visible en grandes franquicias de la cultura pop contemporánea de origen anglosajón: Harry Potter, Star Wars, Marvel comics, Game of Thrones, etc. Mediante este fenómeno conocido como *remediación*, los diversos productos culturales de una franquicia se concatenan formando eso que, según Baricco, tiene verdadero valor para el público masivo: la secuencia. En sus palabras:

Para los bárbaros, la calidad de un libro reside en la cantidad de energía que ese libro es capaz de recibir desde las otras narraciones y de verter después en otras narraciones. Si por un libro pasan cantidades de mundo, ése es un libro que hay que leer: sin embargo, aunque todo el mundo estuviera ahí dentro pero inmóvil, carente de comunicación con el exterior, sería un libro inútil. (...) El libro, en sí mismo, no es un valor: el valor es *la secuencia* (2006, p. 35).

Podríamos pensar las fronteras entre la Literatura y otras expresiones culturales en los espacios que presenta el encadenamiento de las *secuencias*. Territorios en expansión gracias al avance de las narrativas transmedia posibilitadas por la hipermediación. Territorios, también, habitados por el tránsito frecuente de jóvenes y adolescentes (“Nómades”, como les denomina Urresti, 2015) que, en su interacción como consumidores y prosumidores de las *secuencias* extendidas en las redes, resultan desconcertantes para muchas de las personas que integran y se aferran a las formas educativas de raigambre moderna.

OBSERVACIONES PARA SEGUIR PENSANDO LA DIDÁCTICA

Parece ir en aumento la brecha entre cómo se educa a las infancias y juventudes a través de los medios masivos de comunicación y de la industria del entretenimiento y cómo se educa a través del accionar docente en la escolarización. En el caso particular de la enseñanza de Literatura, la percepción que se tiene desde algunos sectores no resulta muy esperanzadora; por ejemplo, Bombini, ya en 2013, llamaba la atención sobre este asunto:

Existen en la actualidad diferentes diagnósticos, más intuitivos que científicos, que imponen cierto malestar en la práctica cotidiana de maestros y profesores en relación con la pérdida de hábitos de lectura por parte de niños y jóvenes, con la atracción que ejercen otros objetos culturales del campo de la videocultura, la música, la informática entre otros, o con la urgencia de enseñar aquellas habilidades en la cultura escrita que facilitarán la vida del futuro ciudadano (pp.54-55).

vivas las carreras de automovilismo”, en <https://forbes.co/2020/03/24/tecnologia/esports-mantienen-vivas-las-carreras-de-automovilismo/>)

Recuperando el recorrido histórico esbozado por Bombini, podemos observar que describe algunos modelos de enseñanza que percibe como desactualizados: primero, la propuesta de enseñanza fuertemente anclada en la teoría gramatical y en la que el discurso literario tiene un valor estilístico-normativo; aquella que incluye los ejercicios de “aprovechamiento integral del texto”. Segundo, el enciclopedismo de la historia de la literatura, cuya metodología se asienta en la memorización y repetición de información: fechas, datos biográficos y contextuales. Tercero, el modelo de enseñanza de la lectura por placer, que deslinda una lectura de tipo estética de otra eferente, y cuya metodología consiste principalmente en no proponer consignas de lectura o interpretación.

Los análisis realizados resultan pertinentes; lamentablemente, el artículo no logra plantear una propuesta superadora, aunque apunta a las investigaciones de Bruner y de Cuesta como interesantes líneas de investigación. Una postura como la de Rosenblatt — el modelo de enseñanza de lectura por placer— parece desactualizada, pero, en mi opinión, hay vigencia en algunos componentes de su pensamiento, entre ellos el concebir la lectura estética, vinculada a la vivencia personal y subjetiva, para involucrar a nuestros estudiantes, que sigue siendo reivindicada por otros autores.

Al respecto, Karin Littau hace un llamado de atención que vale la pena recuperar: la teoría literaria (y su proyección sobre la didáctica, podríamos agregar) analizó la vinculación entre lector y texto a través de la comprensión, pero dejó de lado lo afectivo:

De modo que, aun cuando los teóricos se alejaban de un enfoque excesivamente textualista para adoptar otro más contextual o políticamente comprometido, su preocupación principal seguía siendo la producción de significado. Por el contrario, antes del siglo XX, las teorías de la lectura se ocupaban también de las sensaciones del lector. (...) Como dijo Susan Sontag en *Contra la interpretación*, vivimos ‘en una cultura cuyo dilema clásico es la hipertrofia del intelecto a expensas de la energía y la aptitud sensual’. Por esta razón, ‘la interpretación es la venganza del intelecto contra el arte’ ([1967], 1987, pag. 7). La lectura es sinónimo de comprensión y ya no se lee para experimentar sensaciones, tema central de la crítica durante siglos (2008, pp. 31-32).

Desde entonces, ha habido avances en esa dirección. En los últimos años, se han visibilizado investigaciones en las ciencias sociales que recuperan estos temas en lo que se ha dado en llamar “giro afectivo” desde donde se busca difuminar delimitaciones muy marcadas en las ciencias clásicas⁵. También, en el campo específico de la Didáctica

5 En un recorrido por la historia y postulados de esta corriente, Leonor Arfuch concluye que “en primer lugar cuestionaría la pertinencia, para las ciencias sociales, de la separación entre lo emocional y lo cognitivo o intencional, por más que haya ese ‘half-second’ delay en la dinámica cerebral, preguntándome si en verdad podemos pensar que las reacciones emocionales sean meramente

de la Literatura se han pronunciado otras voces que refuerzan no solo el trabajo desde las subjetividades sino que además resaltan el carácter social de la Literatura, un poco a contrapelo de la clásica concepción del lector aislado y silencioso:

Podemos decir que la historia de la literatura y del arte es también la historia de la subjetividad humana y de las condiciones materiales y simbólicas en las que esa subjetividad se desplegó. Contra el solo impulso y la descarga individual, contra el puro entretenimiento y el adormecimiento de la conciencia, el arte nos recuerda quiénes somos y nos propone una de las inmersiones más profundas en nosotros mismos y en la sociedad de la que formamos parte (Andruetto, 2015, p. 112).

Lo observado hasta aquí nos permite establecer ciertos parámetros a tener en cuenta para la confección de nuestras secuencias didácticas. No se trata de fórmulas nuevas o consejos que no estuviesen ya en los textos de didáctica, pero sí quizás modos a los que prestar especial atención en los tiempos actuales. Debemos plantearnos si es posible proyectar formas de enseñar literatura más interactivas, socializadas y lúdicas, que involucren la dimensión afectiva y que logren impactar en las subjetividades.

Dicha tarea puede requerir extender el campo disciplinar hacia aquellas zonas de frontera en las que contacta con otras formas culturales, como las que se despliegan en los textos audiovisuales, y, sin duda, considerar la integración con las redes informáticas, que han devenido parte intrínseca de nuestras vidas. Trataré de explorar este aspecto en el siguiente apartado.

Ojalá sea posible integrar estos elementos en un plan de estudio que priorice la construcción colectiva y situada donde se pueda superar formas de enseñar que encorsetan la literatura con el saber enciclopedista o con el mandato implícito de que debemos disfrutar al leer. Ojalá sea posible llevar a los hechos propuestas como las de Gerbaudo:

Por fuera de proyectos redencionistas, apuesto a un *aula de literatura* que no dicotomice *placer o goce* con enseñanza y por ello describo prácticas que actúan nuevos modos de enseñar en la escuela dentro de las condiciones de *im-posibilidad*. Un trabajo biopolítico que lee el arte en las tensiones sociohistóricas y hace foco en el cuerpo y la vida de quienes lo han producido y de sus receptores. Por fuera del paradigma de la utilidad, la eficiencia y la eficacia, la rentabilidad y la aplicación inmediata, las *aulas de literatura* que traigo al papel se juegan por la densidad del arte y sus docentes confían en la comunidad construida (pp.175-176).

corporales, sin investidura significativa, o a-significantes. En segundo lugar diría que no hay oposición entre discurso y afecto o emociones, en tanto el lenguaje es también el lugar del afecto aunque por cierto no excluyente.” (2015, p. 249).

TODOS LOS JUEGOS, EL JUEGO

Para lograr lo mencionado anteriormente, pareciera que debemos orientarnos hacia una actualización urgente de las metodologías y los límites epistemológicos de nuestro campo, porque, si seguimos por el camino que venimos llevando, corremos el riesgo de volver aún más obsoleta la educación institucional o el rol (difusamente definido) que la Literatura cumple en ella.

Ya en 2004, Ryan mencionaba que el futuro de la narrativa interactiva estaba vinculado con “abandonar la idea de género ‘literario’ autónomo y aprovechar mejor la capacidad multimedia del entorno electrónico” (p. 318). Ello puede resultar muy interesante, porque sostener la autonomía de una forma artística contradice algunos principios de la semiótica cultural que se mencionaron al comienzo del trabajo. Sin embargo, quizás sea posible mantener la lógica propia de la multimedialidad sin tener que, necesariamente, depender de los entornos electrónicos; pues, como sabemos, el acceso a los dispositivos tecnológicos es muy dispar en el sistema educativo público.

Para ello, creo que resulta más importante desarrollar buenos entornos lúdicos que habiliten un trabajo colectivo en el que el discurso literario se sitúe en el centro de la escena, pero no en su concepción moderna de lectura preferentemente solitaria y silenciosa, sino más bien como hecho social, con fuerte impronta oral. Mi propuesta consiste en recuperar elementos de los juegos de rol, del diseño de narrativas transmedia y de la cultura *gamer*. A continuación, trataré de fundamentar estas elecciones.

En un trabajo anterior (García Stipancich, 2020), exploré el fenómeno de remediación con la obra de H. P. Lovecraft y propuse algunos videojuegos, historietas y películas con potencial para trabajar en el aula de Literatura. Allí, también destacué la centralidad del discurso literario, pues es mediante el narrador en primera persona que tenemos acceso a los pensamientos y emociones de los protagonistas de estas historias de terror, incluso en productos como videojuegos o historietas se apela al discurso literario para ahondar en sus psiquis atormentadas.

Las habilidades de narrar y describir, de utilizar y comprender las formas metafóricas y de interpretar sentidos no explicitados son fundamentales en la interacción con cualquier producto cultural, pero son especialmente desarrolladas mediante el contacto

con la Literatura⁶. Es, por ello, que creo que es posible articular la enseñanza literaria con la transmedialidad sin que implique una “pérdida” de especificidad del campo (algo que genera mucha preocupación en docentes del área, situación que recrudeció desde el comienzo del ASPO en marzo de 2020⁷).

Los entornos lúdicos son propicios para desarrollar y poner en práctica distintas habilidades⁸. ¿Es posible gestionar de tal forma los entornos lúdicos de manera que el juego pase de ser un mero divertimento a obtener una mayor legitimidad en cuanto recurso didáctico para todas las edades? Considero que sí y, para ello, propongo diseñar un mundo narrativo con una coherencia, lógica y sentidos propios, así como establecer acuerdos respecto de las relaciones y apostar a profundizar en los vínculos que se desarrollen en el marco de la ficción. Parte de la bibliografía ofrece algunas ideas al respecto:

Un juego es una forma abstracta de contar una historia que se parece al mundo de la experiencia común, pero lo reduce para aumentar el interés. Todos los juegos, sean electrónicos o de otro tipo, se pueden experimentar como drama simbólico. Independientemente del contenido del juego en sí o de nuestro papel en él, siempre somos protagonistas de la acción simbólica, que puede seguir uno de los siguientes argumentos:

- Encuentro un mundo confuso y descubro sus claves.
- Encuentro un mundo dividido en trozos y los uno para formar un todo coherente.
- Me arriesgo y soy recompensado por mi valentía.
- Encuentro un antagonista difícil y lo venzo.
- Empiezo con muy poca cantidad de algún bien valioso y acabo con mucha cantidad (o empiezo con una gran cantidad de alguna cosa inservible y me deshago de todo).

6 No me explayaré aquí en las particularidades y funciones sociales e individuales del discurso literario, pero vale recordar su carácter poliestructural (Lotman), su capacidad de desarticular la presunta objetividad de otros discursos (Angenot), su carga política y constitución como espacio de pugna ideológica (Culler), la capacidad de producir subjetividades y moldear imaginarios (Palermo), de desplegar la subjetividad y abonar los vínculos interpersonales (Robin).

7 Para un ejemplo de esta problemática cfr. Jaime Piracón “Algunas viñetas para pensar (con) los videojuegos en la enseñanza”, en: Dussel, Ferrante y Pulfer (Comps.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia – Entre la emergencia el compromiso y la espera*. CABA, UNIFE. En ese texto analiza la sensación de culpa que genera en muchos docentes el contacto con los videojuegos debido al desconocimiento que tienen sobre ellos.

8 Muchos especialistas han destacado la íntima vinculación entre los juegos y la vida, como John Huizinga o Janet Murray: “Como las ceremonias religiosas con las que señalamos el nacimiento, la mayoría de edad, el matrimonio y la muerte, los juegos son actos rituales que nos permiten representar simbólicamente las estructuras que dan sentido a nuestras vidas. (...) Los juegos permiten una práctica segura en áreas de habilidad que sirven para la vida real, son ensayos de la vida.” (Murray, 156-157)

- Un mundo de impredecibles emergencias me desafía constantemente y sobrevivo. (Murray, 155)

Los juegos de rol permiten explorar los arquetipos argumentales expuestos en la cita anterior y, mediante una buena coordinación por parte docente, pueden llegar a indagar en la dimensión dramática. Aunque no necesariamente tengamos que llegar a utilizarlos en esa dirección, puesto que podemos ordenar dinámicas breves, en las que el armazón lúdico se desarticule una vez terminada la dinámica inicial.

La transmedialidad ofrece un amplio abanico de estrategias que nos permiten enriquecer los mundos narrativos constituidos a través de los juegos de roles. Podemos apelar a sonidos, videos, música, diferentes tipos de textos, imágenes y entornos digitales y, sobre todo, proponer maneras de aportar que apelen a la diversidad de gustos e intereses de nuestros estudiantes.

Claro que esto conlleva una serie de desafíos para los docentes que quieran afrontarlo. En primer lugar, el vínculo docente-estudiantes debe ser propicio para llevar adelante propuestas lúdicas, de forma que los estudiantes sientan deseo de participar, no sensación de obligación. En segundo lugar, requiere poner a prueba el ingenio para integrar textos, pues, como ya mencioné anteriormente, uno de los objetivos es mantener el quehacer literario en el centro de la escena.⁹ En tercer lugar, desarrollar procesos de enseñanza de esta índole requiere cierta predisposición docente al histrionismo y la apertura al juego. También exige un cuidadoso manejo de las fronteras de la ficción/realidad en relación a la situación social del grupo, lograr mantener el pacto ficcional del juego y saber desarticularlo a tiempo. Si la “realidad” del juego se instala demasiado, puede devenir en lastre y barrera para proponer otras situaciones lúdicas o constituirse en vía de escape banal.

Estudios recientes tratan de integrar elementos de la cultura de los videojuegos (cultura *gamer*, o *gamification*) a los procesos de enseñanza. Se trata de aplicar metodologías que orienten a los estudiantes hacia la exploración y creación y que aseguren una cuota de recompensas constantes, tal como sucede en los videojuegos. Investigadores afines a la perspectiva cognitiva denominan a esto “el esquema de *gameplay*”:

9 Algunas posibilidades que se me ocurren apuntan a dar consistencia a los mundos de ficción a través de textos *constitutivos*, orales o escritos. ¿Cómo podemos describir los distintos entornos?, ¿qué características tienen los seres que habitan allí?, ¿cómo hablan?, ¿qué leyendas cuentan?, ¿qué mitos los rigen?, ¿cuál son las historias personales de nuestros avatares?, etc.

El esquema de *gameplay* incluye los libretos de la historia, la explicitación de la trama y sus nudos narrativos, libretos del involucramiento con enemigos, de la exploración de un laberinto o mundo, la interacción con otros personajes, etc.

Aplicado al campo de la educación, el esquema de *gameplay* implica que la preparación de clases no solo se fije en los contenidos, las metas y las metodologías que emplear. Implica considerar las percepciones de los alumnos y el diseño de experiencias que tengan como fin descubrir por parte de los propios estudiantes las respuestas a las preguntas. Inserta la educación en un esquema orientado a proyecto, a la resolución de problemas, antes que a la obtención de contenidos que deben ser memorizados (Castellón, Lucía y Jaramillo Oscar, 2013, p.275).

Más adelante, en el mismo trabajo, agregan que uno de los requisitos para realizar de forma exitosa estas dinámicas consiste, como en algunos videojuegos, en la búsqueda de la *inmersión*: “¿Pero qué significa eso en términos educacionales? Significa que el acto educativo debe diseñarse como una experiencia, en la que la planificación no se refiera solamente a los aspectos de carácter cognitivo. Significa que la parte emocional y la volitiva adquieren gran importancia” (Ibid., p.277).

CONCLUSIONES: APUNTES PARA DISEÑOS DIDÁCTICOS

Según el recorrido propuesto hasta aquí, se plantea el desafío de constituir un diseño didáctico que integre los elementos mencionados a lo largo del trabajo y que trataré de sintetizar a continuación. La propuesta básica consiste en amalgamar la experiencia de aprendizaje y la experiencia de juego, es decir, entrenar para la vida en los campos de la ficción lúdica. Allí, plantear un terreno amplio de lecturas y abrir el horizonte hacia la búsqueda de múltiples sentidos al tiempo que se pretende explorar la literatura como forma artística social, oral y colectiva antes que privada, escrita e individual. No debemos olvidarnos de contemplar la dimensión afectiva además de la cognitiva: es decir, experimentar y reconocer emociones y sensaciones junto a los procesos de comprensión y producción.

Algunas estrategias de las que podemos valernos provienen de campos tradicionalmente ajenos a la enseñanza de la literatura, como los juegos de rol, los videojuegos y otros modos de producción transmedia. La constitución de mundos narrativos de creación colectiva, debidamente coordinados, quizás puedan propiciar el trabajo interdisciplinar al tiempo que ofrecer a los estudiantes mayor protagonismo en la toma de decisiones al momento de explorar y crear; sin dejar de apelar a distintas formas de lo literario para dar coherencia, sentido y profundidad a los mundos ficticios.

Hay mucho por investigar y trabajar en esta temática. Y si bien me parece una buena dirección para actualizar el trabajo en torno a lo literario en el aula, también me

preocupa que sus aplicaciones no resulten lo suficientemente inclusivas. Por ejemplo, los juegos propuestos pueden resultar intimidante para personas introvertidas, por lo que es preciso ampliar el abanico de dinámicas; por otro lado, ceder parte del control puede resultar incómodo para algunos docentes, al tiempo que este tipo de dinámicas muy probablemente hagan emerger conflictos grupales latentes que demanden una intervención adecuada. Sin embargo, hay que decir también que estas situaciones se materializan cotidianamente en las aulas, con o sin dinámicas lúdicas de por medio.

Quizás resulte posible generar *secuencias* para enriquecer multimedialmente las creaciones colectivas. Para ello, podemos tener en cuenta las formas lúdicas con las que se encuentran en contacto niños y adolescentes, como los videojuegos, y tratar de reduplicar sus mecánicas para lograr mayor inmersión en el proceso lúdico-didáctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdrutto, María Teresa (2015). “La lectura, otra revolución”. *La lectura, otra revolución*. Bs. As: FCE, pp. 103-120.

Arfuch, Leonor (2015). “El ‘giro afectivo’. Emociones, subjetividad y política”. *Revista de Signis*, Nro. 24 (2016), Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS), París, Francia.

Baricco, Alessandro (2006). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Ed. Anagrama.

(2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama

Bombini, Gustavo (2013). “La literatura en la escuela”. Maite Alvarado (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs. As: Flacso-Manantial, pp. 53-74.

Castellón, Lucía y Jaramillo Oscar (2013). “Educación y videojuegos: hacia un aprendizaje inmersivo”. SCOLARI, Carlos A. (ed.) *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona.

García Stipancich, Mario (2020). “Universos transmedia: Lovecraft y el *horror cósmico*”. En: *Dar a leer – Revista de Educación Literaria*. Dossier Educación

Literaria. Viedma: Centro Universitario Regional Zona Atlántica, UNCo En: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/daraleer/article/view/2884/pdf>

Gerbaudo, Analía (2011). “La clase (de lengua y de literatura) como envío”. A. Gerbaudo (dir.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: UNL, pp. 159-186.

Lotman, Iuri (1996). *La Semiosfera I*. Madrid: Cátedra.

Littau, Karin (2008). “Introducción. Anatomía de la lectura”. *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Bs. As: Manantial. Págs. 17-33.

Molina Ahumada, E. Pablo (2017). “Espejos virtuales. La semiótica de la cultura y el enlace héroe/jugador en el videojuego”. *Luthor*, 32, mayo.

Murray, Janet (1999). *Hamlet en la Holocubierto. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós, pp. 139-166.

Huizinga, Johan (1957). [1943] *Homo ludens*. Buenos Aire: Emecé Editores. Trad. de Eugenio Imaz.

Ryan, M-L. (2004). *La narración como realidad virtual*. Barcelona: Paidós.

Sánchez Martínez, José Alberto (2013). *Figuras de la presencia: cuerpo e identidad en los mundos virtuales*. México: Siglo XXI, pp. 78-91.

Scolari, Carlos (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa Editorial, pp.32-68, 273-293.

(ed.) (2013). *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*.

Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Sontang, Susan ([1961], 2005). *Contra la interpretación*. Buenos Aires: Alfaguara.

Urresti, Marcelo (2015). “Nómades, convergentes, protésicos y obnubilados. Los jóvenes ante las emergencias del campo tecnológico digital”. *La cultura argentina hoy. Tendencias!* Luis Alberto Quevedo (comp.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.