



Caracterización de la experiencia de juego de una comunidad híbrida, desde los entornos digitales y análogos¹

Zairo Pineda Roa²

El hombre que piensa, no con cables y engranajes, sino con su ser sensible, es capaz de marcar con su propia naturaleza, el destino de los robots. (Freinet, 2004, p. 60. Texto original en portugués)

Resumen: El presente escrito hace parte de la tesis de maestría titulada: Caracterización de la experiencia de juego de una comunidad híbrida desde los entornos digitales y análogos, del año 2014. Uno de los aspectos que orientó la investigación fue el tema de los objetos, el cual junto al de la comunidad híbrida y los entornos de juego constituyen el eje para articular la presente reflexión. El estudio hace parte de una investigación cualitativa de carácter etnográfico. Aquí la pedagogía adquiere un valor importante en cuanto se hace necesario resignificar el sentido y la racionalidad de la tecnología en la escuela y, en particular, en la educación en tecnología.

Palabras Claves: Comunidad híbrida, entornos análogos y digitales, objetos y educación en tecnología.

1 El autor certifica que tiene los derechos patrimoniales sobre esta obra, que en el texto se respeta el Derecho de Autor y autoriza su divulgación y publicación con una licencia **Creative Commons Atribución**, tal y como se encuentra descrito en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

El acceso al documento original de la tesis de maestría está disponible en:

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/745/TO-16728.pdf?sequence=1>

Adicional hay un artículo generado a partir de la Tesis Titulado: Experiencia de juego de estudiantes jugadores en el cruce de los entornos análogos y digitales disponible en

<http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/187/160>

2 Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Especialista en Tecnologías de la Información Aplicadas a la educación. Especialista en Pedagogía. Licenciado en Diseño Tecnológico. Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Docente: Tecnología e Informática, IED José Martí. Secretaria de Educación de Bogotá. Colombia. Correo: zairo97@gmail.com



Introducción

El texto que a continuación se presenta focaliza aspectos relacionados con el juego en los entornos análogos y digitales y los objetos de juego, en este marco, se suma a la reflexión desarrollada en la tesis lo tecnológico, que en relación con la educación en tecnología hace posible un escenario para pensar las Tics en la escuela.

Desde lo metodológico, este estudio hace parte de una indagación que se realizó en el Colegio Distrital Compartir Recuerdo de la Localidad 19, Ciudad Bolívar, Bogotá, con estudiantes de los grados octavo y noveno de la educación básica secundaria. Como parte del proceso se hicieron grupos de discusión, entrevistas y un diario de campo. Una de las dificultades que tuvo la investigación se relaciona con la escasa bibliografía con respecto al juego en entornos análogos frente a la inmensa cantidad bibliográfica respecto del videojuego.

Las prácticas etnográficas en la comunidad de juego requieren de una observación, participación que se ajuste a las maneras en que sus integrantes significan y dan sentido desde los entornos. Tal participación y relación con la comunidad ha permitido observar prácticas “que suceden en lugares intermedios constituidos en interfaces semiconductoras entre el mundo físico y el digital” (Domínguez, 2012, p. 204 - 205). Estas interfaces, espacios fronterizos, conllevan una mirada que transita entre los entornos para ver y reflexionar aquello propio, al cruce desde la experiencia que la comunidad vivencia.

De esta forma, la etnografía permite acercarse a la experiencia de grupos sociales, como “un proceso interpretativo que descifra sentidos, juegos de lenguaje, formas de ver locales, formas de verse” (Herrera, 2012, p.164); hace posible entender la experiencia desde los pasos que orientan sus caminos. Este entendimiento se da desde un sujeto investigador el cual de acuerdo con sus marcos de interpretación participa de la vida de la comunidad, desde un papel donde observar le facilite dar cuenta de la experiencia de juego.

En este sentido, se toma el concepto de observación participante de Rosana Guber, como la manera en que el etnógrafo entra y hace parte de las prácticas de juego, da cuenta de los sentidos y comprensiones de la comunidad. “Así la experiencia y la testificación son entonces la fuente de conocimiento del etnógrafo: él está allí” (Guber, 2001, p. 56). Se trata de una participación, que implica jugar los juegos, con la intención de hablar de ellos desde su experiencia en articulación con los sentidos que la comunidad les confiere.



Así pues, “el investigador esta siempre alerta pues, incluso aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social” (Guber, 2001, p. 57). Se requiere de una participación que permita escribir la experiencia de juego desde los objetos que orientan su práctica para entender sus sentidos y configurarla.

Ahora bien, el juego se presenta como una actividad que desequilibra la regularidad del orden escolar e invita a reflexionar sobre las nuevas maneras de ver y experimentar las relaciones profesor - conocimiento - estudiante, planteando retos, preguntas y posibilidades de ser frente a la sociedad, el saber pedagógico y la tecnología. En este sentido, los actuales jóvenes, niños y niñas llegan a:

(...) un medio rodeado de productos tecnológicos, (...) ellos hacen uso de dichos productos de forma natural y espontánea, hacen parte de su mundo de la vida, frente a lo cual los educadores no hemos asumido un papel crítico acerca de las implicaciones que tiene dicha incorporación sin una reflexión acerca del tipo de racionalidad que le subyace a cada desarrollo tecnológico (Vargas & Rueda, 1996, p. 11)

Así, analizar el juego en clave de los objetos en los entornos análogos y digitales, hace vigente el debate acerca de la racionalidad tecnológica en la conjunción de prácticas de videojuego y prácticas de juego tradicional. Habitados a entender el juego en relación con objetos y entornos físicos, el videojuego entra a escena complejizando su experiencia. Es en este orden que, para la escuela lo tecnológico no cumple solo un papel de,

dispositivo didáctico como lo son los computadores, los libros de texto, la televisión, los artefactos, las máquinas, etc., sino que hace parte de nuestra concepción del mundo y de cómo nos relacionamos con éste, hace parte de nuestra cultura y en consecuencia de unos conocimientos, unas experiencias, unos valores, unos lenguajes que utilizamos para relacionarnos tanto con nuestro contexto inmediato como con otros sujetos. La tecnología hace parte de la constitución de los sujetos en tanto genera nuevas condiciones de intersubjetividad (Vargas & Rueda, 1996, p. 11)

Que la tecnología suponga una forma de concebir el mundo y sin embargo, la relación con los productos tecnológicos resulte instrumental, requiere una des-naturalización de lo tecnológico por lo cual se hace necesario su problematización, en este caso desde el juego y sus objetos. Así, en relación con la experiencia, la pregunta planteada en la tesis está dada por ¿Cómo caracterizar la experiencia de una comunidad híbrida a partir de los objetos mediadores de sus prácticas de juego?



En este sentido, surge lo comunitario, y se hablará en términos de comunidad híbrida en tanto las maneras como un grupo de estudiantes – jugadores transitan por los entornos de juego digitales y análogos. Lo híbrido tiene que ver con las relaciones que ellos, los estudiantes jugadores, experimentan desde sus prácticas con diversos elementos que incluye los entornos, los objetos de juego, la ubicación espacial, su relación con los otros jugadores, el cuerpo, entre otros aspectos. Este grupo de estudiantes – jugadores no transitan despojados por los entornos, ellos tienen como escenario los procesos sociales, educativos y tecnológicos en que interactúan.

Estos procesos implican comunicación con el otro, con lo otro desde las particularidades de cada entorno y sus posibles cruces; planteando otras maneras de narrar la experiencia, de narrarse como jugador, de relacionarse, de jugar. Tales interacciones implican argumentos, narraciones, formas de ser desde las prácticas de juego que conlleva jugar y ser jugado de acuerdo con las características de los juegos, de sus propósitos, sus objetos, generando en las subjetividades particulares formas de estar en el mundo.

Desde lo pedagógico “la generación de condiciones que permitan entender lo educativo como un espacio de reflexión, diálogo, debate, impugnación, en suma, como un ámbito social y político de construcción colectiva” (Ruíz, 2008, p. 63), haciendo de la experiencia un espacio de comprensión donde se problematiza la tecnología en el mundo del juego. Se trata de una comprensión por parte de una comunidad escolar y de juego que compartiendo escenarios online y offline, participa de la diversidad de argumentos y prácticas que dan lugar a la constitución de subjetividad y de sociedad.

Acerca de lo híbrido

La hibridación como un “proceso deslumbrante de fusiones, de ampliación de los repertorios con los que imaginábamos nuestra vida hasta hace poco y que hoy podemos enriquecerlo tomando de muchas fuentes” (García, 2011), como las tecnologías de la información y la comunicación donde se amplían los referentes locales y de interacción cara a cara. Esta apertura desde las prácticas convoca a la negociación de los sentidos y significados con el otro, con los otros.

Tales fusiones donde las prácticas de juego tradicional entran en diálogo con prácticas de juego mediadas por lo digital hacen posible la pregunta por, ¿Cómo experimentan, los estudiantes – jugadores, dichas fusiones, entrelazamientos? o, ¿Cómo se enriquecen los repertorios de quienes juegan en ambos entornos? Así “la hibridación es del orden de las metáforas, o sea consiste en asociar contenidos procedentes de distintas redes semánticas (...) también deportes, arte y literatura



intermediales” (García, 2011). La metáfora intenta decir lo híbrido a partir de posibles asociaciones, comparaciones desde las cuales es posible enunciar o referenciar de otra forma la experiencia de juego. La metáfora del collage se hace pertinente para enunciar lo que acontece o caracteriza a la comunidad en la medida en que hace posible relaciones, cruces susceptibles de ser descritos de manera racional y comprensible. Relaciones donde el número de vínculos a cada elemento se construye a través de su experimentación y así cada elemento se va convirtiendo en nodo para entender los nuevos contenidos y repertorios de la experiencia de juego. Un collage que da forma a la experiencia de juego.

Relaciones donde un balón puede experimentarse en el patio o en un videojuego de penaltis o de fútbol digital. Así pues, el sentido del juego, de la interacción con los otros jugadores, amplía los repertorios parciales para crear una fusión de significados, contenidos, interacciones y propósitos de juego a través del objeto experimentado.

Una comunidad híbrida puede inicialmente caracterizarse por quienes vivencian el cruce, el entrelazamiento o fusión de contenidos, sentidos, significados, valores de las prácticas de juego. El vivenciar la práctica de juego desde lo análogo y digital hace que sus significados adquieran matices particulares para quienes así lo experimentan; así, jugar fútbol puede enunciarse de la misma manera en uno u otro entorno (digital o análogo), no obstante, sus jugadores hablarán de una práctica de fútbol desde lo cual van fusionando, relacionando y diferenciando sus contenidos. Un grupo de estudiantes jugadores se refiere a jugar el fútbol como se muestra a continuación:

Estudiante jugador: manejar bien los botones facilita hacer goles más fácil

Estudiante jugador: En cambio jugar en el patio es más difícil, aunque se siente más real. En la consola se juega con los dedos mientras en el patio se juega con los pies

Estudiante jugador: el juego en la pantalla permite ver el panorama de la cancha en una mejor visión en cualquier ángulo, mientras en el patio...

En la vida real está jugando en primera persona mientras que en consola se juega... puedo observar el jugador y orientarlo

Estudiante jugador: en el patio se lesiona y nada, no puede seguir jugando en cambio en la consola se cae, se levanta y sigue jugando

Profesor: y ¿Qué sentido tiene jugar ya sea en el patio o en la consola?



Estudiante jugador: Pasarla bien, divertirse, desestresarse, olvidarse de los problemas...

Aquí había un estudiante que solo practicaba videojuego y expresaba que le gustaba, pero no se hizo explícita su relación de gusto por el juego en el patio.

En este caso el sentido del juego es similar para los dos entornos, mientras es posible apreciar formas diferentes de enunciar la experiencia, sus contenidos según los entornos. De esta manera lo metafórico de contar la experiencia, narrarla, conlleva su vivencia orientada desde los contenidos y sentidos de cada uno de los entornos de juego. Ahora bien, no siempre queda claro a qué se refiere por divertirse ¿Cómo se matiza en cada entorno el sentido? por tanto, se presenta cierta “incertidumbre de los lugares en los cuales estamos generando enunciación, de cómo circulan los bienes y desde donde nos apropiamos de ellos” (García, 2011). Una incertidumbre donde el sentido y su enunciación se mantienen en movimiento, en el movimiento que le facilita su paso por los entornos, haciendo que su configuración tenga lugar según los lugares y modos de apropiación de las subjetividades que allí se encuentran. El acto de nombrar la realidad de juego implica tener presente las particularidades de los entornos que originan la experiencia. Tal nombramiento o enunciación resulta problemático, ya que al transitar por los entornos de juego aparecen espacios liminales, superposiciones, bordes, quizás puentes relacionados a las subjetividades que juega también con el sentido.

La comunidad de juego, como jugadores, se anuncian y se enuncian, se constituyen de acuerdo a su circulación por los bienes, por los sentidos posibles en la experiencia de juego. En la comunidad se conforma un otro que juega entre un avatar y su situación geográfica, que se conecta y está frente a frente con sus pares, se hace objeto y avatar siendo también sujeto. Una subjetividad individual y colectiva susceptible de enunciarse sujeto y hacerse objeto jugando, en una experiencia donde el ser circula por las caminos del cuerpo y del dato digital y así ubicándose - diciéndose en el mundo del juego.

Homi K, Bhabha (1994) comenta,

Mi cambio desde la cultura como un objeto epistemológico a la cultura como un sitio de actuación, de enunciación, abre posibilidades para otros "tiempos" de significación cultural (con carácter retroactivo, prefigurativo) y otros espacios narrativos (fantasmic, metafórica). Mi propósito en la especificación de la enunciación presente en la articulación de la cultura es proporcionar un proceso por el cual otros objetivados pueden convertirse en sujetos de su historia y la experiencia. (p. 178).



Aquí desde la enunciación se están reconfigurando asociaciones para contar la experiencia. Se trata de cómo los sujetos se constituyen desde sus prácticas de juego, se objetivan o son objetivados de tal manera que es posible contar la experiencia de juego según los roles de objetivación y subjetivación, transitarlos y así apropiarlos, circular por ellos, jugarlos, contarlos y enunciarlos como sujetos.

Desde el concepto de comunidad, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en su vigésimo segunda edición comenta, “cualidad común (que, no siendo privativamente de ninguno, pertenece o se extiende a varios)”. Entonces, con respecto a la experiencia de juego, comunidad puede relacionarse a un grupo de estudiantes – jugadores que participan de cualidades o elementos comunes, como, por ejemplo, compartir momentos de juego en los entornos digital y análogo, participar a través de objetos, reglas y propósitos de las prácticas de juego y aquellos aspectos concernientes a su vivencia. A su vez su experiencia es enunciada de manera compleja, ya que los contenidos, sentidos, valores y acciones que tienen lugar en tales entornos resultan reconfigurados de acuerdo con las maneras de decir y experimentar el juego. La experiencia que brinda la interacción de tal comunidad es común a sus participantes, les pertenece sus saberes, maneras de decir, interactuar, hacer, sus formas de apropiar las prácticas y sus sentidos.

Desde los contenidos la experiencia de la comunidad tiene lugar en una interrelación de significados y modos de decir que se cruzan y propician la creación de nuevos significados, así de otros sujetos. De esta forma, se constituye un contorno de la experiencia de juego orientado por las subjetividades que hacen parte del juego.

Hablar del cuerpo en la experiencia implicará relaciones conceptuales, de significado, de acuerdo con las maneras de interacción, las prácticas de juego, la forma que toma el cuerpo en cada entorno, la manera como se cuenta la experiencia misma, así como las posibilidades de jugar desde el cuerpo, entre otros aspectos. Un cuerpo que se cae en el juego de fútbol digital Fifa resulta diferente a un cuerpo que se cae jugando fútbol en el patio.

Las nuevas tecnologías han traído consigo nuevas maneras de relación con los otros, en este caso se tienen pequeñas comunidades que, combinando los espacios digitales con aquellos de la vida cotidiana o tradicional, como el del colegio, el del barrio, constituyen nuevas maneras de comunidad. En este sentido se coincide con Holliday (1999) quien hace mención del concepto de pequeñas comunidades como “algunos grupos sociales cohesivos no necesariamente subordinados a las grandes culturas” (p. 240. Texto original en inglés). En este caso se trata de pequeños grupos que físicamente confluyen en lugares determinados como el colegio, la universidad, el café internet, el parque, entre otros, y



comparten actividades como el juego, a la vez que tienen encuentros o participación en prácticas de juego digital. Hasta el momento no se ha conceptualizado sobre el juego, por lo cual a continuación se presentan algunas ideas al respecto.

El juego

¿Quién no ha jugado? Es una pregunta que a todos concierne, teniendo presente que jugar es inherente a la naturaleza humana. Pero qué es el juego o dónde se ubica conceptualmente, quizás sea una inquietud que sea necesario volverla juego para pensarla. Duvignaud (1997) comenta:

(...) si se abandona a la fascinación del curso lógico del mundo o de las formas inmóviles que deseáramos universales, la orientación intencional de nuestra conciencia no puede sino alcanzar esa región de los actos inútiles en que se sitúa el juego. (...) Si buscamos la perennidad de las formas nos inmovilizamos (p. 15 - 16).

El juego adquiere la movilidad de los actos efímeros, fugaces, se vincula con aquellas vivencias que quiebran las normalidades y temporalidades de la vida, un acto singular y placentero donde su experiencia, adquiere un tono móvil y transitorio, una forma inútil en relación a la forma de vida regular y productiva. Una inutilidad donde cada sujeto puede ser y constituirse apartado de las orientaciones instrumentales de la sociedad y a la vez involucrado en ella, en la sociedad.

Así, el juego se perfila dentro de las cosas que se hacen, se experimentan al margen de la lógica del mundo, de sus aspectos fijos. El juego se configura en un espacio donde la movilidad, lo particular – local, toma el ritmo de sus protagonistas, los hace jugadores. Un movimiento que oscila entre la pantalla con sus múltiples ejes temáticos, el patio escolar con sus otros espacios y relaciones.

Es difícil desde Duvignaud (1997) encontrar una definición del juego, no obstante algunas de sus reflexiones apuntan a mostrarlo como aquello que está cruzado por las tensiones externas e internas del sujeto, así,

suponemos aquí que la aceptación de la realidad es una tarea sin fin y que ningún ser humano llega a librarse de la tensión provocada por la realidad de dentro y la realidad de fuera: suponemos que esa tensión puede aliviarse mediante la existencia de un área intermedia de experiencia (...) esa área intermedia esta en continuidad directa con el área de juego. (p. 48).



En este sentido, el juego se entiende como una tensión donde la subjetividad hace las veces de epicentro y se pone en escena como espacio de acción, una acción que permite constituir y ser constituido, un estar que implica a quienes se disponen en su área. Así, estar inmerso en el juego remite a la manera en que las subjetividades se encuentran en su área. Se relaciona la inmersión en el juego con un,

(...) margen de variación entre distracción relajada y concentración tensa, actividad entusiasta y entrega absorta, alegría desenfadada y seriedad solemne. (...) El juego cesa en el momento en que se perturba el equilibrio del movimiento. Todas las actividades lúdicas, todas las reglas de juego, todos los juguetes, etc., sirven en última instancia para hacer posible, crear, configurar y mantener ese movimiento frágil (Romano, 2014, p. 96)

La inmersión como sinónimo de *momento frágil* donde el sujeto, hace posible un movimiento particular y diferenciado del movimiento propio a la vida cotidiana, inmersión que adentra al sujeto en un movimiento que le permiten constituirse desde el orden de juego. Un adentrarse que hace posible sumergirse como protagonista de la acción a través de objetos, (digitales o análogos), compartirlos desde una exploración por las trayectorias del juego. Tal exploración desata la emoción, un cuerpo que se ha dispuesto para el juego.

Así, a partir de botones, enlaces, sonidos digitales junto a un descuido del profe, de un directivo, un silbato, un balón, harán las veces de botones, alarmas, enlaces para entender y activar la disposición al juego, señas y formas que permiten volver, estar o continuar en juego. Por tanto, estar inmerso en la trama de juego en entornos digitales y análogos pasa por diferentes claves, sonidos, señas, contraseñas, anuncios, frases, gritos entre otros, con lo cual se entra o está en el juego. Se trata de subjetividades que se disponen al son de tales indicios.

Conectando con Murray, citada por Esnaola (2006), la interactividad como “la forma en que los autores organizan la información que permite a los lectores usuarios-navegar por las vías en las que circula la información” (p. 79). La interactividad como una propiedad del videojuego, que ha sido diseñado y organizado desde sus algoritmos para permitir al usuario, jugador entrar en diálogo con las reglas y trayectos del juego, con el juego como texto. La pregunta viene con relación al juego en los entornos físicos en cuanto a ¿cómo se estructura la información? de acuerdo con la experiencia de juego de los estudiantes jugadores. El tránsito entre el patio y la sala de informática - la pantalla, y viceversa hacen posible un trayecto por diferentes formas de organización de la información, por diferentes textos de juego.



El juego en el colegio adquiere tantos matices o formas y el estudiante lo puede recrear, modificar en su narración o normas originales que, dependiendo del lugar físico en que se desarrolla (salón, patio, rincón, pasillo) jugar fútbol se convierte en un metegoltapa, veintiuna, cancha – cancha, etc. Asimismo los objetos los determina el estudiante jugador, al punto de poder hacer del mismo objeto un juego. Así pues, un tarro puede convertirse en balón y un pupitre en arco, convirtiendo un salón de clase en una cancha de fútbol o simulándola y, así, cambiando o ampliando el argumento del salón de un espacio reservado a las clases a un espacio de juego. El nivel de interacción que es posible en los ambientes offline o físicos varía de acuerdo con las características mismas de los lugares de juego y los objetos, así como según las intenciones de los jugadores. Adicional, el estudiante – jugador crea nuevas formas de juego a partir de un objeto, un balón, una piquis.

La interactividad implica una relación con la forma de organizar la trama del juego y así su práctica. En este sentido es posible encontrarse con niveles de experticia por parte de los jugadores en el conocimiento del juego. En un juego digital puede darse en un modo fácil, medio o duro u otras denominaciones, y así los posibles escenarios o formas en que se le presenta la información al usuario, mientras en el colegio depende de las condiciones físicas, los horarios, la disposición de los espacios, con lo cual se juega en el salón, en un pasillo o en la cancha dispuesta para el juego, si la hay.

Los modos de juego se constituyen en aspectos para pensar la interactividad ya que plantean formas de organización del juego, se puede jugar en modo veintiuna y jugar un partido cancha a cancha. Así, texto y sujeto mantienen en el juego una relación donde la subjetividad entra en las tramas y tránsitos del juego, las recrea. La interactividad se constituye un eje para pensar la manera como se narra el juego digital y análogo.

Ahora bien, para Huizinga (1998) el juego como,

Una acción libre ejecutada «como si» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual... Es una lucha por algo o una representación de algo. Ambas funciones pueden fundirse de suerte que el juego represente una lucha por algo o sea una pugna a ver quién reproduce mejor algo. (p. 27-28).



La libertad hace posible jugar con el sentido del mundo propuesto por el juego. En este orden la lucha por algo o la representación de algo conlleva no solo, por ejemplo, a una competencia, sino que en esta competencia tiene lugar un reto al otro, en el que el estudiante – jugador se valora con respecto al otro. Así, cuando los estudiantes apuestan en la cancha en un partido a los dos goles, escenifican formas en que el sentido de ganar, de competir, ‘*ubica*’ con respecto a los otros, da un lugar, posiciona. Similar a desarrollar una misión con otros en un videojuego, hay un reto subjetivo, valorativo con respecto al desarrollo de una tarea con otros. Se trata de la lucha por un algo desde el otro, incluso puede ser otro computador, balón, que como objeto permite retar las posibilidades propias.

Por otra parte en los entornos digitales es posible observar que “ha desaparecido el transcurrir temporal para situarse en la percepción de la acción en el presente del narrador” (Esnaola, 2006, p. 78). En otras palabras el tiempo del juego no es el tiempo de la cotidianidad física. Desde el jugador - estudiante, éste se la juega con el tiempo, esto implica ver desde el nivel de inmersión de los jugadores en el mismo y así, “en la esfera del juego las leyes y usos de la vida ordinaria no tienen validez alguna” (Huizinga, 2010, p. 26). La validez de lo temporal adquiere un carácter relativo con respecto a la capacidad de los jugadores de adentrarse en el mismo, de tal manera que el juego constituya una realidad alterna al orden cotidiano.

En este sentido, la inmersión tiene un papel central para hacer posible la experiencia de juego sea en entornos análogos como digitales. Puede un jugador, jugar fútbol en el patio del colegio o jugar en el entorno digital tetris, por ejemplo, e involucrarse tanto en sus objetivos que mientras juega no percibe de igual manera el tiempo o el espacio respecto de la vida ordinaria. En consecuencia el tiempo, la espacialidad, los objetos y el cuerpo adquieren matices de acuerdo con el grado en que se involucra el jugador en el juego. De aquí que a algunos estudiantes se les alargue el descanso o, como a un estudiante jugador quien en relación al juego World of WarCraft, comenta que ha pasado hasta tres horas jugando. No es que un entorno sea más tendiente a lo cronológico por ejemplo en términos de tiempo, sino que en la experiencia de juego, la inmersión del sujeto, impone sus reglas en un mundo de juego que se auto-contiene.

Se comentaba antes acerca de cómo el programador desde el código coloca las reglas de juego digital. Desde el videojuego un objeto, como un carro, puede a partir de una clave aparecer en una calle determinada en el juego de San Andreas (Grand Theft Auto), puede ser cambiado, mejorado sus características (por ejemplo un arma en Halo), es posible morir pero volver a vivir, y en este sentido los significados de los objetos se alteran al poder ser reutilizados, mejorados, transformados, aparecidos... El objeto transgrede el significado inicial y es posible de acuerdo con la temática así como con el



entorno de juego resignificarlo, perderlo y volverlo a adquirir, potencializarlo, esto está orientado por la destreza, inmersión y conocimiento interactivo del jugador estudiante, se trata de un juego con el significado.

Este juego desde la experiencia de juego offline resulta también posible como cuando se juega fútbol con un tarro, y así convertir la función y significado del tarro por parte de los jugadores. De esta forma en el juego el significado de los objetos hace parte activa en la constitución del mundo, en su interiorización, haciendo que la experiencia permita, como indica Huizinga (1998), establecer asociaciones, en este caso desde los objetos que permite a los estudiantes jugadores adentrarse en el mundo del juego. En suma, quizás sea posible afirmar que en la medida en que no haya inmersión, libertad, interactividad, espontaneidad, no puede constituirse una experiencia de juego.

Los entornos de juego

Pensar el entorno de juego análogo puede conceptualizarse como “directamente proporcional al mundo continuo e infinito que nos rodea. Las computadoras, por lo tanto, no pueden trabajar bien con información analógica. Así que en vez digitalizamos la información, rompiéndola en partes y representando las piezas por separado” (Dale y Lewis, 2013, p.56). En este sentido lo análogo se conecta con los ambientes de juego, donde la interacción cara a cara se narra desde objetos, sujetos concretos que rodean la cotidianidad física de los estudiantes jugadores. Se habla de lo offline en cuanto se trata de un entorno donde jugar no implica el acceso a internet y allí a sus objetos digitalizados, demarcados entre bits y bytes.

Ahora, desde la vigésima segunda edición del diccionario de la Real Academia Española se encuentra que, los entornos desde la informática, se relacionan con un “conjunto de características que definen el lugar y la forma de ejecución de una aplicación”. De esta manera, el videojuego tiene lugar desde las aplicaciones que como objetos tecnológicos se encuentran instalados, se instalan o se portan requiriendo de un soporte o hardware desde el cual jugarlo. Para muchos jugadores estudiantes el hardware y el juego mismo se encuentran en la sala de informática del colegio (espacio de la clase), una tienda de videojuegos entre otros. El videojuego adquiere un matiz online (en línea) cuando su práctica requiere de conexión a internet, mientras, de forma general el videojuego se entiende como digital, en cuanto ha sido previamente instalado, descargado o facilitado en un dispositivo electrónico y es posible de ser jugado con o sin acceso a internet.



Los objetos constituyen una huella de la actividad de juego que tiene lugar en un espacio determinado, dan forma y color a los entornos de juego. De esta manera, es posible relacionar el hueco de piquis en un lugar del colegio como objeto construido por estudiantes – jugadores con un espacio de juego de monedas o de piquis (canicas), un balón con sus potenciales jugadores y con el entorno(s) posible en que lo usan, así quizás el más potencial (objeto) estaría dado por el patio y sus alrededores. Al observar unos controles de Play Station o Xbox es posible que se piense en escenarios de juego online y/o digital, con sus jugadores, así como un celular con juegos. De esta manera los objetos contribuyen a constituir los entornos de juego, le dan forma y potencia subjetiva. Los entornos de juego amplían o sirven como marco de significación de los objetos, fortalecen sus significados o quizás los complementan, aunque en ocasiones el mismo entorno de juego se convierte en el objeto, como cuando el juego, por ejemplo, de Dragón City (juego digital jugado en la red social Facebook), es observado o compartido por su jugador a otros jugadores. Allí el entorno se constituye en objeto de apreciaciones y relaciones.

Cada entorno propicia sus propias lógicas; en el cara a cara jugar tiene una dimensión de relación física presencial geográficamente situada, mientras en los entornos de juego digital, el jugador se ubica en un lugar físico geográfico para conectarse o acceder al videojuego, ya sea a través de una consola, un computador, móvil u otro dispositivo electrónico. Para algunos jugadores estudiantes, esta conexión puede permitir una relación con otros jugadores ubicados en otros lugares geográficos, además, la portabilidad del juego electrónico hace posible que la ubicación geográfica del jugador varíe.

El espacio constituye un aspecto relativo, según sea el juego practicado. En el entorno electrónico, “es la variable espacial la que define el juego, en este caso en cuanto al tiempo. (...) Un problema temporal tiene, en el videojuego, una solución espacial” (Anyó, 2011, p. 506). Así, es posible jugar World of Warcraft en un mundo fantástico, o en el espacio exterior ficticio de Halo; se juega en otro tiempo, más el videojuego como objeto se encuentra situado en la temporalidad presente, la ficción propia al tiempo del juego hace parte de la inmersión en la que el jugador se involucra; el tiempo se ha traducido en el diseño de escenarios (espacialidades) que desde lo digital llevan a otras temporalidades. A su vez, se juega fútbol en la cancha y luego se juega a la guerra en Halo en el computador de la sala de informática, Así, el espacio es problematizado por ambos entornos de juego adquiriendo diferentes matices según el juego mismo.

Un jugador estudiante, teniendo acceso o no, a internet vía wi-fi, puede jugar un videojuego desde un móvil estando ubicado en el patio del colegio frente a otros jugadores estudiantes que juegan futbol cancha a cancha. Esta situación puede ser experimentada por un jugador desde ambos entornos de



juego, es decir, jugar cancha a cancha y en otro momento estar jugando videojuego en la misma cancha del colegio. No obstante, el acceso o no a internet permea posibilidades como la interacción con otros a través del videojuego, claro, teniendo en cuenta el diseño del juego.

Algunos aspectos pedagógicos

En relación con los objetos de juego, hay conocimientos que circulan por la escuela y por fuera de ella. Muchos de estos conocimientos hacen parte de las prácticas que los jóvenes desarrollan a expensas de la escuela y sus reflexiones. Sin embargo, por la escuela transitan

(...) variados tipos de conocimiento, dependiendo de sus actores, interacciones y contextos particulares (...) es posible identificar la coexistencia de tres tipos de conocimiento que orientan su aprendizaje y su enseñanza: el conocimiento cotidiano, el científico tecnológico y el escolar. (...) La idea no es eliminar de tajo ese conocimiento cotidiano sino retomarlo para contextualizar las explicaciones generadas en la enseñanza y el aprendizaje en el medio en el que se encuentran los estudiantes (Secretaría de Educación de Bogotá [SED], 2008, p.38)

Además, en el contexto económico colombiano hay una tendencia al consumo de aparatos, así las consolas de videojuego son importadas, por citar un ejemplo, por tanto la relación con la tecnología tiende a instrumentalizarse, entendiendo desde Vargas & Rueda, (1996) que lo instrumental tiene lugar en cuanto,

una relación con la tecnología toda vez que: se dirija más al dispositivo que a su sentido; convierta al sujeto en dispositivo de la técnica; opere sin un reconocimiento de las transformaciones que opera su introducción en la cotidianidad; desconecte la relación del dispositivo con la racionalidad que lo motivó o a la que da origen (p. 6)

Entonces, la reflexión sobre el sentido y las lógicas que hacen posible el objeto problematizan la relación que los estudiantes o usuarios constituyen frente al conocimiento tecnológico. Asimismo, queda en interrogantes la incorporación de equipos tecnológicos a los procesos pedagógicos desarrollados por la escuela en aras de cualificar la educación junto a aquellos saberes cotidianos. En esto, Graciela Esnaola (2004) favorece una reflexión que puede iluminar la discusión, para ella,

las características de los entornos tecnológicos generan aprendizajes informales que deben ser advertidos por el sistema educativo para “hacerlos jugar a favor del pensamiento”. (...)



Los aprendizajes escolares deberían posibilitar la configuración de experiencias de autoría capaces de generar en el sujeto el placer de aprender descubriéndose a sí mismo y a los contenidos significativos de la situación histórica en la cual está inmerso. (...) el eje de la cuestión debería estar en la propuesta pedagógica que acompaña la provisión y equipamiento tecnológico a las escuelas (p. 488)

Favorecer una práctica pedagógica que propenda por procesos de autoría implica un acompañamiento donde el maestro se involucra en procesos creadores junto con sus estudiantes; procesos que ameritan del maestro(a) toda su capacidad imaginativa e investigativa, constituyendo una experiencia donde el conocimiento exige una formación cada vez más cualificada. Una formación que hace del conocimiento el eslabón para el encuentro con el otro, un conocimiento de lo otro como racionalidad tecnológica que desde el objeto como pretexto constituye búsquedas pedagógicas, en pro de una alfabetización tecnológica.

En este orden, unas posibles preguntas a los procesos pedagógicos que tienen lugar en la escuela en relación con las tecnologías tienen que ver con ¿Qué relación entre el sujeto y el conocimiento tecnológico fundan los procesos de formación escolares? ¿Cuál es la propuesta pedagógica de formación en tecnología desde su racionalidad y los conocimientos que la hacen posible? Y en este orden ¿Cómo se articulan los conocimientos cotidianos a los conocimientos escolares? Por ejemplo los conocimientos tecnológicos y de juego. Con respecto al videojuego, Andrés Hoyos Melo citado en la Revista Semana en el año 2013, advierte que,

es importante tener en cuenta que el videojuego como herramienta educativa, por sí solo, no funcionaría si no hay una orientación con fines pedagógicos por parte de un mediador (docente o facilitador), ni se tiene claro el mensaje o el tipo de aprendizaje que con él se quiere motivar (Hoyos 2013, párrafo 3)

De esta manera, pensar la relación objetos de juego – educación en tecnología conlleva cierta transgresión a la lógica del juego en cuanto, aparece ahora como herramienta. Por tanto, la propuesta estriba en que el acercamiento de los objetos y el juego mismo a los procesos académicos y escolares conlleva un reto, donde el conocimiento implique un deseo de saber el cual articula los procesos de formación. Este conocimiento no se restringe al sentido de la tecnología, implica el sentido de la educación en tecnología, implica reconocer quien forma y a quien se forma.

En este orden, la problematización del juego y la racionalidad tecnológica trae al debate lo que Narváez (2014) propone con respecto a los contenidos alfabéticos, y es que tal racionalidad de la tecnología



constituya un proceso que en la escuela hace posible “transmitirlos en forma alfabética, es decir, se trata de la transmisión de la cultura, no de los subproductos de la misma, no de la información” (p. 212). En estos términos, la enseñanza de la tecnología en la escuela convoca múltiples procesos que desde los objetos como expresiones tecnológicas, conlleven a resignificar la forma como concebimos y somos concebidos en términos de productores - consumidores. Se trata de un ir y venir entre la cultura de medios orientada por la imagen animada y la oralidad a una cultura mediada por la lógica académica e investigativa de las disciplinas y en particular de la tecnología, con sus lógicas particulares de escritura, problematización, transformación y argumentación.

A manera de conclusiones

Los estudiantes jugadores a través de los objetos escenifican un despliegue de su subjetividad. Ellos en su interacción con los objetos, los resignifican, los crean, los juegan. Con los objetos los estudiantes jugadores dan forma y sentido a los entornos de juego, los objetos son resignificados de acuerdo con los sujetos que los han instalado allí.

Compartir se constituye en un proceso común de la comunidad híbrida que hace de la interactividad, la inmersión y la libertad procesos vivenciales en cuanto se comparten avances, reglas, modos de juego, claves, objetos ganados, records, niveles, momentos, comentarios, jugadas entre otros. Las prácticas de juego constituyen una experiencia en relación a los otros como jugadores y a lo otro como objetos de juego.

Frente al componente pedagógico y tecnológico, los objetos de juego pueden constituir un pretexto para articular propuestas pedagógicas que favorezcan pensar la racionalidad de lo tecnológico, su sentido y producción en la sociedad colombiana y quizás latinoamericana. Retomar los conocimientos cotidianos desde las experiencias de juego y allí, componentes y relaciones con lo tecnológico como elementos que permitan su articulación con los conocimientos escolares y tecnológicos, puede abrir posibilidades para desnaturalizar una concepción instrumental de la tecnología. Los objetos de juego requieren procesos de producción y de diseño que implican una formación académica compleja, donde lo comunicativo, ergonómico, social, así como la electrónica, la física, la programación entre otros conocimientos tienen lugar. Entender la tecnología y en particular las TICS desde su racionalidad, amplía el horizonte de una educación en tecnología para lo laboral donde el sentido articula el mundo social problemático para el cual se diseña con los referentes disciplinares en que tiene lugar su proceso de creación e investigación.



Referencias

- Anyó, S. L. (2011) El meu videojoc, la nostra narració. Els relats de la identitat (Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España). Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/51085/TESI%20DOCTORAL%20lluis%20anyo%20sa yol.pdf;jsessionid=C773DED34FFE6F77F0D8B489E6690A99?sequence=1>
- Bhabha, H. (1994) The poscolnial and the postmodern. The question of agency. The Location of culture. London: Routledge. Recuperado de <http://www9.georgetown.edu/faculty/irvinem/theory/Bhabha-LocationofCulture-chaps.pdf>
- Colombia, Secretaria de Educación de Bogotá. (2008) Orientaciones Curriculares para el campo de Ciencia y Tecnología. Serie Cuadernos de Currículo.
- Domínguez, F. D. (2012) Escenarios híbridos, narrativas transmedia, etnografía expandida. Revista de Antropología Social. (21) 197-215. Universidad Nacional de educación a distancia. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/40056/38485>
- Duvignaud, J. (1997). El juego del juego. México: Breviarios Fondo de Cultura Económica, Bogotá, Colombia.
- Esnaola, H. G. (2006). Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos? Buenos Aires: Alfagrama.
- _____ (2004). La construcción de la identidad social a través de los videojuegos: un estudio del aprendizaje en el contexto institucional de la escuela. (Tesis doctoral, Edita Universitat de Valencia, España. Recuperada de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/15360/horacek.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freinet, C. (2004) Pedagogía Do Bom Senso. Sao Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda Tradução: J BAPTISTA [Versión PDF] Recuperado de [http://www.filoczar.com.br/Educacao/FREINET,%20C.%20Pedagogia%20do%20bom%20senso.p df](http://www.filoczar.com.br/Educacao/FREINET,%20C.%20Pedagogia%20do%20bom%20senso.pdf)
- García, C. N. (2011) Ponencia Magistral. Formas actuales de la hibridación en las artes y en la literatura. XII Congreso estudiantil de crítica e investigación literaria. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana de México. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=6LdV1Yt5LU>



- Guber, R. (2001) *La etnografía, método campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Herrera, J. D. (2013) *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Editorial Universidad de la Salle.
- Holliday, Adrian. (1999). *Small Cultures*. Oxford University Press. Documento en pdf. Recuperado de http://www.jimelwood.net/students/chiba/holliday_1999_small_cultures.pdf
- Hoyos, M. A (2013) Los videojuegos estimulan la creatividad en adolescentes. *Revista Semana* [Sección Vida Moderna]. Recuperado de <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/los-videojuegos-estimulan-la-creatividad-en-adolescentes/363868-3>
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Narváez, M. A. (2014) *Educomunicación y Tics: ni tecnologías de la educación ni para la educación*. En: Ángela C (Ed.), *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. (pp. 199-217). Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Nell, Dale & John, Lewis. (2013) *Computer Science Illuminated*. Fifty Edition. Estados Unidos de América.
- Romano, V (1992) *EL juego como pathos*. *Revista Mientras Tanto*, (52) 95-111 Editorial, Icaria. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27820032>
- Ruíz, A. (2008). *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rueda, O. R & Vargas, G. G. (1996). *La pedagogía ante la tecnología como estructura del mundo de la vida*. *Nómadas: 5* (Col), Recuperado de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_5/05_5VR_Lapedagogiaantelatecnologiacoestructura.pdf