

## CODA



## Videojuegos y conocimiento Estado de la cuestión

NINA CABRA<sup>1</sup>

*Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer.*

Los videojuegos se configuran como una de las prácticas sociales y culturales más importantes de nuestra sociedad. O por lo menos, así resulta para niños, niñas y jóvenes contemporáneos, que han crecido jugando con estos. De hecho, muchos jóvenes dedican gran parte de su tiempo libre a tal actividad, que se constituye como un espacio privilegiado de socialización, de constitución de subjetividad y de construcción de conocimiento. En este texto, presento los asuntos más importantes investigados en lo concerniente a los videojuegos, especialmente en lo que tiene que ver con las formas de conocimiento y los aprendizajes ligados a esta forma de juego, y con la relación videojuegos y género. Este estado de la cuestión hace parte de los desarrollos de mi tesis de doctorado en Antropología: “El cacharreo o aprendizaje salvaje en los videojuegos”, que indaga por la relación cuerpo-conocimiento-tecnología.

Resulta significativo el hecho de que, aunque los videojuegos se presentan como una forma cultural que expresa elementos significativos de nuestra época, no cuentan con la misma intensidad de atención e investigación que otros escenarios tecnológicos como el computador, la red y las comunidades virtuales. En este sentido encontramos que, como señala Moreno (2002):

...no se ha prestado la atención debida a los juegos de ordenador y a sus

---

1 Docente Investigadora de la Universidad Central, Directora del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos IESCO. Comunicadora Social, Pontificia Universidad Javeriana; Especialista en Comunicación-Educación, Universidad Central; Magistra en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana; Doctora en Antropología, Universidad de los Andes.

contribuciones narrativas, escuchados los expertos, casi siempre, en infundados prejuicios. ¿Cuál es la razón de esta actitud apriorísticamente negativa? En primer lugar se debe mencionar el desconocimiento que todavía existe respecto al videojuego y, en segundo lugar, el mecanismo de ansiedad ante la informática en general y ante los ordenadores en particular (2002 p.79).

Para el planteamiento de nuestro problema resulta relevante el hecho de que en el panorama de las tecnologías contemporáneas, “sólo el juego de ordenador o videojuego emerge directamente de o con la nueva tecnología” (Darley, 2002, p. 231). Esto significa que el videojuego se considera una de las expresiones más representativas del desarrollo reciente de las tecnologías, convirtiéndose así en un punto clave a la hora de observar y comprender las implicaciones de la tecnología en la constitución de la condición humana contemporánea, pues, como ya lo hemos señalado, la relación con la tecnología reconfigura de manera profunda los vínculos sociales, la relación con el cuerpo y la constitución del sí mismo.

También cabe resaltar que los videojuegos resultan ser uno de los escenarios de mayor desarrollo en lo que tiene que ver con posibilidades de interactividad (entendida como la posibilidad de participar e interactuar con los entornos digitales generados por las máquinas) y, en este sentido, serían un campo privilegiado de observación de los cambios señalados anteriormente. Aunque la interactividad es propia de diversos escenarios lúdicos, en tanto el jugador participa de la situación de juego y la modifica, “la “interactividad” de los juegos de ordenador, constituye un fenómeno que se parece más a una ruptura. La posibilidad y la expectativa de que el espectador intervenga físicamente para cambiar o intervenir en lo que está ocurriendo en la pantalla parece señalar un cambio que tiene una mayor relevancia” (Darley, 2002, p. 255). Esta ruptura tiene que ver con la posibilidad de ingresar y participar en mundos virtuales, en los que la presencia del jugador se expresa a través de un “yo digital”, o un avatar, que habita y trastoca los entornos digitales propuestos por el juego. En este sentido, la imagen digital del jugador tiene un amplio margen de acción y de decisión en el espacio virtual, (del que antes sólo podía ser un espectador). La interactividad de los videojuegos conlleva una experiencia significativa en tanto “los sistemas virtuales implican una comprensión particular del espacio, el tiempo, la proximidad y la agencia” (Stone, 1996, p. 96).

En lo que tiene que ver con las formas narrativas, encontramos una fuerte tendencia a considerar el “video juego como forma cultural híbrida, acentuando rasgos, estructuras y operaciones heredadas tanto de la informática, como de los juegos de mesa, y de otros antepasados, especialmente de su relación con los medios de comunicación (la literatura, el cine, la televisión)” (Giddings, 2007 p. 422). Desde este punto de vista, los videojuegos se presentan como una hibridación

cultural, en la que se cruzan y reconfiguran las formas narrativas de medios anteriores, así como los potenciales lúdicos de los juegos de mesa, de rol, de competencia, y de otras formas de juego previas, que adquieren nuevas posibilidades en el entorno del videojuego. Además, encontramos que esta condición híbrida del videojuego implica también la reconfiguración de los modos de representación y las posibilidades de conocimiento y experiencia de medios anteriores (literatura, cine, televisión, etcétera) y de formas previas del juego, para abrir paso a nuevas formas de experiencia y posibilidades de conocimiento, que no se reducen a una sumatoria de elementos, sino que se perfilan como nuevos modos de conocimiento y experiencia, alterados por la mediación de la tecnología propia de los videojuegos.

Aunque existe una compleja red de conexiones que vincula a los videojuegos con los medios masivos de comunicación, esta forma tecnológica tiene rasgos que rompen con la lógica misma de expresión y creación de sentido, propia de los escenarios mediáticos. “A diferencia de la mayor parte de otros medios de comunicación, los videojuegos retratan culturas domésticas y extranjeras en un espacio que directamente puede ser experimentado por los jugadores” (Schwartz, 2006 p. 322). Así pues, los videojuegos trastocan la lógica de la transmisión de información, en medio de un dispositivo unidireccional, otorgándole al jugador un estatuto distinto del de receptor. “La característica definitoria de los juegos de video, su interactividad, socava este modelo en la raíz. Cuando no hay audiencias, sino sólo jugadores, la frontera siempre dudosa entre pasividad y actividad, la producción y el consumo, se ve socavada desde el comienzo” (Coleman, y Dyer-Witheford, 2007, p. 947).

Es importante resaltar que los videojuegos se inscriben en un modo de operación muy distinto al del cine o la televisión, y están más orientados a la lógica de la simulación de planos de realidad e incluso con la constitución de planos de realidad virtual. En relación con este aspecto, el asunto implica una alteración de los modos de representación y, por lo tanto, hablamos de un cambio profundo en los regímenes de sensibilidad y racionalidad que vinculan a los sujetos entre sí, y a los sujetos con el mundo. Al respecto, podemos señalar que “un buen número de comentaristas y eruditos en las transformaciones contemporáneas de la cultura, ha notado un cambio 'de la representación' a la simulación' como el modo dominante de la organización de los objetos culturales y sus relaciones de significación con el mundo” (Giddings, 2007, p.418). Y resulta claro que esta transformación implica variaciones de orden epistemológico y antropológico, en tanto conllevan nuevos modos de ser, de conocer y de estar en el mundo.

## Conocimiento y aprendizaje: ¿Territorio exclusivo de la escuela?

Al explorar el campo de las ciencias sociales, hemos encontrado una cierta diversidad de aproximaciones a los videojuegos como espacios de construcción de conocimiento, y/o como lugar de aprendizaje. En este punto, encontramos que se podrían consolidar dos grandes vertientes de preguntas, ya que por un lado, encontramos un grupo de investigaciones, realizadas desde diversos enfoques, que tienen como interés principal determinar la posible aplicación de los videojuegos en espacios escolares o en procesos de educación formal. Por otro lado, encontramos una tendencia de indagación, que se pregunta por las formas de conocimiento y aprendizaje propias de los espacios habituales de videojuego (la casa, el juego en línea, las salas de juego), sin pretensiones didácticas o pedagógicas.

En el primer grupo de investigaciones, encontramos un profundo interés por las formas en que la tecnología digital puede modificar los modos de enseñar y aprender en un contexto determinado. Al respecto, esta tendencia plantea que “se trata de analizar los puntos de intersección entre la experiencia que proporciona el videojuego y los procesos de aprendizaje propios de la sociedad digital” (Gross, 2008, p.9). Estas intersecciones tienen que ver con las formas en que los sujetos se aproximan a los objetos tecnológicos, a los modos en que se apropian de ellos y de sus lógicas, y a las comunidades y modos de relación que surgen en torno a dichas tecnologías.

Aunque, en realidad, esta vertiente de investigación asume la pregunta por los videojuegos desde una inquietud por el lugar que ocupan en la vida de jóvenes escolarizados, más le “interesa hablar del aprendizaje en un contexto formal, del aprendizaje intencional y, en este sentido, trataremos de la interacción entre ambos elementos dentro del contexto escolar” (Gross, 2008, p.9). En consecuencia, se plantea la pregunta por los aportes que podría hacer el videojuego como elemento integrado en el programa de la educación formal. Es muy interesante notar que para esta perspectiva de investigación, el lugar exclusivo del conocimiento y del aprendizaje es la escuela. De hecho, se llega incluso a afirmar que “abordar un análisis sobre los aprendizajes significa hablar necesariamente de contenidos curriculares” (Bernat, 2008, p.93).

Esta pregunta se inscribe en el reconocimiento del poder del juego, así como en el hecho de que los videojuegos, en tanto expresión de la tecnología digital, resultan muy cercanos y atractivos para niños, niñas y jóvenes. Igualmente, se plantea el hecho de que

El juego es un recurso frecuentemente utilizado en las etapas tempranas de la escolarización. Sin embargo, según se avanza en el itinerario educativo, va desapareciendo del aula. Es más, pasa a ser el gran enemigo del aprendizaje,

de forma que jugar y “hacer los deberes” se convierten en actividades antagónicas, en lugar de complementarias. Los alumnos pueden llegar a creer que es mejor no hablar de videojuegos delante de sus profesores y profesoras (Ruíz, Díaz, 2010, p.38).

Desde esta perspectiva, el videojuego se presenta como una alternativa que permite retomar el potencial didáctico del juego en aras de la educación formal, especialmente en los niveles de la educación superior. Tal como señalan Ruíz y Díaz (2010), el juego se presenta como un espacio privilegiado para movilizar el pensamiento y para construir relaciones diversas con el conocimiento. Las autoras coinciden en señalar que el videojuego, como práctica lúdica, genera un alto nivel de interés y gusto, que puede transformar la actitud de las y los jóvenes en su rol de estudiantes. En otras palabras, estas investigadoras esperan que el videojuego en el aula transforme a estudiantes pasivos y apáticos, en participantes interesados y activos, tal como se muestran en su rol de videojugadores.

Por otro lado, encontramos que en este grupo de investigaciones hay un marcado interés por aportar elementos que cierren la brecha existente entre la escuela y los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad. Desde este punto de vista la investigación se plantea "con la intención de ayudar a educar a la educación superior. La educación superior es notoriamente lenta para responder a las tendencias de la cultura popular" (Westman y Bouman, 2006, p.xv).

Resulta significativo el hecho de que esa postura crítica en relación con las lógicas y prácticas educativas de la institución escolar, se extiende por distintas latitudes y abarca diversos niveles de formación. De hecho, varios autores cuestionan de manera profunda, no sólo las prácticas escolares, sino más bien, todo el aparato epistemológico que fundamenta la educación en nuestra sociedad (Gross, 2008, Westman, Bouman, 2006, Gramigna, González, 2009, entre otros). Esta crítica se refiere “a una escuela que, para entendernos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorece un acercamiento al saber de tipo abstracto, secuencial y escrito, mediante el uso exclusivo de un código alfabético y su correspondiente gramática” (Gramigna y González, 2009, p.162).

En este orden de ideas, los videojuegos (más allá del nivel instrumental) aparecen como un espacio que interpela y confronta a la escuela, que tensiona el lugar privilegiado que esta institución ha tenido por mucho tiempo, en lo que concierne a la enseñanza, al aprendizaje y a la construcción y circulación del conocimiento. Considero que este es uno de los puntos más importantes registrados en las investigaciones sobre videojuegos pensados como alternativas de transformación de la educación; la crítica al sistema educativo, al anquilosamiento de la forma misma de pensar y asumir el conocimiento, el señalamiento de una creciente brecha entre los intereses de los estudiantes y las formas de enseñar en la institución, resulta un

rasgo significativo de esta vertiente de investigaciones. Considero que la búsqueda de estas investigaciones implica una inquietud pedagógica y, por supuesto, un interés didáctico. Pero, sobre todo, creo que esta vertiente de investigaciones da cuenta de ese “malestar cognitivo” señalado por Gramigna y González (2009), y que conlleva al paso de un modo de pensar el conocimiento (racional, hegemónico, escrito, lineal, etcétera) a otros modos más diversos y plurales.

Es importante señalar que este cuestionamiento a la educación se extiende entre docentes, investigadores y estudiosos del tema educativo y de asuntos relacionados con la tecnología. Dicha preocupación, implica también el reconocimiento de que los mundos de vida de las y los jóvenes de hoy, están abocados a la dinámica y compleja presencia de las TIC y de las diversas expresiones de la tecnología digital; lo que supone el hecho de que estos jóvenes participen de redes, comunidades, espacios de alta interactividad que, en muchos casos, resultan espacios de más interés y con mayor potencial cognitivo para jóvenes que la escuela misma.

Tales inquietudes se ven agravadas por el hecho de que la escuela, como lugar instituido para el aprendizaje y la relación con el conocimiento, sigue echando mano de estrategias de enseñanza muy tradicionales, que no han logrado incorporar los lenguajes y lógicas de las TIC y de sus potencialidades. Al respecto, se señala que uno de los principales propósitos de los procesos de investigación sobre videojuegos en la escuela es aportar elementos para “entender cómo los juegos podrían cerrar la brecha entre el interés de los estudiantes y la forma como se enseñan las lecciones” (Murray, 2006, p.16).

La mencionada dificultad de la escuela para comprender y apropiarse las lógicas de las TIC en sus formas de enseñanza aprendizaje, tiene diversos orígenes, pero varios autores coinciden en señalar que la actitud de temor y desconfianza de los adultos (padres, madres y docentes), ocupa un lugar de gran peso. Al respecto surge una marcada tendencia que evidencia el hecho de que “los medios y las tecnologías sean concebidos por los profesores y educadores como “enemigos”, medios que hay que combatir, siempre sospechosos de incorporar ideologías no deseadas, de introducir conceptos falsos, de confundir las mentes de los niños y adolescentes” (Gross, 2008, p.9).

Estas percepciones que manifiestan los adultos en relación con la tecnología, en particular con los videojuegos, también tiene que ver con el hecho de que hemos sido formados en un ámbito de conocimiento muy distinto, determinado por la creencia de que el libro es el lugar posible y deseable para el conocimiento. Esta profunda creencia, vinculada también con la idea de que la ciencia es la única forma de conocer plausible y respetable, causa una cierta sensibilidad, una racionalidad que además tiende a ser autosostenible, es decir, que en sí misma produce los argumentos para invalidar cualquier forma alterna o diferente de conocer.

Podemos afirmar que en tanto adultos, pertenecemos a una generación, es decir, crecimos vinculados a una serie de dispositivos que nos han determinado como sujetos de cierta racionalidad. “En efecto, a los modelos gnoseológicos que han servido de referencia a nuestro aprendizaje a lo largo de nuestra vida escolar les cuesta mucho reconocer un valor cognoscitivo e instrumental en los contenidos y estrategias que operan en los infinitos espacios de lo cibercultural. Y, en consecuencia, no sabemos utilizarlos” (Gramigna y González, 2009, p.160). Pero esto no quiere decir, que estemos determinados a mantenernos en dicha racionalidad de manera inmodificable, ni, mucho menos, que se nos cierren las posibilidades de ingresar y participar de las racionalidades y formas de ser, conocer y jugar, propias de los dispositivos digitales y virtuales.

Considero que una de las preguntas más importantes de esta vertiente de investigación que se ocupa de la relación escuela-videojuegos, es precisamente, cómo podemos aprender a participar de esos mundo de vida, cómo podemos comprender esas lógicas para ingresar en ellas y proponer así, alternativas epistemológicas, didácticas, éticas y políticas que nos permitan transformar el mundo en que vivimos, y que compartimos con niños, niñas y jóvenes.

De otra parte, hay una serie de estudios que tienen un interés mucho más pragmático, y que buscan aportar elementos al diseño de nuevas estrategias educativas en el ámbito escolar. En este campo de trabajo, encontramos que “los aspectos más investigados están relacionados con la capacidad del juego para promover la motivación (Becta, 2002; Prensky, 2001), la implicación del estudiante (Kafai, 1998) y la capacidad del juego como elemento de alfabetización digital (Gee, 2004)” (citados por Gross, 2008, p.19-20). Y si revisamos estas tendencias, responden con mucha coherencia a los asuntos gruesos que enunciamos anteriormente. La tendencia por encontrar en el juego un elemento que permita movilizar el interés y la motivación de estudiantes ocupa un acervo importante de investigaciones. Se configura con claridad que el videojuego resulta inquietante para la escuela (y para el mundo adulto) en tanto moviliza un alto nivel de interés e implicación de jóvenes que se muestran altamente participativos, decididos, comprometidos y complacidos con su práctica de juego (y no tanto con su rol como estudiante). Y, finalmente, verificamos que el videojuego se indaga en tanto lugar de ingreso a las nuevas racionalidades y formas de expresión de la tecnología digital.

En su trabajo: “Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos”, Pindado señala que la tendencia mayoritaria de investigaciones sobre videojuegos en la escuela se orienta hacia “cuestiones como la habilidad manual, la capacidad perceptiva, la estimulación, la resolución de problemas, la organización de herramientas y las respuestas inteligentes” (Pindado, 2005, p. 66). En este orden de ideas, podemos afirmar que uno de los



intereses que mueve la investigación sobre videojuegos en la escuela, con el fin de aplicarlos en las prácticas, es la posibilidad de comprender los factores claves de aprendizaje que aquellos movilizan.

En otras palabras, “la percepción de la potencialidad educativa de los videojuegos proviene de la idea de asociar determinados tipos de videojuegos con el fomento de algunas capacidades” (González y Blanco, 2008, p.74). Idea que resulta muy cercana a la perspectiva de la educación por competencias, y que centra su atención en la posibilidad de generar y fortalecer el desarrollo de ciertas habilidades específicas.

Al tratar de definir los videojuegos como alternativa para la educación, se reconoce enfáticamente que “todo un grupo de estudios indican que son artefactos culturales que requieren y/o ayudan a desarrollar sets particulares de competencias y conocimientos: en definitiva, son instrumentos culturales de socialización cognitiva” (Sedeño, 2010, p.184). Esta condición de artefacto o dispositivo cultural se resalta en varias investigaciones que conminan a reconocer que, en tanto ocupan un lugar fundamental en la vida cotidiana de niños, niñas y jóvenes (en su socialización, divertimento, tiempo libre, construcción de conocimiento, etcétera), los videojuegos deben ser asumidos como parte de la cultura contemporánea, y se configuran como artefactos que producen sentido y transforman los significados que diversas prácticas tienen para los llamados nativos digitales (Prensky, 2010).

Al identificar los aspectos potenciales que pueden desarrollarse a través de los videojuegos, en lo que tiene que ver con “competencias básicas podemos decir que, por un lado, están los contenidos de gestión del proceso de aprendizaje (meta-aprendizaje), desde la motivación hasta la toma de decisiones. Por otro lado, la gestión del conocimiento, poniendo de relieve que aprenden con los demás y para los demás pues ponen de manifiesto capacidades de trabajo en equipo” (Revuelta, Guerra, 2012, p. 22), habilidades mencionadas por diversos investigadores que coinciden en que la práctica constante de los videojuegos puede fortalecer estos aspectos en la vida de las y los jóvenes.

También, encontramos que los videojuegos se asocian también con competencias más específicas: “Se relaciona a ellos el desarrollo general de algunos tipos de reflejos y aumentan los niveles de agilidad mental. Estas habilidades podrían contextualizarse dentro de las llamadas competencias espaciales, destrezas de representación espacial implicadas en el procesamiento de palabras” (Sedeño, 2010, p.184). Estas competencias se relacionan con el conocimiento y apropiación del espacio virtual, así como del espacio en el que se mueven los jóvenes en la vida cotidiana. A estas competencias también se asocian las destrezas para ubicación y manejo de objetos en el espacio, del cuerpo y de la relación con otros cuerpos y de las relaciones de distancia.

En el aspecto emocional, se plantea que “la ligera frustración que típicamente producen los videojuegos unidos a los factores intrínsecamente satisfactorios que incluyen éstos, pueden ayudar a que los alumnos-jugadores sean más persistentes a la hora de ejecutar las tareas de aprendizaje y que se centren más en ellas” (González y Blanco, 2008, p. 89). Entre estos factores emocionales, también se resalta la importancia del trabajo en equipo y de los vínculos de amistad y solidaridad que se generan en la actividad de videojugar, situaciones que también son leídas como posibilidades de condición para mejorar los procesos de aprendizaje.

Además de los elementos emocionales mencionados, se sugiere que “los videojuegos como nexo de unión entre docentes y discentes es un planteamiento novedoso e innovador pues el alumno lleva a su terreno al maestro y no al revés. Se crea un vínculo mayor y se acercan figuras” (Revuelta y Guerra, 2012, p.14). Estas posturas reconocen la importancia de constituir un vínculo afectivo sólido entre estudiantes y docentes, y que una actitud distante sólo le resta fuerza al acto educativo. Varios autores resaltan la importancia de que el docente se involucre en las prácticas de videojuego (Gross, 2008; Etxeberria, 2008; Kafai, 2012; Revuelta y Guerra, 2012 Sedeño, 2010) y que se familiarice con las diversas expresiones de la tecnología digital que resultan de tanto interés para sus estudiantes.

Desde esta óptica, se interpela a la comunidad docente, esperando que se rompan los temores y prevenciones con las TIC. En relación con el videojuego, se afirma que “la gran tarea del profesor es convertir la experiencia del juego en una experiencia reflexiva. Esto se hace relativamente difícil si tenemos en cuenta que los videojuegos no responden a contenidos curriculares, por lo que el educador debe elegir los juegos, y para ello debe conocerlos, en función de los objetivos” (Etxeberria, 2008, p. 26). En este punto, se reconoce que el diseño curricular presenta obstáculos complicados, pues la lógica compartimentada y fragmentada del conocimiento en la escuela, no resulta muy compatible con la propuesta conectiva e hipertextual del videojuego. Este aspecto resulta de gran envergadura, pues si se sigue la lógica que divide y separa las diversas formas de conocimiento, no se logra un verdadero cambio en los modos de proponer los ámbitos de aprendizaje.

Estos autores, coinciden en que sólo conociendo dichas prácticas y participando de ellas, se puede generar una relación dinámica y enriquecedora entre estudiantes y docentes, y así, se puede lograr una transformación progresiva de las prácticas educativas. También es importante resaltar que este grupo de trabajos comparten la convicción de que, en tanto docentes y adultos que habitan este mundo, “los artefactos (ordenadores, consolas, teléfonos móviles, agendas electrónicas, GPS, etcétera) no son algo externo a nosotros. Forman parte de la manera en que transformamos nuestro trabajo, las relaciones sociales, la elaboración del conocimiento, el aprendizaje y, por supuesto, la educación” (Gross, 2008, p.10).

Hasta este punto, hemos visto que la pregunta por la relación videojuego conocimiento, se traduce, para este compendio de estudios, en una pregunta por las posibilidades de aplicación de la potencialidad lúdica del videojuego en el ámbito escolar. Además, se hace evidente que la perspectiva del conocimiento se reduce a la adquisición de una serie de competencias y/o habilidades, que se supone mejorarían los aprendizajes en la escuela. De igual modo, esta revisión nos permite ver una latente preocupación por la desmotivación y apatía de los estudiantes ante la escuela, así como por la actitud de indiferencia y prevención de los docentes frente a las TIC y a los mundos de vida de las y los jóvenes. Sumado a esto, se percibe a lo largo de estas investigaciones, la idea de que los videojuegos pueden ofrecer una solución a problemas estructurales y de fondo del sistema educativo, lo cual resulta preocupante.

Igualmente, es evidente que la noción misma de conocimiento sigue anclada a la perspectiva racionalista de la acumulación de contenidos, cuestionada en los estudios más críticos. En la mayoría de los casos, el estudio de los videojuegos se propone como una tarea orientada a aplicar acciones didácticas “más atractivas” para los estudiantes. Pero no se plantea una pregunta consistente por las formas de conocimiento diversas que se abren en el videojuego o por las rupturas que debe hacer el maestro y la institución educativa de cara a las dificultades y tensiones que allí se suceden. En este sentido, considero que la mayoría de los estudios revisados hasta acá, comparten la idea de que el lugar “natural y adecuado” del conocimiento es la escuela. De la misma manera, creo que estos estudios se inscriben en la idea firme de que la escuela, aunque esté en crisis o tenga problemas, debe seguir siendo la institución que organice y forme los procesos de socialización y construcción de conocimiento en nuestra sociedad.

Como complemento de lo anterior, podemos afirmar que los estudios y reflexiones revisados hasta este punto, no profundizan en la noción que asumen de conocimiento ni de aprendizaje, y en muchos casos, se usan estos términos como sinónimos que pueden reemplazarse mutuamente. En relación con este asunto, resulta muy importante señalar que la mayoría de trabajos presentados en este apartado, tienden a asumir la idea de que el conocimiento se equipara a las competencias adquiridas en diversos ámbitos por los sujetos educativos. Sin embargo, no se trabajan temas como las implicaciones lógicas de otros modos de conocer, o las posibilidades de interrelacionar datos e información con acciones y experiencias vividas o con la posibilidad de asumir mundos de sentido que transformen y enriquezcan los mundos de vida y los procesos de subjetivación de estudiantes. Desde esta perspectiva, sí resalta la gran preocupación del mundo adulto, en particular de la escuela, por el tiempo y la atención dedicados a la práctica de los videojuegos, que siguen siendo considerados con cierto recelo, con la desconfianza que genera algo que se configura como lo ajeno, lo Otro; temor y desconfianza que se

traducen, en muchos casos, en el deseo de domesticar, de traer eso salvaje hacia el territorio propio, y convertirlo a la lógica imperante y conocida.

## **Otras formas de conocer. El afuera de la escuela**

En este apartado, presentamos estudios relacionados con otras formas de asumir la pregunta por el conocimiento y /o el aprendizaje, en ámbitos distintos a la escuela. En primera instancia, se ha indagado por el impacto de los videojuegos en la visión del mundo de los individuos y de los demás, en tanto “los videojuegos también pueden alterar y modificar las actitudes y creencias fundamentales sobre el mundo generando un cambio social potencialmente significativo a largo plazo” (Bogost, 2007 p.IX). Es importante señalar que este tipo de investigaciones no se limita al análisis del contenido de los videojuegos, sino que se enfocan en las prácticas y posibilidades performativas del acto mismo de videojugar. La interactividad sería la forma en que los juegos performan a los sujetos, afectando sus formas de percibir y apropiar el espacio, el tiempo, la proximidad y la agencia.

En relación con el problema de la subjetividad, aparece también una fuerte tendencia de investigación que se pregunta por las implicaciones del hecho de participar en los mundos y sistemas ideológicos involucrados en los videojuegos, uno de los rasgos esenciales del videojuego que lo distingue de otras formas lúdicas; pues si bien es cierto que en muchos juegos el jugador ingresa en mundos imaginados, solo en el videojuego estos mundos trazan un espacio físico, que implica la apertura de una realidad paralela inscrita en la dimensión virtual, expresada en una pantalla, y que puede ser habitada e intervenida por el jugador a través de su imagen digital o avatar. Desde esta perspectiva, los mundos imaginados y las redes de significados inscritos en las pantallas, eran antes mundos cerrados a los espectadores, que sólo podían contemplar la historia ocurrida en esos mundos imaginados y proyectados por el cine y la televisión. En los mundos imaginados de los videojuegos, el jugador es un participante que puede alterar la situación ocurrida en la pantalla, alternando los significados culturales de dichos mundos. “Estos significados culturales más bien son complicados por el efecto de identidad generado por el avatar, el personaje del jugador en un juego. La identidad y el espacio del videojuego influyen en las percepciones políticas y sociales, que forman la perspectiva de un jugador y su rol en un entorno de juego” (Schwartz, 2006, p.318). Así, el videojuego introduce una serie de preguntas fundamentales a la hora de pensar en los modos de configuración de las subjetividades y en los modos de presentar o simular al Otro y lo Otro de la realidad.

En cuanto al contenido de los videojuegos, se resaltan las posibilidades de ruptura narrativa, y la opción de los sujetos para intervenir en los acontecimientos ocurridos en la pantalla. Se reconoce que “los videojuegos son un medio expresivo.

Ellos representan cómo trabajan los sistemas reales e imaginarios. Los videojuegos invitan a los jugadores a interactuar con esos sistemas y a formarse juicios sobre ellos” (Bogost, 2007 p.VII). En este sentido, se aborda la problemática de los videojuegos desde su potencial expresivo y desde sus aparatos retóricos. Y en la condición multimodal de los contenidos (diversos tipos de lenguajes: imagen, audio, códigos internos, etcétera), esta se configura como elemento clave en las formas particulares de construir conocimiento en el escenario de este tipo de tecnologías.

El contenido de los videojuegos, cuando se juegan de manera activa y crítica, es algo como esto: ellos sitúan el sentido en un espacio multimodal a través de experiencias incorporadas para resolver problemas y reflexionar sobre las complejidades del diseño de los mundos imaginados y de las relaciones sociales, tanto reales como imaginarias, y de las identidades en el mundo moderno" (Gee, 2007, p. 41).

Para esta tendencia de investigación, inscrita en el criticismo cultural, los videojuegos tienen un potencial que anima y promueve formas situadas, experienciales e incorporadas de construcción de conocimiento, e incluso, de pensamiento. El videojuego implicaría un espacio transicional entre el cuerpo y la mente, entre el sujeto real y el virtual. Desde este punto de vista, el videojuego se configuraría como un espacio de experiencia y conocimiento de los sistemas virtuales y de los mundos y posibilidades que ellos implican.

## **El cuerpo videojuega, conoce y piensa**

En este grupo de estudios encontramos un particular interés por el lugar, rol y sentido que el cuerpo tiene en la práctica de jugar, en tanto se le considera un factor clave en la construcción de conocimiento y en las posibilidades de aprendizaje. Así, por ejemplo, el investigador Gee, señala que el conocimiento agenciado por los videojuegos estaría inscrito en el cuerpo, y respondería a la posibilidad de aplicación y correspondencia con las características propias de cada contexto. Resulta significativo que varios autores señalan la relevancia del cuerpo en el estudio de los videojuegos, en tanto producen una cierta forma de conocimiento “incorporado”.

“Cuando uso la palabra incorporado, me refiero a nuestra mente como una parte del cuerpo. Así incorporado significa, para mí, "en el cuerpo" y "en la mente". Cuando hablo de la experiencia corporal de una persona en el mundo (virtual o real), me refiero a las percepciones, acciones, opciones, simulaciones mentales de las acciones o el diálogo" (Gee, 2007, p. 79)

En lo concerniente a la pregunta particular de este proyecto, encontramos que el cuerpo tiene un lugar esencial en la práctica interactiva del videojuego. En este sentido, resulta mucho más claro y pertinente el hecho de que “en el espacio lúdico los cuerpos se encuentran desde un espacio-tiempo situado que se acerca y se aleja en el diálogo de “presencias vinculantes” en el que se desarrolla la capacidad simbólica como función del pensamiento” (Esnaola, 2006, p. 42). Desde esta perspectiva, el cuerpo sería fundamental en la configuración de la relación entre lo virtual y lo real, entre el juego y el conocimiento, y, sobre todo, entre lo individual y lo colectivo.

Para Esnaola, el cuerpo es más que un partícipe, un posibilitador del juego mismo. Para esta investigadora, el conocimiento y el juego requieren de la constitución de un espacio y de una serie de rituales que los posibiliten. “El espacio de juego se configura, precisamente, mediante las prácticas rituales de uso que realiza el sujeto comprometiendo tanto su cuerpo como su pensamiento y su deseo” (Esnaola, 2006, p. 107). De esta forma, el juego y el conocimiento se constituyen a partir de ciertos usos y prácticas del cuerpo, íntimamente vinculadas con el pensamiento y el deseo de quien juega y conoce. Vale aclarar que en este punto el espacio de juego no es sólo un lugar físico, sino que implica además un campo de acciones y significaciones en el que se logra la tensión necesaria para que el juego se lleve a cabo. Esnaola se inscribe en una serie de perspectivas que asumen el juego como clave en la construcción de conocimiento, pero también de transformación de la subjetividad, y el cuerpo es fundamental en esta mirada.

Así podemos afirmar que hay una serie de perspectivas que comparten el interés de superar las dicotomías cuerpo-mente, intuitivo-racional, que en general, ponen todo el énfasis cognitivo en el polo racional de la dualidad. Al respecto, Walkerdine (2007) resalta el hecho de que la relación con la tecnología, y en particular con los videojuegos, inicia y se realiza solamente en y por el cuerpo. Según ella, los videojuegos, al igual que otros medios y tecnologías, “demandan una interacción con la forma del medio, que en sí misma es incorporada, encarnada, en tanto nos sentamos al computador a las consolas, tipeamos, manipulamos los controles” (Walkerdine, 2007, p. 10). La autora señala que hay una fuerte tendencia a pensar el asunto de la tecnología como una relación desencarnada, en la que prevalece el ámbito mental, resultado de una profusa producción de géneros como el cyberpunk, y diversas tendencias de investigación.

Este punto es clave, pues en relación con el cuerpo se configura una concepción precisa del conocimiento y de las diversas formas de aprendizaje que se pueden movilizar a partir de las prácticas de videojuego. Al respecto, Walkerdine critica especialmente las perspectivas derivadas de la psicología evolutiva, específicamente de los planteamientos de Piaget, según los cuales el desarrollo del niño va

de una acción concreta sobre el mundo, a una acción del pensamiento, que valora enormemente, la creciente capacidad de la mente de lograr un pensamiento abstracto (Walkerdine, 2007). Según la autora, esta concepción del conocimiento valora mucho más el trabajo de la mente que el del cuerpo, lo que plantea una dicotomía en la que lo abstracto se privilegia como horizonte de desarrollo cognitivo.

Desde este punto de vista, los videojuegos se configuran como una práctica profundamente corporal, en tanto implican una relación con la máquina, pero también, en tanto generan una serie de afectos y sensaciones sobre y gracias a la interacción con el cuerpo. Y en este punto, es importante precisar que “central a la idea de afecto, es también la de sensación, o lo que los cuerpos sienten y las relaciones de las sensaciones y las ideas son fijadas dentro y entre los cuerpos” (Walkerdine, 2007, p. 21). En este argumento, los conceptos de cuerpo y de conocimiento se fundamentan en el trabajo de Bergson, quien ya había propuesto que el acto de conocer, supone una íntima relación entre el cuerpo y sus afectos, y las ideas.

Además, esta noción de cuerpo plantea una visión distinta de aquella que sólo piensa la carne y los órganos como sustancia pasiva y contenedora de una facultad superior que es la mente. La noción de afecto retomada por Walkerdine, mantiene la idea original de Bergson de que “los afectos corporales son acciones sobre el cuerpo” (Bergson, citado por Walkerdine, 2007, p. 22). Y son acciones del propio cuerpo sobre sí mismo, lo cual implica que el cuerpo tiene diversos niveles y posibilidades de acción, que se expresan y actúan sobre diversos planos de la vida. Walkerdine articula esta perspectiva con la idea de que el cuerpo entra en relación e interacción con los videojuegos, procurando ciertos afectos, sensaciones e ideas que actúan de manera particular sobre el cuerpo, y dan paso a formas de conocer distintas a las que se dan a través del contacto con otros medios.

El punto central de esta discusión tiene que ver con una crítica y toma de distancia con la perspectiva cartesiana y piagetiana del conocimiento y el aprendizaje, que implica replantear el lugar del cuerpo en la construcción de conocimiento. Para las perspectivas más racionalistas y mentalistas, el conocimiento se configura como un proceso en el que los sujetos van de lo concreto y físico a lo abstracto y mental. Y este proceso supone que los sujetos van logrando niveles más complejos y elaborados en su relación con el mundo y con los demás individuos en tanto se logra mayor abstracción, lo que implica que el nivel corporal y concreto es primitivo y poco elaborado.

Por el contrario, la perspectiva propuesta por autores como Walkerdine (2007); Gee (2007); Esnaola (2006); y González (2010), entre otros, es que el cuerpo es un lugar de conocimiento que se va sofisticando y elaborando a través de la experiencia. Desde este punto de vista, el conocimiento no es solamente una abstracción

que los sujetos logran a través de la mente, sino que se concibe como una construcción compleja, integral y diversa, enlazada a aspectos emocionales, corporales, espaciales, sociales, contextuales, etcétera. En este orden de ideas, el cuerpo ocupa un lugar fundamental en el acto de conocer y en las formas de aprender, y su relación con la tecnología y los artefactos resulta significativa.

En consecuencia, la pregunta por el cuerpo y su relación con la tecnología ocupa un lugar importante en esta serie de estudios. Dicha relación implica el hecho de que es el cuerpo el que maneja y opera las máquinas, percibe los sonidos e imágenes, activa el juego a través de su movimiento, experimenta las sensaciones que genera la experiencia de videojuego (tensión, emoción, alegría, cansancio, etcétera). Además, esta postura nos permite afirmar que “el placer de jugar videojuegos no es tanto visual, sino más bien quinesésico” (Newman, citado por Walkerdine, 2007, p. 25), lo que supone que la práctica de los videojuegos se diferencia de otras como ver televisión, en la que el cuerpo se relaciona con la máquina a partir de su movimiento y de sus diversas expresiones. En otras palabras, retomando los aspectos que Walkerdine asume de Bergson (2007), podemos afirmar que la pregunta por el cuerpo supone una pregunta por las sensaciones, ideas y acciones del cuerpo sobre sí mismo, en este caso, en su interacción con las máquinas de videojuego (consolas, dispositivos móviles, computadores, y demás).

En el ámbito local y en una línea cercana de trabajo, encontramos la perspectiva del conocimiento situado y corporizado, presente en los estudios de Julián González y Olga Lucía Obando (2010) sobre los videojuegos y las formas de resolver lo que ellos denominan “situaciones de videojuego —SVJ—”. Sugieren “que ciertos movimientos rítmicos del cuerpo, cierto tipo de verbalizaciones y ciertos estados emocionales no son eventos periféricos a los procesos de resolución de los videojuegos, constituyen componentes de primer orden de una cognición situada y corporalizada [sic], mediante la cual se resuelven tareas que exceden una comprensión puramente lógica y mentalista” (2010 p. 50).

Para estos autores, el conocimiento es el resultado de un entrecruzamiento inestable de fuerzas que se modifican y ajustan de acuerdo con las situaciones que el sujeto enfrenta en cada momento. Estos cuatro elementos son: “cognición, emoción, acción y percepción” (González y Obando, 2010, p. 52) y cualquiera de ellos puede ser el factor central (dependiendo de las demandas y requerimientos de la tarea que se enfrenta), y los demás pasan a ser sistemas de recursos, apoyos del factor central. Sin embargo, cabe resaltar que esta perspectiva asume que los cuatro elementos tienen importancia y diversos lugares de acción, sin que haya uno de ellos que prime por encima de los demás. Es decir, este no es un enfoque mentalista, sino más bien, asume que el conocimiento es plural y que hay diversos factores que se ponen en juego, ocupando distintos niveles de participación y protagonismo.



En el caso particular de los videojuegos, González y Obando señalan que “cuando las automatizaciones y la lógica no son suficientes para tratar una tarea, las derivas emocionales, elocutivas y corporales desentranan, por así decirlo, su tratamiento” (González y Obando, 2010, p. 52). Esta propuesta parte de la idea de que el cuerpo moviliza sus propias formas de resolver situaciones y de crear soluciones, y que está en continua relación con los estados emocionales, los actos elocutivos y las consideraciones cognitivas más racionales. Así, las posturas corporales, los cambios, movimientos y gestos del cuerpo se asumen como factores que elaboran soluciones y no como meros síntomas o reflejos de otras formas de acción. Según este punto de vista “el videojugador que agita repetidamente las manos y la cabeza, o balancea nerviosamente los pies y los brazos, está resolviendo a través de estos gestos el videojuego” (2010, p. 64).

De esta manera, plantean el hecho de que el videojuego no es un sistema cerrado y totalmente determinado por sus lógicas de diseño. Según esta perspectiva de investigación, el videojugador asume la experiencia de juego desde sus particulares entramados emocionales, corporales, racionales, para resolver las diversas situaciones que le plantea el juego. “En otras palabras, así como el libro que promete el autor, no es el libro que se procura el lector; el videojuego, los contenidos y secuencias que se prevén en el diseño lógico, no son los que el videojugador interpreta haciéndose a una comprensión que pasa por el cuerpo, la palabra y la emoción” (González y Obando, 2010, p. 64).

Este estudio también sugiere una perspectiva compleja del cuerpo, no reducida a una sustancia que se aquieta en la relación con la máquina, sino que más bien asume una diversa gama de acciones e interacciones en su práctica de videojuego. El cuerpo juega y aprende a resolver los retos y dificultades que propone el juego, a través de sus movimientos, posturas, sensaciones, percepciones y lógicas particulares. En palabras de los autores, la investigación sobre videojuegos nos va “revelando algo que podría resumirse y sintetizarse en una sola palabra: también se piensa con los pies” (2010, p. 64).

El otro punto clave que aborda la pregunta por el cuerpo, es la vertiente de estudios de género que se ha ocupado de la cuestión de los videojuegos. En este campo se encuentra un acervo interesante de investigaciones, y teniendo en cuenta que el género es un asunto clave para mi problema de investigación, a este tema se le dedicará un apartado específico.

## **Videojuegos y saberes diversos**

Otra serie de investigaciones se preguntan si el videojuego conlleva formas particulares de pensar, conocer y aprender, y en tal caso, cómo se darían esas formas

y bajo qué condiciones; interrogantes que parten del reconocimiento de la gran importancia que tiene el videojuego como medio en la sociedad contemporánea. Al respecto se señala que:

Los videojuegos constituyen en la actualidad la forma de entretenimiento que más recursos económicos mueve en el mundo, por encima del cine, la televisión, la música o el deporte. En mayor o menor medida, la práctica totalidad de los jóvenes y adolescentes los conoce, juega, habla sobre ellos, los cambia, sigue a sus personajes o utiliza sus productos de mercadotecnia. Los videojuegos están presentes en los hogares, en los centros educativos y de trabajo, en los lugares de reunión, allá donde hay un teléfono móvil o un ordenador, es decir, en todo tiempo o lugar” (Tejeiro y Pelegrina del Río, 2008, p. 19).

Esta presencia en diversos ámbitos de la vida cotidiana, sumada al tiempo e interés que los jóvenes dedican a jugar, moviliza una serie de preguntas vinculadas con las transformaciones y nuevas condiciones (relacionales, cognitivas, emocionales, etcétera) que el videojuego genera entre sus adeptos. Dado que el videojuego ha llegado a superar a la televisión y al cine como espacio de entretenimiento y de interés de jóvenes y adolescentes, se supone que aquellos tienen elementos particulares que gustan y atraen con más poder a las audiencias jóvenes. En este sentido, la pregunta de fondo es por “el rol que la nueva tecnología está jugando en la definición de cuándo, dónde y cómo aprenden los jóvenes” (Salen, 2008, p.7).

Desde este punto de vista, este grupo de investigaciones asumen la pregunta por diversas formas del conocimiento y por los aprendizajes (en plural) que se generan a partir de las prácticas de videojuego. Este supuesto también reconoce que los jóvenes aprenden de diversas formas y en diversos ámbitos, entre ellos el videojuego, y que estas formas de conocer y aprender tienen sus particulares lugares, tiempos y modos de despliegue y aplicación, sin que la escuela sea un referente importante para estas reflexiones. En realidad, “más allá del interés por conocer los instrumentos tecnológicos usados en la escuela y los resultados de su inserción en la práctica escolar, se propone ahondar en cómo estos instrumentos de la tecnología están modificando a los jóvenes, sin perder de vista cómo ellos, mediante los usos y las apropiaciones que hacen, provocan cambios en las tecnologías” (Henríquez, Moncada, Chacón y Dallo, 2012, p.147).

De este modo, los jóvenes se presentan como sujetos activos, críticos y partícipes en el desarrollo de la tecnología y en el uso y consumo que hacen de ella. Para este grupo de investigaciones se abren preguntas diversas, como por ejemplo, ¿qué tipo de saberes previos son importantes a la hora de videojugar, o cómo se puede pensar el conocimiento construido en la práctica de videojuegos y cuál es el lugar que dicho conocimiento ocupa en la vida de los jugadores? En este punto, es clave señalar que estas investigaciones tienen un interés hermenéutico, y su

objetivo primordial es comprender qué le ocurre a un videojugador cuando dedica tanto tiempo e interés al acto mismo de jugar. A diferencia de las investigaciones que registramos en el primer apartado, estas no tienen pretensiones pedagógicas o educativas, ni buscan aplicaciones en el ámbito institucional. A continuación presentamos algunos puntos que consideramos clave en el desarrollo de la pregunta por la relación videojuegos-conocimiento.

En primera instancia, aparece una reflexión fundamental, tanto que parece obvia, pero que resulta muy significativa a la hora de pensar en nuestra pregunta de investigación: todo juego implica diversos niveles de conocimiento y una historia de juegos. Al respecto, podemos decir que "el juego siempre debe ser percibido en el contexto de los juegos que el jugador ha intentado antes, así el principal obstáculo para los juegos de video no ha sido la tecnología informática, sino el diseño del juego" (Juul, 2010, p. 22). Es decir que cada jugador, ha jugado diversos juegos a lo largo de su vida, lo cual configura una historia de juegos, y este background afecta la relación que el individuo establece con cualquier tipo de juego.

A mi juicio, este concepto es fundamental, y tiene una profunda relevancia a la hora de pensar el lugar y las implicaciones que el videojuego tiene en la vida contemporánea y en particular, en la vida de jóvenes videojugadores. Esta historia de juegos parte del reconocimiento de que los individuos juegan a distintas cosas a lo largo de su vida, y que esos juegos generan ciertos aprendizajes y movilizan formas particulares de conocimiento que se van entrelazando, conectando unas con otras y con otros planos de la vida. En el caso particular de los videojuegos, esta historia o contexto de juego supone la relación con otras formas de juego, con otras formas de tecnología, con otros tipos de jugadores y con diversos ámbitos de la vida cotidiana.

Según Juul (2010), los videojuegos han experimentado lo que él llama *casual revolution*, que implica el hecho de que el diseño de los videojuegos de hoy, y la creciente relación que tenemos con la tecnología, ha generado una transformación sustantiva en los *gamers* y en los videojuegos mismos. Desde la óptica de Juul, dicha revolución radica en el hecho de que hoy en día, a comienzo de la segunda década del siglo XXI, cualquiera puede ser un videojugador. Según este planteamiento, ya no se habla del *gamer* como un "nerd aislado o poco sociable" que sólo dedicaba su tiempo a jugar. Esta situación se debe, según Juul, al hecho de que la tecnología ha promovido y facilitado el acceso a los juegos, y a que todos tenemos en nuestra historia de juegos algún contacto con cualquier forma de videojuego.

Ahora bien, esta historia de juego no se limita a un acumulado de experiencias de los individuos, sino que se ha planteado como una especie de "capital de juego", que implica toda la experiencia previa, los conocimientos sobre juegos y video-

juegos, las habilidades y gusto por el juego, el posicionamiento en relación con el videojuego y la actitud que se toma como jugador o jugadora (Consalvo, 2007). La autora Mía Consalvo propone el concepto de capital de juego o capital lúdico, como una especie de reelaboración del concepto de capital cultural que propone Bourdieu (2000), reconociendo que hay un entramado fundamental que pre existe al acto mismo de jugar, que incide no sólo en la relación con el videojuego, sino con todo el aparato cultural en el que este se inscribe.

En relación con esta idea, se puede señalar que "segmentos específicos de la industria del videojuego han dado forma a elementos importantes del capital de juego en las últimas décadas" (Consalvo, 2007, p. 4). Este estudio nos muestra cómo el desarrollo de revistas especializadas, sitios web y el diseño de chips y programas que modifican los juegos y consolas, han afectado el capital de juego de los videojugadores. Según Consalvo, esta industria, que ella denomina paratexto de los videojuegos, afecta a los jugadores, pero la acción de estos jugadores también ha alterado la industria. De hecho, la pregunta particular de esta investigación es cómo estas industrias paratextuales han modificado la noción y las prácticas de lo que en el mundo del videojuego se considera como hacer trampa.

Esta pregunta resulta muy interesante, considerando que, si los videojugadores tienen acceso a revistas y sitios de información que les indican cómo jugar, cómo sortear los obstáculos, e incluso, cómo evadir las reglas del juego, los límites del juego y de las posibilidades de los jugadores se ven vulneradas. La pregunta, entonces, es por los límites y regulaciones que el propio juego pone al jugador y al conocimiento que este tiene sobre las posibilidades del mismo. La reflexión final de este trabajo es que los jugadores sólo usan esta información cuando se sienten totalmente atascados o cuando el juego lleva demasiado tiempo en el mismo punto. Según Consalvo, los videojugadores valoran mucho más la experiencia de resolver el problema o de lograr un alto nivel de habilidad, que la acumulación de información sobre el juego (aunque esta les permita avanzar más rápido o les de ciertas ventajas sobre otros jugadores).

Más allá de acumular información, Consalvo propone el término "capital del juego", como se mencionó anteriormente, para captar cómo ser un miembro de la cultura del videojuego es algo más que jugar o incluso, jugarlos muy bien. "Es ser conocedor de las publicaciones y los secretos del juego y pasar la información a los demás" (Consalvo, 2007, p. 18). Y el hecho de pasar la información, de poder enseñar a otros lo que se sabe sobre videojuegos, es clave como factor del capital de juego, en tanto se establecen una serie de flujos y movimientos de saberes y experiencias que afianzan al jugador en un grupo que valora mucho y se hace cada vez más experto y conocedor a través de estas prácticas. De hecho, muchos de los sitios, foros, revistas digitales sobre videojuegos, son realizados por juga-

dores y comunidades de juego, que generan contrapuntos y voces alternas a los sitios creados por las grandes industrias de videojuego. Consalvo concluye que las industrias paratextuales han creado productos y prácticas que han jugado un rol importante en la experiencia de juego de los videojugadores. Dichas prácticas y productos pueden contribuir a la adquisición o fortalecimiento del capital de juego o capital lúdico, pero para algunos jugadores esta es una señal de carencia. “Los jugadores negocian cuidadosamente el uso de estos ítems en su juego, y hay diversos enfoques sobre el tema. Los jugadores son activos y reflexivos a la hora de aceptar y resistir varias formas de guía, ayuda y trampa. Su actividad indica la complejidad de la experiencia de juego” (Consalvo, 2007, p.1 04- 105).

Este trabajo nos muestra la importancia y complejidad de las valoraciones y regulaciones de los videojugadores en sus propias construcciones de conocimiento y en la constitución de su capital de juego, concepto que plantea además el hecho de que los jugadores construyen una suerte de saberes y experiencias relacionadas con las de otros jugadores, y se tensionan con otros modos de jugar. Así pues, podemos retomar una idea de Salen, según la cual, en lo relacionado con los videojuegos “jugar, constituye la suma total de las actividades, alfabetizaciones, conocimientos y prácticas activadas en y alrededor de cualquier aspecto de un juego” (2008, p. 9).

En este punto resulta importante resaltar que estos estudios comparten una tendencia epistemológica similar, que rompen con la noción objetivista del conocimiento, que supone una postura transmisionista en los procesos de aprendizaje. Encontramos que los estudios que se preguntan por el videojuego como lugar de construcción de conocimiento y aprendizaje fuera de ámbitos escolares, comparten una visión constructivista. “Central a la perspectiva constructivista es la creencia de que el conocimiento es construido no transmitido, y que quien aprende juega un papel activo en el proceso de aprendizaje” (Dickey, 2006, p. 786). La visión constructivista plantea que el sujeto puede articular diversos aspectos de su contexto para construir el conocimiento en una serie de interacciones y relaciones con el mundo, los otros y consigo mismo. Desde esta concepción, el conocimiento no se imparte ni se transmite, y no se puede reducir a la perspectiva instruccionalista, que busca diseñar o apropiarse los videojuegos para incorporarlos en las prácticas tradicionales de enseñanza aprendizaje en la escuela.

Por otra parte, un problema filosófico más profundo se oculta dentro de la premisa instruccionalista de los juegos: que necesitamos partidos para "endulzar" el aprendizaje de ideas difíciles. No hay duda de que el aprendizaje es una empresa exigente para los estudiantes que se esfuerzan en entender el conocimiento valorado en nuestra sociedad. Pero ¿necesitamos juegos instruccionales para hacer que las ideas difíciles se hagan fáciles y divertidas de

aprender? (Kafai, 2006, p. 37).

Esta línea de argumentación plantea que más que poner los videojuegos al servicio del modelo instruccionalista o transmisionista, es importante comprender que los jóvenes contemporáneos construyen conocimiento en diversas prácticas culturales. Entre estas, las tecnologías digitales ocupan un lugar significativo, en tanto son artefactos altamente atractivos y usados por dichos jóvenes. Por tal motivo, los modos de conocer y aprender propios de los videojuegos, se deben explorar en sus lugares habituales de uso (la casa, la sala de videojuego, las fiestas de jugadores, etcétera), con el fin de comprender cómo se dan estos procesos y qué tipo de jóvenes se configuran en esta relación.

Tal como podemos apreciar, existe un acervo interesante de investigación y de producción teórica en torno al asunto de los videojuegos. Sin embargo, también se registra en nuestro contexto un vacío en este campo de estudios. Tanto en el campo general de las tecnologías y en el específico de los videojuegos, encontramos que:

...desafortunadamente la reflexión filosófica sistemática sobre la tecnología es escasa en Latinoamérica y en nuestro país, signo, en buena cuenta, de nuestra posición subordinada frente a las tendencias eurocéntricas y norteamericanas. Situación que se traduce a su vez en la falta de nichos de creación y producción de pensamiento y de desarrollo tecnocientífico adaptado a las condiciones particulares de nuestras idiosincrasias (Rueda y Quintana, 2007, p. 44).

## Juegos del género

El estudio asume una significativa perspectiva de género, teniendo en cuenta las implicaciones que esta variable tiene en relación con las formas de apropiación y usos de la tecnología. Esta consideración parte de la base de que, en la llamada dominación masculina, se dan una serie de situaciones relacionadas con modos o formas de las acciones, que se expresan en principios prácticos. Específicamente, me referiré al principio de la dominación masculina que “confiere al hombre el monopolio de la manipulación de los objetos técnicos y de las máquinas” (Bourdieu, 2000, p. 117). En este punto, se puede pensar que la noción de género implica una apertura de las relaciones y las posibilidades de acción, en relación con las máquinas y los objetos técnicos, en tanto instrumentos, prótesis o potenciadores de la acción humana en el mundo contemporáneo.

El hecho de que la pregunta se refiera específicamente a los videojuegos, implica el reconocimiento de que la tecnología, en particular la digital, también altera y reconfigura los elementos fundamentales de las nociones de género, pues “aunque la competencia tecnológica no se defina únicamente por performar el género, sí

que tiene una relación estrecha con éste: se considera a los hombres como competentes con las tecnologías en virtud de su performación de la masculinidad, y las mujeres se muestran como carentes de esas mismas competencias cuando performan la feminidad adecuadamente” (Gil, Feliu y Vitores 2010, p. 212).

Cabe señalar que las consideraciones sobre las competencias y habilidades en relación con la tecnología no se limitan al ámbito de las opiniones, sino que tienen mucha eficacia en los roles de género y en el ordenamiento social de las actividades de los sujetos. Al respecto podemos afirmar que “hay evidencia de la reproducción de la generización de habilidades específicas, destrezas y actividades a través de los videojuegos, en consonancia con el fortalecimiento y la reproducción de los roles sociales de género” (Bryce y Rutter, 2003, p. 2). Así, los videojuegos se configuran, como la mayoría de los artefactos y prácticas culturales, como lugares de dominación y reproducción del orden establecido, o por el contrario, como espacios de resistencia y de transformación de los sentidos y lugares que los sujetos pueden transitar en la vida cotidiana.

Al respecto, planteo que, el videojuego se perfila como un ámbito estratégico para la administración de las emociones y fuerzas agresivas y creativas de hombres y mujeres, lo cual lo configura como un punto clave a la hora de comprender las dinámicas y posibles transformaciones de las feminidades y masculinidades contemporáneas. En este sentido, propongo la idea de que el videojuego puede ser un ámbito de juego que reproduce el orden tradicional de las identidades de género, pero también tiene elementos potenciales que pueden subvertir el ordenamiento tradicional, a través de la apertura y descentramiento del espacio y de la inauguración de una tercera zona de género, que implica un espacio relativo y activo, que rompe con la idea de espacio vacío y pasivo (idea que está a la base de la noción más tradicional de feminidad). “Esto es especialmente importante al analizar la relación entre género y el juego, ya que los cuerpos físicos y los espacios son generizados” (Lin, 2008, p.54).

Además, en el estado del arte en el campo de jóvenes encontramos que:

Las preguntas por el género están restringidas a los habituales temas de sexualidad y salud sexual y reproductiva, revela una estereotipia común a la investigación social en la cual la cultura juvenil, las cuestiones del trabajo o la participación social y otros aspectos más de la formación de los sujetos se suponen extrañas o independientes de los efectos que tiene el género como ordenador social, que en el caso de la investigación sobre jóvenes en Bogotá representan uno de los más grandes vacíos y actos de invisibilización (Serrano, 2003, p. 110).

Atendiendo a este vacío, que se configura como una necesidad epistemológica y

ética, la perspectiva de género ha sido un compromiso, o más bien un esfuerzo, de este trabajo, pues como se verá a lo largo del texto, los videojuegos han sido pensados y estudiados como una práctica fundamentalmente masculina. Y cuando en muchos estudios sobre videojuegos, se aborda la pregunta por las feminidades y las masculinidades o por las tensiones que supone el juego como espacio generizado, “construyen y estudian el género como carencia” (Jenson y De Castell, 2010, p. 52) desde una perspectiva esencialista, que confunde el sexo con el género y que se refiere a lo femenino como carente y falto de (experiencia, interés, gusto por los videojuegos) (Jenson, De Castell, 2010).

En tal sentido, uno de los esfuerzos epistemológicos y metodológicos de este trabajo, es el de darle una importancia significativa a la categoría de género, ya que las mujeres jóvenes han sido invisibilizadas en muchos procesos de investigación. Para el caso, encontramos que, “con demasiada frecuencia, el estudio de videojuegos ha supuesto el estudio de chicos jugando juegos de computadora” (Cassell y Jenkins, 1998, p. 5). Y en realidad, la presencia mayoritaria de los hombres en relación con los videojuegos –y en general con diversas expresiones de la tecnología digital–, puede ser también un ejercicio de invisibilización de prácticas de mujeres jóvenes, y la aceptación de un presupuesto que se asume como una verdad naturalizada.

Aunque entre jóvenes la mayoría de jugadores son hombres, también encontramos que “los jugadores abarcan una gran población de mujeres con torneos de juegos importantes en la división femenina, ahora en boga” (Westman y Bouman, 2006, p. xiv). Al respecto, es clave resaltar que el asunto de género va mucho más allá de la inclusión o no de las mujeres como grupo usuario; implica pensar el videojuego como un espacio significativo en la constitución de las identidades de género, y con un alto potencial para modificar las relaciones y producciones de sentido que configuran el género en una sociedad determinada.

Sobre este punto, también cabe señalar que, en relación con los videojuegos, “un asunto central es que muchos de los juegos son un espacio para la producción de masculinidad contemporánea y que una exploración de los relacionamientos debe tomar esto en cuenta antes que todo” (Walkerdine, 2007, p.4)<sup>2</sup>. Entonces, al pensar este tipo de juegos como lugar de producción de ciertas masculinidades, cabe la pregunta por las formas de ser hombre agenciadas a través de los videojuegos, y por las formas de ser mujer que pueden estar relacionadas con esta práctica. Asimismo, es importante pensar las prácticas que se dan en estas comunidades de juego en términos de encuentros y percepciones intra e inter (incluso trans) género.

---

2 La traducción es mía.



En relación con esta tensión dicotómica, es importante señalar que estos ordenamientos de género tienen que ver mucho con los espacios y posibilidades de juego que han tenido los niños las niñas en la sociedad actual. Al revisar este punto, encontramos la idea de que “la cultura de los chicos resultó de la creciente separación de la esfera pública masculina de la esfera privada femenina en el nacimiento de la revolución industrial. Los chicos fueron alejados de la vida del trabajo de sus padres y fueron puestos al cuidado de sus madres. Siguiendo a Rotundo los chicos escaparon del hogar hacia el espacio de juego del afuera, liberándose para poder participar de una semi autónoma cultura de chicos que se configuró en oposición a la cultura materna” (Jenkins, 1998, p. 269).

Según el planteamiento de Jenkins, la habitación era el territorio de las mujeres, y la calle se convirtió en un espacio masculino, que abría todas las posibilidades de las nuevas ciudades a la participación masculina. Durante la revolución y consolidación de la sociedad industrial, las mujeres fueron confinadas a su habitación y a la ensoñación, mientras que los hombres salían a disfrutar sus juegos en la calle, el parque, las plazas y los nuevos espacios públicos que se definían en las ciudades.

Al respecto, Feixa menciona, esta separación espacial determinada por el género y sus implicaciones en la configuración de las llamadas culturas juveniles. Feixa (2008) plantea que hasta cierta época, se puede asumir:

“la “cultura de habitación” (bedroom culture) como factor distintivo de las microculturas juveniles femeninas. Tradicionalmente, la juventud ha tendido a verse como un territorio masculino vinculado a la sociabilidad en el espacio público (calle, mercado de ocio). La invisibilidad de las muchachas en las culturas juveniles se debía, en parte, a su reclusión en el espacio privado debido al mayor control familiar y sexual”. (2008, p.37)

Sin embargo, la aparición de las tecnologías digitales, han transformado estas cartografías del juego y de las presencias de jóvenes hombres y mujeres en las esferas de lo público y de lo privado. Con el auge de las llamadas TIC digitales (computador, videojuegos, principalmente), los lugares y los roles de género se han trastocado. Según Feixa, a finales de los 70 y comienzos de los 80 del siglo XX, (momento en que se inicia el boom de los videojuegos y la informática), los jóvenes (hombres y mujeres) se toman la habitación como territorio propio, en el que inicia una nueva fase de la vida privada.

La transformación misma de los videojuegos puede haber incidido con mucha fuerza en estos cambios. Durante la década de los setenta y parte de los ochenta del siglo XX, los jóvenes hombres seguían viviendo sus juegos y espacios de socialización en la calle, en las salas de videojuego, en los parques, en el afuera y lo público; por su parte, las jóvenes vivían en una cultura de habitación, que para

ese momento, era un ámbito estrictamente femenino. Sin embargo, la revolución digital transformó estos lugares de género, y abrió un espacio que atraía por igual a hombres y mujeres: la virtualidad. Los hombres ingresaron en la cultura de habitación, rompiendo y reconfigurando las fronteras de género, “y gracias a los videojuegos (consolas, Game Boy, PlayStation), pueden practicar desde su casa lo que antes tenían que hacer en las públicas salas de juego” (Feixa, 2008, p. 40).

Esta transfiguración del espacio de la habitación, implica una transformación en los roles y sentidos del género. En la sociedad contemporánea, “las denominadas culturas de “habitación” son uno de los escenarios donde se construye la identidad personal y social de los adolescentes, el lugar físico y virtual desde el cual se abren al mundo o se encierran en sí mismos” (Feixa, 2008, p. 34). Y una de las condiciones más interesantes de esta cultura de habitación, es que ya no es un ámbito cerrado a las mujeres, sino que es habitado por muchos hombres jóvenes que se conectan a sus dispositivos (computador, consolas, portables), para participar de nuevos sentidos de lo público y de lo privado. Porque definitivamente, el hecho de que muchos hombres jóvenes prefieran su habitación a la calle, no quiere decir, necesariamente, que se han circunscrito a la esfera de lo privado o lo doméstico. Tal como señala Feixa, la habitación se configura como un lugar de apertura y cerramiento, pero también, y sobre todo diría yo, la habitación se ha convertido en un espacio de conexión y desconexión, una estación que favorece y permite los tránsitos entre distintos planos de la vida colectiva.

Sin embargo, también encontramos un debate en relación con este tema, ya que hay una vertiente de trabajos que hacen énfasis en el hecho de que la casa y la habitación no son espacios neutros, sino que se construyen como espacios generizados, en los que se dan tensiones de poder. Esta perspectiva es más crítica en relación con la idea de que el hecho de que los videojuegos se desplacen a la habitación, no implica, necesariamente, equidad de género. “La casa no es un contexto de juego provista de una filosofía equitativa de acceso y oportunidad al videojuego. Los derechos de juego dependen de unas dinámicas sociales y jerarquías ya existentes en el hogar en la que los miembros masculinos son considerados usuarios naturales de los juegos de ordenador y consolas” (Gil, Feliú y Vitores, 2010, p. 215).

En relación con este punto, se plantea el hecho de que las relaciones de género también se dan internamente, en lo privado, en la casa, y que el dominio masculino de la tecnología se da también en los aparatos domésticos como el televisor, el computador y los videojuegos. No obstante, hay también estudios que señalan que estos ordenamientos de género se han alterado, y que las tecnologías digitales tienden a distribuirse de maneras más equitativas, aunque se mantiene un predominio masculino en este campo. Otro argumento que se presenta con respecto a

las posibilidades de acción de los sujetos en el ámbito de la casa, se fundamenta en el hecho de que contemporáneamente tanto hombres como mujeres han sido compelidos a usar el computador, aunque no sucede lo mismo con los videojuegos. Este asunto se hace más complejo con el hecho de que los dispositivos móviles tienen diversos tipos de videojuego, y permiten que los perfiles de usuarios y jugadores cambien rápidamente.

Sumado a esto, el espacio, la percepción y el uso del tiempo también se configuran como acontecimientos generizados. La percepción que los sujetos tienen del tiempo es fundamental en la forma en que se organizan y asumen las actividades y experiencias de la vida cotidiana, así como la forma en que se piensa la vida a largo plazo. La gente vive su vida basada en su propia percepción del tiempo, en cuánto de su tiempo está planeado, cuánto de su tiempo tiene disponible y qué tan valioso creen que es el tiempo. (Winn y Heeter, 2009, p. 3). Y tal como ocurre con el espacio, el tiempo se configura como construcción social, política, estética y ética con profundas implicaciones de género.

La sociedad contemporánea está atravesada por una organización temporal definida por las lógicas y ritmos de la productividad y del mercado. De esta forma, los sujetos piensan y asumen su tiempo en términos del tiempo planeado y dedicado a un trabajo específico (estudiar, laborar, etcétera) y del tiempo libre. La definición de lo que es tiempo libre y la cantidad de tiempo dedicada al divertimento y al ocio, está permeada por las concepciones de género y de los roles que se definen para los sujetos en virtud de esta categoría. De este modo, las mujeres y los hombres asumen una idea y prácticas distintas de lo que es el tiempo libre, y del tiempo que le dedican a los juegos (Winn y Heeter, 2009).

El asunto de cuáles son los espacios que pueden habitar los hombres y las mujeres, está vinculado estrechamente con los tiempos que unos y otras pueden dedicar a permanecer y significar dichos espacios. En este sentido, estar en la casa no es el único asunto, sino qué cosas se hacen allí y qué tiempo se dedica a cada tipo de actividad o experiencia. Según el estudio de Winn y Heeter, “una razón por la que las mujeres juegan menos juegos que los hombres es porque ellas tienen más tiempo destinado a actividades obligatorias, lo que les deja menos tiempo disponible para el entretenimiento, lo cual se traduce en menos tiempo para juegos” (Winn, Heeter, 2009, p. 1).

Este estudio nos recuerda la importancia de asumir la pregunta por el tiempo y por las formas en que los sujetos lo conciben y viven en sus contextos cotidianos. Pero, sobre todo, nos sugiere una reflexión que va más allá del problema práctico del tiempo dedicado y programado para el trabajo o el tiempo libre. El tema del tiempo aparece como un factor clave en la noción misma de juego, y se configura como un horizonte de pregunta fundamental, en tanto el tiempo es también un

concepto latente en las concepciones mismas de masculinidad y feminidad que una cultura configura en determinado momento de su historia. Por tal motivo, el concepto de tiempo será abordado como uno de los elementos clave en este trabajo, asumiéndolo desde el interrogante del tiempo dedicado a jugar, pero también de la noción de tiempo de los videojugadores y de las implicaciones que este tiene en la configuración de los efectos de género.

Como ya hemos visto, la habitación inicia la revolución industrial como un espacio para las mujeres, marcado como un lugar femenino. Más adelante, las TIC digitales ingresan en la habitación para transformarla. Ahora, hablamos de culturas de habitación para referirnos a los grupos de jóvenes (hombres y mujeres) que prefieren jugar, socializar, estudiar, investigar, compartir con amigos y amigas a través de las TIC, conectados a las redes sociales, a los videojuegos, a los mundos virtuales, todo esto desde el espacio privado de su habitación. De esta manera, las tecnologías de información y comunicación han generado lo que podríamos denominar una experiencia transgénero, una migración de contenidos y prácticas de lo que se consideraba masculino, a un territorio que se había marcado como femenino.

Podemos afirmar que “las niñas siempre han gozado de mayor libertad que los niños a participar en juegos transgénero” (Cassell, Jenkins, 1998, p. 35). Es decir, que la sanción social que recae sobre los niños que intentan jugar “juegos de mujeres” es mucho más drástica que la que viven las niñas que exploran los juegos de hombres. Este punto señalado por Cassell y Jenkins en un libro titulado muy sugestivamente *From Barbie to Mortal Kombat*, hace visible un aspecto clave de los videojuegos, y es el hecho de que, así se asuman como juegos masculinos, hay muchas posibilidades de encontrar niñas y mujeres jóvenes que hagan tránsitos transgénero hacia la práctica del videojuego.

Por otro lado, encontramos que el asunto del género también tiene que ver con un cierto círculo de poder hegemónicamente masculino, en el que no sólo participan los jugadores. "Ahora tenemos un ciclo peligroso: los editores permiten sólo los juegos que siguen un modelo previamente establecido para ser comercializados a un público previamente definido, y sólo a esas audiencias. El público en cuestión son en su mayoría adultos jóvenes, y en su mayoría hombres" (Anthropy, 2012 p. 6), tendencia que nos habla de la primacía de los hombres en el grupo de los desarrolladores y comercializadores de videojuegos, y es una de las preguntas de Anna Anthropy en su investigación; tal primacía, señala ella, implica la tendencia a mantener ciertas formas narrativas, en las que se privilegian los ideales de belleza y los valores asociados a roles de género muy tradicionales y patriarcales, que tienden a preservar las dicotomías femenino-masculino, cuando en la sociedad contemporánea hay otras formas intersticiales y emergentes de vivir el género.

En lo concerniente con las historias y formas de ser (hombre, mujer, ser humano) que presentan los videojuegos, Anthropy cuestiona el hecho de que sólo tenga presencia una masculinidad hegemónica, blanca y agresiva, que destruye y domina todos los contextos a los que llega. Anthropy nos confronta con la idea de que “seguramente una forma artística que ha tenido tanto impacto en la cultura popular como los videojuegos, ahora tiene más que ofrecer que una reducida visión de lo que implica ser humano” (Anthropy, 2012, p. 3). Para esta autora, más allá de las dicotomías reduccionistas, el asunto del género tiene que ver con las múltiples posibilidades de sentido que puede adquirir la vida humana en el contexto de nuestra sociedad. Quién es el ser humano y qué puede llegar a ser, son preguntas mucho más complejas y consecuentes con el mundo plural que habitamos hoy, y por eso esta autora nos muestra la necesidad de apropiarse la posibilidad de pensar los videojuegos como formas culturales que están configurando las identidades, los roles de los individuos, las formas de relación entre seres humanos y con otros seres en el mundo.

En el mismo sentido, Jasmine Kafai nos plantea que el ambiente de juego constituye un espacio fundamental a la hora de comprender las formas en que se construye y se transforman las identidades, roles y relaciones de género. Según esta autora, el ambiente de juegos tradicional, ha tenido una marcada tensión dicotómica a la hora de establecer opciones de actividades y divertimentos para niños, niñas y jóvenes. Estas restricciones derivan en configuraciones de género muy tradicionales, que no sólo determinan qué puede ser y hacer un hombre y/o una mujer, sino que además refuerzan la idea de que estas son las únicas formas que la condición humana puede adoptar para habitar el mundo. “En última instancia, lo que necesitamos son ambientes de juego que apoyen la versatilidad de niños y niñas en la expresión de sí mismos y mismas, entornos abiertos que desborden su imaginación en lugar de limitarse por las fronteras de los estereotipos de género” (Kafai, 2012, p. 110).

Ahora bien, cuando Anthropy nos conmina a superar las dicotomías y Kafai nos señala los estereotipos de género, es importante resaltar que estos y aquellas se refieren a la idea de que los sujetos sólo se pueden construir en tanto femeninos o masculinos, ubicándose de manera clara en una de las dos partes de la dicotomía. Las identidades fijas de género, se configuran como construcciones claramente definidas en uno de estos dos polos, que además se piensan como opuestos y excluyentes. Además, es importante resaltar que en muchos de los estudios sobre videojuegos se aceptan y reproducen nociones dicotómicas y de cierta manera, naturalizadas del género. En este punto encontramos una interesante controversia que tiene como base el rechazo o reforzamiento de la idea de que efectivamente hay cosas de mujeres que les gustan a todas las mujeres y asuntos de hombres que les gustan porque son “esencialmente” masculinas.

En esta controversia encontramos argumentos de parte y parte. De un lado, se presenta la idea de que los videojuegos no les gustan a las mujeres porque tratan temas de hombres y son diseñados por y para hombres. Al respecto, se asume que las mujeres jóvenes han tenido poco interés por los videojuegos debido a que éstos no asumen temas femeninos ni han sido diseñado por ni para mujeres. “En resumen, los videojuegos comerciales tradicionalmente han enfatizado valores relacionados con los chicos (por encima de valores relacionados con las chicas) como la victoria sobre la justicia; la competición sobre la colaboración; la velocidad sobre la flexibilidad; la trascendencia sobre la empatía” (Heeter y Egidio, 2009, p.77); argumento que deja clara la posición, según la cual, hay valores relacionados con las mujeres y valores relacionados con los hombres, y que por ejemplo, la victoria es un valor asociado con los muchachos, mientras que la justicia es una valor inherente a las mujeres.

De otro lado encontramos una posición distinta, que cuestiona la aceptación y reforzamiento de la idea dicotómica del género y que asume que hay rasgos esenciales o connaturales a hombres y otros a mujeres. Esta idea implicaría que lo femenino y lo masculino son contenidos o rasgos absolutos que se expresan en los individuos que no tienen capacidad de agencia sobre dichos valores. La crítica fundamental que se hace a los estudios que asumen una visión dicotómica y esencialista del género es que “esta interpretación alienta la persistencia del malentendido conceptual que sostiene, que de alguna manera todas las niñas / mujeres y todos los niños/hombres tendrán enfoques similares en condiciones similares” (Jenson y De Castell, 2010, p. 64).

Este punto de vista sostiene que hay evidencia y estudios que permiten afirmar que hay mujeres que muestran formas y habilidades de juego iguales o superiores a las de los hombres, que se construyen a partir de una práctica más persistente y continua. Otros estudios señalan que cuando las mujeres van adquiriendo más experiencia con el videojuego, sus modos de juego se hacen más fluidos, competitivos y eficientes, similares a los de hombres que practican continuamente (Royse, et al. 2005, Jenson y de Castell, 2010). “Por lo tanto, la competencia o habilidad con los videojuegos no es un atributo factual del sexo, sino un fruto del acceso y el uso y por lo tanto de la experiencia (Gil, Feliu y Vitores, 2010, p. 218).

Con respecto a esta controversia, considero que es importante superar los esencialismos y la idea de que hay asuntos estrictamente de mujeres, o valores que solo competen a los hombres. Asumir que la victoria, la competición, la velocidad y la trascendencia son asuntos de los hombres, implica una visión reduccionista del género y una mirada determinista, que niega la pluralidad y diversidad de modos de ser hombres y mujeres en la sociedad contemporánea. Además, coincido con la idea de que estas perspectivas tienden a reforzar los estereotipos de género y a au-

mentar la brecha de uso y apropiación de la tecnología y de otros espacios vitales de los mundos de vida de hoy.

Asimismo, es importante resaltar que la investigación en el campo nos muestra que “un número significativo de mujeres están buscando la paridad con sus homólogos masculinos en una variedad de actividades de ocio tradicionalmente masculinos, y están promulgando las posturas de oposición a categorizaciones de adecuación de género, el acceso a los espacios de ocio y consumo” (Bryce y Rutter, 2003, p. 11). Así, la íntima relación juego-tecnología-género puede configurarse para mantener ciertos ordenamientos, pero también resulta innegable que los sujetos y su capacidad de agencia alteran y recomponen las concepciones y las prácticas de juego, la apropiación de la tecnología y de género.

En este sentido, planteo la necesidad de repensar las dicotomías, como puntos de tránsito o referentes de un conjunto más amplio de elementos, además de revisar la posibilidad de pensar límites difusos y borrosos entre lo femenino y lo masculino. Finalmente propongo pensar la experiencia transgénero como una alternativa o efecto de género que se puede vivir por fuera del ámbito de las emociones y la sexualidad, para convertirse en una manera de asumir la acción en diversos ámbitos de la vida cotidiana, y en particular en el uso de las tecnologías.

Ahora bien, preguntar por la composición de lo femenino y lo masculino hoy, supone una revisión de la noción misma de identidad de género. Como ya hemos señalado, es fundamental subvertir la idea de que hay identidades de género como algo fijo y estable, que determina a los sujetos a ser de ciertas formas, de cara a los rasgos de las marcas corporales. La identidad de género en la sociedad contemporánea aparece más como una pregunta, una zona de incertidumbre, que como un dato fijo y acabado. Desde diversas perspectivas, convertir la identidad de género en una pregunta supone un acto político, que confronta el orden establecido, y reconoce la pluralidad y diversidad de formas de ser que puede asumir la condición humana en el mundo de hoy.

En relación con este cuestionamiento, es importante retomar el argumento de Butler en contra de la idea de una sustancia, que contiene el género como atributo, o incluso, como un rasgo propio de una esencia. Superada la visión de que el género es una disposición natural, que preexiste a los sujetos, se abre la pregunta por las formas de concebir el género, y sus implicaciones, para la realización de la condición humana. En primera instancia, podemos considerar que, “como un fenómeno variable y contextual, el género no designa a un ser sustantivo, sino a un punto de unión relativo entre conjuntos de relaciones culturales e históricas específicas” (Butler, 2007).

Podemos afirmar que este punto de unión, no está fijo, ni limitado en sus posibilidades de desplazamiento. Además, los conjuntos de relaciones culturales e históricas, son conjunciones de movimiento, de acciones y significaciones siempre cambiantes, y, como veremos más adelante, pueden pensarse como conjuntos difusos y relativos. Este movimiento implica una serie de correlaciones con diversos planos de acción, y tal como afirma Butler (2007) “en este sentido, el género siempre es un hacer”. Butler argumenta que, sólo en la repetición del hacer, se llega a la ilusión de ser una sustancia, con una identidad de género fija y establecida. En contraposición con la idea del género, como atributo estable y constante de la persona, se presenta la condición del género como un hacer o, más bien, como una serie de acciones.

El argumento que propongo en este punto es que las acciones, a diferencia de los atributos, pueden interrumpirse, superponerse, reemplazarse, alterarse o acelerarse; pueden generarse acciones simultáneas, y en distintos planos de significación. Esta posibilidad de la acción, se hace mucho más tangible en el escenario contemporáneo, transformado y reconfigurado por la presencia de las máquinas y la tecnología digital; y en este punto, se hace necesario revisar el lugar del cuerpo en la configuración del género, y sobre todo en la subversión de la identidad, pues para la autora, es a partir de las acciones corporales como se puede llevar a cabo dicha subversión.

Con respecto a esta pregunta, resulta muy interesante verificar que:

Las teorías posmodernas ofrecen un conjunto de posibilidades diferente, en el que el concepto de “género” es desgenerizado en tanto las dicotomías han explotado, las prácticas se han quebrado, los roles y reglas se han subvertido, las posiciones y direcciones se han invertido. En consecuencia, las tecnologías asumen nuevas funciones que reconfiguran los conjuntos de prácticas y relaciones sociales. En lugar de una “identidad de género” fija, hay un conjunto cambiante y fluido de “efectos de género” (Kafai, 2012, p. 253).

Desde este punto de vista, es crucial hacer visible el hecho de que no existen rasgos, cualidades o atributos que puedan definirse como esencialmente masculinos o femeninos. De hecho, las identidades tradicionales de género son construcciones de sentido, que han interpretado el lugar, rol y posición que los sujetos pueden ocupar en el mundo, de cara a las determinaciones de sus cuerpos y a los rasgos derivados del sexo como distinción biológica. Tal como señala Kafai (2012), los efectos de género son fluidos, inestables y cambiantes, y nos hablan de sujetos que están en constante resignificación. Así, podríamos hablar de flujos de masculinidad, o flujos de feminidad, y de constantes transiciones entre dichos flujos. Además, es importante pensar que no es posible hacer un corte preciso en un flujo, y que las fronteras entre unos y otros, siempre implican zonas de transición, de



mezcla y fusión. De tal forma, esta perspectiva cuestiona la idea de que se puedan mantener dos polos de una dicotomía, sin que haya mezclas o matices intermedios. De hecho, uno de los efectos de género que viven los sujetos hoy, sería, que hay momentos de fusión y de tránsito entre flujos de masculinidad y feminidad.

Otras visiones feministas abren posturas más flexibles en torno a la presencia y carnalidad de la existencia de los sujetos del género. Si bien es cierto, se sigue reconociendo que el género es una construcción social que define y moldea el cuerpo, también es importante reconocer que podemos construir y transformar el género. Desde esta óptica, podemos pensar que “el género es un proyecto para renovar la historia cultural en nuestros propios términos corpóreos” (Lamas, 2002).

Desde los planteamientos de Bourdieu y de las perspectivas psicoanalíticas contemporáneas, se puede asumir la necesidad de superar las divisiones y distinciones cuerpo-mente, o cuerpo- inconsciente; y se propone abordar la pregunta por “un cuerpo pensante, un cuerpo que habla, que expresa el conflicto síquico, que reacciona de forma inesperada, irracional, un cuerpo que recibe e interpreta percepciones olfativas, táctiles, visuales y auditivas que tejen sutilmente vínculos entre sufrimiento, angustia y placer” (Lamas, 2002). Este cuerpo no estaría inscrito en la lógica del adentro y el afuera que plantea Butler, sino en la lógica de las correlaciones y de los desplazamientos espaciotemporales, relativos siempre a planos contingentes, en tanto, el género es un punto de unión de conjuntos en constante movimiento.

Por otro lado, la subversión de la identidad y la recomposición del género, implican el reconocimiento de que, en la llamada dominación masculina, se dan una serie de situaciones relacionadas con modos o formas de las acciones, que se expresan en principios prácticos. Estos principios, que las mujeres y su entorno, aplican en sus decisiones, inciden en la acción de manera directa. Específicamente, me referiré al principio de la dominación masculina que “confiere al hombre el monopolio de la manipulación de los objetos técnicos y de las máquinas” (Bourdieu, 2000). En este punto, se puede pensar que la subversión del género implica, además de la parodia de la noción de género, una apertura de las relaciones y las posibilidades de acción, en relación con las máquinas y los objetos técnicos, en tanto instrumentos, prótesis o potenciadores de la acción humana en el mundo contemporáneo.

Así, en relación con artefactos y máquinas diversas, los cuerpos que constituyen el lugar del género, se configuran y reconfiguran, rompiendo los límites de claridad y certeza, de pertenencia o adhesión permanente a un grupo de identidad. En el mundo contemporáneo “los géneros no pueden ser ni verdaderos ni falsos, ni reales ni aparentes, ni originales ni derivados. No obstante, como portadores creíbles de esos atributos, los géneros también pueden volverse increíbles” (Butler, 2007)

Y en esta conclusión, la autora nos señala lo borroso, como condición actual del género, producto de una serie de actos y acciones, inscritos en conjuntos difusos de acciones y clasificaciones.

## **Cursos y transcurso de reflexión**

Hasta este punto, hemos visto varios asuntos clave que se han abordado en el campo de estudio sobre videojuegos. Recapitulando, podemos afirmar que hay una vertiente de estudios ocupada de indagar las características y potenciales del videojuego como posible elemento didáctico en el marco de la escuela. Estos estudios abordan preguntas relacionadas con las competencias, habilidades y formas de aprendizaje propias de los videojuegos, así como las posibilidades de aplicación en la vida escolar. Las investigaciones parten del supuesto de que la introducción de los videojuegos en la escuela puede aportar elementos motivacionales y fortalecer el gusto de las y los estudiantes por las actividades escolares.

Podemos afirmar que esta vertiente de estudios tiende a asumir la idea de que el conocimiento y el aprendizaje están inscritos en la dinámica de la escuela y que ocurren allí de manera privilegiada. También, encontramos que estas investigaciones reconocen que la escuela asume una idea tradicional y racionalista del conocimiento y una perspectiva instruccionalista del aprendizaje, que refuerzan la crisis de la escuela en términos de la baja motivación que despierta entre jóvenes de diversas edades. Asimismo, se señala que estos enfoques deben ser matizados y que urge incorporar las TIC al proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, aunque estos estudios se preguntan por las posibilidades didácticas del videojuego, no se encuentra una reflexión clara ni consistente que dé cuenta de una aproximación a otras perspectivas sobre el conocimiento y el aprendizaje en la sociedad contemporánea.

De otra parte, encontramos una vertiente de estudios que explora las formas en que jóvenes de diversos contextos construyen conocimiento a partir de su relación con las tecnologías de la información y la comunicación TIC. Este grupo de indagaciones se pregunta por las concepciones, prácticas y usos de la tecnología de jóvenes urbanos (en su mayoría), en relación con los videojuegos en el contexto de sus casas, salas de videojuego, LAN parties, etcétera. Este conjunto de trabajos se inscribe, en su mayoría, en la perspectiva constructivista del conocimiento, asumiendo que el individuo participa activamente en la configuración de espacios y prácticas de conocimiento.

De igual manera, en este grupo de trabajos, encontramos una pregunta por el cuerpo como lugar de construcción de conocimiento, en relación con las emociones y las sensaciones. Esta perspectiva mucho más integral y plural del conocimiento,

reconoce que hay diversos tipos y modos de conocer, y en consecuencia, diversos tipos y modos de aprendizaje. Sin embargo, se verifica un vacío a la hora de establecer una concepción y sobre todo una relación más clara entre conocimiento y aprendizaje. Este punto es clave en el despliegue de mi trabajo de grado en el doctorado en Antropología, pues considero que una reflexión más consistente sobre esta relación puede arrojar luces sobre las formas de constitución de la subjetividad de jóvenes contemporáneos, así como sobre la idea misma de lo que es el conocimiento y de lo que supone aprender.

Al respecto, cabe señalar que, como es bien sabido, la pregunta por el conocimiento ha sido propuesta tradicionalmente por la filosofía, mientras que la pregunta por el aprendizaje ha sido tratada por la psicología cognitiva y las ciencias de la educación. Creo que la posibilidad de pensar la relación conocimiento-aprendizaje desde la perspectiva de la antropología, nos inscribe en la relación con la cultura material y con los artefactos, con las prácticas y con el sentido que dichas prácticas tienen para una comunidad, y aporta otra mirada de esta pregunta sustantiva a la sociedad contemporánea.

En este mismo orden de ideas, considero que la perspectiva de género de esta pregunta es fundamental, en tanto implica la posibilidad de trastocar y resignificar el estatus jerárquico, las tensiones de poder y las posibilidades de participación en las lógicas de la sociedad contemporánea. Además, se ha dejado sentado el hecho de que la relación juego-tecnología, está profundamente generizada, y considero que, en consecuencia, la relación conocimiento-aprendizaje en relación con la tecnología, también tiene un profundo matiz de género.

Desde este punto de vista, considero que mi trabajo puede aportar una mirada que supere los esencialismos de género, y que haga una reflexión sobre las aperturas y posibilidades que los videojuegos ofrecen en tanto espacio significativo en la vida cotidiana de jóvenes urbanos de clase media (las y los jóvenes participantes corresponden a este grupo de clase, que resulta uno de los menos estudiados en el estado del arte sobre jóvenes en nuestro país).

Esta revisión nos muestra un gran vacío en estudios sobre videojuegos que tengan en cuenta el asunto del género, y se tiende a mantener la naturalización de que es una práctica masculina. También espero que mi trabajo aporte elementos para comprender la relación conocimiento-aprendizaje mediada por artefactos digitales, desde un punto de vista que supere los racionalismos y mentalismos que han predominado en este campo. Al respecto, espero aportar una mirada que rompa con los determinismos y las rígidas barreras disciplinares, que han convertido la pregunta por el conocimiento en un territorio exclusivo de la mente y el aprendizaje en una pregunta exclusiva de la escuela.

Propongo que los videojuegos se asuman como artefactos de conocimiento y aprendizaje que involucran el cuerpo y las emociones, además de la racionalidad y la lógica, y que pueden trastocar las identidades de género, permitiendo experiencias transgénero que alteran las feminidades y las masculinidades. Planteo que a través de la reflexión sobre la relación conocimiento-aprendizaje, inscrita en la pregunta por las formas de la cultura material y de las prácticas de los individuos, se pueden aportar elementos a la comprensión de los mundos y las comunidades virtuales, que en muchos casos son reducidas a estereotipos y a generalidades que ocultan nuevas formas de ser, conocer y hacer en el contexto de la vida cotidiana de la sociedad contemporánea en nuestros países.

## ***Bibliografía***

- Annetta, L. A., Murray, M. R., Laird, S. G., Bohr, S. C., y Park, J. C. (2006). Serious games: Incorporating video games in the classroom. *Educause Quarterly*, 29(3),16–22.
- Anthropy, A. (2012). Rise or the videogame sinisters. How freaks, normals, amateurs, artists, dreamers, dropouts, weers, housewives, and people like you are taking back an art form. New York: Seven Stories Press.
- Consalvo, M. (2007). Cheating: gaining advantage in videogames. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Bernat C, A. (2008). La construcción de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el uso de videojuegos. En Gross, B. (coord) (2008). Videojuegos y aprendizaje. Barcelona, Editorial Graó,
- Bogost, I. (2007). Persuasive games. The expressive power of videogames. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, The MIT Press.
- Bourdieu, P (2000). La dominación masculina. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bryce, J., Rutter, J. (2003). “Gender dynamics and the social and spatial organization of computer gaming”. [En línea] [http://web.nmsu.edu/~jalmjeld/onlineidentity/readings/gender\\_dynamics.pdf](http://web.nmsu.edu/~jalmjeld/onlineidentity/readings/gender_dynamics.pdf) Consultado el 13 de agosto de 2013.
- Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.
- Cassell, J. Jenkins, H. (eds) (1998). From Barbie to Mortal Combat. Gender and computer games. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Coleman, S.y Dyer-Witheyford, N. (2007). Playing on the digital commons: collectivities, capital and contestation in videogame culture. Los Angeles, London,

- New Delhi and Singapore: Media, Culture & Society © SAGE Publications, 29(6): 934–953.
- Darley, A. (2002). Cultura visual digital. Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación. Buenos Aires: Paidós.
- Dickey, D. Girl. (2006). Gamers: the controversy of girl games and the relevance of female-oriented game design for instructional design. *British Journal of Educational Technology* 37 (5): 785–793 [En línea] <http://www2.potsdam.edu/betrusak/566/Girl%20Gamers%20the%20controversy.pdf> Consultado el 13 de agosto de 2013.
- Dondlinger, M. J. (2007). Educational video game design: A review of the literature. *Journal of Applied Educational Technology*, 4, (1). [En línea] [http://www.eduquery.com/jaet/JAET4-1\\_Dondlinger.pdf](http://www.eduquery.com/jaet/JAET4-1_Dondlinger.pdf)
- Esnaola, G. (2006). Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos? Buenos Aires: Alfagrama ediciones.
- Etxeberria, F. (2008). Videojuegos, consumo y educación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. (Revista electrónica) 2008; 9 (3). [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_03/n9\\_03\\_etxeberria.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_etxeberria.pdf) Consultado el 10 de julio de 2013.
- Feixa, C. (2008). La generación digital. En Gross, B. (coord) (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gee, J. P. (2007). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giddings, S. (2007). Dionysiac machines. Videogames and the triumph of the simulacra. En *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. London, Los Angeles, New Delhi and Singapore: 13(4): 417–431.
- Gil-Juárez, A., Feliu, J. y Vitores González, A. (2010). Performatividad tecnológica de género: Explorando la brecha digital en el mundo del videojuego. *Cuaderns de Psicologia*, 12 (2), 209-226. [En línea] <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/758>. Consultado el 12 de julio de 2013.
- González, C. y Blanco, F. (2008). Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. En Sánchez, I. y Francesc J. (Coord.). *Videojuegos: una herramienta educativa del “homo digitalis”*. Universidad de Salamanca *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. (Revista Electrónica) 2008;9(3). <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion.consultada:13/08/2013>].

- González, J. Obando O. L. (2010). Pensar con los pies: dinámicas elocutivas, corporales y emocionales en la práctica de videojuego. Universidad del Valle: Nexus Comunicación (8).
- Gramigna, A., y González Faraco, J.C. (2009). Videojugando se aprende: Renovar la teoría del conocimiento y la educación. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 17(33):,157-164. Consultado el 10 de octubre de 2012.
- Gross, B. (2008). Juegos digitales y aprendizaje: Fronteras y limitaciones. En Gross, Begoña (coord). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Haraway, D. (1984). El manifiesto cyborg. *Ciencia, tecnología y feminismo socialista en el siglo XX*. [En línea] <http://manifiestocyborg.blogspot.com/>
- Henríquez, P., Moncada, G., Chacón, L. Dallo J. y Ruíz, C.(2012). Nativos digitales: aproximación a los patrones de consumo y hábitos de uso de internet, videojuegos y celulares. En *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), enero-abril.
- Heritier, F. (1996). *Masculino/femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Heeter, C., Egidio, R., Mishra, P. Winn, B. y Winn, J. Alien Games. Do girls prefer games designed by girls? *Games and Culture*, 4 (1), January 2009 [En línea] <http://punya.educ.msu.edu/publications/aliengames-08.pdf>
- Jenkins, H.(1998). Compete freedom of movement: videogame as gendered play spaces. En Cassell, J., Jenkins, H. (eds) (1998). *From Barbie to Mortal combat. Gender and computer games*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Jenson, J. y De Castell,S. (2010). Gender, simulation, and gaming: research review and redirections. *Simulation Gaming*, 41(51). [En línea] <http://www.jenjenson.com/courses/gendertech/wpcontent/uploads/2010/01/simgamepaper.pdf>. Consultado el 9 de junio de 2013.
- Juul, J. (2010). *A casual revolution. Reinventing videogames and their players*. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press.
- Kafai, Y. B. (2006). Playing and making games for learning: Instructionist and constructionist perspectives for game studies. *Games and Culture*, 1(1): 36-40.
- Kafai, Y. (1998). Videogame disigns by girls and boys: variability and consitency of gender differences. En Cassell, J. y Jenkins, H. (eds) (1998). *From Barbie to Mortal combat. Gender and computer games*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Kerr, A. (2003). Girls, women just want to have fun. A study of adult female players of digital games. [En línea] [http://eprints.nuim.ie/1232/1/DIGRA\\_04\\_akerr.pdf](http://eprints.nuim.ie/1232/1/DIGRA_04_akerr.pdf) Consultado el 13 de agosto de 2013.

- Kristeva, Julia (1993). *Historias de amor*. México D.F: Siglo Veintiuno Editores, 1993.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo, diferencia sexual y género*. México D.F: Taurus.
- Lin, H. (2008). *Body, space and gendered gaming experiences: A cultural geography of homes, cybercafes and dormitories*. *Gender and gaming*. Cambridge, MA: MIT Press. [En línea] <http://sociology.ntu.edu.tw/~holin/pdf/Body%20space%20and%20gendered%20gaming%20experiences.pdf>. Consultado el 13 de junio de 2013.
- Moore, R. y Gillette, D. (1993). *La nueva masculinidad. Rey, guerrero, mago y amante*. Barcelona: Paidós.
- Ruíz Dávila, M., Díaz T, B. (2010). *Aprendiendo con videojuegos. Jugar es pensar dos veces*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Madrid: Narcea Ediciones.
- Salen, K.(Ed) (2008). *Toward an ecology of games*. En Salen, K. *The ecology of games. Connecting youth, games and learning*. Massachusetts, London: The MIT Press.
- Sedeño, A. (2010). *Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación*. *Comunicar*, 2010;17(34): 183-189.
- Pindado, J. (2005). *Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos*. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (26):55–67.
- Schwartz, L. (2006). *Fantasy, realism, and the other in recent video games*. *Space and Culture*, 9(3): 313-325.
- Tejeiro Salguero, R. y Pelegrina del Río M. (2008). *La psicología de los videojuegos. Un modelo de investigación*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Walkerdine, V. (2007). *Children, gender, video games. Towards a relational approach to multimedia*. New York : Palgrave Macmillan.
- Westman, C. y Bouman, P. (2006). *Gamers go to college*. U.S, American Association of Collegiate Registrars & Admissions.
- Winn , J., Heeter, C. (2009). *Gaming, gender, and time: Who makes time to play?* *Sex Roles*, 2009; (61):1–13
- Zadeh, L. *Fuzzy sets*. [En línea] <http://www-bisc.cs.berkeley.edu/Zadeh-1965.pdf>









9 789588 780412

## Cuerpo y Educación

Variaciones en torno a un mismo tema

Este libro, compila algunos textos elaborados por un grupo de investigadores y expertos que orientaron los estudios y los procesos de cualificación en el Ámbito de Subjetividad, Diversidad e Interculturalidad, propuestos por el Componente de Educación y Políticas Públicas del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP. El cuerpo aparece como el hilo conductor, unas veces como eje central, y otras, como elemento referencial de la propuesta investigativa.

SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

