

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR

LA COSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL A TRAVÉS
DE LOS VIDEOJUEGOS: UN ESTUDIO DEL APRENDIZAJE
EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA

ESNAOLA HORACEK GRACIELA

UNIVERSITAT DE VALENCIA
Servei de Publicacions
2004

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 27
d'Abril de 2004 davant un tribunal format per:

- D. José Gimeno Sacristán
- D. Bernardino Salinas Fernández
- D. Javier Barquin Ruiz
- D. Antonio Bautista García Vera
- D. Josep Gavalda Roca

Va ser dirigida per:
D. Ángel San Martín Alonso

©Copyright: Servei de Publicacions
Esnaola Horacek Graciela

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-5464-8

Edita: Universitat de València
Servei de Publicacions
C/ Artes Gráficas, 13 bajo
46010 València
Spain
Telèfon: 963864115

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

**Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar**



**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL A
TRAVES DE LOS VIDEOJUEGOS: UN ESTUDIO DEL
APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA
ESCUELA**

TESIS DOCTORAL

**PRESENTADA POR:
Psp Graciela Alicia Esnaola Horacek**

**DIRIGIDA POR:
Dr Angel San Martín Alonso**

Valencia, 2004

*Un texto convoca voces plurales que se concentran en un trazado final...
Este texto no hubiese sido posible sin esas voces operando en mí,
tejiendo sentidos apenas perceptibles,
que en el curso de la investigación fueron entramándose
como una melodía cada vez más fascinante...*

*Dedico este trabajo:
A mis hijos María Clara, Agustina Mailén y Francisco Emanuel
quienes me enseñaron a mantener viva la curiosidad por aprender jugando,
A mi familia que sostuvo cada uno de mis pasos animándome a perseverar,
Y a la memoria de mi padre que desde su sabiduría me enseñó
a amar al conocimiento...*

AGRADECIMIENTOS:

Reitero la presencia de muchas voces que han permitido que este texto alcance una forma delimitada en un libro. Muchos anónimos me ofrecieron sus aportes y me posibilitaron organizar las dudas y los aciertos. Algunas se han destacado y quiero nombrarlas especialmente:

Al Director de esta Tesis de Doctorado, Dr Angel San Martín Alonso, quien con su constante apoyo, tanto humano como académico ha acompañado el curso de esta tarea que por momentos parecía transitar la oscuridad de la duda. Gracias a su presencia y su paciente tolerancia ante mis incertidumbres me ha permitido encontrar algunos rumbos posibles para salir de este laberinto.

A la Dra Tatiana Merlo Flores, quien acompañó mi trabajo en Argentina con sus aportes y reflexiones posibilitándome organizar la información y mantener el entusiasmo por concluir el trabajo en los momentos de confusión y soledad por los que transitó este proyecto.

A los niños, docentes y psicopedagogos de Río Gallegos, Patagonia Austral, y a los niños de Buenos Aires y de Valencia quienes han participado directamente en esta investigación, aportando sus opiniones y saberes.

A la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) por abrirme las puertas a esta posibilidad de acceder a la titulación de doctorado. Sin su apoyo financiero esta empresa no hubiese estado al alcance de mis posibilidades.

A la Unidad Académica Río Gallegos (UNPA-UARG) por su estímulo y preocupación por elevar la calidad en la formación de sus profesores.

A los Directivos y Docentes del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia con quienes he compartido no solamente la construcción del corpus de esta Tesis, sino especialmente experiencias de vida.

A los compañeros de doctorado, latinoamericanos y españoles por compartir saberes y abrir nuestro espacio de conocimiento más allá de las fronteras del espacio.

A mis amigos argentinos, sureños y porteños, quienes con sus actitudes, palabras y acompañamiento, me han proporcionado un sostén afectivo imprescindible para atravesar los múltiples obstáculos por los que tuve que transitar. Sin ellos mi entusiasmo muchas veces se hubiese desmoronado.

A la memoria de Gabriela Lemos, con quien iniciamos este camino, y que permanece viva en mis recuerdos y sentimientos.

Y a tantos otros que no nombro en particular por no omitir alguno, pero que en la profundidad de mi conciencia y en estas líneas de pensamiento, están dialogando conmigo. A todos y cada uno agradezco su particular presencia en este momento de síntesis final.

INDICE

	Pag.
<u>Introducción.</u>	11
PRIMERA PARTE	
ENCUADRE CONCEPTUAL	
<u>Capítulo 1: Construcción de la identidad en la cultura actual</u>	17
<u>1.- Concepto de identidad y prácticas culturales híbridas</u>	19
<u>2.- Características de la condición global y la hibridación de culturas</u>	29
<u>3.- Autoría de pensamiento y aprendizaje</u>	36
<u>Capítulo 2: La digitalización del texto narrativo</u>	44
<u>1. -Notas introductorias relativas a una teoría general narrativa</u>	46
<u>2. -El sentido mas allá de la información</u>	56
<u>3. -Los sujetos y los discursos</u>	62
<u>4. -Formas de conocer y de sentir que propone el discurso electrónico</u>	74
<u>5. -Discursos y narraciones tradicionales</u>	85
<u>6. -Categorías del discurso electrónico</u>	94
<u>Capítulo 3: Los sujetos de la educación y la sociedad de la información</u>	100
<u>1. -La educación ante las nuevas tecnologías</u>	102
<u>2. -Palabra escrita y relato digital ¿lectores escolarizados o ciberlectores?</u>	109
<u>3. -La crisis de la lectura y el entretenimiento</u>	117
<u>4. -Educación y entretenimiento</u>	121
<u>5. -Acerca de la Literatura infantil y literatura popular</u>	123
<u>Capítulo 4: La digitalización del espacio narrativo</u>	126
<u>1. -Texto, Hipertexto y narrativas hipertextuales</u>	128
<u>2. -Propiedades de los entornos digitales y la narrativa</u>	132
<u>3. -Características de la narrativa digital</u>	139
<u>4. -Principios estéticos de la narrativa digital</u>	142
<u>Capítulo 5: La digitalización del espacio lúdico</u>	150
<u>1.-Vinculaciones entre el juego y el aprendizaje en la configuración del espacio lúdico</u>	152
<u>2. -Aprendizaje, videojuegos y narrativas</u>	156
<u>3. -La función enseñante de los objetos tecnológicos</u>	159

<u>4. -Algunas referencias respecto al videojuego <i>Pokemon</i> en el escenario sociocultural .</u>	163
<u>5. -Acerca de la lectura del objeto enseñante y la convergencia mediacional</u>	165
<u>6. -La tríada cómic/ videojuego / animación</u>	170
<u>7. -El fenómeno “manga” y la noción de Sujeto en oriente / occidente</u>	173
<u>Capítulo 6: El relato electrónico de los VIDEOJUEGOS</u>	178
<u>1. -Narrativa en los videojuegos</u>	180
<u>2. -El texto lúdico como drama simbólico</u>	186
<u>3. -Juego y entretenimiento</u>	194
<u>4. -Caracterización de los videojuegos</u>	203
<u>5. -Los videojuegos como artefactos culturales</u>	240
<u>6. -Lectura, juego y aprendizaje en la Institución Educativa</u>	242
SEGUNDA PARTE	
DISEÑO METODOLOGICO	
<u>Capítulo 7: Antecedentes y planteamiento del problema de estudio</u>	246
<u>1. -Preocupaciones de las que surge el objeto de investigación</u>	248
<u>2. -Antecedentes de investigación vinculados a los videojuegos, la actividad lúdica y el aprendizaje</u>	250
<u>3. -Antecedentes vinculados a la industria de videojuegos</u>	271
<u>4. -Definición del problema de investigación</u>	277
<u>5. -Desarrollo del problema de estudio</u>	279
<u>Capítulo 8: Diseño de las estrategias metodológicas</u>	287
<u>1. -Consideraciones a propósito del enfoque metodológico</u>	289
<u>2. -Proceso de indagación para la obtención de datos</u>	291
<u>3. -Descripción del contexto de indagación</u>	296
<u>4. -Técnicas de recogida y tratamiento de los datos</u>	298
TERCERA PARTE	
EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	
<u>Capítulo 9: Los videojuegos y el espacio lúdico de la cultura infantil</u>	312
<u>1. -Videojuegos y equipamiento</u>	315
<u>2. -Videojuegos y el tiempo de juego</u>	320
<u>3. -Espacio y tiempo: organizadores del espacio lúdico</u>	322
<u>4. -Videojuegos y experiencia lúdica</u>	325
<u>5. -El juego y la socialización</u>	328
<u>6. -El niño usuario-consumidor</u>	331

<u>7. -Videojuegos y diseño gráfico</u>	336
<u>Capítulo 10: Los videojuegos y su intervención en las modalidades de aprendizaje</u>	342
<u>1. -Las narrativas simbólicas: entretenimiento, violencia, tiempo subjetivo .</u>	347
<u>2. -Motivaciones que sustentan la elección</u>	354
<u>3. -Videojuegos y elección de los niños</u>	356
<u>4. -Homogeneización en las modalidades de aprendizaje</u>	358
<u>Capítulo 11: Los videojuegos y los arquetipos de identificación</u>	369
<u>1. -El proceso de identificación y la construcción de la Identidad Social</u>	371
<u>2. -Consideraciones metodológicas</u>	373
<u>3. -Identificación con las narrativas</u>	375
<u>4. -Identificación con los personajes</u>	381
<u>Capítulo 12: Narrativa de los videojuegos y organización del registro simbólico sobre la realidad social. El caso <i>Pokemon</i></u>	391
<u>1. -Narrativas y registro imaginario sobre la realidad social</u>	393
<u>2. -La “resemantización” Consideraciones metodológicas</u>	394
<u>3. -Análisis sociosemiótico de un videojuego. El caso “Pokémon”</u>	396
<u>4. -Caracterización del videojuego seleccionado</u>	397
<u>5. -Análisis de la estructura narrativa .</u>	399
<u>6. -Análisis del contenido</u>	422
<u>7. -Síntesis analítica</u>	429
<u>Capítulo 13: Videojuegos y modalidad enseñante de los objetos tecnológicos</u>	431
<u>1. -Situando el vector de análisis.</u>	433
<u>2. -Cultura escolar y Nuevas Tecnologías</u>	435
<u>3. -Cultura docente y Nuevas Tecnologías</u>	441
<u>4. -Modalidad de Enseñanza</u>	444
<u>5. -Modalidad de aprendizaje</u>	453
<u>Capítulo 14: Reflexiones sobre el problema de partida y conclusiones</u>	462
<u>1. -Análisis de la información vinculada a las líneas de indagación</u>	465
<u>2. -Un espacio de interlocución al discurso hegemónico en la Institución Educativa</u>	487
<u>3. -Los psicopedagogos autorizándose a intervenir</u>	490
<u>4. -Conclusiones: entre el cierre y la apertura</u>	492
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	497
<u>ANEXOS</u>	519

- Anexo 1.-** Ficha de descripción de la población seleccionada
- Anexo 2.-** Protocolo de la encuesta de opinión
- Anexo 3.-** Procesamiento de datos de la encuesta de opinión (SPSS)
- Anexo 4.-** Guía de entrevistas a niños, docentes y psicopedagogos
- Anexo 5.-** Procesamiento de los datos en las representaciones gráficas (SSPS)
- Anexo 6.-** Protocolos de registros gráficos (dibujos infantiles)
- Anexo 7.-** Ficha de evaluación de videojuegos
- Anexo 8.-** Procesamiento cualitativo de categorías
- Anexo 9.-** Protocolos de registro de las entrevistas

CUADROS DE INFORMACIÓN

Anexo 3.- Procesamiento de datos de la encuesta de opinión (SPSS)

Centro Escolar N1 (C1)

- Cuadro N° 1: Equipamiento familiar
- Cuadro N° 2: ¿Te gusta jugar con videojuegos?
- Cuadro N° 3: Los videojuegos son tus juguetes preferidos?
- Cuadro N° 4: Por que motivos consideras que te gusta jugar con los videojuegos?
- Cuadro N° 5: Controlas tú el tiempo de juego?
- Cuadro N° 6: Control de tiempo: te tienen que decir basta?
- Cuadro N° 7: ¿Dónde preferís jugar?
- Cuadro N° 8: Desde que tenés videojuegos...
- Cuadro N° 9: ¿Cómo preferís jugar?
- Cuadro N° 10: Preferís jugar solo?
- Cuadro N° 11: Preferís jugar con amigos?
- Cuadro N° 12: De los siguientes tipos de videojuegos, con cuales has jugado alguna vez?
- Cuadro N° 13: ¿Cuál es el tipo de videojuego que prefieres?
- Cuadro N° 14: Porque esos juegos/ programas son tus favoritos?
- Cuadro N° 15: Cuales son tus juegos favoritos?
- Cuadro N° 16: Cuales son tus juegos favoritos? Y porque?
- Cuadro N° 17: Aprendes jugando con los videojuegos?
- Cuadro N° 18: Cuéntanos que prefieres hacer en tu rato libre?
- Cuadro N° 19: En tu escuela tienen un taller de computación?
- Cuadro N° 20: Que te enseñan en el taller de computación de la escuela?
- Cuadro N° 21: Que te enseñan en el taller de computación de la escuela?
(1)
- Cuadro N° 22: Que te gustaría aprender?
- Cuadro N° 23: Que te gustaría aprender? (1)

Centro Escolar N2 (C2): Cuadros desde el N° 24 al 47 (idem)

Centro Escolar N3 (C3): Cuadros desde el N° 48 al 71 (idem)

Integración de la información de los tres centros: Cuadros desde el N°

72 al 95

**Anexo 5.- Procesamiento de los datos en las representaciones gráficas
(SSPS)**

Centro Escolar N°1

Cuadro N°1: Juegos electrónicos

Cuadro N° 2: Juegos electrónicos

Centro Escolar N°2

Cuadro N° 3: Juegos electrónicos

Cuadro N° 4: Juegos electrónicos

Centro Escolar N°3

Cuadro N°5: Juegos electrónicos

Cuadro N° 6: Juegos electrónicos

Integración de la información de los tres centros

Cuadro N°7: Juegos electrónicos

Cuadro N° 8: Juegos electrónicos

SIGLAS

AD: adulto
APD: aprendizaje por descubrimiento
APER: aprendizaje por ensayo y error
API: aprendizaje instrumental
APH: aprendizaje horizontal
APJE aprendizaje
AT: atención
AUI: autoinstrucción
C: centro escolar
CDOC: cultura docente
CESC: cultura escolar
CEXP: conocimiento experto
CIR: circulación
CONS: consumidor
COS: costo económico
CR: conducta reactiva
DIV: diversión
DES: desafío
DIS: diseño gráfico
DOM: dominio del objeto tecnológico
E: entrevistador
EGN: entrevista grupal niños
EGD: entrevista grupal docentes
EID: entrevista individual docentes
EIN: entrevista individual niños
ENT: entretenimiento
ENS enseñanza
EP: experiencia previa
EQ: equipamiento
ERR: error
ESP: espacio
IA: identificación con los argumentos
IAR: proyección en los argumentos
INFO: información
INM: inmersión
IP: identificación con los personajes
IPR: identificación por rechazo
Jpref: juego preferido

M: mujer
MAPJE modalidad de aprendizaje
MENS: modalidad de enseñanza
MOTU: motivaciones del usuario
NE: narrativa electrónica
ORGE: organización escolar
PAD: pensamiento de los adultos
PE: pensamiento estratégico
PROF.: pensamiento del profesor
PRU: prácticas del usuario
Psp: Psicopedagogo
RCTA: refuerzo de conducta
SIM: simulación
SO: socialización
TI: tiempo
TICS: tecnologías de la información y la comunicación
V: varón

INTRODUCCIÓN

Presentación general de la investigación

Todo texto invoca voces cercanas y lejanas que se conjugan para construir significados y entramar texturas en las manos de un autor. En la tarea de investigar la realidad, analizar hechos y escribir los resultados de las observaciones también se escenifican las voces de quienes me posibilitaron escuchar su propia experiencia generando un espacio de aprendizaje en mi saber psicopedagógico. Sin esas voces operando en mi posicionamiento aprendiente no hubiese sido posible dar a luz este texto que intenta enseñar algunas certezas y muchos interrogantes. Si con este texto logramos provocar espacios posibles donde podamos poner en juego nuestros saberes instalados habremos comenzado a andar un camino que nos conectará con la pasión por aprender de los niños, nuestros enseñantes...

Esta tesis de doctorado presenta el abordaje de una problemática que ha comprometido mi interés profesional por develar el mundo simbólico que nos rodea iniciando el siglo XXI. Un manajo de cuestionamientos guía este trabajo, si bien continúa la línea de indagación que ha guiado mi trayectoria profesional. Para la tarea psicopedagógica, la problemática del *aprendizaje y las posibilidades u obstáculos para la construcción y producción de conocimiento en las instituciones educativas* son el principal foco de atención. Y, para comprender acabadamente el entramado de significaciones que se cruzan en esta cuestión, la función simbólica expresada en el juego y el lenguaje se constituye en una herramienta de análisis privilegiada. Consideramos que las características del aprendizaje informal, en contextos lúdicos, constituyen en sí mismas una fuente de experiencia que, siendo simbólica y proyectiva, le otorga al sujeto contenido y estructura al proceso de aprender a conocer.

Desde la perspectiva histórico cultural afirmamos que los instrumentos tecnológicos son el producto de las interacciones del sujeto con el mundo físico y social, escenario que impregna el proceso de construcción de la identidad social. La esfera de lo representativo, mediado por el lenguaje como herramienta del pensamiento (Vigotsky, 1962) constituye una metáfora de las formas sociales de vinculación con el mundo alejado de la realidad próxima. La representación de la función simbólica, expresada en el lenguaje, ha sido una construcción social privilegiada que permitió organizar el mundo de la experiencia bajo la forma de *relatos*. La construcción de relatos es una constante que ha acompañado las costumbres de cada pueblo a lo largo de la historia de la humanidad. Es por ello que detrás de cada relato es posible *leer las claves* para comprender el pensamiento de cada comunidad, en un determinado contexto histórico.

En la actualidad asistimos a un desplazamiento crítico desde los grandes relatos clásicos de la modernidad hacia la fragmentación por exceso de relatos y

conjunción de modalidades que sobrepasan la narratividad. Es el macrodiscurso entretejido de otros relatos en el que el concepto de programación es el hilo conductor. (Sanchez Biosca, 1989) Estamos inmersos en la sobreabundancia de discursos semejantes, reiterados, comprometidos con el signo del instrumento tecnológico. La mediación del instrumento tecnológico excede la utilización de determinados soportes e interviene en la formulación de mensajes programados por intermedio del instrumento. La programación del relato le imprime su propio orden, su propia lógica en la sucesión del esquema narrativo del discurso.

Al observar este desplazamiento desde el relato clásico hacia el electrónico podemos afirmar que la mediación tecnológica configura relaciones que excluyen la elaboración de la experiencia que caracteriza al relato tradicional. Desde esta afirmación nos preguntamos acerca de esta crisis del relato clásico que se produce a partir de la inmersión en los relatos electrónicos cuya lógica es la fragmentación, la desintegración en su interior por exceso de modalidades que multiplican la narratividad.

Nos propusimos indagar desde una mirada psicopedagógica el *proceso de construcción de relatos presentados en formato electrónico* específicamente el caso de los *videojuegos* porque sostenemos que contribuyen a los procesos de construcción de la identidad social de nuestras jóvenes generaciones.

Una mirada psicopedagógica que se sitúa en el entramado institucional de la escuela como “institución de instituciones”, que se interesa por los procesos de aprendizaje escolar y que busca comprenderlos desde la complejidad de los sucesos para intervenir institucionalmente, es decir, provocando la implicación de los agentes institucionales involucrados en la problemática. Nuestra mirada se nutre de los aportes de la psicología y la pedagogía como herramientas necesarias pero no suficientes para comprender la complejidad de los procesos culturales que al interior de esta institución suceden. Proponemos abordar la problemática actual a través de un *objeto informador*: las tecnologías de la información y cómo éstas configuran nuevos espacios de poder y de autoridad en el entramado organizacional de las instituciones.

Intentamos develar el discurso narrativo de las nuevas tecnologías a partir de un “discurso homogéneo de superficie” que solamente puede comprenderse apelando a las claves que mueven el mundo más allá de los muros de la escuela. Por estas razones es que iniciamos este camino de análisis precisamente a través de un objeto informador que pertenece al mundo cotidiano de los niños que concurren a las escuelas y que está presente en los recreos, en los bolsillos o en los dibujos de sus cuadernos, tal como hemos podido observar. Un objeto presente pero negado por la propia organización en su imposibilidad de ubicarlo en algún espacio institucional, al menos en su función de “objeto transicional”. Un objeto tecnológico enseñante, que, si bien está diseñado digitalmente, nos informa acerca de lo que sucede en torno a otras cuestiones tan cotidianas en la vida de los niños como lo son el juego, la fantasía, el placer, la libertad, la aventura del conocimiento y las llamadas “nuevas tecnologías”.

Nos interesa comprender los discursos narrativos, inundados por las imágenes digitalizadas que nos abren a nuevas lecturas de la realidad, atravesadas por procesos tecnológicos de simulación e interactividad. Esta mediación otorga un nuevo matiz al valor de la imagen como portadora de significados. Imagen que narra la experiencia colectiva, que expresa en su estructura narrativa los eternos mitos de los deseos y sueños más profundos que la humanidad va construyendo en su comunicación con las jóvenes generaciones

Nos preocupa el síntoma generalizado en los jóvenes, teñido de cierto aburrimiento que entendemos, puede leerse como una necesaria inhibición-evitación reactiva a un macrosistema exhibicionista (A. Fernandez, 2000:168) En este sentido advertimos que esta modalidad patologizada debe entenderse como resonancia de la patología instalada en la circulación del conocimiento.

Para comprender estos procesos decidimos indagar en la lectura de un objeto tecnológico muy presente en la cultura infantil/juvenil actual: los videojuegos. Decidimos organizar el análisis en torno a determinados aspectos que consideraremos operando en la interacción de los sujetos con este objeto mediador, cuestiones que nos guiarán en el análisis del problema central de nuestra investigación:

¿Los videojuegos intervienen en la construcción de la identidad social homogeneizando arquetipos de identificación y configurando estilos de aprendizaje?

Estas preguntas desatan otras cuestiones que nos movilizan y que continuaremos indagando siguiendo esta línea de pensamiento en el devenir de futuros proyectos de investigación. Nos inquieta pensar:

¿Cuáles son los mitos que narran las tecnologías electrónicas? ¿Qué configuraciones culturales los estructuran? ¿Qué posicionamiento demandan estos artefactos culturales a la educación? ¿Cómo se aprende a jugar a los videojuegos? ¿qué relatos están redescubriendo nuestros niños al jugar con ellos?

Centramos nuestro análisis en el instrumento tecnológico: “videojuego” precisamente porque pertenece a una zona que atrapa un espacio de libertad, propio de las acciones lúdicas. Luego de analizar el variado panorama de textos electrónicos en los que nos hallamos inmersos en la actualidad, hemos optado por seleccionar este caso que creemos paradigmático porque inicia a nuestros niños tempranamente en el relato electrónico y en la escritura icónica dando paso a una nueva forma de abstracción (Levy, 1991) Y porque, debido a su carácter eminentemente lúdico, ocupa un lugar importante en el espacio recreativo actual, interesando a sujetos de distintas edades y sectores sociales, con una expansión creciente que concentra el interés del mercado que le dedica un importante despliegue publicitario, justificado por las enormes sumas de dineros que obtienen de ellos. Este artefacto recibe la crítica o simplemente la negación de la educación

formal, salvo cuando se transforman en “educativos”, en desmedro, muchas veces, de su carácter lúdico.

Explicitamos en la **primera parte** del trabajo aspectos básicos del encuadre teórico desde el cual analizaremos el problema de estudio. En principio definimos conceptos claves respecto a la construcción de la identidad social en el contexto de la condición global y la hibridación de culturas. Luego desarrollaremos conceptos relativos al tipo de texto a investigar: *el texto narrativo* en el espacio de análisis: *la digitalización del texto* y nos detendremos a describir el objeto mediador seleccionado: *el texto narrativo de los videojuegos*. A continuación señalaremos las características de este escenario vinculando a los *sujetos de la educación y a la sociedad de la información*, señalamientos que nos guiarán hacia las interrelaciones que consideraremos suceden entre el espacio educativo y las nuevas tecnologías. Siguiendo esta línea de pensamiento profundizaremos en las características propias de la *digitalización del espacio narrativo y del espacio lúdico*, escenarios que nos brindan la posibilidad de analizar a los videojuegos desde una perspectiva compleja

Afirmando entonces que el espacio lúdico es una herramienta clave para la comprensión del universo simbólico en la construcción de la identidad social, es que comenzamos a interesarnos por construir herramientas de análisis conceptual y empírico que nos permitiesen visualizar con mayor claridad el escenario que, si bien está instalado en la vida cotidiana de los niños, sin embargo permanece negado y hasta proscrito muchas veces, en la educación formal. Nos interesó entonces comenzar a investigar acerca de conceptos teóricos que nos aportaran vectores de análisis para la organización de nuestras ideas.

Una vez clarificadas estas cuestiones relativas a la construcción de la identidad social de los niños usuarios de los videojuegos, entrecruzamos esta información con la mirada de los docentes para construir un dispositivo de intervención educativa que contemplase la función enseñante de los objetos tecnológicos, evaluando la modalidad de aprendizaje que propician.

En la **segunda parte** del trabajo se explicitan aspectos relacionados al marco teórico metodológico que estructura el proceso de investigación. Se describe el diseño y la planificación que ha seguido el curso de la investigación. La metodología empleada en este trabajo interrelaciona el análisis cuantitativo de datos respecto de las características de la población de estudiantes que concurren a tres centros escolares y el uso de los videojuegos con el análisis cualitativo realizado a través de entrevistas grupales y focalizadas de niños y adultos. Para profundizar en el análisis sociosemiótico de una narrativa en particular utilizamos las entrevistas focalizadas y las representaciones gráficas

En la **tercera parte** nos abocamos a la exposición y análisis de los datos obtenidos en el transcurso del trabajo realizado. Iniciamos este apartado exponiendo las referencias vinculadas al análisis sociosemiótico de un videojuego en particular, para luego describir e interrelacionar los datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos seleccionados focalizando el desarrollo del análisis en relación con los

agentes educativos. Considerando el análisis de la información obtenida, propondremos un diseño de intervención educativa en las instituciones indagadas. Este espacio de interpelación a las nuevas tecnologías, afirmado en la formación del profesorado en activo, es una propuesta que visualizamos como interesante de considerar en nuestro interés por develar la función enseñante de los objetos tecnológicos.

Este trabajo está dirigido a quienes se interrogan por estas cuestiones, asombrados por los lenguajes y estrategias que los niños desarrollan ante estos objetos culturales. Si bien el interés había nacido desde el área de la psicopedagogía consideramos necesaria una apertura disciplinar para escuchar otras voces que puedan enriquecer el espacio de análisis de este objeto tan rico y complejo: el pensamiento y el lenguaje.

Pretendemos convocar especialmente a quienes están involucrados en la educación para comprender la complejidad de significados que encierran estos “objetos mediadores” e instalar el debate en torno a estas cuestiones en el espacio educativo, convencidos del irrenunciable compromiso que nos vincula en la construcción del conocimiento histórico y social. Consideramos que como educadores no podemos negar la evidencia que nos muestra que *...poco a poco los ingenios tecnológicos van introduciéndose en ambientes tan celosos de su identidad y contruidos desde la tradición...*(San Martín,1995) como lo son los centros escolares, impregnando todos los espacios públicos y privados del “mercado cultural global”. Nuestra exposición persigue el objetivo de inquietarnos, de provocarnos insistentemente para instalar un espacio de reflexión a partir del cual podamos resistirnos a formar meros *espectadores de la saturación iconográfica* y recuperar la legitimidad del conocimiento en tanto construcción social.

La escuela, como espacio colectivo público es el lugar privilegiado para la formación de ciudadanos críticos y creativos, capaces de develar las claves culturales del momento histórico que atraviesan, construir conocimiento y configurar subjetividades. La escuela debe posicionarse éticamente frente a la fuerza culturizadora de los medios de comunicación electrónicos.

Como institución social ha de comprender los distintos espacios de aprendizaje de los escolares, y no restringirse a la transmisión de información. Es necesario atender a ellos para aprender de ellos, interpretar sus mensajes y descifrar el contenido de sus sueños y, como espacio público retomar las construcciones individuales y redefinirlas colectivamente.

Desde nuestro interés como educadores nos interesa comprender cómo el sujeto aprendiente organiza sus comportamientos e identificaciones desde la inclusión de estas tecnologías y qué estrategias comunicativas se ponen en juego ante estos textos por las incidencias que tienen en el ámbito de la construcción de la identidad social y en consecuencia en el aprendizaje escolar.

No proponemos dejar el tema totalmente cerrado y ceñirlo a la estructura de un texto académico, seguramente ése deberá ser un camino a descubrir con otros instrumentos que exceden a la escritura y se desliza hacia otras herramientas del pensamiento.

Nos hacemos eco de las palabras del autor cuando se pregunta:

...¿Qué capacidad desmitificadora puede tener un libro que no va a ser leído precisamente por quienes están envueltos en el mito al que el libro se refiere?
(Bueno, 1996)

Capítulo 1

La construcción de la identidad en la cultura actual

- 1.- Concepto de identidad y prácticas culturales híbridas**
- 2.- Características de la condición global y la hibridación de culturas**
- 3.- Autoría de pensamiento y aprendizaje**

Construcción de la identidad en la cultura actual

En este capítulo se esbozan las principales líneas de pensamiento vinculadas a la construcción de la identidad en entornos culturales híbridos. En ese contexto sociohistórico cultural delimitamos los procesos de construcción de la subjetividad que evidenciamos atravesados por las características de la condición global de construcción de conocimiento. Proponemos alternativas que adviertan respecto del lugar privilegiado que se configura para la educación en orden a propiciar la autoría de pensamiento en los aprendizajes.

1. Concepto de identidad y prácticas culturales híbridas

Situaremos la conceptualización de la identidad en la imbrincada interrelación entre *la subjetividad, los vínculos intersubjetivos y la cultura*, en tanto dimensiones que se interpenetran y que solamente pueden ser recortadas mediante un dispositivo teórico que nos será de utilidad para comprender en su complejidad dicho proceso.

Ubicamos lo singular del sujeto en relación con otros, precisamente en los lazos que se tejen en la urdimbre social y que incluyen las permanentes crisis entre la pulsión de vida y de muerte. En la construcción de la subjetividad el “contexto” no es exterioridad, y en tal sentido no supone una interioridad subjetiva recortada. En cada institución la urdimbre social teje sujetos y vínculos. Estos sujetos, en la construcción de su identidad despliegan ese tejido, ese texto en permanente tensión entre lo instituido y lo instituyente, entre la permanencia conservadora y el cambio creativo. Afirmamos entonces que existe un continuo movimiento que se despliega en el dinámico proceso de construcción de la identidad.

Describiendo esta complejidad enunciamos el “espacio transicional” que transcurre “entre” los sujetos y la cultura que, si bien tiene sus cimientos en la primera infancia y en los primeros vínculos, no se agotan ni se inmovilizan en ese estado. Con estos conceptos adherimos a un “psiquismo abierto”, con condicionamientos inaugurales pero también con un *quantum* de posibilidades que se van desplegando a lo largo de los encuentros con otros sujetos y objetos de la cultura.

La subjetividad puede entonces considerarse como una producción intersubjetiva y social y por lo tanto, históricamente construida. Es un proceso dinámico de “historización permanente” vinculada con las huellas que se producen a partir del encuentro con los otros y con los significados culturales. Definimos entonces a la identidad en tanto proceso de “institucionalización de la subjetividad” que se va construyendo a lo largo de la historia de los propios sujetos en sus múltiples atravesamientos institucionales.

Desde esta mirada, la experiencia sociocultural en la cual se inscribe el sujeto, puede desplegar o inhibir diversos aspectos de la subjetividad y también formar nuevas huellas. Señalamos entonces que los procesos intersubjetivos y la experiencia social le imponen al psiquismo una demanda que permanece a lo largo de la vida, en un interjuego de permanencia y cambio continuo.

En este sentido, entonces, es importante subrayar que cada época construye su propia “discursividad social” mediante los significados culturales que tienden a homogeneizar a los sujetos y sus comportamientos de modo tal que cada momento histórico señalará su propia concepción de sujeto sano / sujeto enfermo, clasificándolos como dentro o fuera de la norma social en tanto se sitúe adaptado o inadaptado a ella.

Transfiriendo estos conceptos al ámbito de la educación es factible observar que el contexto histórico actual, signado por el sobredimensionamiento de la competitividad y el éxito inmediato pretende colocar al sujeto en el lugar que el sistema social le tiene previamente asignado, expulsando fuera de sus fronteras productivas a quienes se apartan de lo instituido, y para ello se vale de determinadas prácticas culturales validadas desde el propio sistema educativo. Este escenario se potencia en las modalidades de enseñanza exhibicionistas, “espectacularizadas”, fuertemente reguladas bajo dispositivos de control, que presentan al conocimiento como un saber monolítico y acabado propiciando la captura del espacio del sujeto aprendiente a quien no le es permitido reconocer su propio saber. El conocimiento es el alimento que el sujeto aprendiente necesita incorporar y transformarlo a su propia modalidad de pensamiento. Si la norma es homogénea y las respuestas pretendidas cierran espacios para encontrarnos con nuestra particular experiencia de saber, entonces el sujeto comienza a inhibir su capacidad de aprendizaje y se instala el sufrimiento en el aprendiente porque se advierte subestimado por todo el sistema institucional (educativo / familiar / social) Estos serían los motivos que más frecuentemente generarían casos de “fracaso escolar” que no necesariamente provocan en el aprendiente “problemas de aprendizaje”. Un “problema” -tal como lo consideramos en nuestra concepción teórica- atravesaría el proceso de construcción de la identidad que es “producto de sucesivas construcciones identificatorias en las que cumplen un papel preponderante los modos en que los demás nos significan”...¹ Cada sujeto particular, en su vinculación con los otros enseñantes construirá diversas modalidades de aprendizaje más o menos patologizantes o inhibitorias del pensamiento. Esta mirada comprensiva devela la importancia de las intervenciones pedagógicas. Como profesionales de la educación, debemos “autorizarnos a intervenir” en el sistema enseñante descentrando la escucha del lugar del sujeto particular, abrir nuestro análisis hacia el contexto sociocultural que está privando al sujeto de la creación de espacios de autoría de pensamiento y por lo tanto provocando alteraciones en el proceso de aprender a aprender que se generan en la construcción de la identidad.

¹ A. Fernández,(2000) en *Los idiomas del aprendiente*, pág 20

“El fracaso opuesto al éxito implica un juicio de valor, y este valor es en función de un ideal. El sujeto se construye persiguiendo las ideas que se le proponen a lo largo de su existencia. De esta manera es el producto de esas identificaciones sucesivas que forman la trama de su yo. Esos ideales son esencialmente los de su entorno sociocultural y los de su familia, ella misma marcada por los valores de la sociedad a la que pertenece” Cordié A (1998).

De este modo podemos afirmar entonces que, en las condiciones estructurales que se viven en la actualidad a todo nivel, se pueden advertir comportamientos que denuncian el sufrimiento del sujeto en las instituciones atravesando los tejidos intersubjetivos, instalando condiciones poco propicias para el desarrollo de sujetos autónomos y creativos, capaces de sostener el deseo de aprender. Esto puede acontecer en cualquier estrato social. Aquellos sectores de la sociedad signados por la cultura del éxito y la competitividad generarán demandas de omnipotencia, con gran despliegue de información, suprimiendo la distancia óptima entre el enseñante y el objeto de conocimiento. El enseñante (tanto los objetos como los sujetos) se exhiben como si ellos mismos fueran “el conocimiento” y no sus portadores. Pareciera que ya no hay espacio para la pregunta, para reconocer el propio saber del aprendiente quien se defiende construyendo mecanismos de evitación. El aprendiente inhibe su saber ante esta modalidad que no deja lugar para la producción de conocimiento. En el otro extremo de la escala social, las familias desposeídas, carenciadas económicamente, quienes reciben con mayor crudeza las presiones del macrosistema, interactúan desde la “impotencia”, se sienten expropiadas de su propio saber y generan otras formas de inhibición cognitiva. En definitiva, ambas modalidades se vinculan a una misma problemática característica del momento histórico actual: la dificultad de conectarse con la “potencia”, con la capacidad de los sujetos de apropiarse del acto-poder, que enuncia Gerard Mendel (1974) y que evidencia la dificultad de reconocerse como sujetos aprendientes, productores de procesos de “autoría de pensamiento”.

Volvemos a afirmar entonces que, desde esta concepción teórica, la identidad es considerada como “producto intersubjetivo y cultural”. El yo, construido a partir de identificaciones primarias, es un entramado complejo, una urdimbre relacional y social.

A partir de ese “yo inaugural” al que Piera Auglanier (1977) llama la “sombra hablada” y que es proyección del discurso parental y social, habrá un permanente movimiento psíquico de composición y recomposición identificatoria. En el devenir de las diferentes crisis vitales -de las cuales la crisis edípica es nodal- la búsqueda de un lugar, un posicionamiento y una identificación anticipados desde el afuera es factible de re estructurarse y abrirse a nuevas identificaciones y a diferenciaciones crecientes del Yo respecto de aquella “sombra hablada” primaria.

Entonces, la certeza de una identificación única ya no puede sostenerse dado que esta posibilidad del sujeto de flexibilizar el proceso identificatorio multiplica ese espejo primitivo en una necesaria red de múltiples espejos familiares, grupales

y sociales, entre los cuales los medios de comunicación y la digitalización de los mensajes –en el contexto de la cultura actual- también se sitúan como un “otro” de creciente fortaleza.

Además -tal como lo hemos señalado- la construcción de la identidad es solidaria del discurso cultural predominante. Diríamos, en términos de Piera Auglanier (1977) que, la sombra hablada no es sólo proyección del imaginario familiar sino que es, primordialmente, la *traducción del imaginario colectivo*. Ya desde antes de nacer, los propios padres establecen un contrato social, de modo tal que el niño que llega al mundo es anticipado e investido como sujeto de un grupo, y, por lo tanto *normalizado* de acuerdo con el imaginario colectivo. Lugares y posicionamientos en el tejido social ya previstos y posibles de identificar incluso en los objetos que rodean la venida al mundo del bebé y que lo sitúan entre símbolos y prácticas culturalmente establecidas. Se puede identificar este “investimiento” en los objetos que anticipan el nacimiento del bebé observando, por ejemplo, los logos y diseños de los objetos de alimentación y cuidado cotidiano. Podemos describir la presencia de imágenes publicitarias en la ropa del ajuar, los utensilios de alimentación con dibujos de Disney, los íconos publicitarios en los alimentos, el babero con el club de fútbol que sigue su padre, y el universo de juguetes que acompañarán su desarrollo. En definitiva, observamos que a través de las marcas publicitarias el universo del marketing y el consumo mediático está presente en su entorno. Estas marcas socioculturales se sitúan fuertemente también en las prácticas cotidianas: usos lingüísticos, costumbres y rituales religiosos que son portadores de ese imaginario colectivo, poblado de símbolos, que sólo a través de un explícito proceso de análisis podrá constituirse en objeto de indagación desentrañando sus significaciones. Pero hasta que este proceso llegue a darse – si es que media una intervención al respecto- permanecerá integrado al mundo de lo cotidiano, de las prácticas normalizadas por el uso masivo.

Lugares, prácticas y posicionamientos culturalmente asignados que participan del proceso de construcción de la identidad. Por lo tanto, éste no es un estado fijo y determinado sino que constituye un proceso complejo, sin acabar y con múltiples posibilidades de reconstrucción. Diríamos que ésa sería la “cara oculta del trabajo de historización del Yo” (P. Auglanier, 1977) que se construye entre la homogeneización que produce el proceso de socialización y el cruzamiento con los procesos de individuación que la subjetividad busca apropiarse como constitutivo y genuino de su identidad personal.

Podríamos entonces referirnos a una continuidad con los contenidos sociales que se vertebran en la identidad pero que, sin embargo, no impide las identidades plurales que van construyendo los sujetos en su atravesamiento por las múltiples huellas que se producen en el encuentro con los otros.

Si, tal como expresa la corriente psicoanalítica citada, la angustia de identificación y la angustia de castración son convergentes, entonces el posicionamiento subjetivo posee implicancias tanto para el reconocimiento de la

identidad como de la “otredad”. Al situar un punto de carencia que es “irreductible” a cualquier sutura, se instaura una lógica de la incompletud que, en su simbolización implica tanto al propio sujeto como al “Otro”. Es en este sentido que la huella de incompletud, abre caminos hacia el reconocimiento de la alteridad, y en consecuencia, de la diferenciación y de la diversidad. Esto modifica el posicionamiento subjetivo, la relación del Yo con el Otro que es semejante y diferente a la vez. Y abre un espacio transicional, propicio para el aprendizaje que remite a la función positiva de la ignorancia², a la significación inconsciente del conocer y el aprender, y al posicionamiento del sujeto ante lo “escondido”, lo que hay que re-descubrir.

Una de las grandes consecuencias de este proceso es la renuncia a la *completud*, a la *certeza* (Sternbach, 2002) abriendo la posibilidad de la duda y la pregunta por el saber que no se sabe, incompletud que posibilita el acceso al pensamiento y al aprendizaje.

Cuando esta posibilidad se encuentra “encapsulada”³ el pensamiento se rigidiza y se instala el síntoma que denuncia y enuncia la dificultad para hacer pensable la falta. Estaríamos entonces, ante la posibilidad de configurarse un “problema de aprendizaje”. La alienación -en general- y el problema de aprendizaje -en nuestro interés particular- son patologías psíquicas, vinculares y sociales, y en tal sentido proponen la adhesión del sujeto y la reproducción del pensamiento propio a uno ya pensado por otro, tanto sea un sujeto, un texto, un objeto o una norma institucional. De estas cuestiones bien podemos dar cuenta los psicopedagogos al intervenir en situaciones de “fracaso escolar”⁴.

Un propósito del trabajo del psicopedagogo en la escuela consiste en conseguir que el fracaso escolar no sea denuncia que renuncia a denunciar. Construir espacios para que las maestras y maestros se encuentren con sus autorías y así sientan la pasión por producir lo mismo para con sus alumnas y alumnos (Fernandez, A; 2000: 28).

Renunciar a la autoría de pensamiento, implica asimismo abolir la alteridad porque demanda la sujeción a un pensamiento único. Esto se refuerza estableciendo la creencia en que la palabra de un “Otro” puede oficiar de garante válido para eludir el trabajo de constitución de la propia autoría de pensamiento. Estas consideraciones hacen visibles aspectos de nuestra propia práctica educativa y psicopedagógica. El sostén teórico de nuestras intervenciones -dadas las condiciones culturales actuales- nos interpela y nos obliga a repensar, complejizar

² Concepto desarrollado por Sara Paín en *Estructuras inconcientes del pensamiento*, 1989 Volumen I y II, Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

³ Concepto desarrollado por A. Fernández en su libro *La inteligencia atrapada*, 1987, Nueva Visión.

⁴ “Un fracaso escolar puede diferenciarse de un problema de aprendizaje analizando la modalidad de aprendizaje del aprendiente en su relación con la modalidad enseñante de la escuela. En las situaciones de fracaso escolar, la modalidad de aprendizaje del sujeto no se patologiza, cuando se constituye un problema de aprendizaje, la modalidad de aprendizaje se altera” A. Fernández.(2000) *Los idiomas del aprendiente* pág 29.

y enriquecer la mirada pedagógica para clarificarnos y clarificar nuestra interpretación de los procesos de aprendizaje. Nuestros saberes profesionales están siendo cuestionados y reclaman enriquecer la mirada y la escucha para abordar la complejidad de nuestra práctica.

En términos sociológicos podríamos tomar las palabras de Castells (1998) cuando expresa la necesidad de revalorizar la tendencia identitaria del sujeto y de los pueblos para que oficien de contrapeso a la fuerza de una única lógica social – la propuesta por la cultura de la red- ya que los procesos de cambio constante y vertiginoso son extremadamente angustiantes para sujetos o comunidades que no posean un tejido social y una identidad capaz de tolerarlo. Si nos encontramos en un contexto regido por normas enunciadas globalmente, se hace necesaria una cierta estabilidad en la sociedad para no caer en el extremo de alienar los procesos de construcción de la identidad, perdiendo su riqueza en la homogeneización.

En cambio si se tiene una identidad organizada en una subjetividad propia, esa identidad no se disuelve por participar en flujos de información, como los que demanda la cultura de la red. Pero, si esto se produce en sociedades (o subjetividades) en desarrollo, que no participan en la producción y circulación de los significados culturales, se corre el riesgo de quedar atrapados en la *cultura del instante* en la que se destruye el tiempo. La desmemoria y la inmediatez imposibilitan tanto a los pueblos como a los sujetos particulares, aprovechar la experiencia vivida y transformarla en aprendizajes válidos que posibiliten generar procesos propios, en los cuales la identidad se exprese en términos de autoría sin aislamientos conservadores o adhesiones diluyentes.

En el contexto de la cultura actual es cada vez más necesario un contrapeso que equilibre los procesos globales de la sociedad en red y los procesos identitarios propios de cada sujeto o comunidad. Implicaría reconstruir los espacios sociales dentro de las redes en lugar de oponerse fuera de ellas, un verdadero desafío que nos convoca y nos debería conmover.

Estas consideraciones nos ayudan a comprender más acabadamente las coyunturas por las cuales transitan nuestras prácticas psicopedagógicas. En principio, porque considerar estas cuestiones desde una mirada descentrada del posicionamiento subjetivo y la novela edípica estrictamente, posibilita constituir la en un catalizador conceptual que promueve una “lógica de la incompletud” ampliando su alcance interpretativo hacia el campo de lo social.

En esta lógica de la incompletud se elude la ilusión de la certeza que obtura al pensamiento y se logra desplazar la ilusión de un garante absoluto que ocupa simbólicamente el lugar del poder y el saber. Entonces, el abanico identificador se abre y la tendencia a encapsular el deseo se atenúa. La singularidad, tanto a nivel del pensamiento propio como en el plano de las identidades no cristalizadas que admitan que nadie es idéntico a otro, ni siquiera a sí mismo a lo largo de la vida, se correlaciona con la aceptación de la “otredad”.

Y cuando la simbolización de la incompletud, propia y del otro, convierte a todo otro en un semejante, las condiciones para la instalación de un lazo vincular horizontal y subjetivante se encuentran facilitadas. Singularidad y particularidad que se entrelazan invariablemente, posibilitando en el sujeto el establecimiento de ese espacio transicional, propio de un “entre” intersubjetivo que facilita el aprendizaje y los procesos de progresiva autonomía en la construcción de la autoría de pensamiento. Puntos de máximo interés para analizar los posicionamientos enseñantes que les presentamos a los sujetos en formación y que se refuerzan considerablemente cuando estos posicionamientos instalan la misma modalidad que las prácticas y discursos sociales dominantes.

Tomaremos en consideración el escenario en el cual desarrollamos el presente trabajo de investigación y que se sitúa en la Argentina (período entre el 2000 y 2003) en un momento histórico especialmente crítico signado por *la ruptura del contrato narcisista* del cuerpo social con respecto a los sujetos particulares. Precisamente consideramos que dichas rupturas poseen efectos múltiples que atañen a la subjetividad y también a la vida cotidiana de los sujetos en su tránsito por las instituciones tanto sean familiares, grupales, comunitarias. Como una de las consecuencias de estos hechos se evidencia el alto índice de sufrimiento psíquico en los sujetos que acuden a la consulta profesional y a la progresiva restricción de las opciones posibilitadoras de la construcción de proyectos identitarios autónomos. La crisis actual que atraviesa la Argentina, nuestro lugar en la práctica profesional, es de tal magnitud y complejidad que cualquier reflexión resulta precaria a la luz de los hechos sociales y los datos estadísticos hablan por sí mismos:

Los índices de pobreza: en la Argentina hay -medidos hasta octubre del 2002- 21 millones de pobres, esto es, 2 millones más en cinco meses. La causa de este proceso se explicaría por el aumento continuo de los precios de primera necesidad y el congelamiento de los salarios. Como las familias pobres son más numerosas entre los menores de 14 años la pobreza trepa al 75%.

Fuente Diario Clarín, domingo 5 de enero del 2003.

La ruptura del contrato narcisista trae aparejada la caída de “un lugar” en el espacio social⁵ Se ha instalado un clima asfixiante en el ambiente cotidiano de las instituciones donde parecería que el mensaje es “No hay espacio posible” para albergar a los sujetos, no hay espacios de seguridad, de previsibilidad ni de resguardo, estamos a la intemperie, a merced de las tempestades provocadas en otros lugares del mundo que aquí ensayan su obra dramática más siniestra.

En este contexto, los referentes identificatorios –sociales y políticos- se desploman sin hallar una salida alternativa, salvo las que se muestran en el último lugar de resguardo y cobijo: las pantallas de los televisores. Entonces se observa que en la institución familiar, tradicionalmente patriarcal, el varón ya no es el

⁵ Aludo a “posicionamiento” en tanto actitud subjetiva que puede ser independiente del “lugar social”, del rol que desempeña

sostén de la familia, ni siquiera de sí mismo, y por lo tanto debe renunciar al mandato ancestral de ser el proveedor del núcleo familiar. Cada vez más frecuentemente es la mujer quien ocupa este lugar, o los hijos, que renuncian a su propio proyecto identificador para pasar a sostener en la medida de sus posibilidades a sus propios mayores. Y esto en los casos más afortunados... Cada vez porciones más extendidas de la población se encuentra afectada por la desocupación que alcanza a todos los niveles sociales, produciendo situaciones de desvalimiento social y angustia existencial. A modo ilustrativo señalamos los siguientes datos:

En mayo del 2002 había 19,5 millones de pobres y en octubre 21 millones. La desocupación es a octubre del 2002 del 23%, la inflación de año 2002 fue del 43% y el salario cayó un 24%.

Fuente Diario Clarín, domingo 5 de enero del 2003.

La falta de ocupación laboral impacta en el proceso identificador. La identidad, en su ilusión de continuidad con las identificaciones previamente constituidas resultan desmembradas en aspectos tan cotidianos como los hábitos, las rutinas y costumbres, los modos de organización del transcurrir de los días. Las claves para la construcción del imaginario simbólico colectivo que estructuraba la vida del cuerpo social se fragmenta y tambalea.

A esto se agrega como indicador de importancia la creciente imprevisibilidad en todos los aspectos (tanto micro como macrosociales) que se constituye en un elemento más que obstaculiza el proyecto identificador. Con esto la sensación de inestabilidad, inseguridad y vulnerabilidad impregna la trama social como fluido de petróleo vertido en la riqueza del mar. La vida social, tal como un cuerpo vivo, se tiñe de desamparo, angustia, pánico, desesperanza y melancolía, signos propicios que desencadenan en situaciones de violentación institucional estructural. Este escenario se inscribe en un contexto ideológico basado en la lógica neoliberal como propuesta básica para lograr el bienestar individual y colectivo.

La paradoja radica en que, precisamente, quienes no encuentran un lugar como productores son invocados insistentemente como consumidores. Y son los niños, el objeto que aparece en el punto más apetitoso del marketing profesional. Situación que enuncia una nueva mirada sobre el concepto moderno de "infancia".

Philippe Ariés sostiene que fue necesaria una larga evolución en la historia de la humanidad para que emergiera el concepto de infancia. En un principio el niño no contaba para la familia y representaba más bien un "estorbo" que en el mejor de los casos era considerado insignificante. En cambio podía considerársele como...el representante del pecado, para San Agustín o del error para Descartes. Con el advenimiento de la modernidad fue considerado "mercancía" y, advirtiendo la atención que le dedica el "Capitalismo Planetario Integrado"

parecería que nuevamente se lo ubica en la categoría de "estorbo-equivoco-mercancía pero principalmente en referencia a ser un consumidor-consumido"⁶.

Este mandato cultural impacta seriamente en amplias capas de la clase social media empobrecida que se ha visto obligada a abandonar abruptamente hábitos de consumo consolidados y referentes de la identidad social tales como la vivienda propia, la escuela privada o el equipamiento tecnológico de última generación. Esta reformulación en la vida cotidiana provoca un desmantelamiento identificador que requiere de mucha elaboración psíquica para no resultar arrasador. Entonces se incrementan circuitos compensatorios que buscan salvaguardar los ritos ya instalados a fin de sostener los usos cotidianos a pesar de la desestructuración macrosocial. Esta actitud defensiva, que pretende protegerse de la violentación de la que ha sido víctima instala otros circuitos de circulación de la información que intentan reestablecer los usos y costumbres ya instalados propiciando, por ejemplo, la práctica de la piratería tecnológica, los lugares de uso compartido de las tecnologías en los numerosos y populares cybercafés que ya pueblan el paisaje urbano, entre otras manifestaciones de la creatividad popular.

Observamos entonces que la situación sociopolítica actual ha socavado profundamente los referentes de saber y poder en las instituciones que, como organizaciones sociales, escenifican al interior de su entramado vincular, las características del entorno macropolítico. A la devaluación de la función paterna en el mundo globalizado se añade el descrédito en las jerarquías de poder y la impunidad que ha provocado la caída de la confianza en un contrato social legítimo. No solo ha habido una pérdida de los ideales totalizadores y de las certidumbres. También hubo una pérdida de la ilusión de garantes que aseguraran códigos para las reglas de juego. De este modo nos arriesgamos a construir una identidad fragmentada, que no sabe de dónde viene y dónde va, constituyéndose el cuerpo social en una sumatoria de individuos con una competencia feroz entre ellos y con serias dificultades para concretizar un proyecto utópico común.

Una identidad sin red es una trinchera de supervivencia. Una red puramente red disuelve la sociedad y hace colecciones de individuos (Castells, 1997, pág 430)⁷.

Este escenario produce necesariamente un impacto en los procesos de construcción de la identidad, en el proyecto identificador y en el posicionamiento subjetivo frente al otro-semejante. Sus consecuencias son múltiples y contradictorias. Por una parte, el desvalimiento y la ausencia de simbolización pueden dar lugar al cuestionamiento de certezas ya consolidadas, provocando sentimientos de vacío, desubjetivización y fragmentación. Esto se evidencia en el considerable aumento de las consultas psicopatológicas⁸ y de

⁶ Citado por Volnovich en *Poner en juego el saber*, pág 14 (2000)

⁷ Entrevista a Manuel Castells, 1997, publicada en el libro *En.red.ando*, 1998.

⁸ De acuerdo con un informe del Servicio de Pediatría del Hospital Garrahan, las consultas a servicios psicopedagógicos y psicológicos han aumentado un 150% en el transcurso del período 2001-2003. Fuente TELAM, 21-3-2003

enfermedades psicosomáticas. Se establece entonces, la necesidad de reinstalar procesos de recomposición identificatoria.

En cambio si el sujeto encuentra un espacio alternativo de contención subjetiva, la angustia y el desvalimiento va tomando forma y puede ser “enunciado / denunciado” de modo tal que el sujeto puede reestructurarse y reacomodar sus defensas ante el obstáculo que se le presenta. De otra manera estamos en un alerta permanente que genera altísimos niveles de stress psicoemocional que derivan en las más diversas patologías que se constituyen en el lenguaje del síntoma.

Cuando la pérdida de la garantía identificatoria logra ser simbolizada, puede abrirse un espacio transicional de interlocución con posibilidad de dar lugar a la creación de nuevas formas de vinculación con el otro. Señalamos como alternativa la recreación de los lazos horizontales y de solidaridad entre los ciudadanos. Es el caso de las organizaciones populares que en la Argentina crítica del 2002 han surgido en respuesta a la situación de extrema violentación de los derechos a que se han visto sometidos los ciudadanos.

Ambas vertientes están presentes en estos tiempos en la Argentina, conformando una escena social rica y de gran complejidad, cuyo rumbo y destino es ciertamente, imprevisible...

Por una parte se producen situaciones de disolución y de fragmentación y por otra, reagrupamientos identificatorios con instalación de lazos de paridad (tal sería el caso de la compensación que erigen los usuarios de las tecnologías al buscar alternativas en los grupos o juegos en red o en los circuitos de circulación “pirata” que buscan sostener un uso ya instalado a pesar de los altos costos que se han establecido). El otro aparece, según sean los lugares sociales, tanto como un oponente, un rival peligroso, un enemigo al que hay que eludir o destruir a la manera como se escenifican los argumentos de los videojuegos más violentos (y que ha sido nuestro movilizador al constituirlos como “caso paradigmático”) o bien como un próximo con quien entablar un vínculo solidario. Posibilidad que también ofrece la tecnología al posibilitar jugar con otro, uniéndose en clubes de interesados en la misma temática a fin de hallar pistas o trucos para avanzar en los juegos o la proliferación de juegos en red, o la circulación de programas, cd o copias caseras de elementos informáticos o accesorios que debido al alto costo se han convertido en inaccesibles para la gran mayoría⁹.

Pensamos que el lugar de la escuela, a través de dispositivos institucionales adecuados, debe constituirse no solamente en el lugar en el cual se instala el poder del conocimiento sino que también debe instituir entre los aprendientes y los enseñantes un espacio lúdico de interlocución que posibilite compensar la lógica binaria y totalizadora que impregna el imaginario sociocultural actual. Una

⁹ Es muy común en Argentina la reunión en “clubes de Trueque” en las que se intercambian todo tipo de mercancías. Ese mismo criterio funciona entre los jugadores que buscan avanzar en el dominio de la técnica. El bajo nivel adquisitivo exacerba la creatividad para eludir la carencia económica.

institución que recibe a los sujetos desde muy temprana edad y que, precisamente por la fragilidad propia de los sujetos en formación deja huellas en el proceso identificadorio muy significativas.

¿Estaremos en presencia de nuevas y necesarias alternativas identificatorias, de renovadas conformaciones del lazo social a partir del descrédito de las instancias ya establecidas respecto del poder y del saber?

¿De qué modo procesa cada uno de nosotros estas dimensiones de la actual crisis que también nos interrogan en nuestros propios proyectos y referentes identificadorios como psicopedagogos y como educadores que participamos del mismo momento histórico?

2.-Características de la condición global y la hibridación de culturas

Uno de los debates más fuertes respecto a la cultura actual se erige en torno a su condición global y en su expansión, la posibilidad de concebirse como capaz de absorber a otras menos dominantes provocando la homogeneización cultural. En respuesta a esta situación se enuncia otro vector del debate en torno a cómo instalar un espacio social que pueda cobijar las diferencias culturales. Esta respuesta, si bien se presenta como alternativa ante la homogeneización también resulta de cuidado respecto al riesgo de propiciar particularismos y aislamientos regresivos cercenando la dimensión de universalidad propia del sujeto que habita sociedades complejas.

Ambos debates provocan tensiones y discrepancias que impactan en las concepciones educativas, oscureciendo el horizonte de las narrativas que impulsan la visión utópica de todo proyecto. Y esta condición inestable de la cultura actual afecta necesariamente a la concepción educativa dado que estos fenómenos son también productos de la endoculturación. Es entonces necesario instalar el debate estimulando una postura crítica para visualizar cómo las prácticas pedagógicas se sitúan ante estos escenarios y cómo deberían hacerlo. Destacamos esta idea debido a que el punto neurálgico de estos cambios reside en el propio concepto de cultura. Un giro conceptual que afecta a "la legitimidad y confianza en todo el edificio de ideas, valores, instituciones y prácticas que veníamos sosteniendo en educación" (Gimeno,2001:75).

La idea de globalización hace referencia a un concepto confuso y nuevo (desde los años 80) que alude a procesos sociales que tienen su historia. Reactualiza la imagen mítica de la comunidad universal, sin fronteras que llevaría a la humanidad hacia la integración cultural, espiritual, política y económica. Para este componente tan fuertemente arraigado en el imaginario colectivo, la sociedad de la información resulta una metáfora subyugante. Ya desde la década de los 70 Mc Luhan había acuñado el término de "aldea global" para referirse al vertiginoso achicamiento del mundo ante la máxima expansión de los medios de

comunicación que instalan la convergencia, estrechando escenarios lejanos. Este modelo conceptual acerca de cómo está diseñándose el mundo actual, trascendiendo lo local, lo nacional, y el tradicional concepto de cultura se expande vertiginosamente por influencia de las nuevas tecnologías (Castell, 1997) que inmediateizan los fenómenos y los discursos hegemónicos con la promesa de expandir las ideas de ciudadanía, democracia, mercado libre, ciencia y tecnología hacia toda la humanidad. Sin embargo, esta expansión conlleva sentidos opuestos que se dirigen hacia la concentración o la diferenciación o bien hacia la fragmentación o la homogeneización.

En este sentido esta idea de cultura global inscribe una nueva metáfora para concebir al mundo que se impregna en las diferentes realidades en formas también diversas. Es necesario atender tanto a la amplitud de los intercambios y los procesos comunicacionales como a la profundidad del impacto que provocan, tanto a la intensidad de los flujos como a la velocidad con que se despliegan (Held,1999) Estos parámetros diseñan paisajes irregulares que muestran un proceso complejo y caótico.

Precisamente estos procesos impactan también en nuestros esquemas de pensamiento ya que se presentan como anárquicos y externos a la capacidad de control de los sistemas tradicionales. Al no poder anticipar el rumbo de acción de los procesos macroestructurales quedamos desconcertados y ponemos bajo sospecha toda manifestación de lo nuevo, refugiándonos en repliegues defensivos.

Otro aspecto imprescindible para el análisis del impacto que estos cambios producen al interior de las construcciones sociales se vincula con las posiciones de los individuos con desigual capacidad para asimilar las ventajas y que padecen con mayor crudeza sus consecuencias. Es preocupante, en este sentido, la dimensión económica de la globalización que impone como único horizonte el pensamiento y las políticas neoliberales. La economía de mercado divide las aguas mundializadas en torno a quienes disfrutan de los beneficios que les otorgan la desregulación y la apertura sin fronteras contra quienes padecen sus efectos como pérdida del control sobre los sistemas productivos.

Es un mundo teñido por un solo color: el modelo del capitalismo avanzado. En este escenario los procesos sociales se tornan asimétricos, globalizándose la extensión y profundización de las desigualdades. Se incrementan, entonces, dramáticamente las dinámicas de dominio de las sociedades “globalizadoras” ante las sociedades “globalizadas”, una renovada categorización de la ya clásica denominación de sociedades “desarrolladas y en vías de desarrollo”.

En el caso de Latinoamérica en particular y específicamente de Argentina, estas condiciones de violencia estructural ponen al límite de la subsistencia a poblaciones cada vez más extensas, situación que se replica en la violencia en la vida cotidiana y que es signo de su impacto en los vínculos interpersonales. El paisaje urbano de las grandes capitales muestra en su mayor crudeza situaciones

impensadas una década atrás¹⁰. En especial la problemática de la desocupación, como indicador primero de la violencia social, va configurando espacios terroríficos que remiten a los miedos básicos y desproveen el proyecto de construcción de la identidad porque impactan en las identificaciones primarias. Así, las actuales condiciones macroestructurales van dibujando los cimientos de la identidad de los ciudadanos en su misma raíz vinculante con la sociedad.

Ante este escenario, el “otro” se configura como el enemigo, el rival que es capaz de poner en riesgo nuestra propia subsistencia, tanto sea compitiendo con nosotros por el mismo puesto de trabajo, por un ascenso, por un acto delictivo o simplemente como un anónimo que no se reconoce como “próximo solidario” Precisamente es éste el punto nodal que nos compete a nosotros en nuestra tarea de educadores: apostar a la constitución de vínculos intersubjetivos en los cuales el “otro”: el próximo, el colega, el compañero, se constituya en un semejante con el cual es posible entablar un vínculo solidario. La tarea que proponemos en las aulas nunca es neutra, conlleva implícitamente un modelo vincular en el cual puede priorizarse el individualismo competitivo o bien la cooperación y la solidaridad. En términos foucaultianos deberíamos transitar desde un modelo de docilización y de sujeción a las instituciones hacia un modelo tolerante y solidario, siguiendo la línea de pensamiento de Derrida.

Estas consideraciones exponen la idea que sostenemos en este trabajo, esto es, enunciarnos la dificultad de considerar la subjetividad en términos de interioridad meramente, desvinculada y recortada de los lazos que establece con el tejido social que la sostiene. Subrayamos la idea de que lo social no es un exterior en interacción con una supuesta interioridad subjetiva sino que “produce sujetos y vínculos” y las instituciones “reproducen” estas construcciones intentando preservarse a sí mismas.

Con acuciante esmero necesitamos aprender a situarnos ante este nuevo escenario para responder explorando sus posibilidades. Tal como sugiere Apel (1999) no solamente debemos detectar las consecuencias que provocan estos procesos de globalización sino también generar una cultura que la contrarreste. Es preciso resistir a los efectos negativos y oponerse desde una “globalización de segundo orden” que neutralice los efectos perversos que derivan de ella. En este sentido nuestra indagación respecto del caso emblemático de los videojuegos, el primer medio masivo de la era digital, intenta destrabar los sentidos culturales implícitos tanto en sus narrativas como en las prácticas que instalan, para develar aristas factibles de ser exploradas desde una mirada pedagógica.

Expresamente intentamos obtener una imagen de la cultura desde la metáfora de la globalización que nos posibilite encontrar nuevas coordenadas para orientarnos en un mundo que se ha desorganizado vertiginosamente. Para ello sostendremos tres perspectivas desde las cuales observar las condiciones en las que se desenvuelven los aprendizajes en el contexto actual. Tal como las describe Gimeno Sacristán (2001:80) es factible atender la globalización cultural en tanto

¹⁰ Hago especial referencia a la crisis que soporta el pueblo argentino, años 2001/2002/2003.

cualidad inherente al carácter compartido que tiene toda cultura, desde su dinámica de mestizaje cultural y como actitud epistemológica para analizar las problemáticas sociales desde una perspectiva global.

Es interesante observar que la globalización cultural es también una condición inherente a la continuidad y perdurabilidad de las culturas y presupone una dinámica de expansión sobre los sujetos. Señalaremos como ejemplo la expansión de la lectoescritura que posibilitó a los sujetos usuarios de esta tecnología compartir y dar continuidad a la experiencia cultural posibilitando también introducir la impronta singular como experiencia de heterogeneidad. En tal sentido afirmamos que cada sujeto es una “unidad de subjetivación cultural singular” que se identifica con otros por el mismo proceso de endoculturación al mismo tiempo que incorpora la cultura de manera propia. Entendemos entonces que la globalización cultural comprende la idea de culturas vivas, dinámicas, cambiantes y contradictoras debido al aporte que cada sujeto en particular le otorga al participar de ellas.

Otro aspecto de estos procesos nos advierte respecto de los espacios “entre” culturas que se encuentran y que diseñan otros sentidos a la “perdida universalidad moderna”. Esta perspectiva nos impulsa a imaginar una narrativa sobre la educación flexible, dinámica y en constante proceso de revisión. Adherimos al pensamiento de Mattelart (2000) al sostener que los discursos sobre la globalización son una nueva forma de descomponer el proceso histórico de unificación del mundo en términos de “atopía social”, agrupando los significados de otras narrativas devaluadas. Las consecuencias de la globalización involucran una hibridación desigual, a la vez que una homogeneización de los hábitos de vida, las creencias y los modos de comunicación.

Para los latinoamericanos las ideas de Mattelart - uno de los pioneros del análisis crítico de los medios en América Latina- y en momentos críticos de nuestra historia regional como los presentes, nos remiten al indispensable estudio de un proceso histórico que nos ha incorporado tardíamente a los beneficios de la sociedad industrial, condenándonos a la periferia y a dependencias y sometimientos que hoy se ven agravadas desde el modelo neoliberal global. Nos advierte sobre la vigencia de paradigmas extrarregionales que contradicen nuestras realidades en un mundo que guarda profundas asimetrías y desmitifica la idea de progreso tecnológico, que no necesariamente supone progreso social. El discurso de la sociedad de la información requiere una lectura crítica, ya que no por haberse popularizado deja de ser excluyente y sometido a las leyes del mercado.

Estas advertencias que Mattelart reitera frecuentemente y que ya circulan por la red¹¹ ubican al proceso comunicativo como "una práctica que permite aflorar la huella del esquema global de dominación, hace emerger la problemática fundamental de las formas de producción, de difusión y de circulación de la

¹¹ <http://www.globalizacion.org/biblioteca/MattelardEconomiaDemocracia.htm>

cultura, sus rituales de iniciación, en una palabra, la problemática de todas las fuentes de conciencia social." Su análisis se ubica en el terreno filosófico, no limitándose a la organización y gestión empresarial de la producción y consumo del conocimiento a los que parecen sujetarle la mayoría de los ideólogos de la sociedad de la información. Luego no es extraño que Mattelart hoy -a más de 30 años de distancia del clásico "Para leer al pato Donald"- afirme que el discurso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se basa en el mito de que para progresar todos debemos incluirnos en el paradigma comunicativo global aunque poco importe que se sostenga en un determinado proyecto social. Este pensamiento lleva a abandonar la ideología del progreso en provecho de la ideología de la comunicación, la técnica y el mercado instalándose en la categoría de "un mito, una especie de epifenómeno que trasciende la sociedad donde se inscribe..." Lo que nos interesa es cómo dar viabilidad a tal propósito sin confundir desarrollo de la competitividad capitalista con producción de una alternativa, en los términos de Mattelart.

En tal sentido sostenemos que la globalización pone de manifiesto el fenómeno de la hibridación que debería transformarse en un lugar, un espacio posible desde el cual desarrollar actitudes de tolerancia que neutralicen los procesos identitarios de exclusión, manteniendo una coherencia plástica en el esquema de construcción de la identidad social. Estamos ante un proceso dialéctico del cual podemos extraer ventajas y que es urgente limitar en sus excesos. En otras palabras, podríamos afirmar que ésta es una tendencia irreversible que no puede negarse, pero que es necesario gobernar. Para poder acceder a estos logros es imprescindible capacitar a los sujetos y a los diferentes grupos sociales para que puedan posicionarse como actores y no como meros consumidores – usuarios. Es necesario que los agentes socializadores-en especial los educativos- se involucren para intervenir en estos procesos desde su ámbito de competencia y así contribuir a generar una conciencia pública que demande a las políticas de Estado su lugar como agentes responsables de la preservación del patrimonio cultural de los pueblos. (García Canclini, 1999).

Estamos proponiendo una línea de pensamiento que así como contempla una concepción de psiquismo abierto, del mismo modo implica una concepción del aprendizaje multidimensional, y una concepción de la cultura capaz de albergar la multiculturalidad.

Permanecer abiertos no significa negar el valor de lo propio, anulándolo en una interculturalidad inviable en términos absolutos, sino valorarlo junto a lo que nos pueda relacionar con otros (Gimeno Sacristán 2001:84).

Es interesante, entonces, profundizar en las contradicciones del propio proceso de hibridación de culturas para rescatar la riqueza de lo diverso y para compensar los movimientos identitarios cerrados. De esta manera rescataremos también la riqueza del propio proceso de aprendizaje que configura subjetividades en su encuentro y colisión con los procesos de "enculturación".

Esta concepción positiva de la hibridación de culturas es un espacio a construir, basado en actitudes de tolerancia y respeto por la diversidad. Una mirada que compromete necesariamente a los procesos educativos porque implica considerar como propio de los intercambios intersubjetivos e interculturales la posibilidad de adaptación y acomodación constantes en un proceso espiralado y dialéctico de complejidad creciente que, sin embargo conserva una “coherencia móvil” en el esquema de su identidad, siguiendo un modelo explicativo similar al propuesto desde la teoría psicogenética del desarrollo.(Piaget,1983). Este modelo de los procesos de aprendizaje y de construcción de la identidad en el contexto de la hibridación de culturas remite a la posibilidad de percibirnos como seres necesariamente interculturales, mestizos, que nos configuramos en el encuentro con lo diverso, con lo heterogéneo adquirido en el proceso de socialización. Pero estas afirmaciones no se hacen conscientes por sí mismas, ya que “saberse” intercultural y reconocerlo, “identificarse” reclama una explicitación reflexiva. Entrar a construir con otros no implica pérdida ni renuncia inexorable a lo propio, aunque requiere de la revisión constante de las categorías particulares con las cuales nos veníamos manejando hasta el momento. Esta hibridación de rasgos culturales conserva la ambivalencia ya que, al mismo tiempo que homogeneizan, sustituyen y se imponen unos a otros a la vez concitan a la síntesis y a la riqueza del encuentro.

Si consideramos que la educación es una forma de universalizar rasgos de la cultura, también ella es influenciada por los procesos de globalización que impactan -tal como hemos descrito ya- en los sujetos, en las instituciones y a través de ellas en los contenidos escolares, en las políticas y reformas educativas y en cómo legitimamos y validamos cada una de nuestras decisiones en tales ámbitos.

Podemos observar, por ejemplo, que las políticas educativas de diferentes países se asemejan entre sí, alineándose tras las sugerencias de los organismos internacionales y respondiendo tanto en la formulación de sus objetivos como en la selección de los contenidos curriculares a las demandas provenientes de la economía, la tecnología y la ciencia globalizada. Se produce entonces –en el ámbito educativo así como sucede en el tecnológico- una convergencia muy significativa de discursos y prioridades que mantienen en común el sistema de control, la búsqueda de la eficiencia y la privatización de los servicios en desmedro de los sistemas públicos.

Este “nuevo orden mundial” en el cual las ventajas se distribuyen de manera desigual exige replantearse los criterios de “igualdad de oportunidades” - uno de los principales fines de la educación- ajustándolos a la necesidad de repensar el concepto de justicia y de equidad ya que todo es de acuerdo al cristal con que se mira. Esta condición global de la cultura actual demanda una pedagogía crítica que la reconozca como tal y que no opere tan solo para resistir sino para incluir un marco de referencia más amplio, interdisciplinar, que permita comprender las significaciones que no pueden eludirse ya en los fines de la educación.

Tradicionalmente la educación debía servir a la transmisión del conocimiento y de la cultura, y la escuela asumió tal función. Estas ideas han perdido legitimidad a partir de la globalización cultural de modo tal que es preciso reformularlas en orden a considerar la universalidad como eje de un “currículum común no localista” (Gimeno, 2001) La escuela, por la fuerza misma de sus dinámicas instituidas, globaliza contenidos y en cierto sentido también homogeneiza a los sujetos a través de sus acciones. Este proceso de expansión de contenidos de la cultura se realiza a través de una necesaria “violencia simbólica”, en los términos de Bordieu (1977) que se lleva a cabo a través de la práctica pedagógica. Por ello es preciso repensar un nuevo orden entre lo que es cercano a los sujetos y lo que es lejano –y sin embargo les afecta- entre lo propio y lo ajeno. En tal sentido estaríamos proponiendo una “pedagogía de la hibridación” que considere el mundo que para el alumno es local, lo deconstruya y pueda comprenderlo en su complejidad. Es éste un verdadero desafío para la educación: la reformulación del lugar de las escuelas (y en consecuencia del posicionamiento del enseñante y del aprendiente) que deben constituirse en un espacio común capaz de albergar las libertades individuales y la diversidad cultural.

¿Qué sentido tiene una escuela que permanece mostrando los contenidos a los cuales los alumnos acceden por otras experiencias de la vida cotidiana? ¿Qué posibilidad de abrir espacios para la autoría de pensamiento cabe en modalidades enseñantes exhibicionistas y totalizadoras que no dejan espacio a la pregunta que pone en juego el saber del sujeto?

Hoy más que nunca la escuela debe “proveer de materiales ajenos” a quienes están fuera del alcance de los contenidos valiosos para la cultura. Debe ofrecerle a los alumnos la “experiencia del extranjero” tanto en relación con los objetos de la cultura a los cuales no tienen acceso cuanto a la inteligibilización de los objetos y sucesos con los cuales conviven cotidianamente. La educación, entonces, se constituye en una instancia de progreso para los sujetos porque les ofrece contenidos que no tienen o que les resultan incomprensibles.

Mediante este análisis intentamos vislumbrar aspectos positivos en la globalización atreviéndonos a trascender sus efectos para abrirnos a un mundo plural aprovechando sus posibilidades y criticando sus consecuencias negativas. Una línea interesante para los procesos educativos que deberían dotar a los sujetos de las competencias necesarias para comprender el caos de la hibridación cultural. En este proceso el mundo se comprime y se hacen visibles los intercambios a la vez que se manifiesta la diversidad reestructurándose las relaciones intersubjetivas. Esta condición globalizada exige también una posición diferente de la enseñanza que debe abordarse desde la complejidad de los esquemas y reorganizar los saberes parcializados que no nos permiten comprender la complejidad. La tendencia a la hiperespecialización de los currículos y la atomización disciplinar que frecuentemente se implementa es un abordaje contrario a las ideas propuestas.

En un mundo que se caracteriza por el exceso de disponibilidad de recursos y de información cultural pero no de igualdad en el acceso a ella, la escuela debe reorganizarse para incluir la complejidad en los esquemas de pensamiento necesarios para la comprensión de la realidad que nos afecta a todos. Debe, necesariamente, generar espacios plurales para validar la experiencia humana (en términos de autoría de pensamiento) y el aprendizaje a fin de rescatar las posibilidades para los sujetos de la educación en el proceso de globalización.

3.- Autoría de pensamiento y aprendizaje

Las características de la cultura actual, tal como hemos señalado, describen el espacio de intervención en el que desarrollamos nuestras prácticas profesionales situándonos en el terreno intersubjetivo del aprendizaje en el cual se entrecruzan la inteligencia, el cuerpo y el deseo. Sostener que es propio del aprendizaje propiciar la autoría¹² de pensamiento es no solo una meta posible sino necesaria para que el sujeto (en sus posiciones de enseñante y de aprendiz) se encuentre con la libertad, como condición humana básica. Tal como vienen dados los condicionamientos para la constitución de una subjetividad autónoma, los escenarios culturales restringen las posibilidades de los sujetos de construir espacios de libertad y de creatividad. En respuesta al clima de riesgo y de desprotección que se genera en el entramado social, los sujetos reducen sus posibilidades y se refugian de la intemperie y del peligro que representan “los otros” capturando su deseo en lugares de aparente resguardo bajo la vigilancia omnipresente de las pantallas. Los cuerpos se detienen, los juegos se encierran y las preguntas quedan obturadas ante el flujo de información que las inunda y que a todo parece tener una respuesta científica.

Que un sujeto con capacidad para conocer y aprender renuncie a ser autónomo atrapando su inteligencia y su deseo instala la inhibición en el pensamiento: un drama simbólico que debemos advertir para intervenir porque la autonomía de pensamiento sólo puede situarse en el nivel del deseo que debe destrabarse para abrir paso a la posibilidad de aprender. Acceder al conocimiento implica riesgo y angustia por develar lo oculto, lo ignorado. Esta posibilidad puede llevarse a cabo a través de distintas modalidades. Una de ellas es el aprendizaje en el cual el sujeto abre paso al conocimiento y se “autoriza” a saber. Otra salida posible es constituir un síntoma, un problema de aprendizaje o una inhibición cognitiva. De tal modo que la misma situación que opera como desafío para provocar la dinámica del aprendizaje también puede operar como inhibidora del deseo de conocer.

¹² *Autoría*: definida por Alicia Fernández como el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción (desarrollado en “Poner en juego el saber”, 2000:117).

El camino a seguir en nuestras intervenciones, entonces, nos conduce a propiciar la *autoría* de pensamiento¹³ en la cual la inteligencia, conociendo sus posibilidades, acepta resignar el deseo omnipotente de conocerlo todo y, contactándose con la función positiva de la ignorancia, puede aceptar conocer objetos parciales pero “asumiéndose como co-autora, movida por el deseo, por la historia del sujeto que habita y del mundo que habita ese sujeto” (A. Fernández, 1992:178). El sujeto que no se reconozca como autor tampoco podrá mantener su autoría y, en tal sentido desarrollarla y responsabilizarse por ella. De este modo se irá configurando el necesario pasaje desde “ser objeto de deseo de otro” a reconocerse como sujeto deseante. En esta actividad se señalan claramente los límites de la realidad que delimitan el espacio y el tiempo posible para reconocernos como seres pensantes. Es necesario reconocerle al sujeto su propia autoría de pensamiento ya que ésta es condición para generar la autonomía. Procesos solidarios, entonces, que permiten al sujeto reconocerse como autor, y a partir de allí construirse como sujeto autónomo.

De acuerdo con nuestra concepción, aprender implica reconocerse como un sujeto creador, autor. Esta dinámica necesariamente produce un sujeto “inquieto”, que se vincula desde su posición de aprendiz con el objeto de conocimiento y con un “enseñante” que se muestra conociendo y no como el conocimiento mismo. Un enseñante que puede mostrarse como ser pensante y que no se exhibe mediante la imposición su propio conocimiento.

Esta concepción reclama de una redefinición del paradigma tradicional de enseñanza que, en las instituciones educativas suponía la presencia de un enseñante capaz de ofrecer el conocimiento (y ofrecer-se como única voz) y un aprendiz dispuesto a incorporar los contenidos, capaz de focalizar su atención en el objeto de conocimiento que se le ofrece y demostrar su actividad devolviendo el alimento ya incorporado.¹⁴ Esta posición ante el aprendizaje se refuerza en el escenario de la cultura actual que propicia el adormecimiento del pensamiento crítico, por efecto de los procesos negativos de la globalización cultural ya enunciados y que tienden a homogeneizar las voces alternativas. Es necesario entonces, sostener un concepto de aprendizaje que reformule los posicionamientos enseñante-aprendiz al interior de las instituciones, instalando un renovado paradigma de la enseñanza que reconozca la importancia de un conocimiento complejo, contextualizado y cuestionador que no le tema a la confusión ni al caos. (A Fernández, 2000:120).

A pesar de que el siglo XX, el “siglo del niño” significó un avance en el reconocimiento de la infancia, queda aún mucho por trabajar para correrlos del lugar de “objetos-para-ser-cuidados” y situarlos como “sujetos-de- derecho”.

¹³ *Autoría de pensamiento*: concepto desarrollado por la psicopedagogía clínica y que constituye su objeto de conocimiento.

¹⁴ Utilizo expresamente término que asemejan esta concepción de aprendizaje en la metáfora de la alimentación.

“No percibimos al niño/a como alguien que tiene una importante necesidad social y somos negligentes al estimar el costo que para el propio niño y la sociedad significa un joven que deliberadamente rechaza el papel de aprendiz. Les privamos del placer potencial de desempeñar un papel social importante....Esta actitud, si bien puede rescatar a los niños del castigo, les quita autonomía. Invertimos la actitud medieval, que adjudicaba a los niños más responsabilidades que las que podían asumir. Estamos ayudando a los jóvenes a abdicar de sus responsabilidades de aprender.” (Zelman, Karen¹⁵).

Como sociedad hemos avanzado mucho en el reconocimiento de los sujetos aprendientes y en la necesidad de ampliar el análisis del proceso de aprendizaje implicando en ellos no sólo componentes psicológicos sino también los sociales y culturales. En este reconocimiento vamos avanzando hacia el esclarecimiento de las múltiples condiciones que generan fracasos en la educación. Pero consideramos insuficientes los desarrollos psicopedagógicos si expropiamos al sujeto aprendiz de su autoría de pensamiento. Es imprescindible considerarlo como autor de su obra, con la posibilidad de crearse a sí mismo a través del acto creativo. El sujeto se reconoce creando cuando en la obra se refleja algo propiamente suyo o algo nuevo que le aporta conocimiento sobre sí mismo.

Un sujeto autor, en el posicionamiento aprendiz, no puede desarrollarse en prácticas pedagógicas masivas y anónimas que no permitan expresar la diversidad y la riqueza que cada sujeto en particular puede ofrecer. Un sujeto para que pueda reconocerse autor de su propia obra debe conectarse con su posibilidad de desplegar la creatividad más allá del control a que es sometido en las instituciones y que impacta tanto sobre el posicionamiento aprendiz como el enseñante.

En ambos posicionamientos se configuran dinámicas institucionales que propician el sufrimiento psíquico y alienan a los sujetos expropiándolos de su saber, de su capacidad para pensar y de su capacidad para conectarse con la dimensión trágica de la existencia. En la medida en que estos procesos, en tanto consecuencias del pensamiento hegemónico actual no sean develados se incrementará el sentimiento de vacío, la fragmentación subjetiva y la indiferencia que señalan una subjetividad expropiada de su capacidad de pensar. Hallamos en las prácticas cotidianas indicios de rituales repetitivos, automáticos y superficiales que eluden el cuestionamiento y la fuerza para resistir la realidad y pensarla de modo diferente. Las manifestaciones de este malestar se denuncian en los mecanismos de “desmentida” de la realidad que instalan en los sujetos dinámicas defensivas enunciadas desde el “no sé”, “no pienso”, “no puedo” y “no siento”, por lo tanto, “no sufro”. Características que se escuchan frecuentemente en las voces de los más jóvenes, más vulnerables a los nuevos paradigmas y que construyen escenarios de comedia y de diversión eterna para

¹⁵ Interesan los conceptos de esta psicoanalista norteamericana dado que proviene de una cultura que ha instalado una determinada conceptualización del conocimiento situándolo como reducido al ámbito orgánico y cognitivo.

eludir el elemento trágico de la vida humana. Y en consonancia con estas percepciones aparecen los rituales espectacularizados y exhibicionistas con los cuales el relato electrónico obtura los espacios de la vida cotidiana, transformándola en una comedia de espectáculo mediática.

La era postmoderna rompió con la tradición heredada de los siglos precedentes que invitaba a pensar y a reflexionar acerca de los problemas cada vez que nos enfrentábamos con ellos (Lutemberg, J)¹⁶.

Ante esta narrativa instalada en el mundo global sostenemos con mayor énfasis la necesidad de abrir espacios para la autoría de pensamiento en la línea que estamos desarrollando. Las herramientas que los agentes de la educación poseemos son, en este sentido, poderosos instrumentos para hallar las posibles ventajas de este proceso cultural irreversible, al cual aludíamos en los párrafos anteriores. Pero, por cierto, estas herramientas culturales deben, en principio, constituirse en cristales relucientes con los cuales revisar nuestras prácticas pedagógicas ya que nadie puede dar aquello que no posee. Es por ello que, para favorecer estos espacios de autoría de pensamiento (tarea del docente, del psicopedagogo, y del educador en general) y para destrabar las condiciones intrínsecas que lo inhiben (tarea específica del psicopedagogo) es necesario abrir espacios propios en los cuales nos autoricemos a intervenir, reconozcamos también en la tarea que realizamos nuestra autoría de pensamiento y el placer de desplegar-nos en nuestro trabajo con el aprendizaje. Estos condicionamientos nos atraviesan a nosotros mismos como sujetos inmersos en la cultura porque las condiciones en las cuales se desarrolla nuestra tarea tienden a reducir el espacio psíquico y a restringir la capacidad de representación (Kristeva,J,1994) Bajo el signo de la velocidad, la imagen fragmentada y el culto a la técnica y la eficacia se precariza el trabajo y aumentan las situaciones de máxima tensión. Y esto sucede, precisamente, porque no solo el pensamiento está atravesado por estas significaciones culturales sino que también el sujeto que piensa ha sido expropiado de su status de ciudadano para llegar a ser considerado en tanto consumidor de los productos culturales.

Es importante realizar esta advertencia precisamente para descorrer el análisis del lugar del niño-aprendiente y situarnos también nosotros en el lugar de aprendientes que debemos desarrollar espacios que posibiliten nuestra autoría de pensamiento. En tal sentido este trabajo intenta instalar la pregunta sobre lo obvio de los rituales cotidianos que, sin embargo, están conmoviendo nuestros esquemas referenciales. El riesgo de no inmiscuirnos en estas cuestiones puede dejarnos también a nosotros, como profesionales de la educación, “fascinados” por el brillo de la técnica, y llevarnos a explicaciones de los procesos y dificultades de los sujetos aprendientes reducidas a cuestiones de deficiencia orgánica (desmintiendo el lugar que las prácticas culturales tiene al respecto) En alguna medida, si no ampliamos el abanico de posibles análisis para los problemas del aprendizaje caeremos en la desmentida de lo que la misma

¹⁶ Lutemberg, Jaime *El vacío mental. Una nueva dimensión teórico-clínica* Rev.Zona Erógena N^o 44, Buenos Aires.

sociedad produce, aliviando a la escuela del fracaso escolar en sus alumnos. El culto a la eficiencia, del lado de los profesionales se traduce en la anulación del pensamiento complejo, de la pregunta por las causas múltiples y se refugia en la descripción de los síntomas y en la medicalización del sufrimiento de los sujetos. Alicia Fernández sentencia, con claridad meridiana que “esta sociedad hiperkinética y desatenta medica lo que produce”¹⁷ En este sentido, los profesionales de la salud y de la educación también están siendo atrapados por la lógica del consumo y del pensamiento binario cuando solamente atendemos a los efectos que el desarrollo tecnológico puede ocasionar en las prácticas cotidianas quitándole el telón de fondo a la escena. Frecuentemente advertimos en el caso de los videojuegos, críticas respecto a los efectos que su uso puede provocar sin atender -en el sentido que venimos exponiendo- que estos objetos lúdicos se inscriben en un “macrodiscurso cultural” que lo sostiene.

El discurso que instala el capitalismo tardío nos coloca a todos, en tanto sujetos, ante el riesgo de perder lo que tenemos y de no conseguir lo que nos proponemos expropiándonos la posibilidad de construir un proyecto de vida utópico. Este escenario instala la competitividad feroz en la lucha por acceder al éxito, situación que impregna la vida escolar en sus prácticas y que nuestros niños reconocen desde los primeros años de vida por su inmersión temprana en el relato de los medios masivos, por la institucionalización de sus narrativas con las cuales ofrecen una suerte de continuidad ideológica al interior de las instituciones de socialización. Estos rituales desencadenan sentimientos de angustia y desasosiego que deben permanecer a resguardo, “encapsulándolos” tanto por someterlos a las cápsulas médicas que neutralizan los síntomas como por mantenerlos bajo control en los espacios de docilización que erigen las instituciones.

Cuando observamos a un *videojugador*, absorto y fascinado en la pantalla, advertimos la misma dinámica dramática que instala en el reducido espacio de un monitor la escena de riesgo imaginada y temida. Allí el sujeto puede ensayar el dominio de sus miedos en tiempo virtual aprendiendo habilidades y estrategias no sin antes experimentar múltiples derrotas y muertes.

En la línea de pensamiento que venimos desarrollando propondríamos que sería mucho más saludable para nuestra configuración psíquica reconocer el miedo que nos angustia para objetivarlo y elaborarlo, desplegando el placer de dominio que la autoría sobre nuestros actos puede brindarnos. Encontrarnos con nuestra autoría de pensamiento nos impulsa a salir de la pasividad o la huida y facilita el esclarecimiento del fenómeno que provocó miedo otorgándonos la satisfacción que implica dominar la situación y así dominar-nos en nuestros temores.

Hallamos en las *prácticas rituales de los videojuegos* muchos de estos elementos que nos intrigan al punto de considerarlos como “casos paradigmáticos” de la cultura actual. Los temores más acuciantes para nuestra continuidad como especie humana se escenifican en las narrativas que estos objetos culturales ofrecen y las posibles respuestas también pueden hallarse

¹⁷ Concepto desarrollado por A.Fernández en *Los idiomas del aprendiente* 2000:271.

analizando las propuestas de los programas informáticos. Una salida que exagera la negación del temor en la omnipotencia del héroe, una huida que elude el posicionamiento y se refugia en la búsqueda de dominio de la situación a través del control tecnológico. Prácticas lúdicas que denuncian la ausencia de un sujeto con posibilidades de encontrarse con su propia autoría de pensamiento.

En tal sentido proponemos compensar estas narrativas propiciando espacios lúdicos en los cuales la pulsión de dominio y el placer del desafío se desplieguen en el debate creativo de ideas. Un espacio que visualizamos como privilegiado si lo situamos al interior de las escuelas ya que es el espacio público de lo grupal, donde es posible construir juntos, aprendientes y enseñantes la posibilidad de pensar-con-otros. En la medida en que los sujetos comienzan a permitirse pensar, comienzan a reconocerse como pensantes y sólo entonces pueden elegir cambiar la realidad que los circunda.

Un punto que se replica en los espacios intersubjetivos y que resuena desde las condiciones de la cultura actual alude con insistencia a erigir una lógica que niegue las diferencias y el encuentro. Laplanche propone el término de “lógica fálica”¹⁸ como prototípica de las dinámicas culturales actuales, precisamente por la similitud entre ella y el pensamiento binario. El psicoanalista Ricardo Rodulfo (1992) describe la *lógica fálica* como...”una manera de reducir la diferencia a través de la oposición, y de este modo se inscribe en el funcionamiento binario rígido, que además presenta solamente uno de los polos marcado. Es esta segunda torsión la que acaba por arruinar la diferencia ya que ni siquiera se deja subsistir una multiplicidad de dos términos, al introducir una jerarquía que, finalmente, establece a uno solo como el valioso o válido, siendo el otro definido negativamente en tanto no tiene lo que aquél...”.

Esta lógica, instalada en las prácticas culturales y extendida por la presencia masiva de artefactos tecnológicos diseñados bajo la lógica binaria es -tal como venimos desarrollando hasta ahora- inmovilizante en términos de autoría de pensamiento en los sujetos aprendientes y en consecuencia promotora de movimientos de exclusión y discriminación con relación a las dinámicas que vinculan a los sujetos. Esta lógica binaria funciona dividiendo la realidad en opuestos que se polarizan entre quienes piensan del mismo modo y el resto que piensa diferente desplegándose en tal sentido un movimiento que busca reconocerse a partir de la diferenciación.

Intentamos, con el desarrollo de estas ideas, posicionarnos desde otra concepción facilitando la creación de espacios que posibiliten el pensamiento amplio y complejo que nos permita reconocernos como sujetos pensantes singulares. Si los criterios de diferenciación se binarizan no contemplan las diferencias como aspectos positivos y enriquecedores sino que favorecen dinámicas opuestas.

¹⁸ Concepto desarrollado por Rodulfo R. En *Estudios clínicos del significante*, 1992, Paidós Buenos Aires.

...”en la lógica fálica se han apuntado desde siempre los más variados procedimientos de segregación. No por otra cosa es la única lógica, exacerbada hasta la hipertrofia, de que dispone cualquier fascismo” Rodolfo,1992.

La lógica fálica que impregna la cultura global intenta persistentemente sepultar la autoría de pensamiento y la despersonalización de los sujetos. Y es una lógica que atraviesa todas las instituciones sociales, incluso las universitarias, formadoras de pensadores, con lo cual se hace más urgente aún instalar el debate en torno a sus implicancias. Así como los estados totalitarios requieren organismos domesticados para el sometimiento, la ley del mercado demanda organismos entrenados para someterse a su propia lógica. Por ello nos pronunciamos por una educación y un posicionamiento enseñante capaz de compensar estos movimientos totalizadores rescatando también la energía de un “cuerpo-autor” de su propia historia.

Es interesante realizar en este punto del discurso, algunas reflexiones en torno al concepto de “cuerpo”. Al respecto consideramos que un sujeto viene al mundo con un “organismo” que se convierte en el “cuerpo de un hijo” a partir del deseo de los padres y se anticipa desde el pensamiento de ellos. Es allí, en el cuerpo, construido a través de un espacio vinculante e intersubjetivo que se constituye el “sujeto deseante y pensante”¹⁹ capaz de discernir experiencias de satisfacción a partir de su vínculo con otro. Es en el cuerpo en el cual se inscriben, tempranamente, los procesos de subjetivación que remiten a experiencias de placer o de dolor. Las caricias, el contacto corporal, constituyen experiencias subjetivantes porque señalan el límite en el que se construye la posibilidad de reconocernos como sujetos. Cuerpos acariciados que se dibujan a partir de determinados rasgos de identificación. Nos reconocemos en los límites que marca el propio cuerpo y el cuerpo del otro, femenino o masculino y que a lo largo del proceso vital generará el deseo por conocer, por re-conocerse en la búsqueda de aquello que nos mostraba nuestros límites pero que también posibilitaba el deseo de re-conocimiento, de volver a conocer lo conocido. Límites que se instalan a partir de las primeras caricias y que dibujarán modalidades de aprendizaje inscriptas en el cuerpo del sujeto.

Un cuerpo que se exhibe y se fragmenta en la producción de los relatos mediáticos y que desmiente las huellas que se producen a través de la historia del sujeto deseante y pensante desde su propio cuerpo. Relatos de cuerpos producidos para el espectáculo que niegan las huellas/heridas que dejaron las experiencias vitales. Heridas que se escribirán como cicatrices, mostrando la sabiduría con la cual el cuerpo procesa los dolores y los transforma en memoria que tuvo y tiene que curarse.

¿Cómo se construye una idea de cuerpo sexuado a partir de fragmentos digitalizados que permanecen eternamente jóvenes y que renuncian a la transformación en su paso a través de la experiencia? Si lo psíquico es corporal ¿cómo construyen su psiquismo quienes permanecen en contacto con cuerpos

¹⁹ Concepto desarrollado por Rodolfo, Ricardo (Op cit).

virtuales, digitalizados y capturados en la imagen? ¿Qué construcción vivencial podrán elaborar los sujetos que están desprovistos de vínculos con cuerpos vibrantes y palabras que abrazan?

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 que posibilitan la generación del “espacio transicional” en el que se desarrolla la capacidad simbólica como función del pensamiento. Esta conceptualización respecto del espacio lúdico, desarrollada por D. Winnicot (1971) nos permite redescubrir la importancia del juego en su carácter “subjetivante” porque instala la posibilidad de relatar-nos y de imaginar-nos en la construcción lúdica de los personajes y de las historias que los narran.

En nuestra época, signada por los juegos y relatos digitalizados, observamos como principal característica la pobreza narrativa de los objetos lúdicos. Es por ello que nos sentimos conmovidos para intervenir en este punto porque sostenemos que un sujeto cuando juega está realizando una tarea de construcción y reconstrucción permanente de su subjetividad que necesita ser relatada y recreada en la palabra y la escucha. Demanda un espacio de interlocución en el cual reflejar su imaginario para conjurarlo de las sombras del miedo al caos.

Capítulo 2

La digitalización del texto narrativo

1. -Notas introductorias relativas a una teoría general narrativa

2. -El sentido mas allá de la información

2.1. -Discontinuidad tecnológica en la continuidad de los procesos sociales

3. -Los sujetos y los discursos

3.1. -Los sujetos en el discurso electrónico

3.2. -Características del discurso electrónico

3.3. -Los niños y el discurso electrónico de los videojuegos

4. -Formas de conocer y de sentir que propone el discurso electrónico

4.1. -Los niños y el consumo de productos electrónicos

5. -Discursos modernos y narraciones tradicionales

6. -Categorías del discurso narrativo

La digitalización del texto narrativo

En este capítulo desarrollamos las características del discurso mediatizado por las tecnologías de la información y la comunicación. Describimos las herramientas conceptuales que nos posibilitarán el análisis del objeto de estudio deteniéndonos en los discursos narrativos que propician estas tecnologías. Estas herramientas conceptuales nos posibilitarán advertir la especificidad del discurso electrónico de los videojuegos en particular hallando similitudes entre estos procesos y los que se despliegan ante la digitalización del texto narrativo.

1.- Notas introductorias relativas a la teoría general narrativa

En principio nos posicionaremos en torno a un corpus de conceptos básicos provenientes de una teoría general que nos brindarán elementos de análisis para abordar el estudio de las significaciones de los relatos que subyacen al discurso electrónico que proponen, en particular, los *videojuegos*. Nos interesamos en estas tecnologías porque consideramos que mediante el uso de estos objetos los niños se introducen en los relatos hipermedia y con ellos abren nuevos vectores en la dimensión cognitiva y comunicativa que estos relatos en tanto hechos narrativos, conllevan.

Creemos pertinente iniciar el análisis acercándonos a los *videojuegos* por su temprana inclusión en el espacio lúdico y porque mediante sus historias les narran a los niños una determinada mirada sociocultural previa a la intervención mediadora de las instituciones educativas. Los definimos como *discursos narrativos* porque poseen la capacidad de contar historias utilizando imágenes visuales y acústicas que se articulan tecnológicamente con otras imágenes y elementos portadores de significación hasta configurar *discursos constructivos de textos, cuyo significado son las historias*.(García Jimenez 1996).

Considerados como discursos narrativos es pertinente entonces, detenernos para inteligibilizar este objeto apelando a los aportes de algunas corrientes relevantes de la semiótica contemporánea advirtiendo respecto de las limitaciones que este “dispositivo científico occidental” tiene, al momento de analizar objetos culturales producidos fuera de la episteme “blanca”²⁰, tal como sucede en el caso particular del videojuego que analizamos. Para esto nos basamos en los dispositivos teóricos que propone la Semiótica Narrativa (Greimas), la Semiótica Antropológica (Levy Strauss) y la Semiótica psicoanalítica (Kristeva).

Apelamos a los aportes de la semiótica en principio por la riqueza y pertinencia de sus aportes para inteligibilizar este objeto de estudio tan popular y a la vez tan poco estudiado atendiendo al impacto que supone la imagen digital en los procesos de producción de significado. Sostenemos que la digitalización de los

²⁰Aspectos desarrollados in extenso por Del Villar Muñoz, Rafael en la Revista chilena de Semiótica N° 2, Biblioteca Virtual www.rehue.csociales.uchile.cl.

textos afecta a la función iconológica e ideológica de los géneros narrativos. Los *relatos digitales* remiten a un nuevo contexto, se constituyen en *signos* (función iconológica) y, en este sentido proponen una particular lectura del mundo (función ideológica). En estas tecnologías la presencia del narrador queda disimulada en la aparente intervención del usuario sobre la trama narrativa y lúdica. “*Jugamos” a ser narradores creativos capturando el espacio lúdico, comprando la libertad vigilada por las tecnologías* (J García Jimenez, 1998).

En tal sentido, entonces, nos interesa centrarnos en los *relatos* en tanto configuran *construcciones narrativas* que exceden a la forma o estructura con la cual se presentan. Son la trama discursiva que sostiene un modo de pensamiento y que establece categorías enunciativas para nombrar lo “innombrable”, aquello que excede a nuestra razón. El relato cohesiona los episodios fragmentados en un sentido que subsiste más allá de la enunciación particular porque remite a los orígenes: al *mythos*. Si dicha trama permanece a lo largo del tiempo es porque permite hacer inteligible y universal aquello que no puede decirse de otro modo porque es anterior al lenguaje, se inscribe en el plano de lo imaginario.

El relato entonces, concebido como un derivado del mito, como nexo entre dos puntos en permanente tensión a lo largo de la historia. Tensión que desde los griegos aparece como oposición entre *mythos* y *logos*, entre el relato y el pensamiento racional, lógico. Tensión que permanentemente pone en evidencia las fracturas de la racionalidad para responder a la dimensión fantasmática y antropológica de los relatos que explican su persistencia en cualquier civilización. (Sanchez Biosca, 1989).

Ahora bien, en los dos últimos siglos la humanidad se ha volcado hacia la racionalización, potenciada por el despliegue de los conocimientos científico-tecnológicos hacia todos los lugares posibles de ser capturados. El siglo XIX fue eminentemente narrativo ya que...imprimió la forma de relato a todos los saberes que por él circularon (Sanchez Biosca, 1995) Forma que se expandió bajo la tecnología de la escritura alfabética en una marcada tendencia por buscar una línea lógica causal “de signo narrativo” a todos los sucesos, en una sustitución tal vez, de la búsqueda religiosa de una “Causa Primera” más propia del relato mítico de los orígenes. A partir de entonces, la fractura se fue expandiendo vertiginosamente hacia el interior de todas las instituciones de la modernidad, con la consecuente crisis de legitimidad de las tradiciones y de la autoridad psicosocial (Mendel, 1974) Se instaló el presente, deshechándose el pasado, en una búsqueda de lo novedoso, evidenciando en definitiva una progresiva pérdida de la capacidad narrativa. Parecería entonces que *los relatos*, tal cual se entendieron durante siglos, han perdido vigencia.

Sin embargo, es precisamente en nuestros tiempos cuando aparecen los más variados y numerosos relatos emitidos desde las revistas, los libros best-sellers, las pantallas de la TV, del cine, de los videojuegos o de cualquier otro formato que posibilite la narración de historias más o menos inquietantes. Otro dato importante nos lleva a constatar que estos relatos que llevan la impronta

discursiva de los entornos digitales multimedia han ganado todos los espacios públicos, en contrapartida a los sitios de resguardo y de cierta inaccesibilidad propio de las Bibliotecas Públicas.

Pero en una simple aproximación surge que, lo que ha ganado en difusión y en profusión de imágenes, lo ha perdido en relación a su referencia a los meta relatos constitutivos de la civilización occidental moderna. Precisamente los relatos muestran dicha fractura en las bases de nuestra identidad cultural occidental evidenciada en la caída de aquellos meta relatos que cohesionaron nuestra civilización porque poseían la capacidad de brindar un sentido estable a la realidad. Si dicha crisis ha impactado en las instituciones tradicionales, necesariamente debía influir también en la constitución de los relatos en tanto portadores de sentido que anudan el pasado con el presente, operando como anticipadores del futuro, con lo cual descomprimen al sujeto de su angustia por la incertidumbre vital.

De modo tal que los relatos no han perdido su función simbólica sino que en su fragmentación discursiva de difícil articulación y su resistencia a la clausura y a una conclusión final muestran las claves de sentido de los nuevos relatos. En ellos aparece trágicamente la semblanza de la pérdida progresiva del valor de la experiencia, del silencio del sujeto enunciador ante la invasión de discursos provenientes de la ciencia y transmitidos a través del ordenador en lenguaje matemático. Silencio del sujeto autor que no se reconoce en el devenir de su propia experiencia, tal como surge de lo expuesto por Benjamin W. En “El narrador” a partir de la experiencia de la Primera Guerra Mundial. El impacto de lo vivido conlleva tal fuerza dramática, patética, que no logra constituirse en relato de experiencia vivida: *...la gente volvía de la batalla enmudecida.*

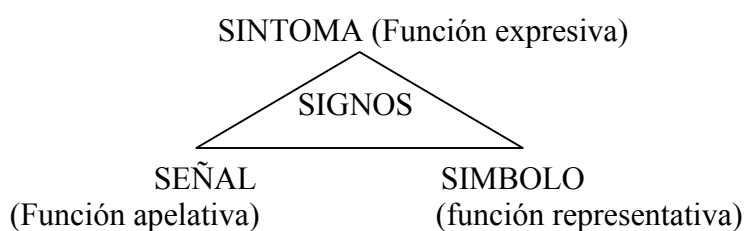
Ante el panorama expuesto nos interesa reivindicar la capacidad intrínsecamente humana de intercambiar experiencias a través de los relatos que no son más que sabiduría entretejida en los materiales de la vida vivida (Benjamin W.1991).

Algunos aportes desde las ciencias del lenguaje:

Considerando a los videojuegos como discursos narrativos es interesante incluir en el análisis aspectos semióticos debido a que esta herramienta científica inaugura una ruptura epistemológica respecto a las ciencias del lenguaje. Hallamos aportes sumamente interesantes para comprender la imagen digitalizada que afecta a la función iconológica e ideológica de los géneros narrativos clásicos. Estos aportes nos resultan necesarios aunque insuficientes para comprender acabadamente el impacto de estas tecnologías sobre la vida cotidiana de los sujetos porque los *relatos digitales* se inscriben en el contexto sociopolítico de fines de siglo y se constituyen en *signos culturales* (función iconológica) y, en este sentido proponen una determinada interpretación del mundo, sus hechos y sucesos (función ideológica).

Consideramos entonces, de suma importancia no descuidar una lectura socioeconómica que incluya la perspectiva histórica de las producciones culturales a fin de profundizar el estudio de la función ideológica que los discursos narrativos digitalizados ofrecen para la interpretación de los códigos culturales con los cuales se narran las historias. Organizaremos las observaciones de nuestro objeto de estudio en torno a tres ejes : el sintáctico – estructural, el semántico - semiótico y el pragmático – discursivo (focalizando nuestra atención en los dos últimos).²¹ En esta aproximación proponemos coordinar las tres clases de signos distinguidas por Pierce²², las dimensiones del lenguaje de Bühler (1985) y las tres funciones enunciadas por Morris (1946) en una retícula que nos será de utilidad para el análisis “convergente” de nuestro objeto de estudio en el análisis empírico. En esta mirada plural, tríptica, situamos en principio al *signo como señal* en la función apelativa explicitada por Appel, aludiendo a la instancia del sujeto que escucha, que recibe, que interpreta el mensaje. La función apelativa resumiría las funciones de los actos perlocutivos –cuando la locución ha ejercido un efecto constatable en la conducta del oyente- y los actos ilocutivos—cuando se tiene intención de causar efectos en el oyente aunque no los cause de hecho (Austin, J, 1971) En una segunda instancia analizamos al *signo como síntoma*, concepto aportado por Pierce, propio de la función expresiva del lenguaje que sitúa al signo en relación al sujeto que lo utiliza, el emisor. Estos dos ejes sirven a la *pragmática* según sea el sujeto oyente o hablante (Morris, 1974). En el tercer eje del tríptico explicativo consideramos al *signo en tanto símbolo* aludiendo a su función representativa, semántica, relación mediada entre el signo y el sujeto que lo utiliza (Morris, 1974) Esta mirada compleja del signo se complementaría con el análisis de la estructura morfológica – sintáctica del objeto de estudio(aspecto que no desarrollaremos en profundidad).

Gráficamente tendríamos una retícula tríptica de los correlatos a considerar, atendiendo solamente a la función iconológica de los discursos narrativos digitalizados:



Esta disquisición de análisis es meramente figurativa ya que los distintos aspectos se interpenetran porque, si bien...tienen diferentes funciones gnoseológicas cooperan en el proceso global de construcción de significados...(Bueno 1976).

²¹ Se extraen estos aportes de Bueno Martínez (1995) quien propone una “retícula gnoseológica del lenguaje” que nos sirve como gráfico estructurador.

²² citado por Castañares, Wenceslao (1994).

Aportes desde la semiología:

Apelamos a los aportes de la *semiología* ya que, al decir de Saussure, esta disciplina se interesa por el estudio de los signos lingüísticos en el entramado de la vida social.

...La sociedad habla los significantes del sistema considerado, en tanto que el semiólogo habla sus significados, su función parece ser la de descifrar (su lenguaje es una operación), frente al mundo que naturaliza o enmascara los signos del primer sistema bajo los significantes del segundo, sin embargo la historia misma que renueva los metalenguajes se encarga de volver provisoria su objetividad (Barthes, 1970).

Roland Barthes desarrolla esta idea indicando que todo sistema de signos con interés social se halla, en tanto *sistema*, en el lenguaje. De hecho, pueden existir significados en los objetos, imágenes o acciones particulares pero todos ellos requieren del mensaje lingüístico para confirmar su significado, y esto es debido a que ...somos más que antes, y pese a la invasión de imágenes, una civilización de escritura. (Barthes, 1964).

Barthes reformula el concepto inicial de Saussure expresando que la lingüística no es una parte ni siquiera privilegiada de la ciencia general de los signos, sino que es la semiología precisamente quien se aboca a las grandes unidades significantes del discurso y su materia prima serían todos los conjuntos significantes del lenguaje tales como el mito, el relato, en definitiva, el discurso que remite a episodios que significan por debajo del lenguaje pero nunca sin él. Relaciones entre significados y significantes que se van entrelazando en la búsqueda del sentido. Otorgar sentido a un discurso implica generar un proceso semántico en el que intervienen sistemas de signos con valor propio extraído de su relación con el entorno. ...El valor no es pues la significación, proviene de la situación recíproca de las piezas de la lengua... lo que hay de idea o de materia fónica en un signo importa menos que lo que hay alrededor de él, en los otros signos (Saussure)²³.

Para *Saussure* el signo se presenta como la expresión del significado al cual puede arribarse solamente a través de él, aunque no advierte la relación dialéctica del significado. En cambio Lacan, considera que el significado es global y metafórico. La separación significante - significado tiene valor propio ya que representa la represión del significado.

Establecer la relación entre significación y valor implica situar al lenguaje en tanto objeto intermediario. El lenguaje discursivo se configura, precisamente, en las articulaciones entre dos planos que corresponden a dos formas de actividad mental, cada una de las cuales engendra su propio valor (Jackobson, 1962).

²³ Desarrollado en Godel R. (1957) *Les sources manuscrites du cours de linguistique generale de F. Saussure*.

En el plano de los *sintagmas* se establecen combinaciones de signos caracterizados por la *extensión*. En el lenguaje articulado, propio de la cadena hablada, los términos están unidos en presencia, en forma lineal e irreversible, cada uno de los cuales, posee determinado valor en función de los precedentes y posteriores en la cadena discursiva. La actividad analítica que opera en este plano se caracteriza por la segmentación (propia del habla.) en orden a establecer contigüidades y contrastes en el discurso.

Ahora bien, fuera del plano sintagmático se establecen otras relaciones entre unidades que tienen vínculos comunes. Son las asociaciones que conformarían el plano *paradigmático* en el cual los términos se relacionan en ausencia, por vinculaciones asociativas de sentido. La actividad analítica que opera en este nivel es la *clasificación*, estrechamente unida a la lengua en tanto sistema.

Jacobson retoma esta clasificación para analizar lenguajes no lingüísticos y reconoce discursos metafóricos (con predominio de elementos del sistema) y discursos metonímicos (propios del orden sintagmático), si bien ambos modelos se implican en la trama discursiva. En el plano metafórico se ubicarían los cantos líricos, las obras del romanticismo, el surrealismo, los símbolos freudianos del sueño, entre otros. En el segundo plano se hallarían los relatos realistas, las epopeyas heroicas, las proyecciones oníricas operando por desplazamiento de significaciones, entre otros.

Al respecto, Barthes ubica en el predominio metafórico a la crítica literaria o la exposición didáctica en tanto movilizan sustituciones, y con predominio metonímico a las novelas populares y los relatos periodísticos.

En general el trabajo de análisis del discurso se ha abocado al estudio de la metáfora debido a que el propio metalenguaje utilizado para el análisis es metafórico debido a que...un metalenguaje es un sistema cuyo plano del contenido está constituido por un sistema de significación, o bien, es una semiótica que trata de una semiótica. (Barthes,1976).

Pero es importante advertir que ambos planos del lenguaje se encuentran en los sistemas de significación. Sólo en determinados sistemas rudimentarios (tales como las señales de tránsito) los signos se hallan separados para ser percibidos de inmediato con clara legibilidad sin lugar a la ambigüedad pero esto no sucede así en otros sistemas.

Sirva como ejemplo, los sistemas icónicos que aluden a representaciones analógicas de la escena real y por tanto son más difíciles de segmentar, por lo cual generalmente son acompañados por frases, habla articulada (las aclaraciones de imágenes, por ejemplo) que les otorgan la discontinuidad que no tienen. Esta explicitación es necesaria para dilucidar los contenidos simbólicos a los que aluden las representaciones.

El segundo eje del lenguaje es el sistema o *relaciones sintagmáticas* descriptas por Saussure bajo la forma de campos asociativos que operarían por afinidad de sonidos o por afinidad de sentidos. Cada campo del sistema es una “reserva de términos virtuales” actualizándose solamente uno de ellos en cada unidad del discurso. La complejidad del análisis radica, precisamente, en cómo segmentar el sintagma para extraer el sentido.

El sintagma, bajo su forma discursiva y continua de habla, se presenta como un texto sin fin *¿cómo distinguir en ese texto sin fin las unidades significativas, es decir los límites de los signos que lo constituyen? ¿cómo interpretar la articulación que produce sentido?*

Particularmente en los sistemas semióticos la vinculación entre las unidades y los campos de significación no puede reducirse a términos opuestos (más propios de la fonología) sino que deben considerarse seriales y muy variados, precisamente por su carácter paradigmático.

Analizar el sentido, reduciéndolo a una lógica de oposición binaria implicaría reducirlo en tanto objeto complejo, imbricado y en uso constante. Sin embargo la lógica de oposiciones, binaria, aparece como muy generalizada, universal y por lo tanto natural (Barthes 1976).

Es importante detenernos a desarrollar este aspecto ya que el código binario se constituye como el vehículo privilegiado para transmitir información a través de las diversas tecnologías que la humanidad ha utilizado desde hace siglos, desde el código morse hasta los mensajes digitalizados de la actualidad, basados, todos ellos en códigos alternativos. Dicha generalidad no significa que este código sea único (tal es el caso del plano asociativo ya citado anteriormente) a pesar de que se podría atender a un binarismo generalizado en los datos fisiológicos (Sirva como ejemplo la percepción neuronal que funcionaría en base a opuestos).²⁴ Bajo estas consideraciones se irían construyendo percepciones del mundo más digitales que analógicas. Al decir de Barthes, el binarismo sería un metalenguaje, una traducción del mundo destinada a ser superada por la humanidad que seguiría los pasos de la analogía. Esta aseveración es la que tenemos en el centro de nuestra cuestión de análisis, la paradójica confrontación entre pensamiento binario y pensamiento analógico y la posibilidad de ofrecerle al sujeto aprendiente, espacios en los cuales pueda desarrollar la autoría en su pensamiento. (A. Fernández, 2000). Y las posibilidades que ofrezca el soporte utilizado como mediador entre el sujeto y el código utilizado por las tecnologías, bien puede propiciar y privilegiar uno u otro tipo de pensamiento.

Con el avance de la informática el código binario se ha expandido procesando muchas de las actividades que, hace apenas unos años, quedaban bajo la órbita de otras tecnologías, de modo tal que la lógica de oposiciones binaria comienza a controlar y regular nuestro quehacer cotidiano y los contextos más variados.

²⁴ Al respecto, Belevitch señala que los sentidos más rudimentarios tales como el olfato y el gusto serían analógicos. En *Languages des machines et language humain*. Pág 74,75.

Poco a poco nos encontramos envueltos por los productos informáticos y enfrentados directamente con las pantallas que ocupan los espacios de las actividades dedicadas hasta no hace mucho tiempo, al trabajo, la información y el entretenimiento.

A partir de estas consideraciones preliminares la semiología propone dos grandes líneas para la investigación de los relatos, tanto sea desde el orden sintagmático, es decir, ateniendo al análisis estructural del discurso narrativo, como desde el orden paradigmático, ateniendo a las unidades de connotación.

La primera línea representa la estructura narrativa del relato bajo la forma de una cadena lineal de términos que se suceden en un determinado orden o como la yuxtaposición de secuencias que se superponen y se entrecruzan como los hilos de un tejido según propone Claude Bremond.

La morfología narrativa tiene sus orígenes en *Vladimir Propp (1971)*. Este investigador del cuento popular ruso, llegó a la conclusión que se puede establecer un esquema de organización global del relato que respondería a 31 funciones de acuerdo con un orden lineal. Establece una morfología narrativa descriptiva centrada en el inventario de los elementos constantes. Precisamente de acuerdo con esas pautas uniformes se desarrolla la estructura del relato.

En la estructura de todo relato se pueden distinguir aspectos relacionados con el contenido y con la forma de expresión (mencionados por J.García Jimenez) tales como:

- *la forma del contenido, la historia:* cuyos componentes serían el acontecimiento, la acción, los personajes, el espacio y el tiempo.
- *La sustancia del contenido:* el modo en el que los componentes son conceptualizados y tratados de acuerdo con el código del autor.
- *La forma de la expresión:* el sistema semiótico particular al que pertenece el relato (cine, radio, impreso etc).
- *La sustancia de la expresión:* el material que configura el discurso narrativo (voz, sonidos, imagen gráfica, imagen de video etc.).

Dentro del campo de la morfología, aparecen relevantes los aportes ofrecidos por Emile Benveniste para el estudio del discurso narrativo. Discurso entendido como flujo de imágenes, sonidos y otros portadores de significación asumiendo la función de configuradores de textos narrativos, textos cuyo significado son las historias. Asimismo también podemos destacar los aportes realizados por Petitot-Cocorda quien postula que la morfogénesis de sentido remite a la reconstrucción del sujeto en la dualidad espacio externo/espacio interno. Para este autor los modelos culturales incluyen la contradicción, más allá de los

principios epistémicos diferentes que rigen las semánticas subyacentes a los textos.

Acerca de los modelos de análisis narrativo

A fin de sistematizar diferentes aportes teóricos con respecto al análisis de los relatos nos parece interesante la propuesta de J.García Jiménez (1993) quien establece una serie de “modelos narrativos de análisis” que intentan abordar la compleja trama de los discursos narrativos, de los cuales explicitaremos los más cercanos a nuestra concepción.

El *Modelo comunicacional* considera al fenómeno narrativo como un tipo particular de proceso comunicativo en el cual el narrador (en la ficción, diferente al autor) es quien genera el acto comunicativo. El es quien utiliza el discurso narrativo para articular el mensaje (historia) mediante la cual se comunica con un “otro” destinatario (narratario en la trama intertextual, no necesariamente el lector) La dinámica comunicacional que se establece demanda una interpretación con lo cual se establece una comunicación/ significación en la que se hace necesario que ambos polos (narrador y narratario) compartan los códigos sobre los cuales se establece el relato tales como el código lingüístico, narrativo y el semántico-pragmático.

El *Modelo semiológico*, en cambio, parte de dos premisas fundamentales que señalan que todo cuanto existe es dialéctica significativa y por lo tanto, texto. Su análisis se guía por una racionalidad subjetiva que profundiza en determinados rasgos y no pretende un estudio acabado y completo Este modelo es muy rico y exhaustivo en el estudio del aspecto que focaliza, que debe ser homogéneo, razón por la cual es muy difícil de ser aplicado en los relatos audiovisuales.

El *modelo actancial*, sigue la lógica de Propp sosteniendo que existen formas universales de organizar la narración o “suprarelatos” y así analizar las migraciones de motivos narrativos (transfert). Sin embargo este modelo se aparta de la lógica proppiana ya que no considera el número de funciones narrativas sino que se aboca al análisis de las estructuras profundas del relato En tal caso es interesante observar la propuesta de Greimas quien propone un modelo de análisis del relato basado en los actantes. En tal sentido es un modelo semiótico comunicacional.

Los modelos anteriormente desarrollados emergen del pensamiento analógico y deductivo. En cambio, el *modelo pragmático*, sigue una lógica inductiva, parte del análisis de los textos narrativos para inferir los indicadores significativos y los criterios que posibiliten la construcción de observables. Este modelo, si bien asume las contribuciones de los modelos anteriores, propone estrategias superadoras a las elaboradas por el modelo semiológico para el análisis de los discursos narrativos. No se ciñe a la “gramática de la historia” y considera como factores esenciales el contexto y la dimensión pragmática del discurso. En nuestro caso, particularmente, apelaremos al contexto sociopolítico en el cual emergen las

tecnologías de la información y a la dimensión pragmática del discurso narrativo que se genera bajo estos entornos.

El modelo pragmático de análisis representa un tipo particular de organización discursiva que sostiene que el acto narrativo puede ser analizado de un modo intuitivo. Básicamente incluye la dimensión poética ya que si bien la retórica se subsume a las estrategias del discurso, permanentemente las transgreden ya que, precisamente, narrar implica un acto de libertad. Por lo tanto se ubica más cerca del discurso que del plano de la historia. El fenómeno narrativo, al decir de Sartre, es el encuentro y a la vez la colisión de dos actos libres: la creación y el consumo recreador, encuentro que es tanto para el autor como para el lector una experiencia lúdica.

Subrayamos también los aportes de Kristeva quien propone reconstruir la generación de los sistemas de significación más allá de la visión de que todo posee una racionalidad explícita. Acordamos con los aportes de la Semiótica analítica que destaca al sujeto como generador, como autor, que inconcientemente se expresa a través de los textos. La cultura no se limita a formalizaciones ni es estrictamente una “satisfacción alucinatoria” del deseo: es a la vez singular y plural, goce estético y pulsión expresiva. Kristeva analiza la narratividad, el universo semántico y el espacio pulsional y Levy Strauss se aboca a profundizar en el aspecto semántico. Ambos autores, tal como lo señala Rafael del Villar Muñoz se complementan porque Kristeva nos muestra cómo opera aquello que no vemos y Levy Strauss contribuye con una metodología respecto a la inteligibilización semántica y pulsional.

La tecnología informática, con su vasto despliegue de posibilidades para la recreación de relatos virtuales permite una aplicación particular de la “teoría de los juegos” que es preciso interpretar de acuerdo con el impacto que los discursos narrativos digitalizados producen en la función iconológica e ideológica de los géneros narrativos atrapados bajo la lógica binaria. A diferencia de los que puede establecerse en los discursos narrados por otros soportes la Teoría de los juegos propone que el relato va aconteciendo como un autodespliegue no condicionado por la estructura ni por fines extrínsecos, no supeditado a utilidades prácticas, sino al gozo y belleza que proporciona el libre juego de su desarrollo narrativo. Si narrar es el encuentro lúdico del espacio creador del autor y el espacio recreador del lector...

¿Cuáles serían las posibilidades o restricciones que un medio tecnológico puede brindar para esta experiencia? ¿Qué espacio de libertad nos permiten las tecnologías? ¿Es posible la experiencia lúdica bajo un entorno previamente programado? ¿Cuáles serán los intersticios que el desarrollo de las tecnologías nos permitirán vislumbrar para el despliegue de la experiencia creadora?

Estas serían algunas de las cuestiones que nos preocupa indagar acerca de nuestro objeto de estudio por lo que consideramos que un modelo pragmático de

análisis es el que nos brindará las herramientas más pertinentes para el análisis de los videojuegos en su complejidad.

2.- El sentido más allá de la información

A lo largo de la historia, la humanidad ha construido diversas formas para comunicar y expresar sus anhelos y temores. Originariamente fueron las imágenes y la lengua oral, los vehículos comunicacionales privilegiados, mucho antes de establecerse el código alfabético. Esos vehículos transportan de generación en generación los relatos que mantienen viva la memoria colectiva a través de las historias narradas y convocan a los mitos que encierran el sentido de sus sueños y aspiraciones más profundas.

Pero tales vehículos mediadores son tecnologías producidas en los entornos histórico-políticos de cada época que, si bien conllevan diferentes momentos de cambio y discontinuidad de acuerdo con las posibilidades y restricciones que el desarrollo de la ciencia y la técnica ofrece en cada situación, es factible hacer una lectura a través de las tecnologías, acerca de la continuidad de los procesos sociales. Esta continuidad social nos permite un análisis de las tendencias del entorno socio cultural que ha brindado el campo propicio para que emergiera el sistema actual. De tal modo que los formatos que el mundo actual privilegia como vehículo de los sentidos y significaciones, en tanto producciones culturales, llevan la impronta del contexto histórico político que los genera. Esta huella remite al reacondicionamiento del sistema capitalista que ha potenciado la revolución tecnológica centrada en las tecnologías de la información. La masiva inserción de estas tecnologías ha diseñado nuevas formas de economía basadas en la descentralización y la interconexión de las empresas que ha llevado mayor concentración de poder a manos privadas en desmedro del trabajo como instancia socializadora y productora de sentido, más allá de la producción de los bienes materiales. Se han generado desarrollos desiguales en torno a los procesos productivos en los que el signo del mercado es la divisoria entre países o grupos, pobres y ricos, originando “agujeros de miseria” en la tan publicitada “aldea global”.

A pesar del discurso progresista, los cambios en las estructuras sociales no van al ritmo de los cambios tecnológicos ni de las redes informativas que crecen creando nuevas formas de comunicación, potenciadas desde su propia interactividad. Los flujos globales de información lejos de atender a los conflictos básicos del ser humano, escenifican la desestructuración de las organizaciones modernas y exponen la crisis de legitimidad de las instituciones ya que la tecnología es sociedad y ésta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas (Bijter, 1987).

La productividad en la Sociedad de la Información se basa en la tecnología de generación del conocimiento, procesamiento de la información y comunicación

de símbolos. El conocimiento, bajo este paradigma tecnológico, se constituye a partir de la información. Las tecnologías se desarrollan para “actuar sobre la información”, para transformarla y no solamente para obtenerla o servirse de ellas para actuar sobre la propia tecnología, como sucedía en etapas anteriores al surgimiento del paradigma tecnológico de la información (Castells, 1997).

Este proceso de transformación tecnológica se expande, precisamente, por su capacidad de crear una interfaz entre los campos tecnológicos mediante la utilización de un código digital común que permite que la información sea generada, almacenada, recuperada y transmitida. Tales son las características del mundo digital en el que vivimos.

Este fenómeno implica no sólo un avance tecnológico sino un acontecimiento histórico que conlleva una verdadera revolución por su capacidad de penetración en todos los dominios de la actividad humana. La imagen digital, emergiendo en un entorno de simulación e interactividad, está originando cambios pragmáticos que llevan la impronta del contexto en el cual se expresan. Así, estos entornos plantean un desafío singular que se distancia del esquema secuencial propio de los discursos narrativos: introducción, desarrollo y desenlace. La lógica discursiva de los entornos digitales, rompe esa secuencia tradicional y ...a diferencia del relato, cuya lógica discursiva es lineal, la red de comunicación circular posee una lógica laberíntica, donde todos los puntos están interconectados sin que existan líneas privilegiadas que permitan jerarquizar sus relaciones ... (Gil Calvo, 1996:7) Es entonces que, los esquemas narrativos, los recursos y las claves interactivas que manejan los lectores de textos tradicionales no son suficientes para dotar de sentido a la información obtenida a través de la red, precisamente porque carecemos de una determinada orientación en el discurso. La discontinuidad en la trama es la característica básica que señala la fragmentación del discurso propio de la estructura en red.

El placer de la lectura de un relato escrito, de un relato audiovisual o de un hipertexto alcanza niveles diferentes que es preciso inscribir en el contexto cultural que los producen ya que es la misma humanidad en búsqueda de sentido la que origina, reproduce, expresa y recrea los relatos en los cuales intenta hallar la huella de su identidad.

En medio del despliegue actual de imágenes que fascinan y atrapan, la búsqueda de identidad individual o colectiva se convierte en la fuente de sentido y de significación social. Si bien esta búsqueda acompaña a la humanidad desde los albores, hoy más que nunca es fuente de sentido, más allá de la información que en su “instrumentalismo” provoca una tensión en el proceso de comunicación, instalando la oposición entre “la red y el yo” (Castells, 1999).

Asistimos a un momento histórico en cual esta dialéctica se encuentra en proceso creciente de tensión. Los procesos comunicacionales, sometidos a la oposición función-significado aislan a los grupos sociales y a los individuos y

provocan un vacío comunicacional en el cual el *yo* no se reconoce en el *nosotros* extendiéndose la fragmentación social.

Ante este panorama, hallamos a quienes proponen la hegemonía de las tecnologías operando por encima de las culturas y las organizaciones sociales. Los postmodernos proclaman el “fin de la historia” y por ende, el fin de la racionalidad moderna que intentaba comprender el sentido de los procesos sociales. Se proclama la plena individualización de la conducta y la impotencia de la sociedad sobre su destino (Castells,1999) Enfrentados a estas teorías se encuentran quienes proclaman el escepticismo socio político que oculta la falta de compromiso ante el signo de nuestros tiempos.

Adherimos a una mirada que instale la racionalidad en los procesos de cambio actuales, sosteniendo la necesidad de hallar el sentido en medio del caos renovando los espacios para la acción social. Y en la construcción de esos espacios públicos la escuela tiene un lugar de privilegio, ya que aún sigue siendo uno de los pocos espacios formadores de subjetividad. Es la educación quien debe contribuir a equilibrar los procesos de globalización y de construcción de la identidad ya que ambos son, en definitiva, dos polos de la socialización en nuestros tiempos.

2.1.- Discontinuidad tecnológica en la continuidad de los procesos sociales

Apelemos a la memoria histórica de los procesos sociales intentando hallar las huellas de pasos previos al contexto en el cual emerge el paradigma tecnológico actual para comprender cómo la sociedad política, el estado y su ideología, pueden favorecer u obstaculizar su desarrollo. Mediante su estilo de intervención plasmará su propia capacidad de transformación y el destino hacia el cual se derive su capacidad tecnológica. Es entonces que convergen en determinado momento histórico, el nivel de desarrollo tecnológico alcanzado, la capacidad de crecimiento y la intervención política, aspectos que emergen de los sustratos culturales de cada pueblo. Dadas estas condiciones se explicaría por qué determinados pueblos toman la delantera en estas cuestiones aún con menores condiciones operativas.

Sirva como ejemplo el devenir histórico del pueblo chino en relación con el desarrollo tecnológico y la intervención del estado que, en una época lo propició y en otra lo detuvo, refugiándose en el aislamiento detrás de la Gran Muralla. Este pueblo... estuvo a un ápice de la industrialización en el siglo XIV (Jones, 1981)²⁵ llevando la delantera al resto del mundo y, que no llegase en ese momento a la industrialización cambió el rumbo de los sucesos posteriores. Su detenimiento podría explicarse debido a que, a partir del 1400 el estado chino, bajo las dinastías

²⁵ Jones, (1981) citado por Mokyr (1990) *The level of riches :technological creativity and economic progress* Nueva York.Oxford University Press . Versión castellano *La palanca de la riqueza*.1993. Madrid, Alianza Editorial.

Ming y Qing perdió interés en la tecnología preocupándose en mantener la estabilidad social y la conservación del poder. Es el mismo pueblo el cual, años más tarde, cambia el rumbo político y se convierte en potencia tecnológica nuclear, quedando explicitado que la misma cultura puede generar diferentes grados de desarrollo tecnológico según sea la vinculación entre Estado y Sociedad en relación con la capacidad de adaptación a los cambios que le posibilita su propia ideología.

Continuando con este desarrollo sociohistórico en el cual intentamos explicitar que las tecnologías se sustentan y generan interrelaciones tecnoculturales, es interesante observar el proceso histórico de Japón, no solamente por su lugar en la economía actual (y en especial en la industria de los videojuegos) sino porque la cultura japonesa revela en sus productos la impronta de sus mitos.

Si bien Japón atravesó un período de aislamiento en su historia, entre 1636 y 1853, precisamente durante la formación del sistema industrial occidental, tan pronto como fueron dadas las condiciones para la modernización²⁶, comenzó a avanzar aceleradamente en el desarrollo tecnológico. Ahora bien, sabemos que, al introducirse una nueva tecnología, se produce una resistencia más o menos manifiesta de la cultura que la recibe respondiendo a la presión de cambio con nuevos modelos de asimilación, integración, alienación o agresión con una intensidad estrechamente vinculada a la fuerza de su identidad (Kerckhove, 1999) Japón atravesó un proceso de industrialización masiva similar a otras naciones occidentales, sólo que mucho más acelerado. Sin embargo, este pueblo ha mantenido una relación muy particular entre tradición e innovación mediante una estrategia que, en términos de Kerckhove sería similar a un cambio de piel. Habiendo liberado tanta violencia en la Segunda Guerra Mundial, este pueblo se encontró intensamente presionado hacia el cambio social. La estrategia adaptativa que ha utilizado ha sido modificar en apariencia su cultura permaneciendo sus significaciones culturales más profundas.

Un diseño cultural interesante de observar en relación a la adaptación de este pueblo ante las tecnologías puede vislumbrarse en Godzilla, un anime japonés con reminiscencias de dragón que concentra varios elementos propios de la mitología oriental. Kerckhove señala que este personaje, y el especial interés que ha despertado, sería una metáfora sutil del efecto del automóvil en la ciudad japonesa....Godzilla representa el atasco de tráfico: antediluviano (obsoleto), pesado(poco sutil), estúpido (irreflexivo) de lentos movimientos (parálisis urbana a la hora punta) y hediondo (monóxido de carbono saliendo a borbotones)... (Kerckhove, 1999: 189).

Mediante este tipo de relatos narrativos se expone la reacción popular frente al desarrollo descontrolado de la industria, que es vivida como una verdadera *invasión*. También pueden citarse los “Transformadores” japoneses que han

²⁶ Se hace referencia a la Restauración Meiji y los orígenes sociales de la modernización japonesa. Es interesante el estudio realizado por Norman en Dower, 1975

invadido el mercado del juguete. Mark Segal²⁷, sociólogo canadiense explica que este tipo de producciones señalaría el miedo a la pérdida de la propia identidad cultural ante la invasión de extraños que bien pueden provocar su destrucción material o simbólica. Es interesante observar que el tema de la invasión externa y su fuerza destructiva es un motivo reiterado en la narrativa de las naciones poderosas. Tal reiteración en los relatos hace presumir que detrás de esta mitología agresiva, ofrecida desde los diferentes medios masivos, se esconden temores más profundos; cercanos a la proyección del miedo a la autodestrucción generada precisamente por las transformaciones. Kline (1988) expone sus consideraciones al respecto expresando que...“La ciencia ficción japonesa se ha hecho extremadamente popular debido a que da vida en la pantalla a una serie de características culturales esencialmente japonesas, entre las cuales se encuentra el temor a una invasión y dominación por parte de extraterrestres, a la fabricación de piezas electrónicas, la estructura social jerárquica, la dedicación desinteresada al grupo, el estoicismo frente al peligro, la necesidad de actuar en el límite de la capacidad personal y un modelo de interdependencia y de toma de decisiones en grupo... los juguetes presentes en el mercado americano indican las relaciones de otras sociedades con la tecnología moderna, y también revelan un mensaje sobre la relación de dichas sociedades con Occidente”...

Estos relatos narrativos nos brindan claves muy interesantes acerca de los procesos adaptativos de una cultura frente al avance de las tecnologías. En el caso de Japón observamos la metáfora del “cambio de piel”, un cambio en la superficie discursiva que les ha permitido adaptarse preservando su identidad. Con esta estrategia evitan ser desbordados por el avance tecnológico (personificado en “Godzilla”) y se adaptan a las tecnologías arropándose con ellas, resistiendo de este modo a una “mutación cultural” porque sus elementos centrales permanecen. Mediante los diseños en serie de sus juguetes y los relatos que los acompañan Japón ha elaborado una estrategia simbólica que remite a sus propios mitos.

...Al final de cada historia, cuando los invasores deben ser una vez más derrotados, los componentes del equipo de combate se reensamblan en un gigantesco robot guerrero que lucha contra la maquinaria alienígena. La batalla se gana gracias a la cooperación y dedicación del grupo, que lucha contra el triunfo mecánico individualista.. (Kline, 1988).

El relato que rodea a los “transformadores” (y su constante renovación a través de los diferentes soportes tecnológicos: revistas, libros, películas, juegos en diferentes plataformas y, por supuesto, los videojuegos) se presenta como el *totem simbólico* que los nuevos guerreros, los “empresarios-samurais”, utilizan como armas eficaces para vencer en la batalla que ya no es militar sino industrial. Un ejemplo ilustrativo se evidencia en el terreno de los videojuegos

²⁷ Segal, M (1988) *The alien other in japanese fantasy television*. Canadian Journal of Political and Social Theory.

cuya producción está controlada casi exclusivamente por las empresas japonesas *Nintendo y Sega*²⁸.

En la conformación de ese totem simbólico aparecen otros elementos que remiten al universo simbólico de estos pueblos, uno de ellos es su sentido del *espacio*. Este concepto puede que sea clave en el desarrollo de las tecnologías electrónicas precisamente porque es más cercano a su psicología cultural. Los orientales conciben el espacio no como un escenario vacío sino como un fluido de interrelaciones gobernadas por la temporalidad y el ritmo. Este concepto puede estar operando simbólicamente para que las tecnologías electrónicas hayan sido recibidas con mayor familiaridad dado que encuentran en ellas reminiscencias de su identidad cultural.

Ahora bien, las Tecnologías de la información han provocado el encuentro entre oriente y occidente en una suerte de reconversión del concepto de espacio, al estilo de la concepción oriental. El espacio electrónico es un fluido de interconexiones entre las máquinas, las personas y sus actividades que borra los límites entre los espacios tal como los hemos concebido hasta ahora. Tal es el lugar que ocupan las tecnologías instalándose en el espacio íntimo (los teléfonos móviles, el chat), en el hogar (los ordenadores, equipos multimedia, la TV) o el espacio dedicado al tiempo libre (los videojuegos, las mascotas virtuales, la navegación por Internet).

Un ingrediente más a este desarrollo argumental podríamos sondearlo en estratos más profundos, en el ámbito de los sistemas de creencias de cada cultura en relación a la tecnología, comparable a su influencia para el desarrollo económico.

Ciertos estudios han intentado proponer una teoría de la “economía cultural” basada, por ejemplo, en la filosofía del confucianismo pero que no se han desarrollado suficientemente²⁹ Desde este marco de análisis, el concepto de cultura no se restringe a un conjunto de valores y creencias vinculadas a una sociedad particular. Precisamente lo que caracteriza el desarrollo de la economía informacional y global es que se despliega a través de diferentes contextos culturales y por encima de las naciones (aunque ciertos aspectos de la filosofía de base “resisten” y se expresan en determinados códigos).³⁰

El signo de las nuevas organizaciones reconoce entonces, un denominador común: mediante expresiones culturales diversas, todas, se basan en redes.

²⁸ Se ha anunciado la colaboración entre ambas empresas en el mercado, constituyendo un verdadero monopolio en la fabricación de videojuegos. (Noticia publicada por Terra, Tecnología, el 24-1-2001)

²⁹ Puede citarse la obra de Berger (1987) y Berger y Hsiao(1988) *In search of an east asian development model* . N.J. Transactions books

³⁰ Desarrollaremos más esta hipótesis cuando analicemos los diseños de los videojuegos, en los que aparecen signos que remiten a la filosofía oriental.

Es así que, si bien los principales centros de innovación tecnológica se encuentran en Japón y Europa, asientan sus empresas en Estados Unidos y paulatinamente se expanden al resto del mundo. La globalización se constituye en este panorama en la interfaz capaz de propagar las tecnologías de la información entre los extensos mercados transnacionales y la cultura de la innovación tecnológica

Puede advertirse entonces que, determinadas características de las culturas locales han sido propicias para el desarrollo de este paradigma. Por ejemplo, las empresas chinas se han basado en redes de confianza y colaboración durante siglos.

Y, precisamente, el obstáculo más importante para adaptar una organización institucional tradicionalmente verticalista a los requerimientos de flexibilidad de la economía global ha sido la rigidez de la cultura institucional, sea ésta una organización empresarial o una institución educativa.

Para cerrar este apartado nos remitimos al sustrato de este análisis, esto es, el móvil de este desarrollo que, por primera vez en la historia no tiene al sujeto como unidad (ya sea individual, familiar o colectivo) sino que se mueve con criterios horizontales, de red, cuya característica primordial es la interconexión. Así el trasfondo ético de sus movimientos se comprende desde la lógica de la horizontalidad y la flexibilización del mercado. No se conformaría entonces una nueva cultura organizacional entendida como unidad de sujetos o instituciones sino que el código cultural que unifica este universo es, precisamente su *funcionamiento* multifacético y virtual. De todos modos, estos conceptos son válidos para ilustrar cómo las tecnologías sirven como herramientas de un proceso político, histórico, cultural que se vale de ellas.

Por lo tanto, afirmamos que, si bien existe a lo largo de la historia discontinuidad tecnológica expresada en la generación, desarrollo y circulación de tecnología, sin embargo podemos inferir una cierta continuidad en los procesos sociales que permite el análisis de las tendencias mediante la observación de los sucesivos procesos que han brindado el campo propicio para que emergiera el sistema actual.

3.- Los sujetos y los discursos

Nos interesa, a esta altura del desarrollo conceptual avanzar en la exploración de los discursos a través de los cuales se expresa la situación comunicativa de los relatos en tanto hechos narrativos.

Es preciso puntualizar algunos conceptos para situar al relato en la dinámica de la comunicación-significación. que opera en el hecho narrativo a través de los discursos. El discurso se define como el ámbito de producción semiótica donde los códigos se entraman con los contextos generados en la situación enunciativa

del sujeto quien, a través de sus elecciones u omisiones va estructurando el hilo discursivo (Eco,1977).

Para que fluya la comunicación narrativa es preciso que el narrador que enuncia y el sujeto de la recepción comparta los códigos lingüísticos que la estructuran, los códigos narrativos que la organizan en el espacio y el tiempo estableciendo posicionamientos y los códigos semántico-pragmáticos que apelan a determinados supuestos ideológicos cargándolos de sentido.

Para que el hecho narrativo se instale en el plano de las significaciones es necesario entonces, que se interpenetren las dimensiones sintagmáticas y paradigmáticas. Significante y significado intrínsecamente relacionados en el fluir del discurso narrativo para que sea efectivo el impacto del *relato* que se presenta entonces como ámbito de significación para los sujetos en tanto los remite a identificaciones profundas.

En la trama discursiva el sujeto enuncia sus significados emanados de la representación psíquica apelando a los signos del lenguaje, algunos de ellos pueden actuar como función-signo comunicando el mundo interno y el mundo de los objetos, gestos e imágenes culturales. Esta función-signo es generada por la propia dinámica discursiva y no en tanto hechos semióticos autónomos (Hjelmslev).

La imagen, si bien en determinadas circunstancias puede constituir un signo, siempre actúa al menos como un signo analógico, no totalmente arbitrario. Es analógico en relación con la imagen percibida por el sujeto y la construcción que de ella ha hecho. Esto nos remite a la constitución psíquica primitiva del sujeto y a su experiencia visual. A través de la experiencia se constituyen las identificaciones primarias que inician al sujeto en el mundo de lo imaginario.

“La sola visión de la forma total del cuerpo humano brinda al sujeto un dominio imaginario de su cuerpo, prematuro respecto al dominio real (Lacan, J. 1981) Su imagen especular... Esta imagen es funcionalmente esencial en el hombre, en tanto le brinda el complemento ortopédico de la insuficiencia nativa, del desconcierto o desacuerdo constitutivo, vinculados a la prematuración del nacimiento. Su unificación nunca será completa porque se hace precisamente (...) bajo la forma de una imagen ajena, que constituye una función psíquica original” (Lacan, 1984).

Imágenes que remiten a las primeras identificaciones, repertorio básico y primitivo del sujeto, mucho antes aún de constituir su entrada a la socialización. Y el rito de iniciación al mundo de la cultura lo constituye la apropiación del lenguaje. En este aprendizaje el sujeto accede a la ley³¹ y con ella al orden simbólico. La constitución de lo simbólico/ semiótico en el sujeto le permite acceder a la sociedad a cambio de instaurar el inconsciente. Una vez instaurada

³¹ Concepto de ley en sentido antropológico: la prohibición del incesto es una invariante de toda cultura. En Levi Strauss(1985)

esta instancia, el orden simbólico irá conformando redes desde el mundo de lo imaginario que resistirán en el inconsciente buscando expresarse más allá de la represión que se le impone desde las figuras culturales.

Es el universo del lenguaje entonces, el punto de articulación entre el sujeto y la ley, constituyéndose interdependientemente, ya que no hay ley sin sujeto que la enuncie y tampoco hay posibilidad de identidad al margen del lenguaje pues...sólo en el lenguaje la identidad puede producirse a partir de la afirmación del individuo como sujeto de la enunciación..(Benveniste, 1972). Es en este punto donde se define la dramática del sujeto de la enunciación: someterse al orden del lenguaje (y de la ley) inscribiendo en él su deseo (Requena, 1988).

Dos instancias básicas, entonces, interviniendo en la constitución de la subjetividad: el sujeto y la identificación imaginaria en la que quedará inscripto su deseo y el lenguaje que le posibilitará constituirse en sujeto de la enunciación y establecerse en el orden de lo simbólico.

Esta doble referencia es la que se plasma en toda experiencia humana en la que el orden simbólico estructura lo imaginario posibilitando la emergencia de los contenidos culturales. Esta función puede llevarse a cabo a través de la “arbitrariedad” del significante lingüístico que excluye toda referencia analógica con lo imaginario. Precisamente en esa arbitrariedad el significante produce una ruptura en el mundo de lo imaginario estableciendo el orden.

En los signos icónicos, en cambio, el componente arbitrario presenta distintos grados de intensidad analógica y se constituyen en “imágenes en posición de signos” El signo icónico es una imagen analógica y no representacional.³²

Los hechos de significación implican, necesariamente actos de comunicación en tanto que se constituyen como signos en función de un sujeto, inclusive más allá del grado de conciencia que el propio sujeto tenga del proceso. Esto es posible, precisamente, por la dimensión simbólica del discurso.

Atender a esta amplitud en el concepto de discurso nos permite descubrir en todo proceso de comunicación distintos ámbitos de significación, ámbitos semióticos, en los cuales la conciencia y la voluntad de los enunciadorees queda difusa, ámbitos especialmente interesantes para el análisis psicológico o sociológico. Al respecto, R.Barthes considera que el sentido es una construcción resultante del proceso de significación mediado por los signos de la lengua, los cuales permiten representar los contenidos psíquicos.

El acto de sentido excede a la mera relación significante-significado porque se basa en una vinculación de largo alcance y por lo tanto un vínculo cultural “naturalizado”. En tal sentido, Saussure señala que la lengua es siempre una herencia que proviene de una situación que ha sido construída a través de

³² Al respecto es interesante observar la clasificación de conceptos expuesta por R.Barthes (1979) en La semiología.

prolongados procesos culturales. Este mismo razonamiento puede ser aplicado al signo lingüístico, que, según, Lévy Strauss es arbitrario a priori pero no lo es una vez que ha ingresado en el espacio representativo.

En esta noción ampliada del concepto de comunicación integramos los procesos de significación que afectan necesariamente a los individuos que participan de la cultura en tanto toman parte también del imaginario colectivo y de los códigos del lenguaje propios de la cultura.

Nos interesa situar el análisis del discurso del objeto que nos convoca desde esta perspectiva alejándonos de una mirada funcionalista, propia de los análisis de contenido o puramente semiótica como sería si atendiésemos exclusivamente al nivel comunicativo / lingüístico.

3.1.- Los sujetos en el discurso electrónico

Consideramos que los multimedia electrónicos que propician las Tecnologías de la información y la comunicación establecen por sí mismos discursos cuya principal característica sería su capacidad de incorporar y hacer converger en sí a otros sistemas semióticos.

Al respecto es sumamente interesante el aporte de Gonzalez Requena con respecto al análisis del discurso televisivo y por lo tanto proponemos una extensión de sus afirmaciones a fin de ajustarlas al (macro)discurso de la programación de los videojuegos considerados en tanto sistemas semióticos constituyéndose en una unidad discursiva de rango superior que somete a su propia lógica a las unidades que contiene.

No pretendemos establecer en este discurso estructuras de signos equivalentes al lenguaje ya que no conforma un sistema unificado sino convergente. Es decir, trabaja con lenguajes múltiples que movilizan a los códigos preexistentes. Los códigos que utiliza no son específicos, más bien relativos y sometidos a veloces transformaciones, procesos inconcebibles para la lengua verbal. Paradójicamente su especificidad consiste en su capacidad de incorporar las combinaciones de los otros sistemas.

Señalamos a la programación, como el macro discurso que conforma una unidad sistemática y organizada en tanto ámbito de producción semiótica con capacidad para integrar en su interior a todos los sistemas semióticos acústicos y visuales que lo conforman. Gonzalez Requena propone el término de “capacidad pansicrética” para explicar esta posibilidad.

Situación del discurso al nivel del conjunto de la programación y no solo atender a los programas / géneros que le están subordinados implica señalar que existe un ámbito de significación más allá de lo percibido por el “usuario” y que es desconocido para él.

Tal como expresamos anteriormente, establecer el concepto de discurso en sentido amplio implica entender que en todo proceso de comunicación existen ámbitos de significación que no están bajo la mirada consciente de los sujetos y que permiten fluir lo imaginario, ámbito de la cultura, entendida como producto de los procesos que atraviesan el cuerpo social.

Afirmábamos que la programación global de los videojuegos constituye una unidad discursiva en tanto conforma una estructura funcional de organización. Su función es ilocutiva, es decir, sociocomunicativa y puede inferirse más allá de la longitud, complejidad y reiteración de los micro discursos que la componen. La función ilocutiva realizada en una situación comunicativa convierte las enunciaciones del lenguaje en un proceso de “textualización” coherente, regulado por reglas que funcionan sociocomunicativamente con éxito. (Schmidt, 1978).

3.2.-Características del discurso electrónico

a) Fragmentación

Un discurso está compuesto por gran número de elementos de formas complejas y variadas que puede albergar discursos de orden inferior sometidos a una fuerza integradora de orden superior que le otorga unidad en el conjunto. Los textos parciales se subordinan al sistema de conjunto que le otorga coherencia global a cambio de relativizar su autonomía.

En el discurso electrónico esa fuerza integradora se caracteriza por la intensa fragmentación de los textos parciales que siguen la línea de la programación entendida como estructura discursiva autónoma.

Los distintos juegos entendidos como textos parciales se caracterizan por poseer límites indeterminados y con especial referencia a enunciados emitidos en otros medios masivos (se refuerza la recurrencia temática por la multiplicación en diversos soportes apareciendo en series televisivas, películas, carteles callejeros, revistas, y la transferencia de los logos a toda clase de objetos de consumo, el “merchandising”).³³

b) Coherencia textual de superficie

Para la definición de discurso atendemos a su función sociocomunicativa y a la coherencia textual, siguiendo la definición clásica de Van Dijk. La coherencia, en tanto propiedad semántica es la que permite relacionar cada uno

³³ En los Anexos hemos incluido algunos de estos hechos, especialmente referidos al juego Pokémon, pero este mecanismo puede extenderse a otros productos

de los elementos del texto a la totalidad mediante distintas estrategias, una de ellas es la iteratividad.³⁴

La programación en los textos electrónicos apela a la iteratividad, en tanto segmentos de continuidad que se conforman como elementos de cohesión de superficie (arquetipos, personajes, música, íconos) Otros elementos que se constituyen en conectores semióticos implicarían la referencia al interior del juego hacia otros programas emitidos bajo ese entorno o aludiendo a otros medios.

Desde fuera del programa, operan discursos de apelación elaborados o de gran impacto por su variedad reiterativa y significado condensado (por ejemplo, películas que se reconvierten a videojuegos o mensajes de publicidad difundidas por distintos medios).

Los distintos procedimientos de continuidad utilizan la recurrencia en el conjunto programático, de modo tal que se constituyen en mecanismos conectores que garantizan la coherencia del discurso global en relación a su estructura de superficie.

Los procedimientos de continuidad serían la contrapartida lógica de la sistemática fragmentación del discurso electrónico.

La fragmentación, potenciada por la indefinición de los límites señalaría la condición de dependencia de los discursos parciales que se desintegrarían si no operaran las estrategias de continuidad que re-unen los fragmentos de modo de hacerlos aprehensibles sólo en función de la estructura general de la programación. Sería entonces una “sistemática fragmentación en la que los fragmentos elementales, por su carencia de totalidad y autonomía, terminan por convertirse a su vez en elementos recurrentes de continuidad que actúan como conectores de los fragmentos con los que se yuxtaponen” (García Requena).

Fragmentación y continuidad, entonces, procesos que remiten a la constante fractura de la integridad discursiva de cada texto particular.

Otra consideración importante remite al macro discurso que no aflora a la superficie textual en beneficio de los discursos parciales, fragmentarios que en apariencia se presentan como diferenciados pero que en definitiva hablan-de-lo-mismo.

Pero incluso el macro discurso de la programación que subsume a los restantes no conforma en sí una totalidad, él mismo también es fragmentado y su

³⁴ Al respecto expresa Greimas (1982) cohesión en términos de isotopía: “La iteratividad- a lo largo de una cadena sintagmática- de clasemas que aseguran al discurso- enunciado su homogeneidad.” En *Semiótica. Curso razonado de teoría del lenguaje*.

sentido sólo puede empezar a develarse atendiendo a su referencia a la cultura que a través de él se expresa.³⁵

c) Combinación heterogénea de géneros

Precisamente por el constante interjuego de continuidad fragmentación es que el discurso se torna capaz de integrar a diversos géneros, tanto por características referenciales (documentales, con escenarios reales, simulados, de ficción) como por sus características discursivas (los de base predominantemente dramática basados en films o historias, los narrativos tales como los de aventuras, los policíacos y los informativos como podrían ser los videojuegos educativos).

d) Multiplicidad

La heterogeneidad genérica no sólo se manifiesta en términos de una sucesión de fragmentos discursivos que atienden a multiplicidad de géneros sino que también se potencia en razón de su capacidad de “simultanear” la trama discursiva ya sea al interior del texto (por medio de las múltiples posibilidades con las que el usuario puede trazar la trayectoria del juego) como por la posibilidad de acceso inmediato a diferentes posibilidades mediante el uso del control a distancia. Pero esta aparente y múltiple posibilidad de acceder a diversas ofertas no aumenta la riqueza narrativa sino que se trata esencialmente de idénticos.

e) Coherencia textual profunda

La semiótica textual nos ha brindado el marco de conceptos para desarrollar estas consideraciones diferenciando dos grandes niveles de estructuración del discurso: macrocomponentes y microcomponentes, correspondiéndose con la estructura profunda y la de superficie (Janos Petöfi,1978) A tal efecto, y a fin de abocarnos al análisis del concepto de “estructura profunda” señalamos que la macroestructura de un texto es... ”una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto. Mientras que las secuencias deben cumplir las condiciones de la coherencia lineal, los textos no sólo han de cumplir estas condiciones (porque se presentan como secuencias de oraciones) sino también las de coherencia global...”(Van Dijk,1983).

Al atender a este aspecto nos remitimos al concepto anteriormente desarrollado de comunicación como ámbito de significación cuya eficacia social y cultural reside específicamente en que se ubica en los intersticios del sujeto enunciador, de tal manera que hay significados que exceden al reconocimiento consciente del sujeto y precisamente encuentran su unidad en ese velamiento. Una definición de comunicación que no considere a los procesos de significación profundos llevaría

³⁵ Sirva como ilustrativo el término “mundo pokemonizado” utilizado en el artículo que incluimos en el Anexo 1.1.

a señalar que la macroestructura resultaría reconocible por el destinatario del discurso y por lo tanto el ámbito de lo implícito quedaría fuera del ámbito de significación.

Deshecharemos entonces esta consideración porque nos remitiría a un análisis parcial del proceso que nos ocupa. Sostenemos que la programación que conformaría el macro discurso dominante no es percibida por el destinatario-usuario y sólo puede desentrañarse sometiéndola a un análisis mucho más complejo que el que ofrece, por ejemplo el análisis de sus temáticas.

f) Carencia de clausura

La semiótica considera como un elemento constitutivo de todo discurso su posibilidad de fijarse límites (inicio y clausura) porque, como habíamos expuesto en la definición de discurso, éste adquiere sentido en las elecciones y omisiones con las cuales el sujeto enunciador organiza el discurso.

El discurso electrónico, en cambio, se define precisamente por su resistencia a aceptar la clausura, de modo que pueda prolongarse interminablemente. En realidad esta tendencia interna se interconecta con las anteriormente expuestas y en su conjunto describen la dinámica fragmentaria de este discurso que busca autorreproducirse y hacerse semejante a otros discursos culturales conformando un todo dominante.

Este análisis nos conduce a afirmar que estos macrodiscursos buscan quebrar la línea de lo sintagmático porque tienden...a agotar todos los decibles, todas las articulaciones posibles previstas...(García Requena, op.cit.) logrando mediante este mecanismo vaciarse de sentido y colocar el “ruido” incesante en su lugar.

g) Enunciación

Hemos apelado a la teoría de la enunciación que considera al discurso como un gran enunciado, cuyo sujeto puede ser inferido en el proceso mismo del discurso. Dadas las características heterogéneas del discurso electrónico consideramos pertinente analizarlo desde dos niveles:

- **Mecanismos propios de cada género discursivo**

Al haber múltiples situaciones comunicativas aludiendo a la característica “pansincrética” señalada por García Requena se establecerán, por lo tanto, múltiples estrategias de enunciación.

- **Mecanismos de enunciación globales del macrodiscurso de la programación**

Hacen referencia a la construcción de una imagen del destinatario y a las formas de interpelarlo. Ambas estrategias han sido previstas con mucha cautela

por “el agente” de la programación, a esto se debe la efectividad de su implantación y despliegue global hacia los más variados ambientes y sectores sociales y, por lo tanto, responder con mucha eficacia en términos de ganancias económicas. Tal sería el caso de los diferentes tipos de juegos que a pesar de su aparente diferenciación, sin embargo responden a una misma lógica y por lo tanto no requieren que el usuario deba apelar a la lectura de instrucciones para su uso, salvo determinados íconos, mínimos que cumplirían la función de signos.

En este recorrido por las diversas características con las cuales podemos describir al discurso electrónico hallamos un rico material de análisis para ser aplicado al caso que convoca esta investigación: los videojuegos. Elementos que nos serán de utilidad para el desarrollo conceptual que vamos desplegando pero que no pretenden cerrar las categorías de análisis de este tipo particular de discurso.

3.3.- Los niños y el discurso electrónico de los videojuegos

Cabe entonces incorporar algunas reflexiones en relación con el tipo de discurso al cual nos referimos y al sujeto que concentra nuestra atención: los niños, usuarios y consumidores de videojuegos.

Estos aparatos ocupan el lugar del juguete tradicional, pero no comparten los mismos estantes de las jugueterías. El ingenio comercial ha ideado sitios privilegiados para ellos, junto a otros artefactos informáticos o específicamente en locales especialmente diseñados para ello. Los encontramos ocupando espacios privados, en los hogares y generalmente en el mismo cuarto de los niños. También se han instalado en los espacios semipúblicos: en los *shoppings*, en los lugares de entretenimiento, en los salones de juego. Se han constituido en un objeto más del paisaje cotidiano y, salvo en determinados sectores, no encuentran demasiada resistencia al momento de su adquisición. Sólo con advertir que el 56% de los padres españoles prefiere que sus hijos se diviertan con la consola que en la calle y que permiten que el 9% de esos niños jueguen más de 4 horas semanales a los videojuegos, se evidencia el impacto que estos artefactos significan en la vida cotidiana actual³⁶.

Se los puede encontrar también en locales comerciales cerrados a los que se puede acudir en busca de entretenimiento a cambio de unas cuantas monedas, lugares de encierro, al resguardo de la intemperie urbana, lugares que los padres consideran “seguros” (aunque sean escenario de otras experiencias muy lejanas al potencial creador de la situación lúdica).

Breve descripción entonces que nos es de utilidad para comenzar a situar a este objeto en su vínculo con los niños, aunque ellos no sean sus destinatarios exclusivos. Objeto que no surge de la propia invención creativa del jugador sino que es propuesto desde el mercado tecnológico de nuestros días y que

³⁶ Datos extraídos de la consulta realizada por la Comisión Nacional del Juego. Publicado por El Mundo, 8-4-2001, España

paulatinamente ha ido ganando espacios y capturando usuarios- consumidores, a tal punto de convertirse en una de las más prósperas industrias tal como puede corroborarse en el incremento vertiginoso del *Imperio de Nintendo*, una empresa japonesa fundada en 1889 para la fabricación de naipes, seguida por *Sega*, empresa fundada con capitales norteamericanos en 1951, también en Japón. Entre ambas, se estima que movilizan alrededor de 10.000 u\$s millones anuales.

¿Por qué han llegado a difundirse tanto? Evidentemente las condiciones estructurales de este fin de milenio han sentado las bases para que esto ocurriera. No ha sido solamente la ganancia entre competidores por presentar la mejor oferta. Sin duda ha sido de suma importancia para su crecimiento el desarrollo deliberado de la multiplicación de canales de información y de emisoras que operan en la internacionalización de las comunicaciones. Situación potenciada por el desarrollo tecnológico alcanzado que ofreció la posibilidad de concentrar mayor poder de control en manos de quienes producen las tecnologías en desmedro de quienes solamente las consumen.

Para generar mayor consumo se requiere, entonces, “crear la necesidad” de consumir lo que se produce. Paradójicamente esta situación aparece en el discurso de los consumidores como la posibilidad de acceder a los conocimientos tecnológicos con sólo estar “conectados”, o con poder controlar operativamente los artefactos. Y qué mejor pronóstico para este mercado internacional que apelar a las jóvenes generaciones para el ingreso a la sociedad del futuro, al alcance de un “click”. Sin duda, la precocidad de los actos de consumo nos plantea un nuevo interrogante acerca de la manera en que el niño ejerce este “control social” y de las habilidades que evidencia frente a situaciones que le demandan una respuesta activa. En tal sentido es clave diferenciar que el niño pequeño, más que “consumidor” (en el sentido estricto del término) es un niño-que-realiza-un-acto-de-consumo (Brée, 1995). A medida que se desarrollen sus propias capacidades y sus experiencias con el entorno, irá adquiriendo hábitos de consumo que conformarán estilos determinados en su proceso de socialización. Dado que este aprendizaje se realiza en edades tempranas y bajo condiciones de refuerzo ambiental especialmente dirigidas a él, es que este aprendizaje será fácilmente asimilable a su repertorio de necesidades y por otra parte, muy difícil de modificar dada la precocidad e intensidad de la presencia de estos objetos que se incluyen en el universo de objetos valiosos, culturalmente aceptados. Estos aspectos, requieren de un abordaje explícito a fin de guiar el desarrollo de su proceso de socialización como consumidor. Este proceso se inicia en el deseo por poseer el objeto de consumo, que lo constituye en un “prescriptor” de demandas directas o indirectas hacia los adultos que los rodean.

Se genera la necesidad de respuesta a la demanda en los padres y adultos que ante su propio desconocimiento por controlar el nuevo paradigma se interesan por ofrecérselo a sus hijos como ofrenda de seguridad y éxito en el nuevo orden mundial. Y se genera la necesidad en los jóvenes, por acceder a la seducción de la pantalla y por penetrar, a través del discurso electrónico a la trama del relato que

sigue presentándose a modo de construcción narrativa capaz de brindar alguna suerte de captura de significados.

Al respecto consideramos de suma importancia los aportes de la teoría psicoanalítica, en relación a la constitución psíquica primaria planteada en términos de funcionamiento único y universal Pero quisiéramos cuestionar la tesis que sitúa el problema exclusivamente a nivel del sujeto y ubicarlo en la intersección entre el sujeto constituido y las posiciones discursivas.(Morley 1992) Si bien mantenemos la instancia de constitución del sujeto como un momento general, mítico situamos el ingreso al lenguaje y a lo simbólico en términos de un espacio de interpelación. El sujeto es interpelado por múltiples discursos elaborados en la sociedad. Esta tesis intenta situar el encuentro entre *texto y lector* de las estructuras sociales e implica reconocer la intervención constante de otros textos y otros discursos que también sitúan al sujeto en el entramado textual de producción simbólica de la cultura hegemónica.

El relato electrónico producido desde el entramado de la cultura contemporánea continúa con el estilo clásico de los grandes relatos pero los somete a las características propias de su entorno. Su eficacia y su impacto en las jóvenes generaciones radican en que renueva constantemente sus formas externas y actualiza sus materiales lingüísticos e icónicos. Su renovación constante se basa en la posibilidad de mezclar contenidos de ficción y no ficción, generando entornos en los que el principio de realidad y fantasía quedan sometidos a la virtualidad del soporte Tampoco pueden diferenciarse con claridad los géneros narrativos sometidos al procesamiento de imágenes propio del montaje que se presentan con apariencia de unidad, gracias al diseño de su software. Señalamos entonces, como característica distintiva de estos relatos su unidad-continuidad de superficie operando sobre la fragmentación del relato.

El desarrollo de la tecnología informática ha posibilitado la generación de imágenes provenientes de sofisticados programas instalados en el ordenador, con lo cual sus referentes ya no provienen de lo real sino de una combinación de datos basada en códigos binarios. Como consecuencia se generan los relatos de ordenador con una lógica espacio temporal cuyo diseño proviene de un minucioso estudio en detalle de los objetos a ser reproducidos.

Asimismo sostenemos que el principal motivo de atracción de estas tecnologías es que proponen “inter-actuar” con ellas. El programa le transmite al usuario la posibilidad de modificar las dimensiones y coordenadas del software que recibe (siempre dentro de lo ya previsto por el diseño) El usuario se introduce en la trama narrativa y mediante sus propias decisiones, va organizando su propia historia. Es él quien le confiere unidad y sentido al relato que propone el programa El factor interactivo permite una actuación del usuario que cree decidir sobre la máquina aunque en realidad está operando bajo normas ya previstas en el propio diseño.

Los videojuegos orientan este peculiar espacio interactivo hacia el espacio del juego. Los programas se les presentan a los niños a modo de juego/relato con propuestas reiteradas de combates, capturas y competencias. El niño se siente incluido en el juego porque el programa le ofrece desempeñar un rol en la trama en un contexto simulado ligado a la fantasía (escenas desarrolladas en el espacio o en tiempos lejanos). El juego de implicarse en un rol produce una fuerte identificación en el jugador que asume como propias las coordenadas del relato.

Uno de las propuestas de videojuegos más significativas con respecto a la implicación del jugador se produce con las llamadas “mascotas virtuales”, el *Tamagotchi*, que en estos días ha sido “capturado” por el universo *pokémon* en la oferta del “*Podómetro: Pikachu, TM, Color*”, que básicamente sigue la misma trama narrativa que su predecesor. Estas mascotas virtuales simulan los atributos de sus inspiradoras: las mascotas reales, en su dependencia y demanda de atención de su amo aunque con atributos propios. A la cibermascota hay que darle de comer, limpiarla, jugar con ella para que sea feliz, hacerla descansar, educarla y curarla si enferma. Simulando a los seres vivos, el dibujo en la pantalla atraviesa distintas edades: crece desde bebé, hasta convertirse en un adulto. Si se cumplen todos sus requerimientos podrá tener una vida prolongada (28 días) o de lo contrario puede enfermar, morir o convertirse en un ser “incontrolable”. Como surge de esta descripción, se genera un vínculo entre el aparato y el niño que provoca su constante atención, si no se quiere correr el riesgo de ser el causante de algún deterioro en la “vida” de la mascota. Existen voces de expertos a favor y en contra de estos artefactos aunque un dato de observación mínima nos advierte que este tipo de propuestas subvierte el concepto de juego como espacio de creatividad y también el espacio de los vínculos afectivos ya que lo que en realidad sucede es que el niño queda atrapado por la trama de la cibermascota que termina “controlando” el juego más que ser el niño quien controle el juego. La única libertad de elección consiste en negarse a jugar, o en abandonar las demandas de sus requerimientos y perder la mascota...

Una de las características fundamentales de estas propuestas es que este juego no finaliza, no culmina. El relato no sólo no se clausura sino que, por el contrario, el premio propuesto es permanecer jugando para evitar el fin. El cierre es la derrota, aunque ello implique la posibilidad de volver una y otra vez sobre la trama para representar idénticas situaciones, los mismos personajes, los mismos escenarios...Repetición que produce un placer infantil, el placer de replegarse en lo conocido.. El placer de reproducir exactamente la misma historia operando como mecanismo regulador de la incertidumbre del crecimiento.

El sentido final es, precisamente ganar puntos, no “dejarse matar” o “matar a todos los adversarios”. Juego paradójico entre la clausura del relato y la muerte como no-final. Una muerte que es convocada insistentemente pero también negada, incapaz de producir su efecto de fin. Si los relatos expresan, a través de sus metáforas los símbolos y mitos de cada civilización...

¿Será quizá el mito de la eternidad y de la sociedad perfecta controlada por la ciencia el que convoca el discurso narrativo digital?

¿ Se constituyen los videojuegos, en el espacio lúdico de los niños, en nuevos oráculos rituales que permiten el acceso a estos significados?

¿En qué medida los adultos compartimos estas metáforas, dado que somos nosotros quienes les ofrecemos o les negamos a los niños su iniciación ritual a este mundillo electrónico?

No pretendemos cerrar la reflexión, nos interesa ofrecer algunos puntos de inflexión que generen la posibilidad de “hacer pensables” las claves interpretativas del discurso narrativo que ofrecen estos relatos electrónicos.

4 .- Formas de conocer y de sentir que propone el discurso electrónico

Después de la oralidad, las imágenes, las notaciones numéricas y las letras, las nuevas tecnologías progresivamente han avanzado ocupando todos los lugares de la “comunicación”. Cada una de las producciones culturales se encuentra hoy tamizada por la producción digital. Las imágenes numéricas, basadas en el sistema binario, con la generalización del soporte que las crea - el ordenador- se muestran capaces de generar cambios en las prácticas de uso cotidiano (cuestión a la que ya asistimos y que promete avanzar hacia límites insospechados).

La revolución electrónica de los lenguajes y de la comunicación no implica solamente una variante tecnológica más sino que significa un cambio cultural que lleva como telón de fondo la impronta de la pérdida progresiva de sentido, la reconversión tanto de sujetos como de objetos de comunicación en formas de producción y de consumo. La irrupción masiva de la tecnología electrónica está íntimamente engarzada al sentido de esta época y ha propiciado el tránsito desde la imagen analógica a la imagen sintética.

La imagen audiovisual analógica ha sido desarrollada por la cultura moderna haciendo de ella su prototipo, es la imagen-espectáculo Este paradigma priorizó los componentes actanciales del discurso narrativo hallando su expresión teórica en el análisis estructural propuesto por la línea de pensamiento de Propp, Barthes y Bremond. El núcleo básico del trabajo científico es el análisis y la “desagregación” de las estructuras.

El salto hacia el prodominio de la electrónica, se produce por el desarrollo de estas tecnologías que han abierto el camino hacia la digitalización de la imagen, posibilitando herramientas para la selección y reorganización de la memoria y de la estética Las imágenes digitales construyen nuevas relaciones con lo visible, permiten reproducir el mundo mediante procesos dinámicos y de simulación interactiva. Esta situación transforma a la imagen en “imaginaria”, concepto

diseñado por *Renaud* (1990) aludiendo a la producción de imágenes en tanto práctica operativa capaz de generar una “nueva” visibilidad que define un peculiar régimen de discursividad y difunde a la imagen digital de manera generalizada.

El discurso narrativo electrónico se estructura basándose en el concepto de intertextualidad y a procesos de síntesis macro de “reagregación” al nuevo régimen de sentido. De este modo “discursividad y visibilidad se ensamblan estrechamente, se refuerzan y se sostienen mutuamente” (*Renaud*, 1989) a tal punto que ya palabra e imagen no remiten a ámbitos separados sino que se acercan a proponer el entrecruzamiento entre los enunciados, en tanto registro de la racionalidad y la *visibilidad* de la imagen, en tanto registro estético.

Asomándonos a la observación de “las superficies” podemos hallar características muy disímiles en los soportes tecnológicos de la visión, en especial de “la pantalla”, aunque consideramos que sería más preciso hablar de “las pantallas”. Aunque su superficie es aparentemente similar, sin embargo responden a códigos diferentes. Entre la pantalla que proyecta relatos narrativos en el cine o la televisión a la pantalla del ordenador o la de una videoconsola portátil o no, se produce una ruptura cualitativa en el procesamiento de las imágenes puesto que operan, precisamente, reemplazando las imágenes analógicas para hacer intervenir de lleno el “sistema de interfases”, instalando de esta manera el terreno de lo “numérico”. La imagen analógica es una señal directa del fenómeno observado que se traslada a un soporte que la retiene con mayor o menor fidelidad, de acuerdo con las posibilidades tecnológicas del soporte, como sucede en la fotografía. Con la digitalización, la imagen analógica debe ser sometida al tratamiento numérico, capaz de hacerla manipulable para ese sistema. Desaparece, entonces, el origen visual de la imagen para entrar al orden matemático aceptable para el modelo.

Las imágenes producidas por el ordenador tienen un nuevo estatuto comunicativo que se despliega alrededor de tres ejes, tal como lo ha desarrollado *Colombo* (1989) y que aluden a:

- un proceso de construcción auto referencial
- una especial relación entre sujeto y objeto de la visión
- una imagen producida tornándose objeto

En el primer eje se hace referencia a la naturaleza signica de los íconos, Las imágenes digitales hablan de sí mismas, son autoreferenciadas Son signos que remiten a objetos que no provienen del mundo externo sino que se refieren al propio sistema, interior al proceso que los generan, tanto sea el programador como el propio sistema operativo. La imagen de síntesis es finalmente, la materialización del software, que a su vez es la materialización de una idea.

El segundo eje remite al estatuto comunicativo del sujeto y el objeto de referencia. La imagen digital es más artificial que la analógica debido a que se produce quitándole espacio a la representación. En la imagen clásica aparece claramente diferenciado el objeto mirado y el sujeto que lo mira. En cambio la imagen icónica rompe esta distancia estableciendo un espacio de relatividad que juega con objetos virtuales, o incluso prescindiendo de ellos conformando una imagen que se presenta como una mirada sin objeto, tal es el caso de la simulación.

En el tercer eje nos situamos ya en el nuevo estatuto que adquiere la imagen digitalizada: ella misma es el objeto. Los íconos son mucho más que una señal que remite a otra cosa, se han vuelto ellos mismos “un signo”. Al respecto, la *teoría del simulacro* explica este proceso aludiendo al avance tecnológico que produce una paulatina “fantasmalización” de la realidad, subvirtiendo en este tránsito las características de la representación.

El principal interés de este trabajo es atender desde una mirada cautelosa a estos fenómenos, enriqueciendo nuestra capacidad de análisis a fin de intervenir en los procesos de orientación educativa, de modo tal que nos permita elaborar conceptualizaciones en torno a los acelerados cambios culturales a los que asistimos y que se nos resisten a los esquemas con los cuales nos movíamos hasta ahora.

Parafraseando a Bachelard, estos cambios constituyen “*obstáculos epistemológicos*” para nuestros esquemas de análisis, ya que, como estamos intentando describir, el cambio al cual asistimos es en definitiva, ideológico.

..Se trata de integrar el movimiento de un imaginario específico, orgánicamente unido a la historia de la Representación Figurativa, sus posiciones, sus avatares y sus crisis, en otro tipo de imaginario, unido a un orden visivo completamente diferente; el orden numérico, sus dispositivos y sus procedimientos...(Renaud, 1989)

4.1.- Los niños y el consumo de los productos electrónicos

La inserción masiva de estas tecnologías en nuestra vida cotidiana conllevan tal como hemos comenzado a discernir, la revisión de los vínculos comunicativos de los sujetos sometidos a formas de producción y consumo. Es en este sentido que debemos incluir reflexiones en torno a qué tipo de vinculaciones nos unen a los productos tecnológicos de nuestros tiempos y que los describen, básicamente como vinculaciones económicas entre los sujetos consumidores y los productos del mercado que se nos ofrecen como necesarios.

Si bien el sujeto de la educación no tiene edad, nos interesa abocarnos a la observación del impacto de estas vinculaciones en los niños y los jóvenes. En este sentido es interesante considerar que... los niños han dejado de ser un epifenómeno que pudiera interesar a los distribuidores para convertirse en agentes

económicos. (Brée, J, 1995) Este aspecto es aún poco considerado en los ámbitos educativos, en el que predomina el análisis psicosocial del sujeto de la educación en una mirada específicamente referida a la cultura escolar. Sin embargo, y a pesar de ello, hacia afuera de los muros escolares estos sujetos son considerados desde la mirada del *márketing* publicitario, como poderosos promotores de la producción y el consumo. Este fenómeno es una consecuencia más de la sociedad del ocio ligada a la sociedad de consumo, en términos de Heckscher.(1960) que dirige su interés hacia los más jóvenes atentos a que son ellos quienes reciben el impacto temprano de la publicidad a través de los medios masivos de comunicación y es a través de ellos que muchos de estos productos, indirectamente, se instalan en el seno de los hogares.

Ahora bien, es interesante observar cuáles han sido los factores que han intervenido en el transcurso de unos pocos decenios, para transformar al niño y al joven *en agentes económicos* Sintéticamente estos factores responden a cuestiones demográficas, sociológicas y económicas. Brée describe los factores intervinientes situándolos desde estas características de la situación actual:

1.- **El descenso de la natalidad:** este proceso ha llevado a una disminución particularmente extendida de la dimensión de las familias, especialmente en los países desarrollados económicamente.

Si consideramos que “una mercancía que se hace escasa se torna más valiosa, esta reducción contribuiría a tender con mayor énfasis y cuidado a las jóvenes generaciones. Esta disminución de la tasa de natalidad no ha significado un descenso en la venta de juguetes, dado que existe en los padres una mayor preocupación por estimular a los niños pequeños y satisfacerles sus gustos a medida que crecen.

2.-Otro aspecto es el referido a la **fragmentación de la estructura familiar**. Esta institución que durante tanto tiempo significó una unidad económica particular, en la que convivían distintas generaciones, ha dado lugar a procesos de alejamiento geográfico producido por migraciones de los padres en búsqueda de trabajo o simplemente, por estar viviendo en una zona cercana al lugar de trabajo que la aleja del entorno familiar primario. Otra situación que acompaña los tiempos que corren es el creciente número de *divorcios* que provocan el distanciamiento de alguno de sus padres con respecto a los niños Esta fragmentación propicia situaciones de mayor indulgencia a los requerimientos de los niños, atendiendo a sus solicitudes a modo de compensaciones afectivas o sustitutivas de la presencia, en muchos casos.

3.- Otro factor ligado a la fragmentación social es el que señala la separación entre el **mundo de la infancia** y el de los adultos. La creación de la “adolescencia” se ha instalado como un “continuum” cada vez más prolongado y difuso entre la niñez y la entrada al mundo adulto, interviniendo en ello, entre otras cuestiones, la extensión de los estudios y la dificultad de inserción laboral.

4.-Otro indicador de interés es el relacionado con la redefinición de los roles familiares, específicamente el cambio ha impactado en el “**rol de hijo**”. A principios de siglo, los niños no tenían acceso a un diálogo directo con los adultos, se consideraba que hasta no tener “uso de razón” (así era el relato popular) la palabra del niño no merecía mayor atención. Esta situación cambió alrededor de la década del 60, con una generación de jóvenes que enarbolaron la causa de la “libertad y la emancipación”. Esa es la generación que se ha transformado en padres y que establecen con sus hijos un vínculo mucho más cercano, con cierta sobrevaloración idílica del concepto de niñez y de juventud. Le Bigot señala que: La creciente influencia de los niños viene menos de una mayor agresividad frente a los padres respecto al pasado o de una permisividad creciente por parte de éstos con su progenitura, que de una generalización del diálogo, de los intercambios de información y de una distribución de las tareas de cada uno en función de las aptitudes respectivas, todo ello sobre la base de relaciones de colaboración...(1980-a).

5.-. El aumento progresivo del **poder adquisitivo** se ha constituido en el factor aglutinante y potenciador de los restantes factores. Béer señala que el crecimiento económico que se evidenció luego de la Segunda Guerra mundial permitió el surgimiento de la clase media, sector que constituye el porcentaje más grande de la población. Por lo tanto sucede que: los recursos económicos aumentan, entonces los miembros menos productivos son liberados del espacio del trabajo y se les permite incluso, participar de los “excedentes económicos del grupo”, beneficiándose con objetos propios: los juguetes.

Estos factores ilustran acerca del cambio de posicionamiento del niño en el entramado social. Ha pasado de ser quien no poseía las aptitudes necesarias para ser escuchado y emitir sus propios juicios, a ser el centro de atención en el cual se instalaban sus deseos, revalorizados con un status renovado.

Estas vinculaciones con el entorno nos hablan del consumo considerándolo un acto social, sometido a un proceso de socialización que progresivamente llevan hacia la adquisición de determinados hábitos y habilidades propias del ejercicio del consumo.

Cuando el niño es muy pequeño comienza a recibir objetos de su entorno afectivo que lo convierten, en poco tiempo en un “acumulador” de objetos cargados de significación afectiva dado que remiten a las personas o situaciones en las que se obtuvo ese objeto. Son los juguetes los objetos privilegiados en la vida temprana de nuestros niños. Estos objetos son especialmente significativos en su vida precisamente porque a través de la actividad lúdica el niño va organizando su mirada y jerarquizando los objetos culturales del mundo que lo rodea. Poco a poco estos objetos van imponiéndoles sus reglas, controlando la actividad lúdica del niño en una mayor o menor medida de acuerdo al diseño del juguete. La necesidad de obtener estos objetos, de iniciarse en el consumo, como dijéramos, sigue diferentes etapas, estrechamente ligadas a los vínculos que se establecen en su entorno.

Le Bigot (1980-a) describe la apertura de la **esfera del consumo** en sucesivas etapas, fácilmente comprobables desde la observación cotidiana de las conductas de los niños frente a los objetos de consumo:

1.- De 0 a 6 años: su interés se centra en los productos individuales que le afectan directamente. Desde los 2 a los 4 años se observan las primeras peticiones relacionadas con la vestimenta u otros objetos significativos; y desde los 4 a los 6 años sus gustos se tornan cada vez más definidos.

2.- Desde los 7 a los 11 años: se produce la ampliación de los centros de interés particulares acercándose hacia los productos familiares. Hacia los 7, 8 años realiza peticiones precisas de productos de consumo familiar cotidiano; y a de los 9 a los 11 años comienzan a interesarse en las compras o decisiones familiares que implican una inversión mayor, como puede ser el automóvil familiar, el lugar de vacaciones o el tipo de actividad que desean desarrollar, sus gustos se dirigen hacia los valores de los adultos que participan de su entorno y se incluyen en los valores del grupo juvenil al cual se encuentren integrados.

3.- Desde los 12 a los 14 años: Es la edad del “especialista”, ya sus elecciones se centran en un grupo reducido de intereses y se especializa en los detalles de los objetos seleccionados.

Esta descripción cronológica, como hemos expresado ya, es fácilmente constatable si observamos con detenimiento las elecciones de los niños y sus peticiones en momentos especialmente sensibles a las elecciones de objetos (en términos de decisión de adquisición y consumo), como sucede con la tradición de los “regalos” de cumpleaños, fiestas navideñas u otras relacionadas a las costumbres del grupo familiar. Estos objetos regalados expresan un contenido simbólico más allá del costo económico que sostengan, conformarían una suerte de “mensaje codificado” que nos habla de los vínculos que se establecen entre los adultos y el niño. Nos hablan acerca del conocimiento de sus gustos y preferencias. Y también conllevan algún otro tipo de mensaje agregado en términos de la utilización que ese objeto ofrezca para la vida del niño, como podría ser la elección de un objeto deportivo, una herramienta de aprendizaje, un libro o un videojuego.

Estas consideraciones relacionadas al tipo de vínculos que rodean a la elección, adquisición y consumo de productos son estudiadas en profundidad por los especialistas de la publicidad masiva y del marketing quienes elaboran infinidad de mensajes dirigidos a un público determinado con la intención de atraer su atención y provocar el consumo de sus productos.

Un ejemplo interesante para observar es la utilización de esta característica evolutiva de reunir objetos, clasificarlos y coleccionarlos. Hemos observado que, como estrategia de marketing cuando se lanza un producto al mercado, es acompañado por infinidad de promociones en las que se ofrece un incentivo

“coleccionable” que, apelando al contenido lúdico del objeto que se acumula y las posibilidades más o menos funcionales que puedan ofrecer, estimula y provoca el consumo de todos los productos vinculados al que dio origen a la serie. Esta característica es sumamente clara en la estrategia del videojuego *Pokèmon*, cuyo diseño básicamente consiste en “coleccionar” los 150 personajes, propuesta que se ha replicado hasta el hartazgo en otros formatos lúdicos, generalmente incluidos en productos destinados al consumo infantil, un ejemplo de esto lo podemos observar en el juego que se realiza con los “tazos” que se encuentran en paquetes de productos alimenticios, (papas fritas, golosinas o similares), o las cartas en los envases de cereales, con lo cual la colección sigue reproduciéndose infinitamente en los productos destinados a la alimentación infantil.³⁷

Estas características nos hablan de un niño o un joven prototípico que ha sido “informado” tempranamente a través del discurso televisivo y que, al menos en las sociedades occidentales, ha “globalizado” sus gustos y preferencias tornándolos “curiosamente” idénticos, más allá de los valores de las diversas culturas. Esta consideración es muy sencilla de ser corroborada en la observación del paisaje urbano. Por ejemplo, la palabra *Nintendo* y su logo característico, es reconocido casi tan claramente como el de *Coca Cola* más allá de las diferentes lenguas. La “M” de *Mac Donalds* es reconocida por los niños desde muy temprana edad y provenientes de las más variadas localizaciones, alejadas geográficamente. Sujetos y espacios que han sido re-unidos bajo el mismo discurso unificador capaz de invitar al consumo de sus productos, convirtiéndose en uno de los restaurantes de comidas rápidas más elegido por los niños, y por los padres que los acompañan...

Esta apelación a los íconos (la letra “M” de *Mac Donalds* en amarillo y cursiva, la palabra *Nintendo* en imprenta y color rojo, por ejemplo), los mensajes cortos, semejantes a flashes intermitentes, ligados a imágenes sintéticas y diseñadas siguiendo estrictas recomendaciones de los estudiosos del marketing y el consumo, hace que estos productos sean considerados como aptos para capturar a la población a la cual se dirigen. Los videojuegos, por ejemplo, como otros objetos tecnológicos, son fácilmente reconocibles en términos operativos, al punto de llegar prescindir de presentaciones en catálogos o archivos que expliquen acerca de su contenido. Se establece una suerte de “lectura de instrucción” que prescinde de la lengua en la que se inscribe. Para esta “lectura de reconocimiento” sólo es necesario compartir el código enunciativo, compactado en el icono.

Otra característica del objeto de consumo considerada por los agentes publicitarios es la clara tendencia de los niños hacia “lo nuevo” Investigaciones en este campo confirman que, en los últimos años, en relación a los productos de consumo familiar, el 50% de ellos ha sido introducido al hogar a través del interés de los niños, sea por peticiones directas, que podemos ilustrar remitiéndonos al

³⁷ En la fase previa a la focalización del problema recabamos información de artículos y folletos publicitarios que ilustran con claridad estos conceptos. (Anexo 1 de la Tesina “El discurso de los videojuegos” Valencia, 2001)

pedido de los niños ante las vidrieras de los comercios demandando la atención hacia las novedades que se exhiben allí o indirectas, cuando son los padres o adultos quienes intentan gratificar a sus hijos seleccionando determinado producto sólo porque lleva un estímulo agradable, de moda o que puede ser utilizado como un juguete, eligiéndolos más allá de otro que, aún con mejor calidad, no incluya con la compra, un juguete de regalo agregado.

Queda expresado entonces que, el niño, dentro de su proceso de socialización como consumidor, se encuentra en el centro de múltiples factores que se refuerzan e interpenetran mutuamente. Esta complejidad se ha presentado como un obstáculo para diseñar un modelo general del comportamiento del niño en tanto consumidor. *Mac Neal* (1987) ha investigado este proceso hallando al menos 20 factores intervinientes en este proceso. Sin embargo, es posible explicitar al menos sintéticamente los principales factores que están presentes en un esquema de síntesis que no pretende describir exhaustivamente las variables intervinientes (figura 1).

En los estudios realizados sobre los procesos de socialización del consumidor hemos podido hallar que existen tres factores intervinientes que se consideran importantes: su capacidad cognitiva, su universo de interés y sus posibilidades económicas.

Como señalábamos anteriormente, el niño se inicia siendo un prescriptor, que desempeña un comportamiento de seducción y de reclamo a partir de las peticiones que tienen como finalidad que otros, los adultos con poder adquisitivo, obtengan para él lo que ellos demandan. El niño prescriptor emplea todas las estrategias y sutilezas que le han sido eficaces en algún momento a fin de obtener el objeto que le produce satisfacción por el sólo hecho de poseerlo.

En este sentido **las teorías del aprendizaje social** proponen que es la *imitación* una de las conductas básicas para la adquisición de este tipo de comportamientos (Bandura,1987; Dollard y Miller,1962). Los niños tienden a re-producir el comportamiento de sus padres, adultos cercanos significativos o de los personajes de la televisión, incluyendo sus modos, frases, posturas y hasta inflexiones de la voz propias del doblaje³⁸ al que se ha visto sometida la serie de sus personajes favoritos, por ejemplo. Esta es una semblanza muy apropiada acerca de la educación no formal que los medios masivos proponen y que configuran la “pedagogía invisible de los medios” ya que las Nuevas Tecnologías ...se constituyen en base a ideologías y políticas no siempre comprometidas con los intereses de los ciudadanos ni con la política de lo público... (San Martín Alonso,1998:108).

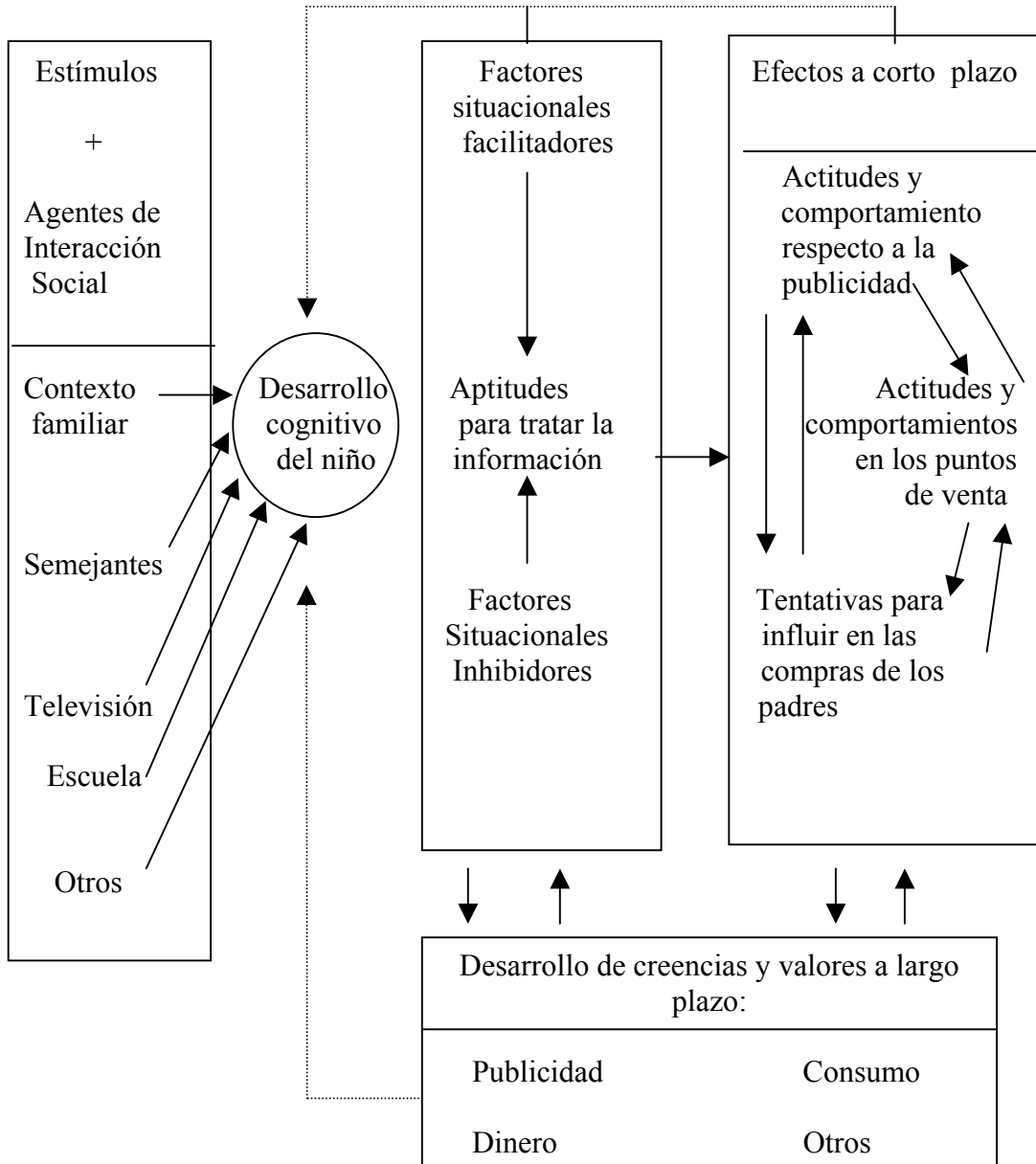
³⁸ En el caso de los programas argentinos, por ejemplo, el doblaje de las voces en idioma inglés se realiza en México, con lo cual tanto los usos como las inflexiones provienen de esa traducción.

En este sentido **las teorías del aprendizaje social** proponen que es la *imitación* una de las conductas básicas para la adquisición de este tipo de comportamientos (Bandura,1987; Dollard y Miller,1962). Los niños tienden a re-producir el comportamiento de sus padres, adultos cercanos significativos o de los personajes de la televisión, incluyendo sus modos, frases, posturas y hasta inflexiones de la voz propias del doblaje³⁹ al que se ha visto sometida la serie de sus personajes favoritos, por ejemplo. Esta es una semblanza muy apropiada acerca de la educación no formal que los medios masivos proponen y que configuran la “pedagogía invisible de los medios” ya que las Nuevas Tecnologías ...se constituyen en base a ideologías y políticas no siempre comprometidas con los intereses de los ciudadanos ni con la política de lo público... (San Martín Alonso,1998:108).

³⁹ En el caso de los programas argentinos, por ejemplo, el doblaje de las voces en idioma inglés se realiza en México, con lo cual tanto los usos como las inflexiones provienen de esa traducción.

Figura 1:

**Modelización del proceso de socialización del consumidor
(Joël Brée,1995;27)**



Los inicios del aprendizaje social comienzan con la observación y comprensión de los comportamientos del entorno cotidiano generando las conductas de imitación, que son limitadas si se las considera como único factor de aprendizaje. No basta con que el niño sea estimulado en su observación mediante múltiples señales. Es necesario que él pueda extraer sentidos sutiles más allá de lo observable, y para ello requiere apelar a niveles de lectura de mayor complejidad en relación a los sucesos sociales que acontecen en su entorno.

Alrededor de los 7, 8 años el niño de los paisajes ciudadanos, proveniente de las clases medias, generalmente ha desarrollado sus estructuras cognitivas de modo tal que puede extraer un mensaje de los anuncios publicitarios, por ejemplo. Sin embargo, sólo podrá hacer comprensible en términos de complejidad este mensaje si comparte su percepción con otros que lo enfrenten a cuestionamientos que pongan en conflicto sus propias percepciones o hipótesis. Por ejemplo, será difícil que pueda discernir acerca de aspectos reales o montados expresamente por el discurso de los medios para reforzar alguna idea. En su función apelativa, el discurso publicitario intentará seducir a su público para captar su atención utilizando toda clase de estrategias, inclusive las indirectas, como los procesos de elipsis, estrategia de omisión sutil que invoca a asociaciones de sentido paratextuales. En el momento de adquisición del objeto de consumo también intervienen otras circunstancias que no están al alcance del niño: cuestiones relativas al presupuesto familiar, cuestiones psicoafectivas que depositan en la compra del objeto compensaciones ante sentimientos de culpa o abandono por parte de los padres, entre otras cuestiones que delimitan las posibilidades para acceder a una evaluación de conjunto propia de una decisión de consumo adulta.

Este proceso, es demasiado complejo para el niño que aún no ha alcanzado un nivel de pensamiento complejo. Es claro entonces que la imitación que se revela como determinante en los procesos de socialización del pequeño consumidor, no puede, por ella sola, más que conducir a informaciones parciales.

Es importante, entonces, que intervengan los procesos comunicativos interindividuales en situaciones en las que se expliciten los distintos factores que intervienen en este proceso y que se provoque el cuestionamiento hacia actos cotidianos a fin de superar la mera imitación de las conductas a las que incita la sociedad de consumo. La mediación del lenguaje, en los procesos de comunicación interindividual permite explicar y ampliar el descubrimiento de los distintos conceptos y variables intervinientes que los niños, por sí solos no podrían hallar. Es por ello que es tan importante involucrar a los niños en actos de consumo de los adultos a fin de transformar estas situaciones en oportunidad para el aprendizaje. Esto implica posicionar al niño como sujeto del consumo, y no sólo como un factor de impacto pasivo, cuestión que implicaría ubicarlo en la categoría de usuario/consumidor. Estas intervenciones deberían transformarse en situaciones valiosas que le posibiliten al niño aprender desde su entorno, percibir la situación en su sentido más complejo, observar los efectos de sus acciones y modificar su comportamiento basado en criterios que comprometan su capacidad de comprensión de los sucesos sociales.

La problemática de las nuevas tecnologías, el consumo y los niños nos permiten vislumbrar la aparición de un *ecosistema comunicativo* (Barbero, 1996) que paulatinamente detenta signos de visibilidad casi tan manifiesta como el ecosistema ambiental. Sólo haciéndose cargo de estas transformaciones es que la educación podrá interactuar con las nuevas formas de participación ciudadana que este nuevo entorno comunicacional está abriendo a nuestro alrededor.

5.- Discursos y narraciones tradicionales

El saber monolítico del discurso moderno ha perdido su solidez en la cultura de lo fragmentario. Uno de los signos evidentes es la alta densidad iconográfica en la que nos hallamos inmersos, potenciada por el despliegue de las posibilidades que ofrece el desarrollo tecnológico.

Como consecuencia del aumento de producción de imágenes se adquieren nuevos hábitos perceptivos cuya característica es la velocidad y la disminución en el tiempo de exposición. La velocidad, propia del ritmo urbano, impone sus reglas a una mirada que tiende a yuxtaponer imágenes instantáneas produciendo y reproduciendo signos en serie, múltiples y efímeros. Todos ellos síntomas de una sociedad en la que lo diverso es la norma que, paulatinamente va instalando sensibilidades, lenguajes y escrituras que configuran una experiencia cultural nueva, en términos de Benjamin, un sensorium nuevo, nuevas formas de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el sensorium de los generaciones adultas.

En la historia de los códigos de comunicación podemos definir a la escritura alfabética en su opción por la linealidad y por la perspectiva única propiciada por el sistema que ordena la experiencia perceptiva. En cambio, los nuevos medios ponen en circulación desordenada los mensajes, “empaquetándolos” de acuerdo con el entorno digital, operando como una metáfora del paradigma cultural que opera en el pensamiento actual.

La pantalla, soporte privilegiado de los nuevos medios, tiene ya una trayectoria histórica: la que precedió a la del ordenador ha sido la televisiva. Con su avasallante monopolio visual ha contribuido a la renovación de los hábitos perceptivos y estéticos del espectador instalando el espacio del “espectáculo” en el ámbito de la intimidad y la cotidianeidad.

Es interesante profundizar este aspecto dado que la relación espectacular instalada por la televisión ha trastocado el “status sensitivo” de la visión (cuya característica es la distancia que se establece entre el sujeto que observa y el objeto observado) en relación con los demás sentidos que caracterizan la intimidad del sujeto con el objeto percibido a través de ellos.

Los sentidos del gusto, el olfato y el tacto que el sujeto emplea en sus percepciones se definen por la íntima vinculación con el objeto que los estimula. En cambio la vista requiere de una relación distanciada entre el sujeto y el objeto que posibilite el espacio para el espectáculo ya que ...parece tener lugar allí donde los cuerpos se escrutan en la distancia... (Gonzalez Requena, 1989).

Con el oído, en cambio el proceso instala un espacio para el alejamiento ya que se percibe que el espectáculo tiene lugar en otro espacio, alejado del sujeto. La voz del otro, la música o la transmisión radial remiten a lo que sucede allí,

lejos del vínculo con el sujeto. Para que produzca un efecto espectacular, la voz o los sonidos tienen que estar acompañados por la visión del cuerpo del otro de modo tal que el sonido pueda materializarse.

Es entonces, la vista quien constituye al sujeto en “espectador”. En el caso de la pantalla televisiva este vínculo se potencia porque la imagen se torna en cuerpo-de-otro-en-acción sumándole la supresión del tiempo ya que el vínculo sucede en el aquí y ahora inmediato.

El espectáculo ha borrado las huellas del otro, estableciéndose él mismo en vínculo, obviando incluso la propia mirada del espectador. Se instala una especial relación entre el espectador que prioriza la mirada, negando su propio cuerpo y el otro-espectáculo que en ausencia real constituye un cuerpo virtual afirmado, sobrevalorado, erotizado, desposeído de una mirada vincular por el propio espectador. La ilusión fascinadora se potencia por la aceptación de la carencia del observador que busca afuera, en el espectáculo, su propio cuerpo negado.

Un punto de especial atención nos remite al acto de lectura. En este proceso el lector, mediante la lectura, escudriña a través de los signos y los textos, la relación con el autor (presente o ausente) y con los significados. En la lectura el lector se encuentra con “el otro” remitiéndose a otros espacios interiores a los personajes y a la trama narrativa que abren la frontera hacia su propio mundo imaginario, simbólico. En el proceso de búsqueda de las significaciones más profundas el sujeto crea instancias “rituales” que le posibilitan el acceso al mundo de lo imaginario, en una suerte de experiencia de encuentro con lo sagrado. La lectura, entonces concebida como un ritual en tanto....instituye una unión o, en todo caso, una relación orgánica entre dos cuerpos (que se confunden en el límite, uno con el oficiante y el otro con la colectividad de los fieles) y que estaban disociados previamente” Levy Strauss (1964) El rito se configura entonces, como la instancia mediadora que facilita el vínculo con lo sagrado producido en la intimidad del encuentro.

Este proceso toma otro rumbo, en cambio, en la relación espectacular que introduce la pantalla. El rito se torna profano, instaurando la distancia que hace posible el espectáculo de modo tal que se configuran los opuestos de la mediación ritual (que provoca el uso del artefacto) y la distancia espectacular (que hace posible la “divinización del rito”).

Si bien el arte constituye una experiencia moderna de vínculo con lo sagrado, invita a su aproximación asumiendo características de ritual. Sólo que en determinadas manifestaciones se encuentra también teñido con el color del consumo espectacular, envase elaborado para la cultura de masas.

Avanzando un poco más en esta línea en que la mirada queda capturada por la fascinación del espectáculo se instala un vínculo de seducción entre el objeto de consumo y el sujeto deseante.

Precisamente en este punto es que se desliza la economía del espectáculo ya que lo que seduce tiene como meta provocar el deseo del consumidor para que, en definitiva, sienta su carencia y se provoque la necesidad de obtener los objetos de deseo que se traducen en términos de valor económico. Estas relaciones entre la seducción, el deseo y espacio para la espectacularización del rito devela la circulación del poder (y ese es el sentido del uso de la “escenificación” en manos del poder-autoridad).

¿Cuál es el deseo profundo que se moviliza en esta vinculación espectacular? Pues bien, precisamente la posibilidad de remitirnos a los procesos de identificación primaria a través de los cuales conformamos la propia imagen.

En los inicios nos descubrimos a partir de la imagen de otro que se ofrece como figura de separación entre nosotros y el mundo. Nos constituimos a partir del deseo de identificarnos con la imagen de lo que otro nos muestra y con el deseo de ser deseados por el otro. Estas primeras identificaciones se establecen a partir de la vinculación con un otro-virtual que sirve en tanto que posibilita obtener aquello que se carece (Lacan, 1984).

Estas primeras identificaciones están instaladas en relaciones duales, imaginarias, en permanente tensión entre el erotismo y la agresividad en tanto pulsiones básicas. En estas pasiones se inscribe la mirada, que busca obtener-devorar-incorporar el objeto de deseo, destruir al otro para apropiarse totalmente de él. Estas serían, muy sintéticamente, las pulsiones primarias que definen al mundo de lo simbólico. Al instalarse el lenguaje, el sujeto entra al orden simbólico, la ley.

En la relación espectacular, la fascinación que atrapa al espectador lo remite a esas identificaciones simbólicas que se apropian del deseo del espectador. Pero no todo espectáculo remite a esta dinámica narcisista. Debe estar inscripto en el proceso de simbolización...”Es necesario que el símbolo recubra al cuerpo para que así éste, además de exhibirse- ofrecerse- se manifieste portador de un determinado sentido, de un determinado misterio” (Gonzalez Requena, 1988).

Proceso de simbolización del espectáculo que se instala en el espacio ritual en los términos expresados por Levi Strauss, en el que lo simbólico ordena a lo imaginario.

Los gestos simbólicos se expresan sintéticamente en la imagen de modo tal que los cuerpos y los objetos exhibidos en el espectáculo fascinan, seducen desde lo que significan más que a partir de lo que muestran ya que convocan a lo imaginario vinculando la mirada del espectador al objeto que se ofrece para-ser-mirado.

Con la inclusión de los avances electrónicos en relación a los instrumentos de manipulación de la imagen, se multiplican los espacios y se potencia la relación espectacular: la imagen digital evoluciona estallando en el plano y el espectador-

usuario se encuentra, virtualmente, siempre en el mejor lugar para la visión de la escena.

Esta posibilidad de visión absoluta -divinizada- provoca la irrupción de nuevos imaginarios en el espectador a cambio de incorporarse a la estructura del medio de modo tal que lo que aparece como mirada instantánea en realidad es fruto del montaje a la que ha sido sometida.

El discurso electrónico, a “imagen y semejanza” del discurso televisivo, se muestra accesible, invade todos los espacios en todos los tiempos, *desacraliza el rito* tornándolo cotidiano y espectacular. Se suprime el instante y la preparación interior del sujeto para enfrentarse con lo sagrado. No hace falta transitar espacios de misterio, ni realizar tareas trabajosas, ni siquiera esperar al momento en que se suceda el encuentro...

...El costo de esa desacralización, sometida, además a una sistemática fragmentación es la banalización del discurso: la ausencia de esfuerzo, de trabajo, en el espectador, sumada a la constante sucesión de fragmentos, tiene por contrapartida la tendencia a la obviedad y redundancia en el mensaje una vez que, desacralizado, ha perdido toda cualidad de misterio...(Gonzalez Requena, 1988).

Esta situación de progresivo vaciamiento de sentido en los mensajes conlleva a que los relatos fundadores se despojen progresivamente de su capacidad de simbolización. El relato narrativo tradicional le brindaba al sujeto la herramienta cultural más eficaz para apropiarse simbólicamente del sentido. A través de los relatos el sujeto alcanza conciencia de sí mismo, de ellos obtiene el bagaje conceptual y simbólico que a través de generaciones se hayan podido construir y que han demostrado ser herramientas eficaces para actuar e interpretar su experiencia.

La humanidad ha construido cultura movida por su necesidad de comunicarse y comprender el mundo que la rodeaba. Desde siempre junto a su preocupación por sobrevivir, fue construyendo además de herramientas para la defensa y el alimento, también explicaciones, ideas, metáforas, relatos en los que narraba su experiencia o se explicaba lo desconocido.

Ese fue el origen de los cuentos cuyos significados revelan este tipo de pensamiento.

Relatos en los que los dioses, héroes o personajes míticos instruyen acerca de la manera en que su pueblo debía dominar la tierra.

Cuentos de hadas, brujos y magos revelando el carácter mágico y religioso del fuego como elemento clave en la transformación de los elementos de la naturaleza...

Relatos de viajeros, travesías y tesoros... búsquedas interminables hacia lo desconocido porque el hombre no renuncia a interpretar lo que desconoce, lo misterioso.

Narraciones en las que los elementos terroríficos se hacen presentes a modo de conjuro porque la palabra del otro llega a un ámbito colectivo y entonces resulta más fácil de ser elaborada.

¿Qué guía a estas narraciones?

¿Cuál es su función para que pervivan a través del tiempo en una eterna juventud que desborda de boca en boca, de generación en generación?

Vienen en nuestra ayuda las palabras del psicoanalista cuando expresa que los mitos, los relatos evocan... emancipaciones internas de los grupos en los que son narrados y expresan las pautas socioculturales que los rigen, sus temores y sus anhelos...(B.Bettelheim,1986) Las imágenes y los símbolos que son la sustancia de los relatos ocupan el lugar de los conceptos, preceden al lenguaje y a la razón discursiva, por lo que permanecen más allá de su funcionalidad comunicativa (Eliade 1955).

La formación de mitos, la formulación de imágenes y símbolos responde a realidades psicológicas de la vida individual y social. Son texturas que provocan a la imaginación y tienen como función primaria la formación de modelos-arquetípicos para ser imitados o repudiados; invocan ideales y tensiones que expresan la ideología de una sociedad. Precisamente porque...

La función principal del mito es revelar los modelos ejemplares de todos los ritos y actividades humanas significativas (M.Eliade, 1963)

Esta función es la que pervive más allá del código a través del cual son transmitidas, ya sea la oralidad o la escritura alfabética. Ellos conforman una peculiar red de sentidos que permiten que el grupo social se reconozca y asuma colectivamente las reglas de juego. Operan como ordenadores de la realidad en tanto remiten hacia el pasado el sentimiento de incertidumbre propio del devenir de la existencia humana. Por lo tanto, los mitos se constituyen en un instrumento capital para la construcción del sistema de significaciones que organiza y a la vez constituye, una cultura”...(Levy Strauss, 1964).

Uno de los relatos fundadores es el relato de los orígenes que aparece en todas las culturas brindando una explicación acabada y articulada por la lógica narrativa. El relato se formula en personajes todopoderosos, instalados en un tiempo pasado, inicial, mítico. El relato de los orígenes crea entre los sujetos que participan de él, la posibilidad de narrativizarse y de acceder a una suerte de elaboración de los temores básicos. Es el escenario simbólico propicio para la elaboración de metáforas internas que se desarrollan en un espacio al cual se accede por transformaciones o desplazamientos, en un tiempo sin tiempo en el cual se

desarrolla la escena dramática (el conflicto) que encuentra su resolución en la clausura del relato (el fin).

Su eficacia radica en que el sujeto se reconoce en la metáfora narrativa, más allá de la superficie discursiva precisamente por los elementos que pone en juego y por la resolución del conflicto en el fin. El desenlace de los actos cierra la cadena de sentidos porque para que el deseo pueda inscribirse en la red simbólica es necesario que se temporalice, al menos en el cierre.

Tales serían entonces las condiciones de la función simbólica del relato: “ que el relato termine para que el paradigma pueda definirse, y que el relato se instale en la demora de su desenlace, para que así el paradigma -red de significaciones- pueda ser reconocido como trama- red de deseos en conflicto.(Gonzalez Requena, 1988).

Estos relatos han sido originariamente producto de la oralidad que fue organizándolos a través de 3000 años conformando un código compartido por la comunidad hasta tanto se produjera, alrededor del año 700 a.c. en Grecia, la invención del alfabeto. Éste hizo posible que la lengua hablada quedara plasmada en lenguaje pero produjo un corte entre lo hablado y el hablante posibilitando el discurso conceptual.

Este desarrollo fue posible porque ya se había consolidado el período anterior. La humanidad estaba en condiciones de producir el alfabeto porque había desarrollado la *mente alfabética* en términos de Havelock (1982). Si bien esta posibilidad tardó mucho tiempo en expandirse, el alfabeto supuso un salto cualitativo porque posibilitó la acumulación de la experiencia.

Este nuevo orden separó la comunicación escrita del sistema audiovisual, se distanciaron símbolos y percepciones, instaló el orden de lo simbólico. Y se comenzaron a establecer categorías jerárquicas en la sociedad alrededor de la cultura alfabetizada y la expresión artística. El discurso escrito relegó para sí el dominio de las emociones al ámbito privado y el dominio público en los actos políticos o religiosos. En cambio lo audiovisual se instaló en la escena, en el arte, reservándose para sí el espacio sensorial, simbólico.

Pero en el siglo XX se vuelve a revertir el lugar de las imágenes, de lo audiovisual, gracias al avance tecnológico que posibilitó la creación del cine y la radio y, posteriormente, la televisión. Sin embargo no es el medio el que sustituye a la realidad induciendo a los individuos a sustituir la experiencia por la ilusión de participación. Se trata más bien de un fenómeno nada moderno de institucionalización de la realidad a través de los relatos.

Las narraciones contemporáneas difundidas masivamente por la pantalla televisiva retoman la herencia de la oralidad y cumplen su función, imprimiéndoles las características del soporte e incluyendo valores y aspectos de la cultura de la época. Se estructura el discurso televisivo como una unidad de

conjunto que incluye a toda la programación que en sí misma conlleva una línea narrativa y, hacia cuyo interior hallamos micro discursos que revelan diferentes funciones.

Las **telenovelas**, por ejemplo, conforman un *relato narrativo serial* en las que la estructura narrativa, pretende poner en escena formas de resolución de los conflictos humanos a partir de nuevos arquetipos heroicos.

En cambio en las **historietas o tebeos** (o su versión en serie televisiva) la temática recurrente es la ficción que apela a mundos futuros o virtuales. A través de estos relatos fragmentados se narra la eterna inquietud del hombre por lo desconocido, por lo extraño, por lo diferente, intentando mediante el relato una explicación de lo desconocido.

Otros temas recurrentes evocan episodios ligados al terror por peligros, o catástrofes ligadas al uso irracional de las tecnologías advirtiendo quizá acerca de la paulatina deshumanización que provoca el desarrollo.

En los **anuncios publicitarios**, en cambio, podemos encontrar, la *apelación* al consumo a través de fórmulas mágicas propuestas para conseguir el éxito tanto sea en el ámbito profesional como en el ámbito erótico particular. Si bien todos reflejan el mundo actual, en su conjunto conforman un discurso heterogéneo.

En definitiva, los relatos buscan recrear los conflictos básicos de la dramática humana, en la búsqueda de poder, amor, en respuesta a su deseo y al deseo de ser deseado por otro...

Al hilo de este análisis podemos observar que los medios masivos cumplen, como los mitos, un importante papel en tanto expresión colectiva del mundo de lo imaginario. La pantalla televisiva es una presencia colectiva que se dirige al individuo entrometiéndose en su propia intimidad, es un generador de identidad, fuente de símbolos, y esquemas de pensamiento. Crea códigos de comunicación y una mitología, instala ritos de comportamiento, hábitos de percepción y de consumo. Es el espacio no situado a través del cual el sujeto se enfrenta con el presente y se inscribe en él. Es espejo de la colectividad...

Salvando las “distancias”, los mitos y los medios masivos tienen una función en común: son fuentes para la renovación del material icónico en la búsqueda de nuevas formas culturales. Y esto debido a que las imágenes operan como síntesis del imaginario colectivo, remiten a aquellos procesos psíquicos ya enunciados anteriormente Y es por este mismo motivo que todas las culturas han desarrollado un particular repertorio icónico proveniente de sus relatos y modelado por su propia sensibilidad que operan como procesos institucionalizadores de las ideologías y creencias.

Los relatos y su “sistema icónico” tradicional siempre tuvieron un importante contenido didáctico moral pero si bien ése ha sido su motivo inicial, también debe

reconocerse su función en cuanto configurador del imaginario visual y de los valores estéticos de la época.

Por lo tanto podemos afirmar que las imágenes del cine, del comic, de la TV, incluso las imágenes de los videojuegos, en tanto constituyen objetos de cultura son arquetipos visuales portadores de contenidos sintéticos que siguen siendo estéticos y morales, y que implican una síntesis ideológica en tanto cristalizan, institucionalizan las ideas y creencias del imaginario colectivo.

El objeto mediador y las prácticas que se generan en su entorno cumplen así con el rito de hacer circular ciertos valores (el mito) que expresa el imaginario visual común. La cultura audiovisual le devuelve al imaginario colectivo el poder de la cultura narrativa que explicaba y modelaba la vida. Es así que observamos en la narrativa de los medios masivos la reelaboración de las mitologías de la modernidad. En ella sobrevive una iconografía heroica en la que podemos reconocer los héroes mitológicos pero revestidos con la polivalencia que le imprime el formato- espectacular.

Podemos trazar entonces, un continuum entre la narrativa del discurso mediático televisivo y los productos elaborados por la tecnología electrónica en tanto que institucionalizan la realidad en forma de relatos siguiendo la caracterización propuesta por García Jimenez .Sostenemos que ambos:

- Intentan una explicación del mundo y del orden social legitimando sus estructuras.
- Recrean divinizaciones a través de las cuales expresan los deseos, los valores de la sociedad y los ideales a los que aspira.
- Brindan un status normativo acerca del comportamiento social proponiendo arquetipos, estrategias para alcanzar el poder y el éxito transmitiendo por su intermediación la ideología y la experiencia.
- Instalan una suerte de vínculo social en el que los sujetos se reconocen como pertenecientes a un grupo y a un devenir histórico.
- Expresan las problemáticas del hombre contemporáneo transformándose en una pantalla proyectiva del imaginario colectivo.
- Transmiten y hacen circular los conocimientos científicos adquiridos e instalan el “sentido común” con respecto a la resolución de conflictos.
- Elaboran un repertorio icónico común, globalizado, que opera como material básico sobre el cual elaborar las configuraciones imaginarias.

Ahora bien, es necesario puntualizar qué sucede con este tipo peculiar de discurso electrónico multimedia que propone la comunicación a través de las

redes interactivas. Si bien asume la convergencia en su seno de las posibilidades que brindaban los formatos anteriores, el resultado es algo más que la suma de sus partes...

Asistimos a la formación de un relato que se integra a un “supertexto” constituyendo un “metalenguaje” que utiliza la integración de todos los códigos pre existentes: oral, audiovisual y escrito. La integración que supone compatibilizar texto, imágenes, sonido y movimiento interactuando en un mismo tiempo, desde múltiples puntos de visión cambia radicalmente las categorías que estructuran al relato narrativo clásico instalando un nuevo paradigma: *la cultura de la virtualidad*.

El proceso de normalización de los mensajes sometidos a la lógica de los medios masivos de comunicación ha terminado revirtiendo su efecto. El mundo de imágenes, información y entretenimiento que hemos construido como expresión de nuestra cultura termina devolviéndole al sujeto de recepción su propia capacidad de seleccionar, fragmentar y recomponer los discursos que le proporcionan las imágenes.

Las audiencias no son pasivos receptores, operan interactivamente diferenciando e individualizando los mensajes, saltando los tiempos de cadencia en las narraciones, buscando la acción permanente, en una ansiosa búsqueda por la acción, instalando en el zapping la herramienta de conformación del nuevo discurso-mosaico.

La “aldea global” que pretendía la lógica industrial de la “Galaxia Mc Luhan” se ha transformado en chalecitos individuales, producidos a escala global y distribuidos localmente. (Castells, 1999) aunque la pretendida horizontalidad se logre reforzando los modelos sociales y las estructuras de poder existentes. El acceso es restrictivo de acuerdo a las relaciones de poder entre culturas, niveles educativos, incluso generacionales y de género. Tal es la diferencia entre un sistema multinodal horizontal, como lo propone Internet, y un sistema multimedia centralizado como el que sostiene la producción de films, por ejemplo.

La diversificación, multimodalidad y versatilidad del sistema interactivo lo hace capaz de abarcar, integrar a todas las formas de expresión a cambio de adaptarse a su lógica. Las estructuras discursivas toman los códigos de otras fuentes, tan es así que encontramos películas o programas educativos con formato de videojuego, noticieros a modo de espectáculos, espectáculos artísticos confeccionados como si videoclips, incluso competencias deportivas que se parecen a los films de acción sin entrar a observar algunas campañas políticas que se parecen más a una publicidad de mercado que a una reflexión de estrategia ideológica.

Al instalarse el “entorno simbólico” en términos de virtualidad real, se constituye ..un sistema en el que la misma existencia material o simbólica es capturada por completo, sumergida de lleno en un escenario de imágenes

virtuales, en el mundo de hacer creer, en el que las apariencias no están sólo en la pantalla sino que se convierten en la experiencia.(Castells,99).

En esta escena se borran las categorías espaciales, provocándose la instalación de flujos que suplantán al lugar. Se suprime el vector tiempo abriéndose la posibilidad de reprogramarse ilimitadamente para continuar interactuando. Con la irrupción de la tecnología electrónica, entonces, comienza a resquebrajarse este universo dando paso a la “crisis de la narratividad”, en la aparición de relatos-no-narrativos, concepto intrínsecamente paradójico. La ruptura de las coordenadas situacionales de espacio y tiempo impide la clausura del relato, con el exceso de estímulos simultáneos se borra la demora narrativa que es atrapada por la instantaneidad y se provoca una visión divinizada y espectacularmente seductora, capaz de prescindir del sujeto enunciador. Se configuran las características que señalan el ocaso de la narratividad en el espacio de la virtualidad.

6.- Categorías del discurso narrativo electrónico

El avance de las nuevas tecnologías de procesamiento de imágenes comienza a definir un nuevo *régimen de sentido* debido a que construyen nuevas relaciones con lo visible. El código informático interviene en la producción de imágenes numéricas, somete a procesos de análisis y síntesis a las imágenes analógicas y produce soportes cada vez más potentes que posibilitan el almacenamiento y proliferación de interconexiones. Pero no sólo intervienen en el procesamiento de imágenes sino que generan también cambios en las prácticas de uso. La tecnología informática combina el artefacto material y sus posibilidades (*el hardware*) con las reglas propuestas por el sistema (*el software*) produciendo efectos multiplicadores en las prácticas sociales. Opera como una palanca cultural capaz de reorganizar según su propia lógica (la modelización, el cálculo, la simulación, la interactividad) toda la topología social, material y semántica que desde la Edad Clásica regula y reproduce históricamente la distribución de sentido.(Renaud, 1989) Sin embargo, las nuevas imágenes en tanto evocan escenas del imaginario actual, no suprimen los tradicionales regímenes de visibilidad y materialidad sino que les otorgan nuevos sentidos.

Podemos hablar entonces de discursos narrativos elaborados en base a imágenes analógicas o digitales, en tanto que asumen la función de signos lingüísticos capaces de transmitir un mensaje y, por lo tanto, contar una historia. De su entramado narrativo surgen los relatos que encierran el significado. El relato en tanto historia narrada apela a la referencia simbólica de las imágenes, y por lo tanto el lector-espectador-usuario obtiene información y placer al descifrar los significados del intertexto que le hablan a su propio mundo de referencia simbólica.

El proceso narrativo que nos interesa analizar utiliza como significantes discursivos principalmente a las imágenes multimedia, las que intervienen en

dicho proceso impactando específicamente en el ámbito de la *secuencia narrativa* en el orden, la duración y la frecuencia:

El orden

En estos discursos narrativos la lógica propia del lenguaje alfabético toma otro rumbo debido a que el flujo de imágenes ordenará la historia de modo tal que la secuencia narrativa se pueda inferir de ellas. En este procedimiento es clave la función que cumple el *montaje*, tarea que organiza el devenir de las imágenes “ordenándolas” de acuerdo con alguna idea previa proveniente de esta instancia de producción.

En los discursos narrativos secuenciales la narración se estructura de acuerdo a una secuencia cronológica cuando la historia y el discurso se atienen a un mismo orden sucesivo. Ese sería el orden secuencial de los films, telefilms, comics, y de los videojuegos basados en historias elaboradas precisamente bajo una secuencia cronológica cercana a la propuesta en los cuentos tradicionales (tal sería el caso de los denominados cuentos interactivos entre los cuales podríamos mencionar a la Colección Living Books, Colección Disney, El Príncipe feliz y el taller de cuentos, El Quijote interactivo, entre otros del mismo estilo).

En cambio, otros discursos secuenciales se estructuran con una secuencia narrativa anacrónica en la que la historia no responde a un orden sucesivo, ni tampoco coincide con el tiempo del discurso. Este sería el caso de los videoclips y la mayoría de los videojuegos interactivos que al aceptar la fractura del relato utilizando los distintos mandos, segmenta la historia en múltiples situaciones.

Nos interesa detenernos en el anacronismo de la secuencia narrativa propia de los videojuegos. Al organizarse en base a un discurso prioritariamente icónico, el tiempo de la narración se instala en el presente, aún cuando la historia transcurra en un pasado medieval o en un futuro intergaláctico. Se sitúa en el presente por el carácter representacional de la imagen narrativa, cuya función es la de contar los hechos re-presentándolos y en dicha presentación abrir el espacio para que el lector-jugador asuma roles identificatorios dentro de la propia historia.

La duración

La imagen, por su carácter analógico, es siempre una huella que re-presenta lo real. Cuando queda plasmada en un soporte, por la intervención de algún artefacto tecnológico adquiere renovadas características que la sitúan en un espacio virtual que se presenta como “ajeno” al soporte. Tanto es así que casi ni recordamos que es un producto, que es un efecto, una manipulación tecnológica. Precisamente, la imagen, en tanto representación de la acción que transcurre deja abierto un espacio para que el sujeto elabore sentidos remitiéndose a sus propias experiencias.

Ateniéndose a esta característica representacional es que en el “relato icónico” se da la narración porque sus códigos textuales remiten a los de la percepción del mundo que se ha conformado el sujeto” (J.García Jimenez, 1993).

Ahora bien, el tiempo de la narración icónica y el tiempo narrado pueden no presentar la misma duración. Generalmente la imagen narrativa configura un discurso elíptico y tendrá una duración menor que la historia a la que hace referencia.

Si a esta situación le añadimos que la narración se estructura en base a íconos con movimiento y con sonido, como sucede en los videojuegos multimedia el tiempo de la narración se acercará más a la pura acción, agudizándose las elipsis para evitar los tiempos de cadencia narrativa, propia del tiempo narrado. En este exceso de elipsis que acortan las secuencias a un ritmo vertiginoso, el tiempo de la ficción queda diluído frente al “tiempo espectacular”. Si bien el objeto permite la intervención del “usuario-lector” para producir determinados efectos en la trama narrativa, esta intervención fractura el tiempo narrativo en secuencias tan cortas que la historia queda sepultada por la alta densidad iconográfica y por el exceso de redundancias. Para que pueda surgir el relato oral y el diálogo con otros sujetos externos a la situación lúdica, los usuarios deben abandonar el juego. Son tiempos incompatibles. Recién al detener la pura acción, es posible reconstruir la historia. Este hecho es fácilmente observable en los salones de videojuegos en los que sólo se escuchan los sonidos de las máquinas ante la mirada concentrada del jugador (uno o varios) que en un “tiempo capturado” por la acción, sólo puede abstraerse a esa actividad. Recién al finalizar puede que los escuchemos conversar acerca de lo sucedido mientras se desarrollaba la historia.

Pero también se puede apelar al recurso retórico inverso de congelar la imagen. Los técnicos -creativos que se constituyen en “narradores audiovisuales” utilizan diversas técnicas para devolverle a la imagen toda su eficacia narrativa en contrapartida al carácter acumulativo, lineal de la historia relatada. En el discurso elíptico, cuando el tiempo de la narración se detiene, sin embargo continúa fluyendo imaginariamente.

La elipsis, si bien ha sido utilizada por el lenguaje oral y escrito para generar la narración literaria, es en la narrativa contemporánea donde se despliega sistemáticamente. Mediante la elipsis se produce un efecto de discontinuidad entre el tiempo de la narración que es el propio del discurso y el tiempo narrado que pertenece a la historia.

El narrador de la imagen utiliza la elipsis como estrategia cuando *selecciona* los significantes icónicos más apropiados, resaltando u omitiendo otros. Las decisiones narrativas operan no sólo por las imágenes visibles, sino también por las que se deshechan También es una herramienta necesaria para la construcción dramática porque el narrador precisa ocultar instantes decisivos de la acción para sostener los momentos fuertes.

Finalmente la elipsis representa una *decisión* que conlleva tamicas culturales. En la elipsis, como en los silencios, en los no-dichos intervienen argumentos éticos, ideológicos y políticos que operan provocando la omisión de determinadas acciones ,características de los personajes o temáticas.

Este análisis de las decisiones llevadas a cabo por el narrador se ubica en el plano pragmático de la imagen porque dichas decisiones son provocadas por la presión del significante contextual. El público consumidor prefiere las imágenes rápidas, entrecortadas, que en buena medida llenan el vacío semántico. Para llenar este vacío narrativo es preciso circular por otros textos que complementan el contenido en otras historias expresadas en los más variados soportes (películas, revistas, series de TV) abriendo la trama narrativa hacia otros soportes con los cuales queda unida por vínculos intertextuales.

La frecuencia y la elipsis

Si bien a primera vista asimilamos a la elipsis con el corte entre dos tomas de montaje ambos no son sinónimos dado que el corte es la manifestación material de la elipsis y afecta sólo a nivel de los significantes de la imagen produciendo una discontinuidad narrativa. La elipsis provoca en el espectador la función de completarla con sus propios significados y se constituye en su representación.

La elipsis y el montaje elíptico generan en la narrativa de la imagen no sólo economía de tiempo sino también economía de espacio. La elipsis se plantea ya desde el guión cuando el narrador estructura el sentido del relato y apela a estas estrategias para realizar las elipsis en la secuencia de modo tal que, sintéticamente, se fracture el espacio de significación dando lugar a la metáfora.

G. Jiménez propone un bello ejemplo de elipsis narrativa en el film de Stanley Kubrick en su “2001 a Space Odyssey” (1968) cuando un hueso de un hombre prehistórico se convierte en una nave espacial significando en un instante un salto de miles de años. Señalamos entonces que la elipsis es una figura de construcción de la que se hace cargo la retórica de la imagen. Su aplicación narrativa resulta más frecuente y pertinente en algunos géneros o subgéneros de acción como los telefilms en los cuales el relato necesita apoyarse en acontecimientos llenos de acción y en situaciones de breve duración.

Ahora bien, comenzamos este apartado diciendo que las nuevas tecnologías operan como palanca cultural de un cambio en las prácticas cotidianas. Pero también afirmamos que ellas son la representación de las características del contexto. Si las narraciones se expresan a través de los formatos....

¿Cómo expresamos simbólicamente un mundo cambiante que se empeña en buscar lo novedoso, en deshechar la experiencia y en negar toda certeza categórica?

¿Cómo hallar lugar para que transcurra el relato despaciosamente cuando vivimos inundados por el vértigo?

La renuncia al tiempo y al espacio es en definitiva, la negación de la vida que intenta rehuir del final. Deseamos y tememos el final. Nos sometemos a una carrera desenfadada que termina dejándonos cada vez más aturdidos, intentando “no perder el tiempo” omitiendo los silencios o espacios vacíos que provocan a la reflexión ¿no es ésta acaso la re presentación que nos muestran estos relatos fragmentados?.

La narrativa cibernética, se presenta como interminable y cambiante, un lugar para gozar de la transformación infinita. Convoca a la serialidad buscando puntos de referencia en recurrencias intradiscursivas e interdiscursivas. La trama vuelve una y otra vez a remitirse a otros textos. Esta suerte de “nueva erudición” se despliega como condición de accesibilidad para el lector. Inmersos en estos significados, los usuarios acceden a reorganizar el holograma de significados, cuestión que se presenta como obstáculo para quienes no participan de estos códigos, abriéndose una distancia pragmática entre quienes obtienen una competencia progresivamente desarrollada frente a quienes las desconocen y se sienten incompetentes frente a ellas.

Si poseer estas competencias es considerado algo valioso en el sector social en el cual los sujetos se desarrollan, entonces se emprenderá el camino para lograr vencer dicho obstáculo y acceder a ellas, de lo contrario se las negará. Este efecto se podría definir como una *totalización* del objeto cultural que gráficamente aparece en los principales cuestionamientos a los videojuegos entre los que resuenan las clásicas preguntas: “¿Hacen mal? ¿ Son nocivos? ¿Hay que prohibirlos?” pensamientos que se cierran a la posibilidad de obtener respuestas parciales, contextualizadas, en referencia a la situación particular, más apropiadas para un uso social de un artefacto tecnológico.

Otra característica de estos discursos narrativos es su apelación a la repetición y la redundancia que ponen como meta el producir efectos sobre el usuario. Mediante esta estrategia de apelar abundantemente a los efectos, el mensaje cobra una suerte de “autonomía” con respecto al usuario. El efecto se produce sin que sea necesaria ninguna operación cognitiva por parte del lector. Esta fascinación por los efectos compromete a su propia capacidad de integrarlo a un contexto.

En esto hacemos referencia a los múltiples ejemplos que podemos extraer de los temas o citas realizadas en estos discursos en los que el héroe bien puede ser un personaje de la mitología griega o un maestro oriental que aparece en escena actuando, personajes que han sido arrancados del contexto en los que se inscriben

para que puedan estar conectados a la red de significados yuxtapuestos que se ofrecen en el “espectáculo”.

Es ésta la consecuencia de la elaboración de un producto en serie que intenta acaparar al mayor número de usuarios. La deshistorización de los significados permite que todo sea citado, que se pueda insertar en la trama desgajándolo del contexto primitivo porque ha sido sometido a la desmemoria. Un proceso realizado ex-profeso para que pueda ser difundido a la mayor cantidad posible de consumidores. ¿Acaso no resulta llamativo observar que todos los cómics japoneses lleven personajes con enormes y llamativos ojos ajustándose al signo de occidente, aún a costa de borrar la huella que identifica al autor?.

El trasfondo cultural que sostiene estos relatos, en tanto se arrancan fragmentos de un contexto para inscribirlos en series yuxtapuestas, es la pérdida de la dimensión histórica y de la memoria experiencial. Al reinscribir los hechos en otra situación las fuentes de referencia pierden autoridad y se convierten en “formas muertas” que no logran inscribir el pasado en el presente.

El signo de los relatos de nuestros tiempos prioriza la categoría espacial, en un fluir de imágenes instantáneas y simultáneas, es la experiencia del tiempo diacrónico que rompe con la tradicional mirada de sucesión lineal con la cual nos hemos movido hasta hoy, propiciada desde la lógica de la imprenta.

En este sentido, reflexionar acerca de las consecuencias de esta inmersión alude a recobrar el sentido histórico del devenir de los pueblos y los sujetos. Es situar a las tecnologías en un proceso sobre el cual intervienen múltiples factores culturales, es en definitiva someter a debate cuestiones tan claves como el multiculturalismo y el progresivo reacomodamiento de las culturas periféricas hacia la lógica postindustrial que se instala con la mediación de las tecnologías.

Capítulo 3

Los sujetos de la educación y la sociedad de la información

- 1. -La educación ante a las nuevas tecnologías**
- 2. -Palabra escrita y relato digital ¿lectores escolarizados o ciberlectores?**
- 3. -La crisis de la lectura y el entretenimiento**
- 4. -Educación y entretenimiento**
- 5. -Acerca de la Literatura infantil y literatura popular**

Los sujetos de la educación y la sociedad de la información

En este capítulo desarrollamos algunas cuestiones que vinculan las transformaciones que se producen a partir de la mediatización tecnológica de la palabra escrita y los procesos educativos. Establecemos indicadores que nos advierten respecto de la crisis del texto escrito como soporte único y los procesos de lectura que se producen ante los textos digitalizados. Advertimos que determinadas características que propicia la sociedad de la información están presentes en la denominada “crisis de la lectura” y en tal sentido hallamos consideraciones que interpelan a las prácticas educativas tradicionales.

1.-La educación ante las Nuevas Tecnologías

Los conceptos desarrollados hasta aquí nos dan un manajo de concepciones que aluden a los cambios culturales que se generan alrededor de las prácticas de los sujetos y las tecnologías de la información. En este capítulo nos dedicaremos a repensarlas desde el campo educativo considerando que estos productos culturales tendrán impacto innovador en las prácticas sólo si se generan vías de reflexión en torno a los nuevos planteamientos culturales. De otra manera se reforzarán diseños dicotómicos entre ambos ámbitos y las prácticas de uso tenderán a cristalizar el abismo organizacional entre las lógicas que propician las tecnologías y la escuela.

Afirmamos que la escuela es un campo propicio para repensar los usos cotidianos de estas herramientas culturales y para formar a los usuarios desde la complejidad, abriendo ámbitos de reflexión y de libertad que impliquen a todos los actores institucionales involucrados en el hecho educativo. Un aspecto central a ser considerado y en torno al cual centramos nuestro problema de investigación es, precisamente el concepto de lectura, entendida como la herramienta clave del aprendizaje que nos permite comprender el mundo que nos rodea. Es preciso abordar la lectura y la tarea de alfabetizar, función típicamente escolar, en términos de comprensión de significados complejos, intentando superar la restricción de la única voz, y la única mirada sobre la realidad.

Consideramos también de importancia el abordaje de aprendizajes instrumentales que propicien el desarrollo de habilidades técnicas posibilitando un manejo razonado de la información y el desarrollo del pensamiento creativo, herramientas cognitivas que permitirán abordar la resolución de situaciones problemáticas complejas provocando la construcción de un pensamiento divergente, flexible y complejo, capaz de develar los significados en la actual sociedad de la información.

Podremos delinear diferentes posicionamientos de acuerdo con la concepción educativa que sustentemos. Siguiendo a Carr (1996) citaríamos que algunas de las posturas vigentes, de raíces positivistas en su concepción epistemológica, demandan de la educación una mirada eficientista. Desde esta óptica la enseñanza será considerada en términos instrumentales y la tecnología informática será utilizada como una técnica privilegiada. Las nuevas tecnologías constituirían el eje de la transformación en el campo educativo basando sus aportes en los diseños instruccionales que se construyen fundamentalmente en términos de logros acabados, productos. Hallamos abundante investigación educativa sostenida bajo esta concepción que se basa en supuestos provenientes del neoconductismo y la psicología cognitiva.⁴⁰

En cambio nos interesa observar a la educación desde su práctica y elaborar teoría a partir de su reflexión. Es este un posicionamiento basado en la teoría crítica de la enseñanza, que se distancia de una visión meramente tecnológica. Desde esta perspectiva consideramos que las tecnologías de la información generan nuevos posicionamientos en relación con el tiempo y al espacio y por lo tanto impactan en los organizadores institucionales básicos. Asimismo sugerirán nuevos vínculos entre el conocimiento y la información y por lo tanto, la autoridad y el poder que se concede a quien posee la información. Aportes recibidos desde la teoría sociocultural (Vigotsky, Werstch, 1993) nos permitirán considerar el origen social de los procesos mentales superiores y el papel del lenguaje y de la cultura como mediadores necesarios en la construcción y la interpretación de los significados. El lenguaje y el pensamiento son las herramientas claves en este proceso de mediación cultural tal como podemos inferir de los desarrollos teóricos de Vigostky, Cole, Wresch entre otros.

Afirmamos entonces que los aportes de la teoría crítica de la educación y el enfoque sociocultural constituyen un soporte teórico de suma utilidad para abordar las posibilidades de las Nuevas Tecnologías para la educación.

La escuela debe erigirse en un espacio social que permita comprender la lógica de la denominada Sociedad de la Información. Su función será primordialmente la de comprender para orientar en la saturación de datos y de mensajes que llevan el signo de los tiempos: la fragmentación, el exceso de información, la inmediatez.

Esto demanda un gran esfuerzo de los colectivos involucrados en la educación para no dejarse llevar por la vorágine de exigencias que demandan la inclusión inmediata de la novedad y la actualización permanente, y para construir un lugar en el que se pueda procesar colectivamente la información y comprender profundamente la complejidad de los fenómenos.

Será quizá el momento de repensar la función de la educación en los tiempos que corren y de recuperar una lógica de pensamiento que le posibilite a los

⁴⁰ Al respecto hemos recabado abundante información que es detallada en el apartado “*Líneas de investigación*” de este proyecto

sujetos-usuarios de estas tecnologías, la elaboración de juicios con los cuales comprender y explicar-se el sentido de los cambios.

Los cambios que introducen las prácticas de uso de los entornos tecnológicos actuales demandan de los sujetos-usuarios una actitud que se caracteriza por la iniciativa y la creatividad. Por lo tanto, estos sujetos reclaman una educación flexible, que le ofrezca un ámbito propicio para desarrollar su capacidad para afrontar interacciones complejas o para integrar la información que recoge de los medios.

En este sentido las tecnologías de la información están cuestionando las bases enciclopedistas del curriculum escolar. En la era de la información, ya no es posible concebir el aprendizaje como una simple ilustración erudita de hechos y datos, tampoco puede sostenerse la autoridad del docente en tanto poseedor de cierto nivel de información, ni siquiera la propia institución educativa puede definirse como receptáculo del *bibliae pauperum* cuando en un minúsculo CD podemos contener toda una biblioteca... Al difundirse masivamente la información al alcance de cualquier sector, ya sea un kiosko, un spot publicitario o una góndola de supermercado parecería que todo está al alcance de la mano...ahora bien, siguiendo la metáfora podríamos decir...¿al alcance de cualquier mano? ¿Sólo con poseer la información accedemos al conocimiento?.

Parecería que la información actualizada, el discurso de lo novedoso otorga brillo a cualquier superficie mental opaca...y el riesgo está, justamente, en confundir el escenario con la obra, el espectáculo con el saber, el personaje con el autor...

Tal como expusimos en apartados anteriores afirmamos que estos usos parecerían sostener un riesgoso fundamentalismo tecnológico (San Martín, 1995) que se configura a través de sus propios mitos. Ellos proponen a las tecnologías como promotoras del cambio social y como clave de acceso hacia la comunicación total . Para acceder a ellos, a modo de oráculos paganos, se le propone a los sujetos una serie de rituales que, ciertamente, remiten al imaginario mágico-utópico, tal parecería el sentido de ciertos mensajes que prometen “con sólo un click, todo el saber”.

Las conductas rituales a las que hacemos referencia serían provocadas, precisamente, por los usos masivos de estas tecnologías, su consumo compulsivo y su acumulación en los más variados ámbitos de la vida cotidiana de los ciudadanos. Incluso podríamos observar ciertas posturas y actitudes de encapsulamiento generadas a partir de la fascinación que los relatos electrónicos ofrecen desde la pantalla ...

Quizá pueda ser consecuencia de la sensibilidad generada por el propio proceso de investigación pero cabe incluir estas reflexiones, al hilo del discurso que estamos desarrollando:

¿ No es acaso ésa la actitud del niño jugando con su videoconsola portátil, aislado del mundo que lo rodea, en una cápsula ritual que captura su espacio de tiempo libre en la pantalla de su “Game Boy Color? Si sacamos esta escena de su contexto. ¿no se asemeja demasiado a la actitud religiosa de un sujeto que se reverencia ante su totem sagrado? ¿ qué tipo de conocimiento de la realidad se extrae de esta clase de experiencias?.

Caracterizábamos como “peligroso” al fundamentalismo tecnológico precisamente como advertencia de compromiso ante el riesgo de identificar estos usos con la comunicación humana o con la construcción del conocimiento que entendemos es un proceso en el cual se genera un profundo encuentro de significación entre los sujetos.

Estamos ante actitudes contemplativas donde el sujeto-lector se convierte en un usuario-espectador que reniega de su propia fuerza de análisis y comprensión, una negación demasiado grosera de la capacidad humana de penetrar los códigos en busca de significaciones. Nada más alejado entonces del verdadero conocimiento, si entendemos que éste se presenta como un terreno resistente al cual se accede a través de la exploración, el descubrimiento y el develamiento de las huellas que no están “a simple vista”. Es necesario emprender un camino arduo, de tránsito progresivo, de re-conocimiento de distintos senderos y de búsqueda de sentidos que muchas veces serán causa de desconcierto, incluso de cierta angustia por enfrentarnos a lo desconocido, en muchas ocasiones acompañados por otros, pero en esencia es éste un tránsito en soledad, nadie puede hacerlo por nosotros. En cambio, poseer solamente la información sería sostener la mirada sobre el mapa que esconde el tesoro...

Emprender el camino hacia el conocimiento alude a una instancia que compromete a todo el sujeto: provoca su interés, su curiosidad, su pasión, sus afectos y su capacidad de análisis, en definitiva, a todo el sujeto. Es un camino que transcurre en un largo tiempo, en un transcurrir de instantes que suelen ser años, y que si bien nunca está totalmente cerrado, cada etapa va clausurando un tiempo en el cual las respuestas son suficientes, hasta tanto resurja nuevos cuestionamientos. La búsqueda del saber nos envuelve en la dialéctica de la vida, que va transitando despaciosamente entre luces y sombras...

No negamos que en este tránsito necesitamos sujetarnos a los códigos que utilizan los mensajes que debemos develar. Pero el acceso al conocimiento implica transformar ésa sujeción, paradójicamente, en un acto de libertad. Es a través de la conquista de la capacidad de leer el mundo que podemos acceder a sus significados y re-crearlos, para adueñarnos de ellos.

Queda expuesta metafóricamente la diferencia radical entre la propuesta de un uso ritual de la información y la posibilidad de hacer de ella materia prima para construir conocimiento.

Es necesario pensar entonces en una educación que reflexione acerca de sus prácticas y que proponga un razonamiento dialéctico, éticamente informado, que genere un saber práctico acerca de lo que debe hacerse en una situación práctica concreta (Carr, 1996). Siguiendo este planteamiento, visualizamos que la educación debe reflexionar profundamente acerca de las relaciones que establece en sus prácticas curriculares en relación con el conocimiento y la información. Establecer críticamente el valor de su racionalidad y los principios políticos que se generan a partir del uso social de instrumentos y prácticas culturales.

Responder por lo tanto, con una postura de *implicación social* en la que los principios democráticos guíen tanto a la organización del colectivo escolar como a aspectos relacionados con los vínculos entre conocimiento y saber, entre la enseñanza y el aprendizaje.

Para desentrañar el significado institucional que los procesos de digitalización están provocando al interior de la institución educativa es necesario abordar una tarea de deconstrucción de los significados institucionales implicados ante el impacto que las tecnologías de la información están provocando en el ámbito educativo. Ellos nos conducen a redefinir algunas funciones que hasta hace muy poco tiempo eran propiedad casi exclusiva de la institución educativa, erigida en base a la lógica alfabética.

Confusa metáfora que se nos presenta con frecuencia al vincular la imagen de una biblioteca con el conocimiento escolarizado y la del profesor con el bibliotecario enfrentados a la imagen de la red que ofrece un acceso indiscriminado a los archivos cuidadosamente ubicados en los estantes de la biblioteca o en la grilla del currículum escolar.

Es tan vasta y extendida la publicidad del avance de la red - aunque en realidad no sea tan relevante aún su influencia- que la estabilidad de los procesos institucionales busca resguardarse y resistirse a intentar procesos de cambio. Parecería que la membrana institucional se refuerza aún más cuanto más imponente es la demanda externa sugiriendo que la innovación genera temor por perder el orden instituido que, por conocido, sugería seguridad.

Desde el imaginario surge que las bibliotecas son instituciones valiosas, importantes porque acumulan los tesoros del pasado y porque conservan piezas de cada época dignas de ser conservadas... Son instituciones que conservan y preservan las obras para que trasciendan el paso del tiempo indiscriminadamente...

El currículum escolar sigue el mismo sentido, es en sí mismo una institución de conservación, transmisión y trascendencia de determinados saberes culturales...

Sin embargo, ahondando más en estas funciones de preservación y acumulación de información valiosa, vemos que en estos sistemas se producen fracturas significativas: no está allí toda la información, ni siquiera podemos afirmar que lo

que se muestra como característico o valioso de una época lo haya sido realmente... Siempre opera algún tipo de criterio que jerarquiza los archivos...De modo que, los contenidos ni son todos ni son totalmente homogéneos y responden a criterios de los grupos sociales dominantes...

La función de conservar, transmitir y trascender el conocimiento considerado valioso para cada cultura se encuentra en el centro de la encrucijada en la que la escuela y las tecnologías se entrecruzan. Si bien todavía queda mucho camino por andar, podemos vislumbrar que estas cuestiones abren perspectivas aún no suficientemente estudiadas.

La institución primordial diseñada para cumplir esas funciones históricamente ha sido la biblioteca, en primer lugar y el currículum escolar como su versión ajustada y adaptada a un público infantil, que debía ser “culturalmente formado”. En el imaginario occidental estas instituciones se han constituido en “instituciones para la preservación” recibiendo el mandato social de verificar que las jóvenes generaciones puedan acceder al conocimiento y ajustarlo a un orden establecido por el conjunto de la sociedad.

Los sujetos que se sitúan al interior de estas instituciones sociales deben cumplir con el rol asignado de controlar el caos del pensamiento, jerarquizándolo y *sectorizándolo*, y preservar los mecanismos de autoridad y autoría. En este punto hallamos otro indicio de fractura institucional ya que, si bien las nuevas tecnologías han incrementado vorazmente la función de “acceso a la información” y a los documentos de todo tipo, en relación al “orden de los datos”, propio de la organización de los contenidos escolares, la desregulación que propician estas tecnologías proponen la figura de una biblioteca que alberga “todo lo que existe” y por lo tanto, controla las categorías de los objetos culturales en términos de existencia en el espacio virtual (Millán,2001).

La escuela y los libros de texto brindaban una suerte de “control de autoridad y autoría” tanto sobre los contenidos como sobre las voces autorizadas para enunciar los significados, reguladas bajo un sistema jurídicamente normado bajo la categoría de copyright. Sin embargo en el mundo desregulado de los entornos digitales, proliferan las obras en ediciones no autorizadas, imitaciones, atribuciones de estilo con nombres de autores reconocidos, por ejemplo, que supone, además de la fractura en el sistema del copyright, un desmantelamiento del sistema editorial, de los procedimientos de control (peer reviewing) y las citas autorizadas, entre otros. Sirva como ejemplo ilustrativo de estos mecanismos la propagación por la red, hacia finales del 2000, de un texto atribuido a García Marquez en el que presuntamente se despedía del mundo. El dato de esta atribución facilitó que este mensaje se difundiera rápidamente aunque también dio lugar a que el propio autor renegara de su autoría públicamente.⁴¹ Esta fractura en el sistema de producción que instauran las tecnologías de la información remite a un nuevo orden: un sistema cercano a la oralidad, o al menos pre editorial de

⁴¹ Publicación en el periódico:La Vanguardia,fecha 12 de diciembre de 2000

difusión del conocimiento. Es precisamente en este punto en el que se sitúa la encrucijada entre las instituciones intervinientes en este proceso.

Es interesante incluir las reflexiones que el filósofo Blatt, en su obra “En el comienzo era el rumor..” cuando señala el doble desarrollo de las “Escrituras”- en las comunidades judías y cristianas. El autor hace referencia a dos modelos de creación de un canon, una escritura dogmática erigida en base a códigos de transmisión y fidelidad, que en definitiva responde a la comunidad a la cual va dirigido el mensaje. Blatt realiza un aporte que nos parece sumamente clarificador en relación con la reflexión que estamos desarrollando: la clave tanto en el proceso de transmisión bíblica como en el mundo digital está en la identidad: la identidad de autoría (quién dijo qué) y de transmisión (quién eres tú que dices esto) Conceptos que anudan la función de conservación, transmisión y fidelidad a un canon que se traslada desde la “institución escritura” a la “institución educativa” en su función social traducida en términos de alfabetización. Función de la escritura enmarcada en los muros de una organización social destinada a formar a los ciudadanos en la única verdad, en la fijación escrita a un cánón y a un único significado, en un intento por controlar la fugacidad que el rumor, la oralidad, a través de las múltiples lecturas y variadas interpretaciones brinda con respecto a los significados de la tradición. La Sagrada Escritura, el poderoso control sobre la comunicación oral, significó la garantía de conservación del saber tradicional en el pueblo judío y cristiano en los principios del milenio... El libro, el libro de texto escolar, se erigió en la metáfora del saber perdurable que un tiempo posterior, laico, depositó en manos de instituciones sociales cuyo mandato fundacional persigue prácticamente las mismas funciones: conservar, transmitir, trascender...

Con el advenimiento de la era de las tecnologías de la información nos encontramos ante la crisis de la escritura como herramienta de control, evocando en sus prácticas a las comunidades orales en las que el rumor es el atributo de una comunicación que evade los territorios señalados y se aproxima a la metáfora de la tribu. En los chats, en los foros o en las listas, no se puede establecer con claridad los atributos de identidad de los sujetos que participan, ni de los territorios que transitan a través de seudónimos y de fabulaciones que prescinde del reconocimiento de historias y significaciones personales... La escritura y las instituciones erigidas a su alrededor se han construido en base a la autoridad que la comunidad le ha depositado para controlar el caos del rumor, el devenir escurridizo de los sucesos sociales y sus múltiples interpretaciones. ...Si el ideal social es la institución formal, venida desde fuera, en sustitución de la comunidad tradicional, sus miembros también son estandarizados como feligreses, ciudadanos, consumidores racionales o meros sujetos personales, inspirados también ellos en un ideal trascendental, definido por la doctrina....(Blatt,2000).

En los tiempos de la oralidad, la vida social no estaba sometida al control de las instituciones. Las grandes figuras míticas del pasado no se ciñen a características de identidad concreta, ni a descripciones de su biografía, y precisamente esa falta de singularidad del personaje mítico o del saber mitológico lo erige en ejemplar.

Sin embargo, ha sido necesario fijar los límites de la palabra, de la figura del mito en un relato sometido al orden de la escritura. Y las instituciones de la modernidad centraron precisamente esta necesidad de perdurar en el libro de texto y en la posibilidad de la escritura de fijar los sentidos. El libro y un determinado concepto de lectura se erigieron, dentro de los muros escolares en un depósito resguardado en el que se veneraba el patrimonio de la humanidad. Depósito resguardado en el templo del saber, las bibliotecas, erigidas como instituciones destinadas a conservar el saber, acumularlo y ofrecerlo intacto a las jóvenes generaciones.

En los tiempos de la digitalización, una vuelta al sistema pre editorial nos remite a la barbarie, a la inmersión en el rumor digital, produciendo otra vuelta hacia la autoridad, en reemplazo de la autoría... Procesos que se replican indefinidamente, de página en página, de link en link, paisajes orales que transitan de boca en boca como en la figura del narrador de Benjamin...

...La red es, más que ninguna otra cosa, un organismo de cita y atribución, la descarga libre de contenidos....(Blatt,2000).

Una sociedad oral, conversacional, preeditorial, en la que el sujeto se sitúa en el punto de convergencia. Un mensaje con múltiples acepciones y una multitud de voces que componen un único rumor...

2.- La palabra escrita y el relato digital ¿lectores escolarizados o ciberlectores?

Esta sociedad, en su carácter de “ecosistema comunicativo” se construye en relación a un entorno de información y de saberes múltiples que se enfrentan a un “ecosistema educacional difuso y descentrado” (Martín Barbero,2000) que muestra su desconcierto por la des-ubicación del centro de gravedad desde el cual erigió sus certezas: la organización escolar y la escritura.

Esta sociedad, siempre ha privilegiado el saber, en el formato institucional que lo ha sostenido en cada época, precisamente porque es fuente de poder. Desde todos los tiempos, el saber ha conservado esa peculiaridad de su origen centralizado y personalizado en las figuras de autoridad que diseñaban las estrategias de intervención sobre los sujetos que debían iniciarse en estos caminos ya que ...implicaba la adscripción del saber al lugar instituido socialmente para que circule a través suyo el conocimiento. Esta función era delegada a determinados sujetos capaces de leer/interpretar el libro de los libros...(Blatt,2000) De allí que una de las transformaciones más significativas que una sociedad puede experimentar se sitúa, precisamente, allí donde circula el conocimiento...

La historia de esta herramienta cultural tan poderosa que permite la circulación del saber: la escritura, va trazando sus huellas alrededor de los distintos soportes que, con el correr de los siglos, le han dado forma. Un papiro, una tablilla o una

hoja no sólo son soportes materialmente diferentes. También generan rituales de uso propiciados por las condiciones del entorno material. No solamente se constituyen en signos mediadores entre el sujeto y el mundo social, sino que, con su utilización habitual terminan por constituirse en lentes a través de las cuales se pueden realizar determinadas lecturas del mundo.(San Martín,1995, Barthes (1989) señala al pasaje del rollo de papiro al pergamino como un momento clave en la historia del soporte de la escritura. Con el “rotulus” se debía seguir el trazado que demandaba el soporte y acompañar el despliegue del rollo. En cambio en el pergamino se permiten otro tipo de manipulaciones que posibilitan la elección de la hoja y el traslado de la mirada a distintos puntos del texto. Así es que cada material utilizado en la historia de la humanidad fue imponiendo sus características, posibilidades y restricciones tanto a la mano como al instrumento. El tipo de soporte determinará incluso el estilo de escritura y su costo económico lo situará en distintos fragmentos de la población en cada época.

Así, por ejemplo, el uso corriente del pergamino desde el siglo I comenzó a escasear en el siglo XIII debido precisamente a la necesidad de rasparlo y re escribir. Este momento histórico que marcó la limitación del soporte utilizado hasta entonces es, sin embargo el “emblema de toda escritura” (Barthes,1989) señala como propio del proceso la escritura, la recursividad. Volver a pensar sobre lo escrito sólo es posible gracias a la renuncia del texto oral frente al orden que impone el texto escrito.

La forma lineal de organizar y encadenar las ideas en un texto genera a su vez, un pensamiento similar. La escritura posibilita que se objetive el pensamiento y que se acceda a él de manera lineal. A medida que se sucedieron los cambios en los soportes desde los primitivos rollos a los folios ensamblados, fueron introduciéndose cambios que posibilitaron formas de acceso más simples ya que los textos se ofrecían en formatos más accesibles de manejar, de poseer y de utilizar. Pero la organización del pensamiento que supusieron estos cambios permaneció sostenida por la linealidad. Esta lógica de pensamiento generó el instrumento tecnológico capaz de ser transformado en una herramienta cognitiva que posibilitara su expresión.

Los soportes tecnológicos, por lo tanto, configuran herramientas culturales que provocan cambios en los sistemas cognitivos como consecuencia de la interacción mantenida con los diferentes entornos. Al respecto expresa A Riviere (1984) que ...las herramientas, los utensilios, son tan necesarios para la construcción de la conciencia como cualquier artefacto humano ya que (...) permiten la regulación de la propia conducta y de la conducta de los otros a través de los signos, que son utensilios que median la relación del hombre con los demás y consigo mismo.

Algunas prácticas de uso se van adaptando al ritmo de los cambios en la tecnología material provocando en las funciones del lenguaje una suerte de residuo cognitivo ocasionado por el uso de las tecnologías (San Martín,A 1995:158) que remiten a determinadas lógicas organizacionales provenientes de la institución social que las sostiene.

En este sentido, podríamos ejemplificar estos conceptos citando los textos monásticos manuscritos en los que aún no intervenía la diferenciación de tipos de letra, signos de puntuación o espacios interlineados. Estos textos requerían de una competencia lectora muy elaborada y atenta a las referencias paratextuales a las que profusamente aludía la escritura. Una superficie en la que las notaciones se inscribían homogéneamente sobre el valioso soporte-libro y que prescindía de las explicitaciones o citas icónicas. Solamente se incluía la ilustración, la imagen, a modo de texto para los no letrados, para narrar mediante figuras-ideogramas aquellos sentidos que debían quedar plasmados para el público. Poco a poco estas prácticas fueron generando los denominados residuos cognitivos (San Martín 1995:158) o la llamada mente alfabética (Havelock,1982) que instaló la erudición en el lector y su capacidad de decodificación del mensaje escrito. Ubicó a los textos y a la lectura en un lugar de privilegio y le asignó prestigio social, reflejando en el objeto libro y en la acción que de ellos se generaban, el espacio de la institución social que lo sostenía.

Una excelente metáfora de este vínculo entre el saber y el poder de las instituciones que custodiaban el conocimiento lo hallamos en el relato que Eco elabora en su obra “El nombre de la Rosa”. En los dramáticos sucesos que transcurren en la lejana Abadía se narran estas vinculaciones en un escenario trágicamente seductor: la biblioteca de la Abadía. Un relato en el cual el poder del conocimiento que se genera a través de la escritura se muestra con total lucidez en las palabras del anciano bibliotecario, el monje Jorge de Burgos, que prefiere la tragedia final de la censura antes que ver desplegado el potencial liberador del pensamiento contenido en esas escrituras. Una nueva metáfora del autor se muestra en el incendio de la biblioteca y de la Abadía, como señal de la renuncia a la pérdida del poder hegemónico del sector que lo poseía... pero más significativa aún es la escena del monje William de Baskerville alejándose de la escena de la barbarie rescatando las obras del fuego. En ese personaje se erige el símbolo de la resistencia del pensamiento que busca el sentido liberador del acto de escritura y que se niega a ser atrapado en el objeto, en el sentido instituido por la tradición.

Muy distintos son hoy los formatos de los libros de textos escolares, por ejemplo, aún siendo el mismo soporte –el libro- la superficie de escritura. En ellos podemos observar la evidente profusión de imágenes ilustrativas, y de dibujos que aluden al entorno escolar, tales como los mapas, fotos satelitales o diagramas científicos que los alumnos sólo pueden comprender con la ayuda del adulto que con su discurso académico corre en auxilio del pequeño lector, señalando como única definición de lectura la que emana de su propia autoridad.

Fortaleciendo esta idea de lectura, el libro se posiciona frente al lector “iletrado” generando la literatura infantil o los libros para niños, en los cuales las imágenes aluden directamente al mensaje que se pretende narrar. Una vez más las notaciones y los formatos nos hablan del concepto que tiene el escritor acerca de la lectura y del proceso lector (y a través de ellos se expresan las instituciones sociales que los sostienen). En este sentido podemos aludir incluso a los textos de

alfabetización escolar que simplifican los procesos de significación llevándolos a límites que sólo la institución educativa es capaz de producir. En esta sobresimplificación de los distintas dimensiones involucradas en el proceso de lectura se restringe el potencial comprensivo que demanda el lenguaje escrito a la simple relación significante - significado. Una lógica de opuestos, binaria, propia del sistema organizativo de la institución escolar que se reproduce en los métodos que ella emplea.

En tal sentido podemos llegar inclusive a absurdos prestigiosamente señalados por abundantes investigaciones acerca de los métodos de alfabetización en los que la cadena sonora va hilando combinaciones que, a la hora de buscar el sentido del mensaje puede resultar al menos risueño ¡hasta este extremo el producto escolarizado puede llegar a pervertir la valiosa herramienta del pensamiento!⁴² Cabría recordar una anécdota retomada por el humorista Caloi en su personaje Mafalda cuando remite a un texto escolar que expresaba “Susy asa los sesos”. La niña del personaje muestra claramente su desconcierto. Hay en ella una primera captación del absurdo escrito pero que, plasmado en la autoridad del libro de texto, termina por brindarle a la escritura la mera función de decodificación, de relacionar sonidos y letras aunque no impliquen significación alguna, con lo cual el concepto de lectura se aleja rotundamente de una actividad que implica básicamente la comprensión del lector.

Podrían citarse también a los *manuales escolares* como formatos que ilustran claramente la fragmentación del discurso para producir lo que M. Foucault ha denominado la *docilización de cuerpos*⁴³, concepto que bien podría trasladarse a la idea de *docilizar al lector escolar* circunscribiéndolo a una determinada significación de la lectura, y dificultándole su acceso al conocimiento en su afán por registrar hechos y memorizar sucesos en una carrera por cubrir todos los escenarios que propone el currículum oficial. Una sujeción que implica en su praxis, la aceptación de un determinado principio de orden, de autoridad, que tanto el formato libro como el formato escuela intentan instalar. Con lo cual se produce la extraña metamorfosis curricular de presentar, por ejemplo, los hechos históricos en trozos extraídos de documentos pero organizados en torno al calendario escolar, que dan por resultado una obra que presenta en primer lugar las escenas de la época colonial y posteriormente la llegada de Colón a América⁴⁴. Con lo cual la fragmentación no es sólo en el discurso superficial sino que también llega a fracturar la línea del tiempo que supone el formato-libro y la secuencia espacio temporal que supone que con el transcurrir de las páginas se avanza linealmente en el tiempo de la historia narrada.

⁴² Son sumamente ricas las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky en sus investigaciones realizadas en la década del '70 en Argentina y que se encuentran divulgadas en los ámbitos profesionales de investigación sobre la lectura y la escritura. (Informes y publicaciones de la International Reading Association y la Revista Lectura y Vida.)

⁴³ Concepto desarrollado en la obra “Vigilar y castigar” M. Foucault

⁴⁴ Al respecto cabe aclarar que nos referimos al calendario escolar de Argentina en el cual se celebra el 25 de mayo y el 9 de julio, episodios relacionados con la independencia del país y el 12 de Octubre, el Día de la Raza (por la llegada de Colón a América)

Estamos describiendo entonces cómo el formato-libro ha mutado sus formas alrededor de vínculos hipertextuales en los cuales el valor agregado se obtiene sesgando la longitud de los textos e incorporando imágenes que ilustran las ideas claves que el autor de la obra interesa que se destaque (y que se omita, dicho sea de paso...) Este cambio en el formato genera en los usuarios competencias lectoras y, por lo tanto cognitivas, muy distantes de las que hemos descrito al iniciar este apartado... Aquí el énfasis está puesto en resaltar los *componentes estéticos de las notaciones*, la imagen que habla por sí misma a un lector que, se supone, incorporará a su sistema conceptual los fragmentos dispersos. Competencias que familiarizan al sujeto con una *lectura caleidoscópica* (Murray,1997) propia de los entornos digitalizados. El signo de los tiempos pasa ahora por la electrónica, y el soporte privilegiado es el electrónico y, aún refiriéndose al tradicional libro de texto, podemos encontrar en sus páginas las huellas de estos entornos.

Sin embargo, y atravesando los cambios, algunos de los usos *rituales* permanecen ligados a la *función* propia del lenguaje escrito, tal es el caso del momento inicial de la escritura. Antes de comenzar a fluir el discurso emprendemos una serie de ceremonias, de rodeos, marchas y contramarchas en el proceso de escritura que quedan plasmadas en el “papel borrador”. Soporte material - papel que bien puede ser testigo de los procesos recursivos del pensamiento en su búsqueda por lograr la coherencia final que requiere el texto acabado. Este movimiento es la *huella gráfica* del desconcierto inicial que percibimos ante la página en blanco y la sensación de especial gratificación cuando, por fin, logramos que emerja el texto de nuestras manos.

Al cambiar el soporte, del papel al ordenador este movimiento de incertidumbre inicial permanece, sólo que se traslada a la *pantalla* que se presenta como un espacio vacío, rodeado de íconos que demandan la intervención del escritor. Cada vez más escribimos utilizando procesadores de textos, grabamos y almacenamos los textos en diskettes y procesamos tecnológicamente la escritura una y otra vez hasta lograr un producto semi-acabado que luego imprimiremos sobre el papel para obtener de él, el texto impreso, ya prácticamente terminado. En relación con la lectura también asistimos a la progresiva difusión de textos electrónicos que circulan a través de las pantallas, textos de todo tipo y extensión, incluyendo libros especialmente diseñados para estas tecnologías.

Si bien el formato digital aún no se ha masivizado todo parece señalar que iremos en ese sentido una vez que se haya superado la actual resistencia del lector hacia el nuevo soporte. Esta resistencia será vencida, en principio, si es asumida desde el propio mercado que se ocupará de su circulación si las ganancias así lo señalan. Se generará en los lectores- escritores la necesidad de consumo masivo que, si se complementa con un fácil acceso y un bajo costo, seguramente avanzará sobre otros soportes, quizá no reemplazándolo totalmente pero sí generando cambios en los procesos de lectura y escritura.

Podemos afirmar entonces que este cambio de soporte tecnológico configura un cambio en las prácticas de uso signado principalmente por la independencia del soporte papel, el soporte-libro, acompañando las características del momento actual se sitúa en la superficie de privilegio: la pantalla.

El desarrollo de las tecnologías instala el consumo de medios audiovisuales y la utilización de los ordenadores para el procesamiento de la información en los espacios dedicados al aprendizaje, al ocio y al trabajo tradicionalmente asociados a otras herramientas culturales. Estamos entonces en un momento que promueve el cambio de soporte para un sujeto ya habituado al nuevo soporte. En definitiva, continuamos avanzando en la historia de los soportes que acompañan la evolución de las tecnologías.

En este breve recorrido histórico cabe subrayar el aporte clave que ha significado la imprenta para el abaratamiento de su producto. Un cambio tecnológico en un entorno socioeconómico que posibilita que el conocimiento resguardado hasta entonces en círculos sociales restringidos saliera a encontrarse con otros lectores. Sujetos que están dispuestos a apropiarse del conocimiento científico para llegar a cuestionar incluso las normas sociales en vigencia. Es el momento en el cual la burguesía se dispone a disputarle el poder al clero y a la nobleza, a partir del poder que le otorga el conocimiento en relación, incluso, con el manejo de la economía.

Es en ese momento clave de la historia en el cual se funda la institución escolar cuya primera función será la alfabetización, la divulgación del libro de texto y los saberes depositados en él, comenzando la espiral instituyente de la ilustración. Con la escuela y la alfabetización el conocimiento se difunde y tiende a impregnar a todos los sujetos miembros de la nación. Es el momento en el cual las bibliotecas escolares muestran su mayor brillo, enorgullecidas por su carácter “público”. Es el momento de mayor auge del libro como objeto de entretenimiento ofrecido por la Literatura. La institución escolar se funda como el “templo del Saber”, la custodia de los conocimientos que la tradición plasmó en los libros, en lo escrito. Lo valioso es lo que ya se ha dicho, lo que está contenido en un producto terminado, en un texto. El libro de texto posee precisamente ese valor de fijar, atrapar el proceso de pensamiento y cristalizarlo sobre una hoja. Esta concepción del valor de la escritura descansa sobre la idea enciclopedista de *acumulación* de la información.

Si bien ya desde los siglos XVII y XVIII se comienza a ver a la obra escrita como reflejo del pensamiento vivo, en el ámbito de la institución educativa esta propuesta no es la que se propicia en sus prácticas. Y esto se da precisamente por el potencial cuestionamiento a las tradiciones instituidas que el proceso de lectura instala si lo concebimos como la herramienta cultural que el propio sujeto tiene para comprender el mundo que lo rodea.

La época actual cuestiona a la institución escolar y a la institución libro de texto precisamente porque propone lo contrario a la tradición de lo escrito como

figura de lo inmutable. El signo actual es el cambio, el proceso vertiginoso de instalar renovadas propuestas a costa de deslucir las tradicionales, es el culto a la fugacidad y a la simultaneidad. Este entorno nos demanda otro posicionamiento como lectores que provocan nuestra capacidad de adaptación a los nuevos soportes pero que no implican por sí mismos, cambios en el proceso de lectura. Esencialmente sigue siendo una actividad cognitiva que requiere de un texto gráfico, cualquiera sea su formato, texto que debe ser procesado en búsqueda de su significado ya que ... sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.. (Kenneth Goodman, 1991).

Por lo tanto podemos tener distintos tipos de lectura y de lectores. Diferentes posicionamientos que desplegamos de acuerdo con el proceso de lectura que nos proponen los textos. Podemos ser lectores críticos que buscan el significado apelando a las circunstancias en las que la obra fue escrita, intentando discutir ideológicamente con el autor, o devoradores de información técnica, útil para la obtención de distintas estrategias pragmáticas, tanto sean créditos académicos, prestigio ilustrado o la adquisición de un conocimiento instrumental básico para el desempeño laboral. En estos posicionamientos se incluyen nuestros gustos, nuestra actitud frente a la lectura que con el transcurrir de los tiempos y de las páginas nos irán convirtiendo en especialistas de determinados tipos de textos. Argumentamos aquí que la competencia lectora no se generaliza a todo tipo de texto. Un buen lector de textos técnicos no necesariamente ha desarrollado una competencia lectora que lo habilita para comprender poesía, por ejemplo. Y entre los lectores podemos, incluso trazar una clara división en términos de gustos y pasiones. Podemos encontrar lectores apasionados que leen con fervor textos narrativos y que se implican en la trama, zambulléndose en ella y extraen del diálogo con la obra toda su potencialidad...Es el lector que encuentra placer en la lectura en sí misma. Y también podemos señalar a los lectores que acuden a los textos en búsqueda de información útil, que les sirva para desempeñar otros fines. Para ellos la lectura es un placer trasladado hacia fuera de los márgenes del libro.

Ambos tipos de lectores están unidos en su interés por el texto impreso pero definen diferentes tipos de libros para cada uno. El primero requerirá un libro con el cual poder vincularse incluso desde el afecto, un soporte material, atesorado, cuidado con el interés que despiertan los objetos investidos por el placer.

En cambio el segundo tipo de lector preferirá un soporte más maleable, capaz de brindarle la mayor cantidad posible de información y mayor interacción con la información. Es muy probable que este sea el lector que prefiera el soporte electrónico precisamente porque le brinda las posibilidades que sus lecturas solicitan.

Ambos requieren básicamente, estrategias de lectura que le posibiliten iniciar el camino de su propia constitución como lectores competentes. Estrategias que no sólo se vinculan con la decodificación de signos sino que comprometen a la actividad de búsqueda de significados en el texto, actividad que requiere la participación del lector en la construcción de significados valiosos. Sin esta base

mínima, no se pueden siquiera constituir como lectores. Leer implica, precisamente, desplegar las estrategias necesarias para hallar el significado atrapado en la trama textual. Este proceso básico requiere de una intervención educativa, no necesariamente formal, que ofrezca un espacio entre el lector incipiente y el texto capaz de despertar el interés en el sujeto por develar los sentidos del objeto.

Si vamos siguiendo esta reflexión llegaremos al punto desde el cual observar a la “crisis de la lectura” desde una mirada más compleja.

Con el avance de la Sociedad de Información, la lectura y la escritura se han expandido pero bajo el signo de estos tiempos. Se han multiplicado los soportes que ofrecen al lector múltiples *textos informativos* capaces de acercarle todo tipo de discursos, muchos de los cuales sin valor científico pero capaces de captar el interés por estar informados de los últimos acontecimientos. En cambio la *lectura recreativa* se ha replegado en sí misma, ubicándose en las manos de aquellos lectores que encuentran un particular gusto por la literatura.

Adherimos a la corriente de investigación que propone que esta crisis, en realidad es una crisis relativa al libro como soporte único de todo tipo de lecturas. (Goodman, Ferreiro, Gomez Palacios, 1991) Con el aporte de las nuevas tecnologías habría que reubicar el espacio para el libro sin pretender erigirlo como un objeto total capaz de albergar todo el conocimiento.

Si nuestra lectura requiere de búsqueda, almacenamiento y procesamiento de la información, el ordenador será el soporte más adecuado, en cambio si nuestro interés es captar un proceso vital o la semblanza de lo cotidiano en un tiempo lejano a nuestra realidad, el soporte de imágenes analógicas será el indicado, sea ésta trasladada en videos, en cine, en multimedias digitalizadas o en videojuegos tales como “Recreo en la Antigua Grecia” (Mac-Pc, en castellano) o “Conexiones” (Pc, con relatos sobre la historia de la humanidad) En cambio, si pretendemos abordar cuestiones relacionadas con el impacto ambiental o social de determinadas decisiones políticas, por ejemplo, bien podría utilizarse la simulación propia de un videojuego tal como ofrecen los juegos de simulación o de estrategia, tales como “desastre climático” (Pc) o “*Flight Simulator 98*” (PC).

En esta línea de pensamiento, es la *escuela* quien debe, en primer lugar, iniciar esta crítica aún cuando ello implique abordar cambios mucho más profundos que los relativos al soporte material. Cambios que cuestionen qué tipo de conocimiento es el que debemos propiciar en nuestros alumnos, qué concepto de lectura sostiene nuestras prácticas y qué organización social pretendemos reproducir mediante los procesos de institucionalización del currículum escolar.

Si bien esta crítica al reinado hegemónico del libro hiere nuestras más caras tradiciones lectoras, es sin duda, una huella que nos permitirá vislumbrar estrategias superadoras del escepticismo post moderno.

3.- La Crisis de la lectura y el entretenimiento

Al mencionar la crisis de la lectura debemos al menos realizar algunas aportaciones para clarificar el concepto. En principio deberíamos centrar el concepto de crisis en tanto signo de un movimiento instituyente que pugna por cambiar el orden de lo instituido.⁴⁵ Aplicando este concepto a la lectura observamos que la crisis de la lectura no es en sí misma negativa ni la llegada a un punto sin retorno... Esta crisis es el reflejo de los tiempos que corren que instalan nuevas posibilidades tecnológicas para la constitución del objeto libro y por lo tanto, nuevas estrategias en los lectores. Crisis que implica un deslizamiento hacia determinados tipos de textos, según sea el signo del soporte tecnológico. Al respecto podríamos citar diferentes clases de lectura según sea su función: la eminentemente informativa que propicia la transmisión de datos, informes o productos culturales de novedosa actualidad. Otra clase centraría su interés en la dimensión cognitiva, propiciando el deseo por el conocimiento. Una tercera opción la hallaríamos en las lecturas que cumplen la función de evasión, en la satisfacción de deseos, imaginación, emociones y sentimientos. Finalmente, a otras lecturas las guía la función literaria, en una búsqueda estética de transmitir significados (Perez Rioja, 1988).

De esta clasificación, precisamente, las lecturas de evasión y las literarias son las que se encuentran debatiendo su lugar con el espacio de la producción de medios de entretenimiento que expanden sus ofertas en los más variados soportes. Es así que los medios recreativos que en décadas pasadas se concentraban alrededor de los libros, la radio, las revistas, inclusive el cine, hoy se ven desplazados por la producción ofrecida por la televisión (abierta y por cable), los videos, los compact disc, los ordenadores, y los juegos electrónicos.

En buena medida el espacio dedicado al entretenimiento es atrapado por los soportes electrónicos que ejercen sobre los sujetos de todas las edades un atractivo especial. Al respecto, es importante destacar que no pretendemos desmerecer las posibilidades que han ofrecido los nuevos medios, ni caer en la oposición medios-libro desconociendo las cualidades de los medios y encerrar a la lectura como único soporte para la información o el entretenimiento. Las diferencias de cada soporte imponen sus propias características. Hemos detallado en apartados anteriores que los medios electrónicos persiguen la proyección de los hechos de la realidad transformándolos en “espectáculo” posible de ser consumido y asimilado por el espectador a través de las pantallas- escenario. En cambio la lectura básicamente se instala en el espacio privado del lector que le imprime a su lectura un proceso y un tiempo de asimilación que le son propios. De tal modo quedan determinados procesos conceptuales totalmente diferentes en ambos tipos de soportes ya que la palabra estimulará la imaginación y la creatividad en el lector mientras que la imagen audiovisual buscará establecer *una* imagen de la realidad mediante analogías. Imágenes que establecerán diferentes posicionamientos con respecto a su función. Barthes (1989) señala los distintos estatutos de la imagen

⁴⁵ Al respecto aludo a los aportes del sociopsicoanálisis, en los aportes de Kaëss, Bleger, Gerard Mendel, entre otros.

que bien puede ser la ilustración de la palabra o bien ser la palabra solamente el comentario de la imagen, apelando a su función referencial.

Muchas de las publicaciones actuales, especialmente las de difusión masiva, buscan el impacto de las ilustraciones, las imágenes que provocan los sentidos y utilizan los textos como su soporte, utilizándolos como mensajes sencillos, fácilmente identificables, que no requieren del lector un proceso comprensivo intenso. Con el uso abundante de este tipo de textos, la competencia lectora va perdiendo profundidad y se instala en las superficies. El mismo gusto por la literatura va declinándose hacia obras de impacto y de fugaz permanencia, tal es el caso de los best sellers, libros de adaptaciones literarias y las “obras de divulgación” que buscan un brillo de ilustración literaria que en poco favorecen el cultivo de una competencia lectora significativa y, cognitivamente demandante.

Lamentablemente en el ámbito escolar se reproducen estas preferencias al incluir en las clases las obras de literatura infantil o las adaptaciones. En contadas ocasiones, se incluyen las fuentes literarias y sus autores. La literatura utilizada en el ámbito escolar está saturada de adaptaciones que, en realidad transforman en “infantil y popular” el gusto por la literatura. En muy poco se parece, por ejemplo, la historia de Mowgly y el oso Baloo de un cuento infantil o de la película de Disney al Libro de las Tierras Vírgenes, obra en la que podemos descubrir la genialidad de Rudyard Kipling al narrarnos mediante esas historias de animales, arquetipos sociales. En las adaptaciones prima la lectura como entretenimiento, con el reinado de las imágenes, en la obra lo importante es el sentido que el autor transmite mediante el texto, trabajosamente elaborado en sus recursos estilísticos.

Un punto a destacar en este desarrollo es la aparición de la “literatura popular”, que nace con el objetivo de acercar al pueblo inculto obras adaptadas, simplificadas. Con la aparición de la imprenta y la masivización de la alfabetización, los niños y las mujeres aparecen como un público al cual dirigirse. La literatura del siglo XVI no es popular en sus orígenes ya que, a diferencia de la que es creada por el propio pueblo, aquélla es elaborada para ser consumida por el pueblo (Carandell, 1982) Este autor señala que esta literatura popular propiciaba la división entre los estratos sociales (los nobles y los plebeyos) y las diferencias de género entre los varones y las mujeres y los niños en una estructura social signada por el predominio masculino. En esas historias aparecen los valores que la estructura social considera importante preservar: la sumisión, la obediencia, la autoridad, la división de roles y tareas, etc. Muchas de las temáticas que aún continúan apareciendo en las historias narradas en los libros de texto escolares.

En la literatura popular actual se replican estos argumentos y los hallamos al alcance del público en las teleseries o en las telenovelas. (Sanchez Biosca, 1989)⁴⁶ En estos argumentos se encuentra una abundante elaboración de relatos que

⁴⁶ Las obras de este autor analizan bajo la mirada que intentamos exponer, los relatos televisivos de varias series con un muy interesante desarrollo. También es interesante el aporte de Martínez, Amparo (1989) Televisión y narratividad, obra en la que analiza la estructura narrativa de series y films

muestran qué valores, que ideología es la que se ofrece al público al cual se dirigen. Temas relacionados con el lugar de la mujer, la violencia sectaria, el premio y el castigo a la trasgresión de normas convencionales, en definitiva, la instalación de un discurso moralizador al alcance de un público que consume esa *literatura espectacularizada* hecha a la medida del público espectador.

Siguiendo esta línea con respecto a la función didáctica que ejerce la literatura popular y su versión en pantalla, observamos que muchos de los *argumentos de los videojuegos* replican estas temáticas y son los más consumidos por el usuario de estas tecnologías. Es significativo observar que los consumidores de videojuegos eligen estas temáticas que desatan sus impulsos más arcaicos pero cuando se les interroga sobre sus gustos, la elección es censurada. Así se explicarían los resultados paradójicos que se producen entre las encuestas y las entrevistas a los mismos sujetos, con respecto a los mismos temas. El esquema básico sobre el cual se organiza la historia de las obras de literatura popular, sigue la línea de las clásicas novelas de aventuras que, transmitidas en otros formatos (libros o revistas) han sido la principal fuente de lectura de las generaciones de adultos que hoy observan con asombro cómo sus hijos o nietos se fascinan por la acción que transcurre ahora sobre una pantalla.

En las novelas de aventuras encontramos un personaje que toma las características del héroe que debe llevar a cabo una misión encomendada por alguna figura tutelar (tanto sea el grupo social de pertenencia, que lo convierte en su salvador, o alguna figura mítica, que lo convierte en su enviado). El personaje deberá transitar un camino con pruebas o peligros que serán resueltos apelando a su fuerza física, ingenio o al despliegue de algún poder otorgado mágicamente por la divinidad. Al final del recorrido se alcanzará la resolución de la aventura con la resolución de la misión encomendada.

Podemos recordar innumerables obras que nos han cautivado y que aún conservan su vigencia al ser retomadas por las grandes productoras de entretenimientos quienes las han trasladado a formatos actuales, tanto sean en el cine, las series televisivas, los comics o los videojuegos. A manera de ilustración podemos citar las obras de Edgar Burroughs “Tarzán”, H. Melville “Moby Dick”, Johnathan Smith “Los viajes de Gulliver”, Tolkien “El Señor de los Anillos” o Michael Ende “La historia interminable” por nombrar sólo alguna de las obras escritas para jóvenes y que aún conservan su atractivo, pero bajo el signo de la adaptación. Este tipo de literatura ha sido considerada como un género menor, de evasión y sólo en los últimos tiempos ha sido considerada por los analistas literarios. Se rescata de ella, básicamente la fluidez de la narración y el estilo de escritura que el autor ha debido utilizar para mantener la atención de su público lector.

Las novelas de aventuras dedicadas al público infantil pueden ser consideradas “de iniciación”. En ellas el lector recibe la propuesta de realizar un ritual de pasaje, atravesando obstáculos hasta obtener la meta ansiada. Generalmente el personaje es un joven o un niño quien debe resolver las dificultades que se les

presentan para poder salvar su propia vida o la de su grupo de amigos. El lector se identifica con estas acciones que hacen referencia a su propio tránsito vital en su propio viaje de búsqueda personal. En la literatura hallamos que estos viajes físicos remiten a viajes interiores que el personaje resuelve utilizando sus propias fuerzas, hasta ese momento desconocidas para él. En la identificación con el héroe, el lector emprende el viaje ritual que en los momentos actuales se impregna del signo de la *virtualidad*. En este juego se instala el “espacio transicional” de Winnicott que le permite construir desde el juego de roles, desde el “como sí”, su propia identidad como sujeto social. En este sentido es que observamos que la novela de aventuras ha trasladado su seducción hacia los formatos electrónicos, absorbiendo los géneros populares, incluso los considerados marginales (policiales, románticos, de terror, de aventuras). Estas temáticas atraen masivamente, provocan un alto nivel de consumo asegurado y por lo tanto se han reproducido a través de los diferentes formatos: el gráfico, el audiovisual, el electrónico. Los argumentos marginales de estos relatos remiten a pulsiones profundas de los lectores- espectadores y otorgan al productor ganancias económicas aseguradas. La reaparición y puesta en escena de obras clásicas en este sentido confirman estas hipótesis. Los diseñadores de software de *videogames* continúan esta trayectoria siguiendo el esquema básico del género de aventuras en la que se reiteran las escenas de los viajes de obstáculos, y el despliegue de poderes y luchas hacia la obtención de algún crédito final. En este sentido es la misma implicación afectiva la que se produce entre el lector de una novela de aventuras, una serie, un film o un videojuego, si es que la aventura del personaje así lo propone. Sólo que en el tránsito entre los formatos, la propuesta del esquema narrativo va ciñéndose a las posibilidades del medio y genera en los lectores-usuarios diferentes competencias.

En relación con las actitudes, los nuevos soportes le exigen al usuario una paradójica mezcla entre pasividad y movimiento vertiginoso. La escena transcurre en la pantalla, en fragmentos que le demandan una intervención rápida y eficaz, involucrando básicamente su mirada y sus manos, cerrando la posibilidad de su encuentro con otros jugadores. Mientras el soporte libro le exigía un esfuerzo cognitivo para comprender el desarrollo del argumento, el *videogame* le propone el desafío de los reflejos y la habilidad en sus manos.

Y vinculándolos con las temáticas, las diferencias también se impregnan de los entornos sociales. Una de las mayores críticas que reciben los videojuegos es su alto contenido de violencia explícita, masivizada a través de las pantallas. La propuesta narrativa que se desarrolla para la resolución de los conflictos, debe ser afrontada por el personaje-usuario a través de una acción inmediata y eficaz.. Al estar sometida bajo la inmediatez de la resolución, no hay espacio para la reflexión ni para el diálogo, la respuesta es básicamente *pulsional* y la habilidad para la *lucha* es el signo que caracteriza estos tránsitos.

Nuestras jóvenes generaciones transitan en estos relatos narrativos en sus momentos de recreación, incorporando en estos juegos simbólicos los contenidos culturales que como sociedad estamos elaborando. Una vez más insistimos en que

resulta necesario instalar la reflexión en torno a estos productos tecnológicos que nos muestran los lados oscuros de nuestra sociedad a fin de constituirlos en objeto de conocimiento.

...”En nuestras barriadas populares urbanas tenemos camadas enteras de jóvenes cuyas cabezas dan cabida a la magia y a la hechicería, a las culpas cristianas y a la intolerancia piadosa, lo mismo que a utópicos sueños de igualdad y libertad, indiscutibles y legítimos, así como a sensaciones de vacío, ausencia de ideologías realizadoras, fragmentación de la vida y tiranía de la imagen fugaz y el sonido musical como lenguaje único de fondo”...F. Cruz Kronfly.

4.- Educación y entretenimiento

La aparición de un nuevo tipo de entretenimiento responde a diferentes cuestiones relacionadas tanto con los hábitos de los ciudadanos modernos, habitantes de las grandes y peligrosas concentraciones urbanas, como con la difusión y desarrollo de las tecnologías electrónicas. En el panorama de nuestras latitudes americanas es demasiado frecuente hallar que la violencia se apodera de los espacios callejeros y de los estadios deportivos, dato que explica, en parte, el repliegue de las familias en sus hogares en la búsqueda de espacios recreativos más resguardados. Los niños han reemplazado prácticamente sus juegos al aire libre para entretenerse en actividades que se desarrollan en gimnasios, escuelas deportivas o sus propios hogares. Las relaciones que se establecen alrededor del despliegue lúdico que ofrecen los espacios abiertos se van restringiendo a espacios mucho más limitados, generalmente frente a una pantalla que ofrece una programación del entretenimiento y del tiempo libre. Cada vez más el tiempo lúdico, propiamente autotélico, liberador, se va sometiendo a las reglas de uso convencional, propias de las instituciones sociales que los ofrecen. (tanto sean educativas, deportivas o de espectáculo).

Los mensajes se generalizan para captar una audiencia globalizada, se simplifican y suprimen características propias de cada cultura para ser transformados en productos culturales capaces de ser consumidos por la gran audiencia, con lo cual los códigos comunicacionales van perdiendo riqueza y el vocabulario se va adaptando hasta llegar a simplificaciones extremas que se traducen en mensajes compactos fácilmente aprehensibles. En general, la oferta de los medios masivos sigue esta línea de producción, y solamente en algunas propuestas ocasionales se puede encontrar mensajes más elaborados y que, generalmente son ofrecidos desde cadenas privadas, que se aseguran un selecto público con poder adquisitivo para acceder a ellos. Este efecto se replica en las posibilidades del software de los ordenadores o de los videojuegos volviéndose a plantear las características de los productos populares elaborados desde una elite de iluminados (Carandell,1982) y actualmente fabricados desde las grandes corporaciones.

De este modo, tenemos en el panorama del entretenimiento, una oferta amplia que acostumbra a su público a los mensajes programados y banalizados. Desde este punto, es previsible que la lectura como entretenimiento no ocupe un lugar masivo entre los sujetos que buscan eludir toda tarea que les implique algún esfuerzo o trabajo de elaboración. Y en este punto no hacemos diferencia alguna en relación con la edad del lector. En muchas ocasiones se escucha comentar que “los niños no leen” cuando en realidad cabría preguntarse respecto al tipo de lectores que los rodean. Son múltiples las verificaciones que pueden acompañar estas hipótesis pero bastaría con citar una experiencia realizada en el ámbito de la Universidad de la Patagonia, en 1997⁴⁷, en el transcurso del dictado de un curso de Post Grado para docentes de Educación Básica. En tal ocasión, y pese a dirigimos a un público de 90 docentes provenientes de diferentes centros escolares, que se supone están interesados en la temática de la lectura (y además acudían a un curso de formación elegido libremente por ellos) hallamos que el 90% de los asistentes sólo leía los textos necesarios para preparar sus clases. De ellos el 40% generalmente elegían libros de texto escolar (no sus fuentes) y en relación con la lectura recreativa el 30% citaba entre sus preferencias las novelas, los *best sellers*, o los libros de auto ayuda tan populares en los últimos tiempos. Múltiples han sido sus justificaciones en relación a estas elecciones pero en definitiva la constatación de este hecho corrobora lo que inicialmente sospechábamos: los adultos tampoco acuden a la lectura cotidiana, fuera de las lecturas “instrumentales” estrictamente relacionadas con el ámbito laboral o informativo y en la lectura-entretenimiento tampoco se elegían obras que implicasen competencias lectoras complejas.

Los sujetos acuden para su entretenimiento a los relatos que la época actual ha confeccionado y que ofrece en segmentos especializados. Para los niños hallamos historias en los que ellos son los protagonistas de las más variadas acciones y trasgresiones; para las mujeres, programas signados por el sentimentalismo, el culto a las formas y la sensualidad, para los varones, los programas de deportes y de acción, generalmente bélicos y violentos, para los intelectuales, los documentales y así seguiríamos con una lista de temáticas en las cuales fácilmente hallamos que lo sensual tiende a identificarse con lo placentero, con el culto a los sentidos, llegando a distanciar el concepto de placer del desarrollo de las competencias cognitivas. En esta actividad de entretenimiento y evasión fácilmente se vincula al pensamiento y a la reflexión con el trabajo, el esfuerzo, actividades que implican tiempos de reflexión sostenida que poco tienen en común con la profusa agilidad de las imágenes. Las ofertas de entretenimiento nos sumergen en el vértigo, saturándonos de imágenes y de información, aislándonos del reconocimiento de nuestras propias competencias.

Quedan entonces, expuestos algunos indicadores de la *crisis de la lectura recreativa*: la aparición del concepto de entretenimiento desligado del ocio creador, las ofertas recreativas ligadas a la acción y a las sensaciones, la falta de propuestas educativas que brinden la posibilidad de establecer juicios críticos, el

⁴⁷ Proyecto de investigación: Lo Notacional como Dominio del Conocimiento. Secretaría de Ciencia y Técnica. 1997 UNPA Argentina.

empobrecimiento del lenguaje, el difícil acceso a material de lectura de calidad frente a la abundante literatura de divulgación. Y frente a estos materiales, un sujeto habituado a recibir mensajes empaquetados en el formato de las nuevas tecnologías, que se va constituyendo en un voraz lector de estos mensajes y formatos.

Este lector es quien acudirá a los textos en búsqueda de un pasatiempo que lo aleje del trabajo literario y le ofrezca la tranquila seguridad de hallar esquemas reconocidos en los cuales la acción corrobore la dinámica vincular ya descubierta en otros formatos: que los buenos siempre ganan y los malos son personajes siniestros, que el amor siempre triunfa y que los enamorados son felices para siempre... El lector encuentra entonces, en este entretenimiento, esquemas conocidos y reiterados que se ofrecen como figura de lo previsible frente al caos y la imprevisibilidad del suceder contemporáneo. Se construye un refugio frente a su propia angustia por haber perdido las certezas sobre las cuales edificar su existencia.

5.- Acerca de la literatura infantil y popular

Presenciamos, entonces, la segmentación del mercado del entretenimiento con la oferta de productos de todo tipo que brindan entretenimiento especializado a cada público en particular.

Es así entonces que encontramos espectáculos para niños, para mujeres, para jóvenes. Revistas deportivas para los caballeros, de belleza para las mujeres y de trucos para vencer a los personajes de los *videojuegos*. Con respecto a ellos hallamos que las revistas infantiles tradicionales incorporan secciones en su programa referidas a los nuevos entretenimientos que acaparan el interés de los niños, inclusive las revistas de mayor tiraje⁴⁸ editan números-extra especialmente referidos a videojuegos en las que abundan los textos instructivos sobre trucos, novedades, nuevos títulos, ligas o clubes infantiles de aficionados etc. Estas publicaciones son ofrecidas al público infantil a través de los más variados medios masivos, inclusive utilizando los enormes carteles que pueblan las calles de las grandes ciudades y que aseguran que su publicidad llegue a todos los posibles interesados. Esta literatura especializada, tanto en su temática como en su sector se realiza en soporte papel (la tradicional Billiken publica su Billicompu⁴⁹) y también mediante Páginas en la red, cuyas direcciones son promocionadas a través de los mismos soportes (por ejemplo esa publicación tiene también su lugar en la web: www.billiken.com.ar). Además de las revistas infantiles ya conocidas se pueden hallar las que los propios productores envían al mercado (Tal es el caso de *Nintendo o Play Station*).

Si pretendemos rastrear los orígenes de esta segmentación del público el camino nos lleva hacia los inicios de la Modernidad. En la Edad Media, el

⁴⁸ en Argentina los títulos más vendidos son Billiken y Antejito

⁴⁹ Billiken es una publicación de Editorial Atlántida S.A.

concepto de “infancia” no era considerado como categoría social. (Carandell, 1982) En esa época los niños se adaptaban al curso de la vida cotidiana, participaban de los trabajos y no poseían espacios, recursos ni instituciones sociales dedicadas a su atención. Tampoco se registraba como categoría social, la atención especializada ni el amor filial tal como lo consideramos actualmente debido a que tampoco la mujer ocupaba un lugar especialmente diseñado para ella. Los jóvenes debían prepararse prontamente para integrarse a actividades que les demandaba la estructura de la sociedad, sean actividades sociales o económicas, prontamente los varones debían incluirse a la milicia, al comercio o al clero y las muchachas a las tareas relacionadas con lo doméstico o con obligaciones de compromiso social si pertenecían a la nobleza.⁵⁰

Será recién cuando los trovadores les dedican sus coplas sentimentales a las doncellas y de relatos de hazañas heroicas a los caballeros, comienza el tiempo de construcción del mundo femenino y masculino en la literatura oral. Carandell sitúa en ese momento histórico, los inicios de un espacio diferenciado para la infancia, y el surgimiento de “lo infantil” como subcultura separada del mundo cotidiano de los adultos.

La literatura infantil se comienza a diferenciar tanto por sus contenidos como por su característica de producto comercial. El valor positivo de esta literatura radica en la atención diferenciada que ofrece a los gustos de los niños, con la producción de narrativas dedicadas especialmente a ellos, considerándolos un segmento diferenciado de la sociedad. Pero cabe señalar también que se ha constituido en un género menor de la Literatura, con una mirada cerrada a la segmentación de su público lector, más aún cuando tenemos especiales recomendaciones de las editoriales acerca de las edades de los lectores a los cuales se dirige la obra. Estas recomendaciones aluden a un producto masivizado, a un lector indiferenciado, como si los gustos o las competencias lectoras se atuvieran a condicionamientos de edades cronológicas solamente.

Cabría aquí retomar el concepto de lector que expusimos anteriormente. Un lector se constituye en relación con sus competencias lectoras y con la interacción que ha establecido con diferentes situaciones de lectura. Cada uno se diferenciará por su actitud, sus gustos particulares y por las estrategias de lectura que haya construido en su entorno sociohistórico.

Citando a A. Karmiloff Smith podríamos aportar algunas consideraciones psicológicas que explican esta posición del sujeto con respecto al aprendizaje. Esta autora expone en su obra *Beyond Modularity*, que determinadas tesis piagetianas deben ser sometidas a la reflexión. Básicamente, esta autora cuestiona la generalidad de dominios y explica que una competencia adquirida en relación a un tipo de conocimiento, no necesariamente es aplicada en relación a otros dominios del conocimiento. En un trabajo de investigación que hemos realizado

⁵⁰ Gerard Mendel dedica un desarrollo muy interesante a estos conceptos en su obra “La descolonización del niño”

en la UNPA⁵¹ corroboramos que las notaciones se constituyen en un dominio del conocimiento que no es general, ni tampoco neutral y que requiere de un abordaje específico desde un agente que cuestione las tesis instituídas y provoque un trabajo conceptual de mayor complejidad. También el propio objeto de conocimiento, sean notaciones lingüísticas o icónicas, por ejemplo, contiene restricciones particulares que deben ser develadas por el sujeto de aprendizaje en procesos recursivos. Karmiloff Smith describe los procesos de “Redescripción Representacional” como los propios del pensamiento, y que en el caso del lenguaje escrito pasan por los procesos recursivos de re escritura y de lectura comprensiva.⁵²

Estos aportes conceptuales nos brindan aspectos importantes para comprender las tramas que se desarrollan en el contexto escolar en torno al aprendizaje, en particular a la lectura. Desde este análisis comprensivo podemos hallar algunos puntos de inflexión que directamente implican a la situación de enseñanza como el abordaje de un determinado objeto de conocimiento cuya complejidad queda manifiesta y un proceso de aprendizaje que compromete al sujeto aprendiente tanto sea en su proceso de apropiación del lenguaje escrito como a su interacción con ese objeto desde contextos que atraviesan los muros de las aulas.

⁵¹ Nos referimos al Proyecto Lo notacional como Dominio del Conocimiento UNPA .
Secretaría de Ciencia y Técnica. 1997-2000

⁵² Al respecto es sumamente interesante el trabajo de investigación realizado por Ana Teberosky en la Universidad de Barcelona publicado en 1993.

Capítulo 4

La digitalización del espacio narrativo

1. -Texto, Hipertexto y narrativas hipertextuales

2. -Propiedades de los entornos digitales y la narrativa

2.1. -Entornos digitales interactivos

2.2. -Entornos digitales inmersivos

3. -Características de la narrativa digital

4. -Principios estéticos de la narrativa digital

La digitalización del espacio narrativo

En este capítulo hacemos un recorrido conceptual de las características y transformaciones que los procesos de digitalización producen en los textos y en las narrativas. Describimos las características de la narrativa digital y los principios estéticos que se privilegian ante el predominio de la imagen.

1.- Texto, hipertexto y narrativas hipertextuales

En apartados anteriores hicimos referencia a que los soportes acompañan a los procesos de lectura impregnándolos del sentido de la época y propiciando determinados modos de “leer el mundo”. Una lectura monolítica y hegemónica de la realidad, supeditada a un orden social determinado, jerarquizado y adaptado a una organización “socialmente vertical” instituyó sus organizaciones de esa manera y propició narrativas lineales, en las que la escritura alfabética se constituía en la expresión del “orden del lenguaje” por encima del “caos del rumor”. Pero el caos, el rumor, la diversidad y las expresiones que no se “sujetaban a la norma de la escritura” siguieron latiendo en las calles y en la vida cotidiana, fuera de los muros de la academia, o debajo del discurso oficial, la oralidad siguió imprimiendo su historia en soportes cuya sustancia se diferenciaba del papel. Sin embargo, desde su particular consistencia, siguió presente en las voces populares o en los relatos míticos que pervivían en la memoria colectiva.

Una historia de significaciones que la humanidad intentó plasmar en diferentes soportes para apresar su fugacidad en superficies materialmente aprehensibles. Soportes tecnológicos producidos para inscribir en ellos los códigos que nos permitirán arribar a las aguas más profundas de los sentidos culturales. Pero, en la turbulencia de esas aguas se fueron gestando, paulatinamente, movimientos de resistencia hacia la restricción del sentido lineal a la que la escritura había sometido al sentido. Narrativas multiformes que poco a poco intentaban superar los formatos lineales como una manera de percibir la vida desde posibilidades múltiples, desde alternativas muchas veces contradictorias. Anticipos que encontraron su momento de expresión con el desarrollo de la tecnología digital y el nuevo orden mundial. Es en estos momentos, en los que asistimos a una evidente fragmentación de los discursos y los mensajes que conllevan la impronta de un saber desmembrado, incierto, que ha abandonado las certezas dogmáticas de antaño pero aún no ha integrado los nuevos sentidos. Este “estallido del relato cohesionador” también tiene su historia.

Hemos podido rastrear obras en las cuales se anuncia esta narrativa multiforme, es decir, narrativas lineales que buscan, precisamente abrirse más allá de los límites que les impone el soporte tecnológico que las transporta. Encontramos lejanos antecedentes de narrativas no lineales, en textos antiguos,

Janet Murray (1997) cita el caso del “Talmud”, por ejemplo. Este texto en realidad es un complejo entramado de textos bíblicos y de comentarios de rabinos, en los que la referencia intratextual y hacia enlaces paratextuales es la constante. Una de las tantas obras en las que se pueden hallar fragmentaciones, alusiones a otros textos y citas de libros escritos incluso en épocas diferentes: son muchos textos re-unidos en un “hipertexto narrativo”.

Pero para muchos autores actuales, la narrativa multiforme de mayor impacto es la que desarrolló J.Borges en su obra *El Jardín de senderos que se bifurcan*. En esta historia, el tiempo no es una línea absoluta y uniforme sino una red que incluye cualquier posibilidad conformando un escenario de múltiples mundos posibles. Al respecto expresa el personaje principal: “No existimos en la mayoría de esos tiempos, en algunos existe usted y no yo, en otros, yo, no usted, en otros, los dos. En éste (...) usted ha llegado a mi casa, en otro, usted, al atravesar el jardín, me ha encontrado muerto, en otro, yo digo estas mismas palabras, pero soy un error, un fantasma” (pag 479, op cit).

Narrativas no lineales que toman formas cercanas a la ciencia ficción y que últimamente se han traducido en grandes éxitos del cine. Muchas de las películas más exitosas de los últimos tiempos replican estas estructuras en clave de comedia, tal sería el caso de la obra de R. Zemeckis, *Regreso al futuro* (1985) que ya ha obtenido varias versiones del mismo estilo. Nuevamente aparece una historia con múltiples posibilidades en las que la fractura del espacio y del tiempo es el factor coincidente.

Finalmente podríamos citar la obra de A. Lightman, *Einstein's Dreams* (1993) que muestra dramáticamente cómo podría ser la vida si nos instalamos en otros sistemas temporales, “el tiempo tiene tres dimensiones, como el espacio”(pag 18). Estas historias evocan el punto de fractura temporal en torno a momentos de decisión, de elección. Son momentos claves que desencadenan posibilidades multiformes y que, de alguna manera, despiertan nuestro interés por las vicisitudes que desencadenan nuestras decisiones y qué sería de nosotros si el camino elegido hubiese sido otro.

Como hemos descripto en estos pocos ejemplos, este formato hipertextual es una herramienta ya utilizada en la escritura como forma de pensar y de organizar la experiencia. Pero es con la llegada de las tecnologías de la información, en especial del ordenador, cuando esta herramienta alcanza niveles de desarrollo tecnológico más avanzados y permite, por lo tanto, ser utilizada con mayor despliegue funcional.

Siguiendo el desarrollo argumentativo de Murray (1997) podríamos definir entonces, al hipertexto como “un conjunto de documentos de cualquier clase, tanto sean imágenes, textos, tablas o videos, conectados entre sí por medio de enlaces”. O bien como “una tecnología software para organizar y almacenar información en una base de conocimientos cuyo acceso y generación es no secuencial tanto para autores como para escritores” en la expresión de Salinas

(1994). Ambos autores coinciden en señalar que el hipertexto estimula una búsqueda diferente a la secuencialidad lineal de la lectura llevada a cabo en los textos escritos en forma tradicional.

Originalmente podríamos citar a las historias escritas en hipertexto en forma de páginas (tal es el caso de las Páginas Web), de tarjetas (las Hypercard) o como fragmentos de información (“lexias” término utilizado por Barthes para nombrar a las unidades de lectura) Si el soporte utilizado es el papel, la lectura debe hacerse siguiendo un orden secuencial (uno y luego otro) o espacial (una tarjeta delante de otra) aunque la búsqueda de información puede hacerse atravesando el texto en diversos sentidos procurando hallar el objeto de nuestra búsqueda. En cambio si el soporte utilizado es la pantalla entonces las páginas, frases o palabras se convierten en lexias. El soporte electrónico ha abierto nuevos espacios sobre la superficie textual. Una lexia aparece como una unidad de significado “activa”, una ventana que abre caminos hacia otros textos tanto sean referidos al mismo texto o en enlaces (links) hacia otros textos. La mirada del lector encuentra que determinadas notaciones presentan una apariencia diferente al resto designando su potencial capacidad de abrirse a nuevos espacios. Es el propio lector el que decide el recorrido de su lectura a través del texto. El hipertexto le brinda al lector la posibilidad de segmentar el discurso, yuxtaponer ideas y conectar textos de diferentes fuentes.

Las historias que se narran utilizando el hipertexto permiten la lectura desde diferentes puntos de entrada, con recorridos laberínticos que el propio lector va diseñando y que en cierta medida lo dejan atrapado en la trama sin proponerle un cierre definitivo de modo tal que el propio itinerario se constituye en metáfora de sentido..

La narrativa hipertextual plasma las historias multiformes que imaginaron Borges o Lightman en redes cuya trama se abre hacia múltiples sentidos. En la red, desde 1996, gran parte de las historias que se narran permanecen instaladas en el formato tradicional de historia breve, con el añadido de gráficos de colores, fotos o imágenes con movimiento. Observamos que el mayor volumen de ofertas acerca de enciclopedias, software educativos o textos de información, son en realidad textos tradicionalmente ofrecidos en los libros de texto con el agregado de estas estrategias de ilustración que permiten ampliar el contenido del texto pero que continúan bajo la primacía del texto impreso, sólo que animado y compactado en un CD o en una página Web.

De todos modos, la narrativa hipertextual, aún no está desarrollada suficientemente y requiere de una exploración mucho más profunda a fin de superar esta etapa que Murray denomina en “estado incunable” de mera fragmentación del discurso y de hallar las posibilidades que esta nueva herramienta puede brindar a los lectores. Esta autora afirma que estaríamos iniciando una época de “convergencia histórica” porque los novelistas, guionistas y productores de cine avanzan hacia las historias multiformes y los formatos digitales mientras que los informáticos continúan investigando hacia la creación

de nuevos escenarios virtuales. Las posibilidades que abrirán estos entornos auguran que el límite será cada vez más difuso entre los juegos y las historias, entre el autor y su audiencia, entre los medios emisores y los medios de archivo, y entre las formas narrativas que generan ambos medios (Murray,1997). Estos medios conllevan una determinada interpretación del mundo en las reglas de uso que sostienen su sistema y en las formas de organización con las cuales propone la participación.

Un juego de simulación como el *Sim City*, por ejemplo, se estructura basándose en implicaciones políticas que permanecen ocultas al jugador al momento de participar en el juego. También podríamos citar el juego de simulación *Civilization*, en el cual recibimos una interpretación particular de un sujeto con respecto a la historia: ¿Por qué ganar implica la conquista necesariamente? ¿Por qué no se proponen otras vías para el desarrollo de la acción?.

Las restricciones de la máquina, actualmente, no nos permiten demasiadas interpretaciones pero a medida que estos sistemas vayan desplegando mayor contenido narrativo, su interpretación del mundo será más evidente. Como lectores de historias multiformes aún no hemos desarrollado una competencia lectora capaz de distinguir las múltiples posibilidades de estas simulaciones hipertextuales. Estas profundas transformaciones engendran nuevos géneros narrativos que deberán analizarse superando los formatos tradicionales, ya que al ser ubicados en la pantalla del ordenador resultan trastocados en procesos diferentes que pretenden mostrarnos una percepción de la vida conformada como suma de posibilidades paralelas, característica del siglo XX. Mediante la narrativa multiforme, se nos presentan posibilidades simultáneas que nos permiten concebir al mismo tiempo múltiples alternativas contradictorias, el camino aditivo tal como lo percibimos actualmente busca superarse a sí mismo en la convergencia, más que en la oposición. Y el ordenador es el medio con mejores posibilidades para captar tales cambios.

De lo expuesto se infiere que con la inclusión de estos procesos tecnológicos asistimos también a la “transfiguración” del lector (Chartier,2000). Esta nueva instancia reformula el concepto expuesto por Barthes (1968) quien asociaba el poder del lector con la “muerte del autor”. Las escrituras múltiples que emergen de las diversas culturas a través del dominio hegemónico del lenguaje van cediéndole poder al lector que se constituye como “alguien que mantiene unidas en un mismo campo todas las señales que componen lo escrito” De estas afirmaciones hemos pasado a considerar la “muerte del lector” sumido en la crisis de la lectura como acto de significado. Asistiríamos entonces, a una fractura en el proceso lector que erigiría al objeto/soprote como *independiente* del sujeto, tanto por cuestiones de autoría como por características propias del proceso lector. Este objeto, el texto electrónico, se encuentra en un momento histórico de difícil tensión, tensión ya transitada en su momento por la imprenta gráfica. Tensiones que bien pueden conducir hacia la pérdida de puntos de referencia comunes y el encierro en lo particular o imponer un discurso hegemónico proveniente de un patrón cultural único, que asfixie la riqueza de la diversidad cultural. También

puede ser una puerta de acceso hacia nuevas posibilidades para comunicar conocimientos que provengan de un intercambio de saberes especializados y que el formato tecnológico permita superar las barreras espaciales y sociales.

¿Asistiremos a la multiplicación de comunidades separadas, desunidas, cimentadas en los usos específicos que hacen las nuevas tecnologías? ¿Tendremos que contemplar el embargo y el control por parte de las más poderosas empresas multimedia de las bases de datos digitales y de la producción o la circulación de la información? ¿O asistiremos a la constitución de un público universal, definido por la posible participación de cada uno de sus miembros en el análisis crítico de los discursos intercambiados? (Chartier, R. 2000).⁵³

2.-Propiedades de los entornos digitales y la narrativa

Los entornos digitales establecen nuevas categorías para la percepción espacial que transita desde...el espacio de la mirada al comportamiento interactivo y a un espacio de la comprensión omnisensitiva entre sujetos distanciados físicamente...(García Jiménez,1998). Estos entornos introducen una ruptura en la percepción que no es la admitida en las perspectivas espacio temporales en las que es necesario fragmentar el tiempo para percibir la totalidad. En los entornos digitales, en cambio, ha desaparecido el transcurrir temporal para situarse en la percepción de la acción en el presente del narrador. Esta posibilidad infringe una transgresión en el *aspectus narrativo*⁵⁴ que, al decir de Todorov (1970) consiste en percibir, no sólo el relato, sino también la percepción que el propio narrador tiene de lo narrado.

En la tipología del narrador Todorov diferencia el “aspecto narrativo” que muestra cómo la historia es percibida por el narrador del “modo narrativo” que describe la forma utilizada por el narrador para exponer la historia. Dicha exposición puede ser realizada mediante la representación (ámbito del discurso) y mediante la narración (ámbito de la historia). En esta tipología se diferencia el sujeto de la historia, el personaje, del sujeto del discurso, el narrador, haciendo intervenir el saber del narrador y el saber del personaje.

En las narrativas hipermedia estas instancias se alteran por las características propias del entorno participativo que diluye las fronteras entre el narrador, el personaje y el propio lector. El ámbito del discurso electrónico impone sus propias reglas al relato que debe construirse a partir de la fragmentación en la superficie discursiva. En estos entornos los saberes del narrador y del personaje emergen de la fractura del espacio dramático y se dispersa la percepción de lo narrado bajo el predominio de nueva perspectiva.

⁵³ Un desarrollo más completo puede hallarse en la obra de Lanham (1993) y Cebrián (1998)

⁵⁴ Para Todorov el “aspecto” narrativo se mantiene tal como lo señala su acepción etimológica *aspectus*= mirada y refiere a cómo la historia es percibida por el narrador.

Ahora bien, intentaremos explorar cuáles son los procedimientos empleados por estos entornos para convertirlos en herramientas capaces de transmitir la creación de narrativas no lineales. Básicamente advertimos que se desarrollan a partir de la *convergencia de otras instancias expresivas y los soportes* imprimiéndole determinadas características al producto y por una determinada *organización de la información* delineada en torno a formas flexibles, no lineales, que otorgan distintos grados de participación al usuario.(Jiménez Segura,1998).

Janet Murray señala dos aspectos centrales para la narrativa, que estos entornos despliegan con especial dedicación: son *interactivos e inmersivos*.

2.1.- Entornos digitales interactivos

Este término requiere un detalle conceptual más apropiado ya que se ha extendido su aplicación empleándose como “atributo” de las tecnologías en general cuando en realidad requiere, básicamente, que nos preguntemos acerca de las características particulares de ese espacio de “inter” actividad que se enuncia y en qué términos podríamos considerarla factible en los entornos digitales.

Es interesante observar las definiciones que podemos encontrar en el diccionario de la Real Academia Española con respecto a estos términos y que nos serán de utilidad para desarrollar una reflexión posterior.

Interactivo: Informática. Que permite una interacción a modo de diálogo entre el ordenador y el usuario

En esta explicación relacionada incluso al área de la informática aparece explicitada la relación de equiparación entre los componentes de dicho “diálogo”. El prefijo “inter” remite a una suerte de relación en igualdad de posicionamientos entre los dos polos en contacto, en una actividad recíproca que permite un ida y vuelta entre emisor y receptor. Si continuamos la búsqueda hallamos que el diccionario dice lo siguiente:

Diálogo: conversación, negociación entre dos o más personas.

De modo tal que, incluso en esta explicación referida al ámbito específico de la informática vemos que se describe el tipo de vinculación en términos de “diálogo entre pares”, con lo cual se les atribuyen a las funciones del ordenador una posición “virtualmente descolocada” (provocando la “descolocación” de los sujetos”) una posición, en todo caso, de diálogo indirecto entre el diseñador del software y el lector/ usuario de esa tecnología. La mediación producida por la tecnología digital propicia esta particular forma de trabajo que permite, al menos en su diseño, la ilusión de la desaparición del “emisor”. De modo tal que, en su mutismo, se erige el medio tecnológico con tal capacidad de sugestión que este vínculo queda atrapado y despersonalizado, precisamente por esta posibilidad que brinda el medio digital. Por lo tanto podemos afirmar que la interactividad no es

una definición equivalente a los nuevos medios sino la forma en que los autores organizan la información que le permite a los lectores-usuarios navegar por las vías en las que circula la información.

La interactividad se le presenta al usuario como la posibilidad de construir su propio discurso y esto le genera un sentimiento de exclusividad y de privacidad ya que cada construcción es diferente y particular. Esta posibilidad es particularmente engañosa ya que fácilmente se olvida que sólo mediante las instrucciones del usuario los programas pueden ser ejecutados, no son autónomos por sí mismos. Un aspecto que interviene en esta “sugestión” es que en estos medios no solamente interviene la mirada o el oído sino también el tacto. Como hemos descrito en apartados anteriores, el tacto pertenece al ámbito de lo íntimo, lo cercano, en contraposición a la vista que se constituye en la distancia. Los sistemas interactivos, entonces, apelan directamente al ámbito de las emociones y provocan en el lector su transformación en “actor” que puede sumergirse en la trama narrativa. Puede intervenir en la historia reconstruyéndola, manipulándola en el tiempo y en los espacios de modo tal que cada relato es prácticamente único.

Desde nuestro marco referencial consideramos entonces que estos entornos propician un proceso narrativo particular que se caracteriza por la apertura de un espacio virtual entre el narrador y su historia que provoca al lector para que participe en el proceso de elección de las secuencias narrativas. Encontramos entonces que estos procesos son considerados interactivos porque emplean dos estrategias complementarias: son *sucesivos* y *participativos*.

Los ordenadores son básicamente *secuenciales* porque responden a la morfología que los constituye. La P.C se rige bajo las reglas del *hardware*, que utiliza como procedimiento de organización a una serie de operaciones complejas, dependientes las unas de las otras. Dicha secuencialidad responde a las reglas lógicas con las que ha sido diseñado. Los creadores de estas narrativas digitales, al menos hasta el momento, son informáticos que “piensan en términos de algoritmos y heurística informática” y aún no se ha generalizado la incorporación a este entorno de narradores competentes en relación a las posibilidades que este medio puede ofrecer estéticamente.

Es interesante citar el caso de *Weizenbaum*, un profesor de informática del MIT, quien puede ser considerado como el “artista literario más temprano” según refiere J. *Murray*, por la creación en 1966 del primer personaje elaborado completamente por ordenador: “El proyecto Eliza” (*Weizenbaum*,1966; *Murray*,1991, *Turkle*,1997). *Weizenbaum* estudió con detalle las reglas básicas del discurso de un terapeuta rogeriano y diseñó un programa en el cual “Eliza”, mediante el procesamiento de palabras claves, responde al “usuario/paciente” con preguntas o frases predecibles de acuerdo a la estructura de los discursos terapéuticos. Este recurso informático prescindía de gráficos, imágenes u otra apoyatura visual y sin embargo concitaba el interés del usuario representándose a Eliza como si realmente fuese un personaje con respuestas inteligentes. ¿En qué radicaba la eficacia de este programa? Básicamente en que su diseñador había

empleado esta propiedad del entorno digital siguiendo la estructura del discurso entre un terapeuta y su paciente. Eliza es predecible, casi tanto como lo son los programas de juegos por ordenador que emplean la estrategia de la serialidad de palabras o secuencias claves en los discursos. Esta estrategia nos muestra las posibilidades del medio para elaborar narrativas, siempre y cuando el diseñador del programa respete las reglas que sigue cada discurso en su forma particular de interpretar la realidad.

Avanzando sobre las características de la interactividad que propone el medio, hallamos otro procedimiento estratégico que favorece la implicación del usuario. La trama discursiva de estos entornos atrapa no solamente por su serialidad sino también porque la organización de su estructura discursiva supera la sucesión e incluye el concepto de participación del lector/usuario, quien es invitado a provocar variaciones en la trama de las historias. Esta estrategia es clave en el proceso de implicación porque el usuario percibe que su intervención es la que provoca el cambio, aún cuando ello haya sido previamente diseñado. Este efecto provoca una fractura en el proceso lector: el sujeto se descentra de su acción y le confiere al medio la competencia del narrador. El medio es instituido por el lector como si fuera el propio narrador, apelando a la capacidad figurativa de estos entornos para codificar las respuestas probables.

El carácter participativo de los entornos digitales, si bien están limitados a su propia metodología de codificación de los comportamientos, presentan posibilidades muy interesantes en el juego de las identificaciones, especialmente si se desarrollan en entornos lúdicos como la literatura o los juegos.

En este punto hacemos referencia a los juegos de rol que los videojuegos, en sus desarrollos tecnológicos más avanzados, despliegan con especial impacto sobre los usuarios. Su capacidad de convocatoria se afirma, básicamente, en la creación de una ilusión de realidad que responde a las órdenes de los usuarios. El programa diseñado les ofrece la posibilidad de tomar decisiones –dentro de las previamente fijadas- y de mostrar dramáticamente la escena seleccionada. Sin embargo, en este juego de roles e identificaciones el jugador es quien está “siendo jugado” por el programa, conservando la ilusión de que está participando realmente en el diseño de las escenas o de las situaciones.

De todos modos estos juegos nos brindan un aporte sumamente valioso. Si nuestro propósito es construir una narrativa interesante empleando estas tecnologías es imprescindible considerar al lector desde el primer momento en que se diseña el programa. Los juegos son atractivos porque se desarrollan en entornos de fantasía y utilizan como reglas de juego las convenciones literarias y lúdicas que se presentan como las más apropiadas para el desarrollo dramático de las escenas.

Murray propone como desafío para el futuro inmediato la implementación de estrategias tecnológicas más sencillas y a la vez más flexibles ...que vayan más allá de la búsqueda de tesoros y la matanza de troles ...

2.2.- Entornos digitales inmersivos

Hemos consignado que la segunda característica de estos entornos que los hacen especialmente aptos para narrar es su capacidad de permitir que el usuario/lector genere un vínculo de inmersión en la trama digital. A esta característica hemos de complementarla con la descripción de estos entornos como “inmersivos”. Al respecto encontramos estas definiciones⁵⁵:

Inmersión (Lat. Inmersione) Acción de introducir o introducirse en un líquido.

Sinónimo de sumergir: inmersión total hasta quedar cubierto.

Esta posibilidad del entorno digital que nos invita a sumergirnos en él, establece una concepción alejada del espacio lineal propiamente occidental, concebido como un escenario vacío en el cual transcurren las actividades humanas. El espacio digital se nos está mostrando como un espacio lleno de redes electrónicas, concepto que se adapta muy bien a la idea oriental de ma que describe al espacio como un fluido continuo en el que se desarrollan interacciones y que está controlado por la temporalidad y el ritmo, un espacio-tiempo (De Kerckove, 1999: 193).

En esta nueva forma de concebir el espacio se concentra una de las transgresiones más importantes de estos entornos: la ruptura con el espacio/tiempo concebido desde la lógica lineal que utiliza la descripción verbal o la sucesión de imágenes para describir las escenas. La posibilidad de construir una nueva concepción del espacio les otorga a estos medios la apariencia de fronteras diluidas y le posibilita convertir la línea espacio-temporal en un lugar virtual, no situado, que se nos ofrece como “navegable”. El espacio digital es un entorno con sus propios no lugares, que emplea las órdenes “indirectas” del usuario sobre la pantalla para provocar un cambio de diseño en la superficie remitiendo a otros espacios que podemos reconstruir, pulsando el ícono “atrás” del ordenador.

Un ejemplo de este cambio en la concepción del espacio lo hallamos en los inicios de los 70 cuando la empresa “Atari” crea los primeros juegos gráficos instalando sobre la pantalla vertical los nuevos vectores para el espacio lúdico. Los primeros juegos gráficos: *Pong* y luego *Pac Man* (comecocos) instalan en la pantalla el escenario del tablero de mesa y abren el camino hacia los videojuegos con soporte en ordenador o CD Roms actuales.

Otro ejemplo ilustrativo podemos hallarlo en alguna de las escenas del juego de la Game Boy Color, Pokémon. El juego trae un pequeño libro de instrucciones a partir del cual el usuario puede “personalizar” las acciones. El jugador puede activar una de las opciones en las que registra sus datos personales y que, a medida que avanza el juego le permite hallar mensajes dirigidos a él en relación

⁵⁵ Diccionario de Narratología, Reis y Lopes

con el lugar en el que se encuentra (se despliega un plano), cuánto dinero o medallas ha conseguido, y activar un teléfono móvil con el cual puede “hablar” con su mamá o con otros personajes de la historia. El menú le permite registrar la hora en una de las opciones y, al cumplirse determinado tiempo... ¡la pantalla oscurece simulando el anochecer! (*Pokémon, Trainer's guide*) Tales posibilidades lúdicas contribuyen a la creación de una nueva concepción del espacio y del tiempo estrechamente ligados a las acciones llevadas a cabo por el usuario. En estas escenas lúdicas el jugador se identifica con el protagonista mientras se desarrolla la historia que transcurre en el presente. Y es precisamente por esta característica del entorno digital que la escena no se despliega en el espacio del escenario sino que le ocurre al propio lector, que se asume como actor del argumento acompañado por los sonidos y efectos especiales que propician que esta inmersión sea mucho más creíble aún.

Este concepto de navegación nos remite a un movimiento envolvente y al traslado de las escenas entre los posibles enlaces que expresan la secuencia de pensamientos y decisiones a través de las cuales el navegante ha construido la historia con su propio estilo. La navegación o recorrido que realiza el jugador a través de las distintas pantallas que se le presentan en el juego instalan un espacio propicio para la representación dramática del argumento. Nos detenemos en las escenas en las que advertimos peligros, recorremos distancias que consideramos necesarias para arribar a la meta, nos acercamos o alejamos de objetos que se nos interponen en el camino y así vamos desplegando decisiones en el argumento aunque siempre siguiendo las instrucciones marcadas en el diseño.

Estas son algunas reseñas de los posibles movimientos en el espacio narrativo con las limitaciones que, tanto el *software* como el soporte ofrecen. Si la intención es lograr narrativas de mayor calidad, estos entornos deben dirigirse hacia un escenario de navegación que posibilite a los usuarios la exploración de espacios narrativos cada vez más expresivos.

Finalmente es importante destacar otra característica de estas tecnologías que puede ser aprovechada para la creación narrativa: su capacidad de acumulación de información que potencia la memoria hasta configurar una versión globalizada de la biblioteca total, una alegoría de la Nueva Alejandría, una gigantesca enciclopedia capaz de almacenar todas las posibilidades y perspectivas y alimentar en nuestra imaginación el mito del narrador omnisciente.

Una de las características distintivas del ordenador es que permite representar palabras y números en código binario. Esta característica posibilita el almacenamiento de grandes cantidades de información que provocan nuestras expectativas enciclopédicas. Si a ellas les agregamos la conexión mediante la red con otros ordenadores, el mito de la biblioteca total se acrecienta hasta límites hasta ahora insospechados. Este mito asienta sus bases en la idea primitiva de acumular, de ordenar y catalogar todo el saber de la humanidad y poner bajo control a la realidad que, en sí misma se presenta como caótica y fragmentaria, más cercana al rumor que al lenguaje. Al posibilitar la acumulación de grandes

cantidades de información este medio puede ofrecerse como un terreno sobre el cual narrar historias que trasluzcan la complejidad de las situaciones y los diversos puntos de vista que se pueden generar ante situaciones cotidianas.

Un avance en este sentido lo podemos hallar en los juegos de rol en la red que, si bien siguen las estrategias básicas de los juegos de aventuras, combinan las características de estos entornos con su capacidad de acumular información. Una modalidad de juego basada en estas posibilidades es desarrollada en los MUDs (*Multi-user dungeons*). Estos juegos, que han comenzado a distribuirse en los 80, son denominados “creaciones en colaboración” porque combinan el placer de asociarse y comunicarse entre jugadores que comparten los mismos gustos con las peculiares aventuras en las que el jugador se zambulle en la trama narrativa mediante sus órdenes sobre la historia.

Estas características son también aprovechadas como estrategia de marketing en la difusión y circulación de los productos lúdicos novedosos. La promoción de los productos de venta siguen las características lúdicas descritas, no se realiza solamente apelando al mensaje publicitario en los diferentes medios masivos sino que las empresas organizan clubes o centros de juego en los que, en principio, se reúnen los jugadores que comparten el gusto por algún tema o personaje. En el caso de la empresa *Nintendo* y su producto *Pokémon*, la estrategia de incremento y promoción de los nuevos productos es mediante la organización de “Ligas”, reuniones de jugadores para familiarizarse con el juego asociándose a otros niños, compartiendo los trucos o pistas para obtener más objetos o conseguir atrapar a los personajes más difíciles. Este aspecto ha llegado incluso a materializarse en la forma de un nuevo periférico “el cable link”, un periférico que permite comunicar consolas e intercambiar los personajes desde la trama elaborada por un jugador en su consola a la que otro niño ha producido en la suya. Ambos convocados por la escena lúdica.

Hemos descrito que esta característica “enciclopédica” del medio puede favorecer la extensión narrativa de la historia y personalizarse para cada jugador desarrollando relatos con múltiples posibilidades y con argumentos complementarios o contrapuestos. Pero esta posibilidad puede convertirse también en un obstáculo para obtener un buen argumento y transformarse en historias agotadoras, reiterativas y con exceso de posibilidades que en vez de enriquecer el relato, propicia su estallido en fragmentos en los cuales se pierde la riqueza narrativa. Este aspecto acumulativo es muy atractivo en términos de consumo ya que propicia la multiplicación de personajes o periféricos que mantienen altos los rankings de ventas de los productos aún poniendo en riesgo la calidad narrativa. Si volvemos a nuestro ejemplo podemos advertir cómo se vincula esta propiedad con el lector que se sumerge en el argumento y preguntarnos: ¿cómo mantener la atención sobre la trama narrativa si permanentemente el jugador debe buscar nuevos personajes además de los 150 *pokèmons* y los 100 nuevos, a los que les agregamos sus respectivas evoluciones? En este ejemplo observamos cómo esta característica acumulativa es claramente utilizada como elemento para aumentar el consumo.

Esta propuesta, como muchas de las narrativas que se ofrecen con formato hipertextual siguen todavía bajo la estructura de escrituras lineales con múltiples enlaces, en las que la fragmentación y la posibilidad de navegación dispersa el relato y fractura la historia en una sucesión interminable de escenas. Si estas características del medio son trabajadas con un objetivo que permita la elaboración de narrativas digitales de mayor calidad, no solamente deberán regirse por los intereses del consumo o por la habilidad de la técnica digital, deberán superar el momento actual y desarrollarse atendiendo a las posibilidades expresivas del medio.

3.-Características de la narrativa digital

Hemos descrito a las historias multiformes como obras escritas o dramatizadas que presentan una única situación o argumento en múltiples versiones mutuamente excluyentes... (J.Murray, 1997) en la experiencia temporal cotidiana. Estas narraciones buscan mostrar las diferentes posibilidades que se nos presentan en cada momento de decisión. Al permitirnos visualizar miradas contradictorias, opuestas o inclusive paralelas, se nos ofrece una concepción del tiempo diferente al representado en una línea causal: es el tiempo de las múltiples alternativas posibles, el tiempo del ...¿cómo hubiera sido todo si. en lugar de optar por este camino hubiese seguido por aquél? ...

Pero para que el autor pudiese desarrollar estas distintas perspectivas era necesario contar con un medio tecnológico capaz de brindar esas posibilidades. La tecnología digital ha demostrado sus amplias posibilidades para desarrollar estas historias con perspectivas de avanzar tecnológicamente, mucho más aún. Es por ello que estos formatos han propiciado el despegue narrativo de historias de múltiples posibilidades.

Cuando el escritor de narrativas multiformes propone ampliar las historias incluyendo la complejidad, el lector adopta, entonces, un papel mucho más activo que en las narraciones tradicionales. En ellas es posible rastrear la presencia del narrador a través de las huellas que ha dejado en el texto a medida que realizaba determinadas opciones en la historia.

En la narrativa actual, en cambio, se invita permanentemente al lector a realizar él mismo las opciones narrativas. En este mundo de cambios tan vertiginosos e inestables, el narrador ha quedado desconcertado, enredado en las múltiples relaciones y posibilidades que se van abriendo ante su imaginación creadora. Si el narrador se ciñe a una determinada historia estaría realizando *una* opción dejando de lado a las múltiples posibilidades que existían en el momento previo a su elección. Es entonces que encuentra propicia la estrategia de narrar *participativamente* con el propio lector. Al invitarlo a implicarse en el proceso de elección de secuencias, el narrador abre un espacio que le permite al lector participar en la creación narrativa. Al participar en las elecciones de la historia, el lector se “descentra” y se ubica “como si” él mismo estuviese creando la historia.

Las narraciones de novelas o películas de *misterio* han empleado con mucha eficacia esta estrategia provocando en el lector su implicación en la trama, mucho más aún si él conoce las propiedades del género de suspenso. Es también un elemento muy bien utilizado por los *productos en serie* ya que sostienen la atención del lector/espectador en torno a las diferentes posibilidades en las que la historia se desarrollará y *continuará...* después de una pausa provocada para mantener en suspenso la acción. Estos productos narrativos seriales conforman la estructura básica de las entregas periódicas de las revistas de historietas, las series televisivas o las entregas de las diferentes versiones de los juegos electrónicos. Hallamos entonces que esta estrategia, al implicar al lector, convoca a la audiencia trastocando su lugar en el “espectáculo” Un lector, una audiencia que es convocada a adoptar una postura activa, componiendo los fragmentos de la historia y concibiendo trayectorias más o menos disímiles entre ellas.

Afirmamos entonces que las nuevas tecnologías pueden llegar a brindar amplias posibilidades para narrar historias siempre que se respeten las reglas que propone su juego, de la misma manera que podemos leer en sus relatos cómo han quedado inscriptas las convenciones sociales de la época para comprender el mundo de la cultura que las sostiene. Nuestro desafío radica entonces en comprender sus códigos, aprender a leerlos y a contar historias coherentes utilizando un medio tan cambiante como nuestros propios tiempos.

Para comenzar a desentrañar esta “literatura de la transformación” es necesario establecer las nuevas convenciones narrativas que nos permitan la inmersión en este escenario para actuar en él narrando nuestros significados.

Marshall McLuhan describió a los medios de comunicación del siglo XX como una estructura en forma de *mosaico* en contraposición a la estructura lineal del libro impreso. Estos medios fueron presentándonos la información en formatos fragmentados, diseminados en las superficies de periódicos y textos impresos que poco a poco fueron superando el impacto inicial que provocaron en el proceso lector acostumbrado a la continuidad y a las superficies extensas y monocromáticas. A este universo se sumó el impacto en los medios audiovisuales, el cine y la TV que incluyeron composiciones narrativas realizadas en base a múltiples enfoques particulares. A la fragmentación de las superficies se sumó, entonces la dispersión del narrador. El medio-mosaico fue presentándose ante el lector que poco a poco se inició en esta lectura fragmentaria y en el pensamiento-mosaico de modo tal que en estos momentos prácticamente estamos comenzando a superar el desconcierto inicial. Y todo esto se produce en parte por la frecuencia de las lecturas fragmentadas que han instalado el predominio del hipertexto y la superposición de historias en paralelo a través del tiempo y los escenarios.

Nuestra percepción de múltiples mensajes ha aprendido a realizar una lectura rápida, superficial, que rápidamente busca los puntos de interés basándose en las huellas que el diseño le ha mostrado: letras más grandes, resaltadas, en primera plana, titulares más importantes en el extremo superior derecho y así sucesiva y

jerárquicamente se acompaña el barrido que la mirada acostumbra a hacer siguiendo las normas de nuestro alfabeto occidental. Hemos aprendido también a intuir la estructura a partir de imágenes discontinuas y hasta podemos avizorar una nueva categoría de placer estético en el uso del *zapping*, en una búsqueda por yuxtaponer escenas o episodios de acuerdo a nuestro propio interés como usuarios.

Con el advenimiento de los ordenadores la metáfora del mosaico de Mac Luhan se reformula en la narrativa calidoscópica de Murray en principio por las posibilidades particulares del medio que reúne ...el mosaico espacial de la página, el mosaico temporal de las películas y el mosaico participativo del mando a distancia...estaríamos proponiendo entonces que en gran medida el medio es el mensaje.

Esta metáfora del calidoscopio nos remite a una idea de las múltiples posibilidades que se pueden obtener a partir de lo fragmentario en una suerte de transformación de las fronteras entre las narraciones y los juegos, entre las formas narrativas y las formas dramáticas, desde la audiencia pasiva a la participativa. Esta posibilidad que permite el medio de acudir a distintas acciones simultáneas narradas de diferente forma, propone entonces un nuevo género narrativo que reúne las posibilidades narrativas y dramáticas en un mayor despliegue de efectos provocando la inmersión del lector en la trama. De modo tal que la obra se desarrolla en un entorno mucho más creíble favoreciendo la identificación del lector con el narrador en el relato.

Estas historias que remiten a múltiples líneas paralelas o entrecruzadas favorecen el desarrollo de una lectura que incluye diferentes puntos de vista y que nos invita a pensar incluyendo lo diverso, lo múltiple, lo complejo.

Pero estas posibilidades requieren que determinadas convenciones entren en el juego narrativo a fin de no perder en la fragmentación del medio, la coherencia de la historia provocando la *saturación* del lector. Una estrategia válida podría ser apelar a las convenciones teatrales de movimientos de escena y de entrada de los personajes. Pero, y en esto vemos la transformación de las barreras tradicionales, esta convención necesaria resulta insuficiente porque estamos ante la irrupción de múltiples historias simultáneas. La propuesta narrativa debe provocar la búsqueda del argumento a través de los escenarios, despertar el interés del lector por salir de las escena y explorar otros lugares posibles sin disgregar la historia. En este punto radica la importancia de establecer convenciones propias del medio. Las historias que narran en un mismo momento distintas miradas desde diferentes puntos de vista nos pueden mostrar los planos emocionales diversos que convergen en una misma situación. De esta manera aumentamos nuestra capacidad de percepción poniéndonos en los lugares de los otros, descentramos como lectores que observan el transcurrir de la historia para sumergirnos como actores implicados en la situación. Esta nueva posibilidad nos ubica en un lugar que no se corresponde con las categorías narrativas tradicionales, un momento de *iluminación dramática* que nos permite la identificación con los personajes y el transcurrir de los relatos

particulares en una conjunción entrelazada desde nuestra inmersión en la narración. Nos permite captar los fragmentos del calidoscopio pero para conformar con ellos una experiencia estética. En este punto encontramos cómo las posibilidades del medio nos relatan nuestra percepción del mundo y de sus significados. Percibimos que ninguna posición puede albergar todos los significados y que tampoco una sola mirada puede constituirse en un relato totalizador de la realidad, diseminada en las voces múltiples y diversas pero que encierran en sí mismas la coherencia del significado.

Las narrativas calidoscópicas nos permiten visualizar las posibilidades del medio más allá de la producción digital que nos invade diariamente y que aprovecha sus características fascinantes y enciclopédicas para distribuir sus productos en búsqueda de réditos económicos, en desmedro del desarrollo de sus posibilidades.

En la discontinuidad de los procesos tecnológicos podemos encontrar lo propio y valioso que puede ofrecer cada nuevo entorno narrativo. Las novelas o historias desarrolladas bajo el predominio del texto impreso nos permiten explorar el mundo de los personajes; las obras dramáticas nos permiten inmiscuirnos en las características de la acción, y la narrativa de simulación, en cambio, posibilita nuestra inmersión en el *proceso narrativo*.

4.- Principios estéticos de la narrativa digital

... Aquí encuentro la memoria de los héroes y también el fracaso conmovedor de los semidioses; los jóvenes en cuyos esfuerzos bisoños vemos revivir las leyendas de su genealogía; la suerte triunfando sobre el mérito; el mérito como la forma más alta de la suerte, la más inexplicable; la necesidad inaplazable de demostrarlo todo no cuando uno quiere o puede, sino cuando es debido; la admiración por lo que irrefutablemente es, junto a la simpatía nunca avasallada por lo que no puede ser, la habilidad que suple a la debilidad y la convierte en fuerza; la competencia libre entre los iguales, que sirve para demostrar que nunca lo son del todo... (F.Savater,1986).

A lo largo de estas páginas hemos procurado profundizar la reflexión en torno a la capacidad narrativa, intrínsecamente humana, que nos permite expresar los contenidos simbólicos de nuestro mundo interno posibilitándonos la proyección de nuestros miedos básicos en objetos externos, manipulables. Al ubicar en un contexto ajeno, extrínseco, a nuestras incertidumbres, se nos abre la posibilidad de tomar distancia emocional y, de alguna manera, controlarlas sin caer en el temor a padecer riesgos. Es más fácil odiar al villano y verle vencido a manos del héroe que llegar a visualizar que pocas veces nuestro héroe interno resulta invencible y mucho menos que detrás de las mejores intenciones también hay lugar para las codicias villanas. Es mucho más difícil pasar de la fantasía en la que podemos separar claramente los personajes totalmente malos y totalmente buenos a una realidad en la que estas consideraciones presentan luces y sombras.

Este espacio de transición entre la realidad interna y la externa al sujeto, utiliza determinados vehículos emocionales especialmente propicios para generarlos. En los primeros años de vida esta función transicional se traslada hacia los juguetes: objetos que el medio cultural les acerca a los niños y que ellos invisten de contenidos emocionales propios. Cada niño establece con algún objeto en particular este proceso de vinculación transicional otorgándole a la situación lúdica y al objeto sobre el cual ejerce esta función significaciones propias, asumiendo distintas posiciones respecto a él que le permiten representar sus incertidumbres hasta tanto pueda asimilarlas y controlarlas. Una vez que esto sucede, el objeto pierde su valor y cae en desuso (Winnicott, 1982).

Las narraciones, una vez instalado el lenguaje y con él la posibilidad de simbolizar mediante relatos los significados, temores y dudas, se constituyen en objetos transicionales. Narrar, darle una historia a lo innombrable nos permite el ejercicio de la función simbólica que necesita construir canales expresivos a través de los cuales darle voz a lo caótico y colocarlo bajo las convenciones que mediante el orden del lenguaje hemos construido en cada estilo.

Esta posibilidad de representar el mundo interno se desarrolla a través de diferentes herramientas culturales. Las narraciones literarias escritas en formato de novela nos permite explorar las características de los personajes, su mundo interno y sus posiciones a lo largo del desarrollo de la historia, las narraciones escenificadas, en cambio nos permiten explorar especialmente las características de la acción y los movimientos de los personajes en la escena de acuerdo con las convenciones dramáticas. En las diversas modalidades sin embargo, se conserva esta posibilidad de establecer una suerte de frontera entre el espacio del sujeto y de la obra: la constitución de un espacio de transición que nos permite jugar con nuestras propias fantasías con la seguridad de que contamos con “la cuarta pared” que nos mantiene fuera de la escena.

Esta convención dramática es el punto sobre el cual la narrativa digital comienza a abrirse paso provocando la “iluminación dramática” de la escena. Mediante la narrativa participativa nuestro lugar de espectadores que pueden identificarse con lo que le sucede a los personajes, las fantasías de amor y de odio que desarrollamos sobre los héroes y los villanos, pero relatadas por un narrador externo a nuestra propia voz queda paulatinamente destruída. Hemos comenzado a des-ilusionarnos entrando en la escena, perforando la “cuarta pared del escenario”. En una narrativa de inmersión dramática las emociones y las fantasías más arcaicas aparecen iluminadas con una crudeza tal que nos descontrola. La fantasía oculta bajo la identificación con el narrador queda diluída y podemos implicarnos en el mundo de la ficción que nosotros mismos hemos construído.

Esta característica propia de las narrativas digitales: la inmersión precisamente es el primer punto que nos atrae de estos medios. Establece con el usuario una suerte de “seducción” entre lo que ofrece y lo que oculta reclamando la implicación del usuario para avanzar en el despliegue de sus posibilidades. La experiencia de

poder sumergirse en la fantasía, trasladándose a un lugar de ficción alejado de la monotonía cotidiana es un deseo que nos ha acompañado desde tiempos remotos y que ha sido visto como peligroso, con un poder de seducción capaz de provocar la escisión de la personalidad. Ya expresaba Cervantes de su Don Quijote de la Mancha:

...él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro y los días de turbio en turbio; y así del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio...

La lectura y los libros en ese entonces eran vistos como peligrosos, capaces de ahogar al lector que se sumergía en ella en un mundo de fantasía en el cual podía quedar atrapado... Este deseo ancestral de sumergirnos en la fantasía se intensifica en los medios digitales que proponen una narrativa participativa, el medio promete satisfacer el deseo de sustituir el mundo real por la fantasía. Cuando un medio atrapa el interés sumergiéndonos en la ilusión se ubica en el umbral entre la realidad exterior y la propia mente del lector. El medio se constituye en un objeto liminal⁵⁶, en un ...objeto ritual capaz de remitirnos a experiencias míticas que suceden entre el mundo de la experiencia común y el mundo de lo sagrado...(Turner,1988) Este objeto ritual nos atrapa en la historia, nos abstrae de la realidad y llegamos a experimentar sensaciones reales por objetos imaginarios. Estas experiencias en las que “lo real es lo que no está allí” (Winnicott,1971) se prolongan en las distintas formas narrativas, desde la oralidad a la escritura estableciendo convenciones que sostienen ese espacio de transición, el frágil umbral que sostenga que “el mundo virtual siga siendo real manteniéndolo fuera de allí”.

Langer (1953) describe esta convención en términos de “prohibición de la participación” que permite que el arte se constituya como tal precisamente por su posibilidad de establecer distancias. Esta autora refiere que, si se intenta abolir esa convención, esa “cuarta pared” del escenario, esto implicaría una “violación escandalosa” de dicho acuerdo entre escritor y audiencia. Desde esta convención hallamos también un cauce para nuestros propios temores que permanecen en el exterior, en el espacio de la escena. La posibilidad de que afloren dichas sensaciones con total crudeza y descontrol nos produce desagrado, preferimos que lo imaginario se mantenga fuera del “umbral”.

Las narrativas participativas instalan básicamente estas preguntas ¿cuál es el límite que debemos establecer a fin de reservar las fantasías al espacio virtual sin temer que se encarnen? ¿cómo emplear un medio participativo sin que no nos paralicemos al sumergirnos ante nuestras propias fantasías?.

Encontramos que muchos de los prejuicios que despiertan las narrativas, cada vez que avanzan en sus formatos, se dirigen en este sentido. Los libros

⁵⁶ En Turner “el proceso ritual”. Liminal: término antropológico de origen latino que se usa para describir experiencias mitopoéticas en las que un objeto, un ritual o una historia suceden entre el mundo de la experiencia común y el mundo de lo sagrado.

despertaban el temor a quedar atrapados en la fantasía, con el “cerebro seco” como Don Quijote...otro tanto ha sucedido con la televisión y hoy encontramos esos mismos prejuicios en torno a los seductores entornos digitales: internet o los videojuegos. En particular estos temores se concentran alrededor de los efectos que pueden provocar en los usuarios y esto lo pudimos constatar en los trabajos de investigación sobre estas tecnologías. Haciendo un seguimiento de los intereses de los investigadores podemos inferir también cuáles son los temores que despiertan estas tecnologías en la comunidad científica.

¿Será quizá esta preocupación por encontrar en estos relatos una semblanza descarnada de nuestras propias posibilidades de destrucción? En una narrativa participativa que nos sumerge en la trama ¿qué caminos debemos señalar para no derribar la cuarta pared y sostener la frontera entre lo virtual y lo real? ¿Cómo sumergirnos en este espacio narrativo sin diluirnos y llegar a crear un entorno lúdico de interjuego entre la realidad y la fantasía.

J. Murray propone estructurar la participación “como una visita”. Esta figura parece apropiada porque conlleva la posibilidad de establecer un recorte en el tiempo y el espacio que establezca una suerte de frontera flexible, que señale la entrada y la salida de la escena. Un ejemplo gráfico podemos tomarlo de una visita a un parque temático. Allí tenemos un punto de entrada y otro de salida, con un recorrido que no está rígidamente seleccionado, que permite la inmersión del “navegante” pero que también le posibilita la salida de la fantasía. Permite experimentar múltiples sensaciones, establecer un juego lúdico entre el drama y la tragedia, posicionarnos desde algún personaje pero comprendiendo el “como si” de la escena participativa.

Si el proceso de inmersión está bien logrado, estimula la participación activa en su trama narrativa. El segundo principio que brinda especial placer en estos entornos, que se deriva de la inmersión es la actuación. Este concepto excede a la sola respuesta de un ícono activado mediante nuestro click. La actuación implica poder llevar a cabo acciones significativas y ver los resultados de nuestras decisiones y elecciones (Murray,1997) implica actuar dentro de un entorno narrativo.

En este punto nos ubicamos en una nueva posición narrativa. Las formas tradicionales emplean la participación del lector en ocasiones muy limitadas y ya previamente establecidas en cada género. Incluso en las obras dramáticas en las que se incluye la participación de la audiencia, su lugar, si bien es invitada a realizar o responder a determinada propuesta, sigue en su lugar de auditorio y la historia sigue su curso indefectiblemente aún con estos “toques” de participación.

Los entornos electrónicos también pueden presentar diferentes grados de participación. No podemos comparar un juego en el que la participación del usuario se reduce a seguir las órdenes diseñadas en el menú con un entorno de simulación en el cual, a partir de las elecciones realizadas por el usuario, los componentes del medio pueden modificarse y mostrarnos dinámicamente las

consecuencias de nuestras elecciones. En este punto es importante discernir entre “interactividad” (término aplicado con demasiada amplitud) con la actuación como placer estético, aún cuando estemos refiriéndonos a conductas y resultados. La estructura lúdica de la actuación no implica cuánta actividad estamos desarrollando sino el grado de autonomía posible. Comparemos, por ejemplo un juego de ajedrez con un juego *pinball*: aunque la cantidad de respuestas que se dan en el segundo caso, no podemos inferir por eso que el jugador obtenga una experiencia valiosa de su actuación, como sucede en el primer caso.

La narrativa en entornos participativos que convoca la *actuación* del usuario puede también despertar placer estético, siempre que se aleje del repiqueteo fugaz de las propuestas de estímulo-respuesta propio de los juegos electrónicos.

Una posibilidad narrativa que ofrecen estos medios se basa en la posibilidad que brindan al usuario por “explorar el espacio”, navegar por las distintas escenas, plataformas o páginas web por el sólo placer de recorrerlas independientemente del contenido de la historia. Explorar es una propuesta lúdica que desarrollamos tanto en los ámbitos reales como en los virtuales y que despiertan nuestro interés por inmiscuirnos en lo desconocido o profundizar en lo conocido. En esta exploración se requieren señales de orientación que nos permiten trazarnos caminos a través de los distintos escenarios. Las narrativas digitales toman esta característica placentera y desarrollan básicamente dos estrategias: el *laberinto* para resolver y el *rizoma* enmarañado (Murray,1997).

Ambas estrategias se encuentran desarrolladas desde las primeras formas narrativas heroicas en las que la historia se desplegaba a través de distintos escenarios con senderos laberínticos y peligros acechando inesperadamente. Esta metáfora ha quedado plasmada en los laberintos que tan frecuentemente hallamos rodeando los castillos medievales, por ejemplo.

Estas formas narrativas despiertan nuestros propios deseos por desentrañar los sentidos ocultos a nuestra percepción. La realidad se nos presenta como un desafío, con muy pocas certezas y con inesperados riesgos. El camino laberíntico convoca a nuestro héroe interior para lograr vencerse a sí mismo y encontrar el tesoro perdido, la princesa o el príncipe de sus sueños o sencillamente el placer de disfrutar de nuestra propia fantasía.

Esta estrategia es utilizada con mayor o menor grado de despliegue técnico por la mayoría de los videojuegos que convocan el interés de los jugadores. En muchos casos el despliegue exagerado de los efectos y la convocatoria a la respuesta acelerada del usuario que le permite vivir o matar -y ganar puntaje- tiene el desarrollo de una historia narrativa y buscan provocar la tensión y el deseo de competir del usuario en desmedro del placer de la exploración que el entorno podría ofrecer. Un ejemplo de esta estructura la hallamos en la propuesta del juego *Pokèmon* de *Gameboy*, sea cual fuere su versión. En este juego se despliega una estructura laberíntica, con propuestas a desarrollar en cada escenario en el cual el jugador puede detenerse a explorar qué objetos existen en

cada espacio, recorrer senderos o emplear elementos de la vida cotidiana (hablar por el móvil con su mamá, ver TV, pasear por el parque). En el manual de instrucciones se brindan distintos mapas que van guiando al usuario hasta llegar a lugares donde la acción competitiva es más intensa. La historia busca sencillamente la acumulación de los coleccionables pero le agrega el encanto de la exploración en el laberinto a través del cual la actuación del jugador puede provocarle distintos placeres o angustias, en caso que en una pelea sea herido.

La estructura laberíntica, en definitiva, se halla predeterminada, hay un camino que es el propuesto y que es preciso descubrir. Otra posibilidad es la estructura de *rizoma* en la que la ficción está indeterminada a la manera de la narrativa hipertextual posmoderna. Esta propuesta no se basa en un tipo de racionalismo griego sino en un pensamiento más propio de la teoría literaria postestructuralista. Deleuze (1987) propone esta figura del *rizoma* para nombrar la estructura en la que un punto puede llegar a conectarse con cualquier otro sin reconocer un cierre. Esta figura es tomada por la teoría literaria para ser aplicada a los textos que no siguen una estructura lineal, propia de los textos impresos sino que se acercan más a una frontera sin entrada o salida fija. Esta estructura apuesta básicamente a la libre interpretación del lector en desmedro de la intención del autor y renuncia a la clausura.

Por tanto la estructura laberíntica como la de rizoma son formas predeterminadas que impiden desarrollar el placer de la exploración del usuario. Las narraciones deberían presentarse en un punto intermedio: que brinden orientación al navegante pero que permanezca una estructura abierta que posibilite la exploración en el espacio narrativo del usuario. Las estructuras laberínticas generan angustia, desconcierto y temor a perder lo propio ante lo desconocido. La angustia de la incertidumbre se desplaza por el laberinto narrativo y genera tensión en el jugador. Si a esta estructura lineal se la enriquece con la posibilidad de visualizar la historia desde múltiples puntos de vista esta forma sería tranquilizadora porque brindaría mayor espacio para visualizar la situación desde múltiples versiones. Las estructuras multilineales nos permiten expresar dramáticamente nuestros miedos y narrarlos a modo de una exploración.

Esta situación de actuación narrativa nos remite a cuestiones relativas a la *autoría*. Existen autores que sostienen que el usuario de las narrativas digitales es el autor de la obra. Esta proposición, al igual que la referencia a la interactividad de los ordenadores es engañosa. En todo caso el usuario es quien desempeña un papel activo, elige personajes o acciones pero siempre bajo un entorno ya determinado previamente. La autoría del usuario es una “autoría derivada” de la propuesta del medio que se basa en una sucesión de procedimientos establecidos en el programa. Si bien el usuario puede modelar acciones y experimentar el placer de emplear, yuxtaponer o vincular materiales expresivos en todo caso estamos hablando de “actuación”. En este caso estaríamos estableciendo una cuestión semejante a las cuestiones de autoría de los poetas orales de la antigüedad, en los que hoy podemos rastrear su obra como fruto de yuxtaposiciones y mezclas producidas en el seno de la comunidad de origen.

La autoría en las narrativas digitales, en cambio, remite a un autor que “escribe las reglas que determinarán el texto además de escribir el texto en sí”. El autor determina las reglas de juego sobre las cuales el usuario desplegará su actuación a la manera de un director de orquesta que determina los acordes con los cuales se desarrollará la obra.

Otra de las posibilidades del medio es que ofrece el placer de la *transformación* que nos permite adoptar múltiples personajes y cambiar de apariencia ocultando nuestra identidad. En el caso de los *chats*, por ejemplo, esta característica es empleada a punto tal que el código de uso es precisamente el engaño y el “todo vale”. Los miembros que conversan utilizando el chat adhieren a esta convención, entran en el juego de suprimir la propia identidad, el medio fragmenta los diálogos imprimiéndoles la velocidad y fugacidad propias de la conversación oral y transforma la escritura en una “oralidad escriturada” si es que se acepta este término. Tampoco es una conversación al estilo tradicional, la máscara y la simulación es el pacto inicial.

El ejemplo del *chat* es ilustrativo de las posibilidades que este medio ofrece a los usuarios. Un juego de seducción y de permanente mutación requiere de nuevas convenciones que le den forma a una “literatura de la transformación”. Hemos descrito a este tipo de narrativa como “calidoscópica” y es fiel reflejo de nuestro pensamiento entre milenios que se halla en una búsqueda por reunir los fragmentos de verdad dispersos en un relato coherente que pueda ser capaz de albergar la diversidad y no monopolizarla.

También los argumentos desarrollados en las narrativas digitales deben avanzar hacia un nivel de expresividad más adulto. De Brontë en su obra *Tales of the islanders* (1911) realiza una semblanza de un tipo de literatura de transformación en la que los personajes optan por cambiar las situaciones dramáticas de sus muñecas a prototipos de mujeres con las cuales poder identificarse. Las narraciones cumplen precisamente esa función de anticiparse a los roles adultos, representándolos en los juegos o en las narraciones. Muchos de los temas que hallamos en las narrativas digitales actuales tienen esa reminiscencia adolescente de ruptura de códigos sociales tradicionales, alta carga de erotismo y de violencia que nos hablan de una carga emocional aún no encauzada que busca mostrar los conflictos y escapar de ellos sin buscar propuestas superadoras: mostrar y enunciar, ver y denunciar sin intentar comprender.

Para que las narrativas electrónicas avancen hacia mayores niveles de expresividad es preciso que las transformaciones que se producen al interior de los procesos superen las fantasías adolescentes descontroladas y comiencen a plantearse otras posibilidades que superen la repetición de temas traumáticos. Un buen indicio en estas narrativas no debería evadir los temas que nos preocupan sino incluirlos para aprovechar la posibilidad de estas narrativas calidoscópicas para visualizar el problema desde diversos puntos de vista.

La transformación que enunciamos se visualiza claramente en los ejercicios de simulación que permiten aprender a apreciar la riqueza de una narrativa calidoscópica que no necesariamente implica renunciar a la conclusión o al desahogo emocional. En la simulación podemos entrar a la trama y experimentar las sensaciones repetidamente, podemos posicionarnos desde distintos personajes y proponer distintos finales.

Estas posibilidades del medio nos permiten visualizar los procesos y nos invita a construir nuevos parámetros del placer estético que puedan incluir la complejidad. Este es un nuevo aprendizaje que nos propone el medio, tal como en su momento ha sido aprender a visualizar los códigos del movimiento en la escena dramática.

Ciertamente tanto la inmersión, la actuación como la transformación son herederos de las posibilidades de placer estético que nos anticipaba la literatura impresa aunque con su especial aporte: la convergencia de la composición literaria, dramática e informática.

Capítulo 5

La digitalización del espacio lúdico

- 1.- Vinculaciones entre el juego y el aprendizaje en la configuración del espacio lúdico**
- 2. - Aprendizaje, videojuegos y narrativas**
- 3. -La función enseñante de los objetos tecnológicos**
- 4. - Algunas referencias respecto al videojuego *Pokémon* en el escenario sociocultural**
- 5. - Acerca de la lectura del objeto enseñante y la convergencia mediacional**
- 6. - La tríada cómic/ videojuego / animación**
- 7. - El fenómeno “manga” y la noción de Sujeto en oriente / occidente**

La digitalización del espacio lúdico

En este capítulo desarrollamos conceptos vinculados a las características del espacio lúdico mediatizado por las tecnologías de la información. Nos detenemos en las narrativas de los videojuegos, y, en particular en las características de la “japoanimación” dado que estos productos tecnológicos se hallan impregnados por los contenidos simbólicos emanados de la cultura de oriente pero elaborados para ser consumidos globalmente. Hacemos referencia a una narrativa particular en los videojuegos: el caso “Pokémon” que ha despertado nuestro interés como investigadores por las consideraciones que desarrollamos en este apartado.

1.- Vinculaciones entre el juego y el aprendizaje en la configuración del espacio lúdico

La experiencia lúdica es intrínsecamente humana y, salvo en situaciones patológicas, una experiencia placentera que atraviesa culturas y condiciones, incluso las barreras del paso del tiempo. Desde nuestra propia experiencia como “jugadores” y como profesionales de la educación rescatamos la riqueza de los aprendizajes que se producen en estos entornos y nos preocupa el lugar que el juego tiene en la vida actual, en el tiempo libre, el tiempo de la educación informal, y en la escuela, el tiempo de la educación formal. Adherimos a los aportes de Winnicott (1978, 1979, 1992) quien en sus escritos plantea la importancia de la actividad lúdica como promotora de procesos de simbolización, interacción y expresión de las emociones, es por ello que consideramos al juego como un medio necesario para el desarrollo cognitivo ya que es la expresión privilegiada de la función simbólica infantil. Desde el juego desplegamos nuestra capacidad creadora al anticiparnos y proponer soluciones a conflictos imaginarios. Sostenemos entonces que jugar es, indudablemente, la principal fuente de aprendizajes. Y, dadas las características actuales de los objetos con los cuales nuestros niños aprenden a jugar es que proponemos acuñar el concepto de “digitalización del espacio lúdico” haciendo referencia específicamente a la captura del espacio y del tiempo libre, propio del ocio creativo. Asistimos a una reconfiguración de la situación lúdica de acuerdo con las restricciones que este objeto tecnológico particular imprime al jugador.

Entendemos que el espacio lúdico alude a algo más que al juego en sí mismo, instala el plano de lo simbólico en la propia actividad. Ya Freud⁵⁷, desde sus escritos analíticos había observado que un niño cuando jugaba con un carretel, decía “ford” cuando se alejaba y “da” cuando regresaba. Infirió a partir de este hecho que el niño simbolizaba la presencia / ausencia de su madre. A través de este juego el niño estaba inscribiendo y escribiendo en esa actividad, contenidos

⁵⁷ “Fort-da” o juego del carretel, en Freud,S.(1920) Más allá del Principio de Placer. Obras completas

del orden del inconsciente. Al tomar elementos de su entorno, el sujeto inscribe y elabora simbólicamente, su propia historia. Lo logra a través del juego. Y nadie puede reemplazarlo en esta trabajosa empresa. Para ello la actividad lúdica se instala como “protoescritura” (Jorge Gonçalves da Cruz,1995) que le permite reelaborar en el plano de lo simbólico, un espacio transicional (Winnicott,1979) construido en un espacio intermedio entre el sujeto y la realidad externa.

El juego simbólico permite que la escoba sea un caballito y el pañuelo de seda un paracaídas. En esta inscripción se pone en juego nuestra propia autoría ya que jugar nos permite descubrir nuestra singularidad, nuestra diferencia, nuestra marca, y desde allí abrir espacios a la creatividad. (A. Fernández,2000) El aspecto lúdico, instalado en el espacio transicional, simbólico, es el que posibilita el aprendizaje de manera privilegiada. El juego aporta reglas y una representación de lo posible a la actividad lúdica, permite simular decisiones en un mundo de representaciones. De no existir estas características estaríamos hablando de simple entretenimiento, un pasatiempo que no instala la posibilidad de diseñar aquella “protoescritura singular”.

El lenguaje del juego es prioritario en la niñez porque cuando el niño juega se involucra integralmente desarrollando aspectos biopsicológicos y sociales (Winnicott 1992, Elkonin 1980). Si consideramos que el aprendizaje es una tarea de apropiación de significados culturales (Bruner 1981) tenemos entonces argumentos suficientemente valiosos como para considerar a los juegos y juguetes que se ofrecen bajo entornos digitales, como objetos de estudio de interés para el aprendizaje. Estos objetos están instalados en ese espacio transicional con el cual Winnicott definía su función y que podríamos trasladar al espacio de transición entre la vida escolar y la vida cotidiana, espacio material y simbólico transitado por los sujetos de la educación.

Por lo tanto, no consideramos el juego como una función aislada, sino como una forma de actividad solidaria de un desarrollo más general. La teoría socio-cultural considera el origen social de los procesos mentales superiores y el papel del lenguaje y de la cultura en tanto mediadores necesarios para la construcción y la interpretación de los significados de las actividades que desarrollamos en la vida cotidiana. Vigotsky, ya desde sus escritos iniciales, postula la ley de doble formación de los conceptos que seguiría un proceso espiralado y vinculante desde lo intersubjetivo hacia lo intrasubjetivo. En este sentido sostenemos que el juego configura la primer experiencia de “autoría del sujeto” que le posibilita llevar a cabo la experiencia de tomar la realidad del objeto y transformarla aceptando sus límites. Precisamente es en ese espacio transicional, intersubjetivo, el lugar donde nace el pensamiento en su búsqueda por resolver el desafío que lo moviliza. Este movimiento “subjetivante” posibilita que la inteligencia se motorice hacia el despliegue de su energía creativa promoviendo la actividad propia de cada sujeto. Esta experiencia vital es intrínsecamente placentera porque le posibilita al psiquismo conectarse con la riqueza de su propia creación y se reconoce a sí mismo en el placer de hallar la autoría de su pensamiento. El sujeto entonces desarrolla la capacidad de “estar a solas” con su pensamiento hallando placer en

ese instante que, lejos de concebirse como un movimiento interior de aislamiento, se configura en una fuerza centrífuga proveedora de energía erotizada que le permite comunicarse con los otros desde su propia y genuina experiencia de vida. Esta capacidad de “estar a solas” es la está siendo bombardeada ferozmente desde las condiciones de la cultura actual, en el discurso cultural de superficie que evade los momentos de reflexión tildándolos como momentos vacío, de “tiempo perdido”. En la cultura eficientista de mercado, el tiempo es un valor redituable y debe ser sometido a la producción. Tiempos llenos de actividad continua, de estimulación y extraversion permanente. Este discurso tan impregnado en estos tiempos está provocando un déficit en los niños y jóvenes que se constituye en un síntoma preocupante. Cada vez con mayor frecuencia la queja se centra en el “aburrimento”, que interpretamos como la “dificultad para estar a solas”, la dificultad por encontrarse con la propia significatividad.

Desde esta línea de pensamiento es que nos interesamos por los videojuegos ya que representan, en la vida actual, una de las entradas más directas de los niños a la cultura informática y a la cultura de la simulación. Muy utilizados por niños y adolescentes, son muy criticados por sus contenidos y muy poco empleados por los educadores. Esta visión socialmente construida sobre los videojuegos no deja ver otros aspectos relevantes para la educación: la importancia del medio como herramienta básica de aprendizaje de las estrategias, las habilidades necesarias para vivir en la sociedad tecnológica y la necesidad de replantearse su papel en el aprendizaje escolar. Tarea laboriosa que requiere de una intervención específica de la reflexión para tornar estos artefactos culturales en “objetos inteligibles”.

Trasladándonos específicamente a la actividad que proponen los videojuegos debemos diferenciar, en principio, dos grandes clasificaciones: los de respuesta instantánea a un estímulo y los que proponen una posición caleidoscópica para el jugador. Si bien en cualquier actividad humana es factible inferir contenidos simbólicos, no sucede así en cuestiones relativas a “la autoría del sujeto lúdico”. En la mayoría de las actividades lúdicas realizadas con juguetes tradicionales, la producción es de completa autoría del sujeto que juega, mientras que en los videojuegos, el proceso de digitalización del soporte: el objeto / juguete no permite que suceda lo mismo en todos los casos. Si bien existen autores que sostienen que la autoría del videojuego la tiene el usuario, esta es una posición engañosa. En realidad se trataría de una “autoría derivada” que se limita a los procedimientos establecidos en el software diseñado por el programador.

Llegados este punto observamos que la inmersión temprana y exclusiva en este tipo de tecnologías reduce la capacidad de crear y de inscribir en el espacio lúdico los contenidos simbólicos de nuestra propia historia. Y la paradoja se instala cuando las tecnologías de comunicación masiva responden a un “macrodiscurso homogéneo de superficie⁵⁸” que propone una sola visión en la resolución de los hechos cotidianos al cristalizar los valores del neoliberalismo avanzado.

⁵⁸ Concepto desarrollado en profundidad en el capítulo 2 de esta obra

Los videojuegos forman parte de este mundo globalizado que homogeneiza los gustos y preferencias a partir de la seducción omnipresente en las pantallas de los productos de consumo, diseñados con extremo cuidado por los expertos del marketing. Sin embargo, aún adhiriendo a la antiglobalización, no necesariamente tenemos que excluirlos o rechazarlos ya que aquellos que posibilitan el juego simbólico contribuyen a la inscripción de la singularidad de cada sujeto. Esta singularidad es la que se proponemos desarrollar y para ello es importante generar espacios grupales de interlocución en los que sea posible la circulación del saber del sujeto en los significantes particulares. Ya que.. nuestra propia autoría al pensar, nos permite descubrir nuestra singularidad, nuestra diferencia, nuestra marca y desde allí abrir espacios a la creatividad... (Alicia Fernández,2000).

Llegados a este punto en la reflexión, subrayamos que la institución educativa se constituye en la actualidad en uno de los pocos espacios públicos que continúa convocando a los jóvenes. Sin embargo, como institución de la modernidad, se halla inscrita en una lógica organizacional que históricamente ha privilegiado determinadas prácticas discursivas excluyendo voces y marginando significados a fin de someter la oralidad y la imagen al orden del lenguaje escrito y conseguir el objetivo para el cual su organización fue institucionalizada: la alfabetización. En este régimen institucional, el aprendizaje queda restringido a la adquisición de procedimientos y habilidades, la lectura desbalancea su oferta de placer estético hacia los textos prescriptivos y descriptivos y el juego es entendido como un pasatiempo para divertirse cuando acabe la “verdadera” actividad: el trabajo de aprender... porque cada actividad del espacio escolar debe perseguir un objetivo, debe servir a ella y servirse de los sujetos para adaptarlos a su propia lógica. Con preocupación observamos que en las prácticas educativas, y con mayor insistencia aún a partir de la instalación de las Reformas Educativas en nuestros países latinoamericanos, se evidencia una privilegiación de procesos que propician el pensamiento binario, disfrazado bajo la consigna de la eficacia y la rigurosidad de los controles de evaluación de contenidos y deshechan propuestas colectivas y complejas que, paradójicamente son enunciadas en el discurso teórico de los respectivos Diseños Curriculares.

Paradójicamente las jóvenes generaciones que son los sujetos de la educación, viven inmersas en relatos electrónicos y los utilizan en la vida cotidiana, de modo tal que constituyen espacios de construcción de la identidad que escapan a la lógica cerrada y lineal, propia de la institución educativa edificada sobre la cultura del libro. Precisamente ellas encuentran su propio estilo de construir identidad de manera plural apartándose del dominio disciplinario del saber escolarizado. Es el lugar del placer-diversión, del juego- entretenimiento y del aprendizaje social que se desliza entre los intersticios institucionales y cuya presencia no siempre es suficientemente visible.

Sin embargo, este es nuestro entorno y no necesariamente proponemos un retroceso hacia resistencias conservadoras, negadoras de las posibilidades que la digitalización puede ofrecer. Advertimos con preocupación respecto de la urgente necesidad de estudiar sus posibilidades, en especial desde el aporte de los

especialistas de la educación. Necesitamos conocerlos para aprovecharlos y seleccionar criterios clarificadores para ofrecerlos a los padres y docentes. Necesitamos generar conocimiento académicamente fundamentado en torno a la digitalización del espacio lúdico, para propiciar espacios y situaciones que posibiliten la inscripción de la singularidad de cada sujeto. Esta singularidad, tan amenazada desde los procesos globalizadores, que impulsan la homogeneidad en las identidades, es la que consideramos que debemos cuidar extremadamente, y para lo cual es importante generar diversos espacios de creatividad que permitan la autoría de los aprendientes y de los enseñantes. En esta línea de pensamiento estamos comprometiendo nuestra implicación.

Sostenemos que, para desactivar este síntoma de hiperestimulación y de activismo acelerado es necesaria la actitud respetuosa del adulto enseñante (tanto sea los padres, los docentes o cualquier adulto significativo) que esté “disponible” y perceptivo ante la dificultad de “estar a solas” de los jóvenes, en principio para que pueda reconocer la riqueza y la fecundidad que es posible hallar en la soledad que es encuentro con el sí mismo y en definitiva, para que sea posible la configuración de un “espacio transicional” en el cual tenga un lugar el juego que permite el aprendizaje y el desarrollo de la autoría de pensamiento.

2.- Aprendizaje, videojuegos y narrativas

Estamos de acuerdo entonces que la experiencia del juego es la primera experiencia de autoría en el sujeto que surge en el espacio transicional de un "entre" que no es respuesta a una exigencia del entorno ni es funcional sino que se propicia a partir de un acto creativo. De allí que se instale un espacio de encuentro con la autoría que inaugura las posibilidades del pensamiento. En nuestro caso, nos preguntamos qué procesos de producción simbólica tienen lugar cuando el juego se lleva a cabo mediante imágenes, en el caso de los videojuegos.

Sostenemos que la producción simbólica está atravesada por las dinámicas propias de la constitución del psiquismo. Siguiendo los aportes de la teoría psicoanalítica diremos que en un momento inicial, con predominio del inconsciente, no existe la temporalidad porque no están determinadas las coordenadas de tiempo y espacio. Es la lógica propia de los procesos primarios donde no hay negación ni contradicción. Conforme el sujeto avanza en la estructuración psíquica, se abrirán sus posibilidades para narrar-se narrando historias, para nombrar a los objetos y sucesos cotidianos mediante el lenguaje. Cuando un niño comienza a narrar -en principio utilizando el lenguaje oral y luego incluyendo las notaciones gráficas- temporaliza los sucesos otorgándole un sentido a sus relatos. Asistiríamos en esta instancia a un pasaje de la simultaneidad, el grito disruptivo y la acción concreta -como manifestaciones propias de los procesos primarios- a la posibilidad de simbolización mediante la palabra que toma cuerpo y forma en la narración. Estas expresiones señalan la capacidad de establecer la sucesión y el orden lineal, en tanto características propias de los procesos secundarios. Es en este momento en el cual el sujeto

puede establecer ese espacio “transicional” propicio para desplegar lo propiamente suyo, su autoría, ateniéndose a las convenciones del lenguaje. Estas mismas categorías podrían aplicarse al espacio lúdico que transita desde los procesos primarios -en los juegos de exploración y de descarga- a los juegos en los cuales se despliega la función simbólica en una organización de los sucesos cuya lógica es factible de temporalizar y por lo tanto ser “narrada” por los propios sujetos.

Ahora bien, ¿qué sucede entonces cuando la escena lúdica transcurre en la propuesta de un videojuego? ¿qué caracteriza al objeto lúdico cuando se imprime en el status de una imagen?.

Si bien las imágenes de los videojuegos transcurren una después de la otra no podemos definir las como una “secuencia en sucesión”. La lógica que se establece se caracteriza, precisamente, por la simultaneidad y la fragmentación del relato a partir de la inmersión del jugador en la trama narrativa. Proceso que parecería remitir a una legalidad primaria vinculada con la fascinación que le imprime la imagen. El componente electrónico le otorga a la imagen la posibilidad de ofrecer movimientos rápidos, de shock, que estimulan la *innata fascinación fisiológica del hombre por el fuego* (Heim,1987) añadiéndole la posibilidad del vértigo mediante el zapping que facilita el desborde en la estimulación. Esta fascinación que produce la pantalla se refuerza con la posibilidad de manipular el destino de otro ajeno, a quien le sucede la acción. Los textos digitalizados de los videojuegos se caracterizan, precisamente, por la simultaneidad, la fragmentación, la condensación y el desplazamiento, estrategias que remiten a los procesos primarios.

Atendiendo a la constitución de estos procesos intrapsíquicos advertimos que se necesita un sujeto con una lógica instaurada (de procesos primarios y secundarios) para lograr rescatar alguna narrativa y producirse el pasaje del fragmento al relato.

En este punto rescatamos los aportes de Andree Green (1996) que propone atender a otro tipo de legalidad, propia de los Procesos Terciarios. Estos procesos pondrían en relación los procesos primarios y los secundarios de tal manera que los primarios limiten la saturación de los secundarios y los secundarios, la de los primarios. Este autor sostiene que ambos procesos deben ponerse en estrecho vínculo en el mismo sujeto y a la vez ser capaces de mantenerse separados.

“El trabajo del pensamiento, aunque consagrado al ejercicio de los procesos secundarios, sigue abierto a unos procesos primarios que aseguran la irrupción creadora en el momento de ejercerse la racionalidad” (Green, A. 1996).

En el interjuego de estos procesos es donde ubicamos la posibilidad del sujeto de establecer un espacio para la autoría, imprimiendo a la disrupción vertiginosa de la imagen, la lógica de la narrativa. Es este un aspecto privilegiado para la intervención de la escuela generando un espacio de interlocución que posibilite a

los niños ligar con la palabra lo que el soporte tecnológico ofrece fragmentado, rescatando el aprendizaje como autoría del sujeto.

En el contexto de la cultura actual se expande la lógica de la fragmentación y por consiguiente el descentramiento de los sujetos en sistemas de significación complejos y contradictorios. Desde autores como Bettetini (1993, 1995) y Baudrillard (1997), se plantea una caracterización que propone el predominio de los dispositivos pulsionales como forma de funcionamiento cultural (Lyotard, 1974) y la hegemonía de lo asignificante, la desterritorialización del deseo y los flujos nómades de energía, en las palabras de Deleuze (1980), y Guattari (1996). Aumont (1998) desarrolla sus conceptualizaciones en la misma perspectiva teórica: la identificación imaginaria es la identificación con los saltos de imágenes, cortes y cromatismos aún cuando se postule que no hay identificación secundaria o simbólica sin antes haberse llevado a cabo una correlación entre el imaginario del sujeto y el imaginario de la pantalla.

Los textos culturales que sostienen el relato de los *videojuegos* nos entregan información semántica y pulsional que implica una inestabilidad en el sujeto⁵⁹ que produce el texto -reenviándolo a su propio imaginario- y en el sujeto lector, quién comprende los relatos con su imaginario y no a partir de una lógica cognoscitiva racional. Debemos tener en cuenta que los significantes audiovisuales son, en este sentido, una interconexión coherente de conjuntos heterogéneos, y que cada práctica significativa concreta (en nuestro caso el acto de videojugar) establece, además, sus propias interconexiones.

Nos situamos en la perspectiva de inteligibilizar las narrativas posibles de sentido que estos textos culturales instauran o los posibles sentidos que él suscita. Para ello no buscamos una sola interpretación o una coherencia global, sino que desmitificamos los significantes tratando de dar cuenta de cómo pueden ordenarse de maneras múltiples, según los diferentes mundos posibles de los lectores. Ellos tomarán algunos y no otros, y los ligarán de una forma, y no de otra en la búsqueda de sentido del texto.

Los *videojuegos* son eminentemente audiovisuales, y la información semántica y pulsional que expresan configuran un universo significativo, que los jugadores aprehenderán a partir de sus propios mundos posibles. Como no existe una lectura única, diferentes usuarios interpretarán diferentes sentidos. Sin embargo, no hay tantas narrativas como usuarios existen, sino que el propio relato electrónico pone un marco interpretativo que establece los grados de libertad de la interpretación. Prescribe accesos posibles al sentido del relato.

Ahora bien, los procedimientos lúdicos establecen una interpretación posible segmentando y adjuntando información en función de darle un sentido coherente. La narrativa del videojuego requiere de la participación del jugador, quien hace

⁵⁹ Inestabilidad en el videojugador ya que en la interactividad de la propuesta lúdica convergen el sujeto productor y el sujeto lector

uso de sus archivos de mundos posibles para interpretarlo, estableciendo los criterios de segmentación del relato y de reunión entre los segmentos.

Los archivos de mundos posibles con los cuales opera el jugador son semánticos y pulsionales y el relato que tratamos de interpretar es un producto realizado a partir de diferentes planos, encuadres, ángulos de toma, puestas en escena, entre otros componentes gráficos. Esto significa que recibimos visualmente (y auditivamente) una multiplicidad de estímulos que no podemos retener en su totalidad y que para hacerlo tratamos de correlacionar con un universo de sentido, para saber -al interior de ese mundo- qué es lo que se nos está diciendo.

Por tanto la información recibida no es lineal, no se trata de una relación estímulo-respuesta que interpreta “cálido” ante un sector rojo o “tensión” si se realiza un *zoom in* rápido. De hecho, nuestro mundo posible puede no hacernos ver los colores y dejarnos detenidos ante la imagen puesta en escena, que se nos muestra. Incluso podemos ver los colores y su combinación, al mismo tiempo que el movimiento, y puede ocurrir que la combinación de colores neutralice la tensión del *zoom in*. La vehiculización de la información es siempre compleja ya que no es factible correlacionar planos y colores con informaciones pulsionales específicas. Y este proceso se desarrolla de este modo porque la percepción depende del vínculo objeto interno-objeto externo.

Así pues, el sujeto que utiliza videojuegos realiza un doble trabajo psíquico al operar con el objeto externo, tecnológico (desplegando las funciones vinculadas con la realidad) y al mismo tiempo inventar su mundo interior a partir de los objetos internos a los que se deja abierto todo el campo de lo posible y hasta de lo imposible procediendo al trabajo de transformación de estos objetos en base a la “sustitución con sus posibilidades y límites” (A Green,1996:282) Esta tarea de sustitución del objeto externo está animada por la “anticipación de una satisfacción posible”. Esta anticipación es condición para el establecimiento de un orden psíquico interno y externo ante un determinado grado de desorden “tolerable”.

De esta manera el sujeto al operar con las imágenes interactivas dibuja procesos que establecen el interjuego de la tensión orden-desorden. Un arduo trabajo del psiquismo por derivar la excitación pulsional que despierta el objeto hacia las representaciones. En ellas se escenifican dramáticamente las posibilidades a las que remite el juego: tomar la realidad del objeto para transformarla o bien, transformar la realidad aceptando los límites que nos impone. Y precisamente, el pensamiento como espacio de autoría del sujeto, nace allí, tratando de resolver este desafío.

3.- Función enseñante de los objetos tecnológicos

En los intercambios entre el sujeto y los objetos se establecen diferentes posicionamientos y funciones. Definimos “posicionamiento” en tanto actitud

subjetiva, independiente del lugar social y del rol desempeñado por el sujeto, y “función” en tanto finalidad práctica que le sirve al sujeto para llevar a cabo determinados roles.

En este punto nos detendremos a diferenciar el posicionamiento enseñante / aprendiz de la función enseñante que pueden ser desempeñados tanto por los sujetos como por los objetos de la cultura. Es interesante señalar que estas interrelaciones tienen su historia y deben ser analizadas desde la modalidad vincular inaugural en el ámbito familiar en el que se configuran diferentes posicionamientos. En esa escena observamos al padre como enseñante- hijo/a como aprendiz, madre como enseñante/ hijo/a como aprendiz delimitando una instancia primera que establece las bases de la modalidad de aprendizaje que signará al sujeto aprendiz en los posteriores procesos. Ahora bien, este posicionamiento debe incluir también la contracara que se detiene a observar al hijo/a como enseñante y al adulto (padre/madre) como aprendiz, con capacidad de escucha ante las demandas y necesidades de los sujetos en formación. El encuentro con las significaciones inconscientes que transitan dentro del núcleo familiar pueden operar como inhibidoras o facilitadoras del aprendizaje. Posicionamientos solidarios que se continúan hacia otros sujetos enseñantes que transitan las instituciones. En ellas podemos observar aspectos instituidos de la función enseñante de los agentes de la educación; tanto sean los docentes como otros miembros de la comunidad, y en particular los posicionamientos que cada uno de los sujetos desempeña en esta relación vincular. En nuestro caso particular analizaremos con especial recelo la función enseñante de los medios de comunicación y los objetos tecnológicos. Necesitamos abrir el análisis hacia estas instancias socializadoras dado que, en el contexto de la cultura actual están delimitando espacios cada vez más significativos en la construcción de la subjetividad y en particular de las modalidades de aprendizaje.

Respecto del lugar que ocupan los objetos tecnológicos en la vida cotidiana actual es interesante observar el protagonismo que adquiere el televisor en las representaciones de la vida cotidiana. Este aparato, tiene un lugar de privilegio en la intimidad de la vida familiar y se sitúa en el lugar que ocupaba antaño la “mesa” como centro de encuentro. Este objeto informador reúne en torno a él la disposición espacial de los miembros de la familia, convoca sus miradas y aparece como un objeto enseñante con una autoridad muchas veces más fuerte que la de la escuela misma. Estas consideraciones pueden trasladarse en una suerte de continuidad con lo que ahora está sucediendo con la pantalla del ordenador o de la consola en referencia a la función enseñante de los objetos telemáticos. Solo que, en el caso de la pantalla del televisor, su poder convocante remite a una narrativa específica de ese formato.

Nos interesa reflexionar en torno a las diferencias que surgen en los posicionamientos aprendientes que se despliegan entre un sujeto ante la pantalla como enseñante y un sujeto ante un humano como enseñante. Es interesante advertir cómo se construye el aprendizaje vinculado a la pantalla ya que este proceso se constituye en un catalizador que se traslada a otras pantallas dado que

comparten el mismo status de objetos tecnológicos sobrevaluados en la cultura actual.

Cuando un sujeto expresa: “así lo dice la maestra”, se establece una distancia entre tres componentes de la escena: el sujeto aprendiente (el alumno), el sujeto enseñante (la maestra) y el objeto de conocimiento (lo que se dice) En el posicionamiento aprendiente se facilita el trabajo de la subjetividad por desentrañar las dudas del pensamiento, hacia la interpretación de los fenómenos. Se produce el intercambio necesario entre la certeza y la duda, entre lo dicho y quien lo dice, posibilitando el pensamiento del sujeto que interpreta lo que se le enseña contrastándolo con otras enseñanzas anteriores. En cambio cuando interviene un aparato tecnológico, en este caso el televisor, la frase es: “Lo vi en la Tele”. Allí la pantalla hace converger las tres instancias hacia sí misma. El objeto enseñante se ubica, entonces, en el lugar del mismo conocimiento. Al borrarse la distancia, se hace imposible el lugar para el cuestionamiento o la duda que propicia el pensamiento. Esta modalidad que A Fernández denomina “modalidad exhibicionista de la enseñanza” se refuerza cuando otros sujetos enseñantes operan con esta misma modalidad y se ofrecen como “el conocimiento” Cuando esto ocurre se dificulta pensar otras posibilidades ya que se ha perdido la distancia propicia para el aprendizaje que se despliega precisamente en ese espacio transicional entre el sujeto y el objeto de conocimiento.

La imagen en movimiento de los videojuegos funciona con esta modalidad enseñante exacerbada por las posibilidades tecnológicas del objeto en sí mismo: su interactividad, su dinamismo y su presentación multimedial tienen una fuerza de impacto tal que obtura la posibilidad de la palabra y obliga al sujeto a captarla como un todo compacto impregnado de significados y sentimientos. En la función enseñante de los objetos tecnológicos el espacio para el aprendizaje como experiencia cultural no contempla la crítica a menos que se produzca mediante una intervención del pensamiento y la palabra realizada explícitamente (y que impone como mínimo, la suspensión del tiempo de juego) Aquí ubicamos nuestro lugar de intervención educativa, desde un posicionamiento que permita instalar la práctica del juicio crítico en los sujetos usuarios de estas tecnologías respecto de los objetos tecnológicos. Atender a “develar la pedagogía invisible de los medios” (A. San Martín Alonso, 1995) ubicando un espacio posible para el pensamiento que se ubique entre la acción y la imagen. Y, si situamos esta modalidad enseñante de los objetos tecnológicos en el escenario de la cultura global advertiremos como telón de fondo, la constitución de un macrodiscurso homogéneo que impregna el universo de los sujetos más allá de las pantallas. Tal como hemos desarrollado en extenso en el capítulo 1 de esta Tesis Doctoral, las prácticas culturales se escenifican en los medios de comunicación, los cuales reproducen las significaciones sociales, en una suerte de mutua retroalimentación. Por ello es que advertimos la necesidad de intervenir en estas configuraciones a fin de destrabar estas modalidades “hirientes” de enseñanza que alienan al sujeto y obturan la capacidad de pensamiento. Nos hacemos eco de las palabras de Galende (1995) cuando expresa que:

Delante de una cultura tecnocrática, eficientista, individualista, es cuando más precisamos nutrirnos de los valores de la cultura de la libertad y la autonomía...

Hoy la sociedad de consumo en general opera desde una posición “enseñante” al ofrecer modalidades vinculares “hirientes” que facilitan la expropiación en los sujetos de su saber, de la capacidad de pensar y la de poder conectarnos con la dimensión trágica de la existencia humana. En las condiciones estructurales en las que nuestras vidas se desarrollan, signadas por procesos desubjetivantes, el propio acto de pensar es atacado precisamente porque quienes piensan la realidad desde otras coordenadas son excluidos de los beneficios que otorga el mantener el *statu quo*, y esto debido a que el propio concepto de ciudadano, en tanto sujeto de derecho, está siendo reemplazado por el consumidor y en esta categoría no es necesario el pensamiento, sólo basta dejarse llevar por la maquinaria del marketing.

Y por ello nos interesa profundizar en la modalidad de aprendizaje que instalan los videojuegos y que podríamos describir desde distintos ángulos, tratando de abarcar generalidades que, por supuesto, tienen matices significativos si utilizamos un juego u otro.

Podríamos observar que, en la propuesta lúdica de los videojuegos más populares la estrategia se basa en el aprendizaje por ensayo y error, operando desde el refuerzo negativo (penalizando el error) y positivo (premiando los aciertos) El juego desarrolla su argumento basado en los desafíos que debe cumplir el personaje para alcanzar la meta, a la cual accede luego de numerosos fallidos. Un jugador exitoso aprende a alcanzar el éxito luego de atravesar por múltiples situaciones en la que ocupa el lugar del perdedor, muere o es eliminado. Esta propuesta lúdica si se instala como molde relacional establece una modalidad de aprendizaje “hiperacomodativa/ hipoasimilativa” En este posicionamiento el aprendiente significa a la necesaria transformación de la realidad como peligrosa y se negará a recurrir a su propia experiencia (lugar de su propio placer) para llegar a construir una alternativa diferente a la dada. Este mismo procedimiento operará al encontrarse ante un conocimiento nuevo, el sujeto apaga su capacidad creativa refugiándose en la exploración de las posibilidades que le ofrece la realidad, instalándose como mecanismo la hipoasimilación. Como movimiento compensatorio, el aprendiente tratará de modificar mínimamente el objeto, para así poder apropiarse de sus características. Buscará reproducirlo lo más fielmente posible, repitiendo los mecanismos que resultaron exitosos. En este posicionamiento, hiperacomodativo, el aprendiente, desmiente su capacidad de autoría. Si esta modalidad se instala y se refuerza desde otros posicionamientos enseñantes, entonces el sujeto aprenderá a aprender de acuerdo con esta modalidad. Cuando describimos esta situación advertimos que esta propuesta que referimos a los videojuegos es también la que se propone desde el sistema educativo, con lo cual estas modalidades aprendientes son muy frecuentes y extendidas en la vida del sujeto que deberá apelar a otras instancias posibles si es que desea aprender de otra manera o si es que no renuncia a su autoría. Es posible

que, incluso, este sujeto busque mostrar mediante “juegos inquietos” la compensación por la quietud de pensamiento a la que está sujetado. Y allí puede ocurrir que sea señalado como “caso problema” al observar conductas “desatentas” o “hiperkinéticas” Un riesgo que, lamentablemente, cada vez más niños deben transitar. Podríamos afirmar que estas conductas, tal como expresa Winnicott muestran que “un niño desatento es un niño con déficit en el jugar” Ante esta situación es necesario ampliar la mirada y profundizar la escucha ya que corremos también nosotros el riesgo de diagnosticar sobre la superficie sin atender qué se muestra detrás de la desatención. Es necesario entonces redimensionar la narrativa que instala el videojuego en un nuevo espacio posible para la creatividad permitiendo la generación del espacio transicional del aprendizaje. Redimensionar el valor del tiempo transformándolo en tiempo de creatividad, de encuentro consigo mismo y con los otros. Hallar en esa experiencia subjetivante un nuevo desafío. La alegría que se desata en el espacio lúdico se vincula precisamente con la necesidad de superar el desafío. En esta dinámica está incluido el miedo, la ansiedad y el riesgo que es necesario superar para alcanzar la meta. Pero precisamente en la misma experiencia lúdica se halla la energía necesaria para la realización del deseo, que se metaforiza en el logro de una meta concreta.

Es de esperar que los cambios culturales que venimos describiendo resuenen en todos los intercambios sociales mediante procesos vertiginosos de permanencia y cambio. Hacer pensables estas cuestiones e introducir la reflexión sobre las prácticas pedagógicas implica hacer un lugar para el pensamiento, para nuestra autoría como profesionales de la educación.

4.- Algunas referencias respecto al videojuego Pokemon en el escenario sociocultural

Hemos optado por el análisis de este videojuego considerándolo como un instrumento mediacional y, en tal sentido, los procesos semióticos que a él se vinculan muestran las características del escenario sociocultural que lo produce así como los procesos interpsicológicos que en ese entorno se generan. Sostenemos, siguiendo los aportes de la línea vigotskiana, que es factible extender los conceptos de “instrumento y de mediación” hacia los procesos sociales.

Para Wertsch (1988, 1993) estas consideraciones propuestas por Vigotsky relativas a los instrumentos de mediación y su papel en la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores exceden a los planteos lingüísticos o al análisis del discurso (aunque compartan problemas comunes) ya que Vigotsky enfatiza en las “propiedades mediacionales de los procesos semióticos” y en tal sentido propondremos el análisis de este objeto.

Contrastando con muchos análisis contemporáneos del lenguaje, con su acento puesto en la estructura de los sistemas de signos, con independencia de cualquier función mediadora que puedan cumplir, Vigotsky encaró al lenguaje

y otros sistemas de signos como parte y como mediadores de la acción humana (Werstch, 1991:46-46).

Incluimos estas reflexiones porque subrayan la idea que sostenemos en este trabajo, esto es, precisamente, que los instrumentos de mediación no se constituyen en meros “facilitadores de la acción” sino que, efectivamente, producen un cambio en su estructura que provoca una nueva acción. El uso de instrumentos mediadores reorganiza funciones tales como la memoria y la atención, que constituyen funciones propias de los procesos psicológicos superiores. (Baquero, 1996). Dichas funciones se vinculan a estímulos externos que el sujeto incorpora a sus esquemas de percepción, en cambio la “memoria y la atención mediadas” producen vínculos entre estímulos deliberadamente introducidos por el sujeto. La acción aparece mediada y se invierte su sentido operando en el propio individuo, no en el entorno. Si bien los trabajos de Vigotsky se centraron, específicamente en los aspectos interpsicológicos que conforman los procesos mediados, es importante atender al lugar que ocupan aspectos históricos, sociales, institucionales más generales que propician el surgimiento de los instrumentos de mediación y la promoción de escenarios concretos para el desarrollo de actividades interpsicológicas.

Para poder comprender el impacto que producen estas tecnologías en la constitución de los Procesos Psicológicos Superiores es necesario entonces atender a las características macro sociales que explican el surgimiento de estos juegos en tanto “instrumentos culturales de mediación” ya que traducen significados en soportes tecnológicos que, a través de las prácticas de uso terminan generando prácticas y significados sociales. Asimismo debemos considerar los escenarios socioculturales en los cuales se despliegan estas prácticas y que se traducen en ámbitos ficcionales, virtuales en los cuales se despliegan las narraciones y que prefiguran modos de acción de los sujetos. Porque es a través de estas prácticas intersubjetivas que el usuario-jugador se vincula con el personaje y a través de él con otros jugadores generándose reorganizaciones de conjunto entre los procesos psicológicos superiores. Se configura una manifestación más de la “Ley de la doble formación de los conceptos” que la inscribe dialécticamente entre: los procesos intersubjetivos e intrasubjetivos. Los desarrollos vigotskianos señalan la vinculación entre instrumentos de mediación y los escenarios socioculturales en relaciones no lineales, pobladas de determinaciones recíprocas.

La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica basándose en las operaciones con signos (Vigotsky,1988:94).

Wertsch señala la interesante perspectiva que vincula la esfera sociocultural y los procesos inter e intra psicológicos en la obra vigotskiana, con un énfasis especialmente puesto en los procesos de interiorización discursivos. Esto es, Vigotsky le otorga un lugar central a los instrumentos semióticos como vía para el análisis de las raíces genéticas del pensamiento y lenguaje.

Desde esta perspectiva, pensamiento y lenguaje resultan claves para comprender cómo los sujetos se apropian y reconstruyen los significados que les brinda la cultura de modo tal que la palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana (Vigotsky, 1934: 346) El juego en los niños en particular, resulta una actividad prioritaria en su proceso de apropiación de significados culturales a través de los instrumentos mediacionales regulados, en mayor o menor medida, por la cultura misma. En tal sentido los videojuegos, inscriptos en el orden de objetos de consumo masivo representan un claro ejemplo de instrumento cultural regulado por la cultura dominante, globalizada y tecnológica tanto en su formato (juguete sin antecedentes históricos) como en sus narrativas.

Al abordar el estudio semiótico de un videojuego en particular no pretendemos agotar los sentidos posibles y la inmensa riqueza que despliega la actividad lúdica de los niños que, por supuesto, no se restringe al uso de estos instrumentos tecnológicos. Estos objetos lúdicos permanecen entre otros juguetes, conformando nuevos estilos de interacción y prácticas muy extendidas y homogéneas entre niños del mundo globalizado. Nos interesa estudiarlas precisamente por su extensión en el uso y por lo particular de su conformación. Pretendemos acotar en qué sentido estos juegos protagonizan un rol central en la conformación de los procesos psicológicos superiores y qué procesos configura.

5.- Acerca de la lectura del “objeto- enseñante” y la convergencia mediacional

Si bien el principal mensaje de un objeto es su función, su uso, este primer nivel nos posibilita el acceso a la profundización en el análisis de otros niveles.

La función del videojuego (“es para jugar... es un pasatiempo..”) remite a la funcionalidad del juego desde su inclusión en el espacio vital temprano. No caben dudas, como la expresa Alicia Fernández (2000), que los primeros aprendizajes son establecidos en esa relación vincular entre el niño y el Otro, cuya matriz básica es lúdica y corporal. Sin embargo, no podemos desconocer que el lugar que crea el pecho materno y el lugar ocupado por el pulgar o el chupete como zona intermedia y como objeto transicional pertenecientes al reino de la ilusión, están siendo ocupados por la pantalla que despierta atracción y fascinación en el niño desde la más temprana edad, por lo tanto podríamos advertir que estamos frente al pasaje del objeto transicional al objeto virtual.

Nos remitimos entonces a la generación de un nuevo entorno social, denominado “tercer entorno” (Echeverría, 1999) que difiere profundamente de los entornos naturales y urbanos en los que tradicionalmente han vivido y actuado los seres humanos. Este tercer entorno supone introducir nuevos sistemas de identidad que requieren de la instalación en la vida cotidiana de ciertas “prótesis” que permitan el acceso del sujeto y de sus prácticas sociales a este tercer entorno (tales como el

teléfono, el televisor, los ordenadores⁶⁰) Situamos al *objeto-enseñante-videojuego* como uno de los primeros medios de acercamiento de los niños a las nuevas tecnologías.

Tomaremos, en este sentido de la argumentación los aportes de Baudrillard (1990) cuando advierte respecto de la autonomía de la función simbólica sobre la funcionalidad (la “moral de los objetos”) Este autor separa dos universos: el semántico o funcional y el connotativo o simbólico. Muestra que esta idea del objeto como signo/símbolo y como elemento de un lenguaje, a partir del consumo masivo propuesto desde el actual paradigma sociocultural, se ha sobredimensionado, sobrepasando a todas las otras funciones. Los objetos no están solamente para cumplir -en este caso- con la función de juego sino para representar otras significaciones que impregnan a estos objetos. Considerando entonces los aportes de Baudrillard (2000) afirmamos que los objetos culturales están “para ser leídos” y reconfirmamos la “función enseñante” de los mismos.⁶¹

De acuerdo con el relevamiento de datos obtenido en la población infantil investigada (período 2000 al 2003) queda suficientemente evidenciado que los videojuegos y en particular el caso que nos ocupa, tiene una presencia significativamente importante en la cultura infantil patagónica.

Algunos datos ilustrativos recabados en el transcurso del proceso de investigación señalan que:

Relevamiento 2000:

De los 239 casos indagados, pertenecientes a los 3 centros escolares indagados, el 77,4% expresó que posee máquina de videojuegos y el 68,2% posee consola portátil. En esa población el 70,7% señaló que le gusta mucho jugar con videojuegos y sólo un 27,1% un poco. El 65,6% los elige como sus juguetes favoritos, contrastando con un 27,1% que tiene otras opciones. Al preguntarles si consideran que aprenden jugando con videojuegos, el 50,6% ha contestado afirmativamente.

Relevamiento 2001⁶²:

Sobre un total de 162 encuestas distribuidas en niños de 8 a 12 años hallamos que el 94,4% de los niños encuestados, pertenecientes a los 3 centros escolares indagados manifestó que le gusta jugar con videojuegos, aunque el 85% tiene máquina de videojuegos, con lo cual inferimos que la franja que no los posee, los conoce a través de usos compartidos, tanto sea en los lugares públicos habilitados

⁶⁰ Es interesante observar la inclusión de estos objetos en el universo de los “juguetes” fabricados para los niños, corroborando la idea que el juego y los juguetes anticipan las prácticas sociales adultas.

⁶¹ Estos conceptos han sido desarrollados en profundidad en el capítulo 1 y 5 del presente trabajo

⁶² Fuente: Investigación “Las Nuevas Tecnologías y los chicos” Proyecto subvencionado por la Secyt de la UNPA período 2000-2002

(centros tecnológicos, bibliotecas públicas y otros) como en los hogares de amigos que los posean. El 78% de los niños los eligió como sus juegos preferidos.

Estas cifras (que desarrollamos en detalle en el Capítulo 8, Anexo 6 y 8) manifiestan el alto grado de inserción de estas tecnologías en la cultura infantil juvenil, impacto que no sólo se sostiene a lo largo del tiempo sino que también se evidencia en el creciente interés y cantidad de usuarios. Fenómeno que corroboramos en la población indagada y que se expande en distintas poblaciones en nuestro mundo globalizado. Podríamos citar como dato ilustrativo que, tal como se ha difundido por los medios digitales el 47% de los jóvenes admite estar enganchado a los videojuegos. Estos datos surgen de una encuesta realizada por la Asociación Valenciana de consumidores y usuarios (Instituto de la juventud, INJUVE)⁶³ Al respecto, refiere A. San Martín Alonso (2003) que existen 90 millones de personas en el mundo enganchadas a alguna modalidad de videojuego y en el 2001, pese a ser un año especialmente crítico, la venta de videoconsolas creció un 30%⁶⁴ En este incremento del consumo masivo advertimos en especial, el protagonismo que está adquiriendo el fenómeno de la “japoanimación” (Según un relevamiento llevado a cabo por el Consejo Nacional de Televisión de Chile, 1999, un 53% de los niños de la franja etaria comprendida entre los 6 a los 9 años elige los dibujos animados, y entre ellos, mayoritariamente los de animación japonesa: Dragón Ball y Sailor Moon).⁶⁵

Entre los productos de animación japonesa seleccionamos al videojuego *Pókemon* Debido a aspectos vinculados con las características orientales de sus diseñadores, es que advertimos un complejo sistema de significaciones basado en la “resemantización de micro universos de sentido culturalmente contradictorios” (Rafael del Villar, 2000) que se generaliza en los circuitos de consumo y prácticas de uso vinculadas con dicha circulación. Por ello consideramos importante señalar aspectos propios de la “Japoanimación” atendiendo a los aportes de investigaciones sociosemióticas dirigidas por Rafael del Villar en la Universidad de Chile en torno a las características de su funcionamiento textual y sus contenidos. Los datos allí expuestos corroboran la información empírica que recabamos de modo tal que podemos caracterizar este videojuego en tanto producto para el consumo que proviene de una realidad cultural significativamente distinta a la occidental pero que es leído desde archivos de mundo occidentales y que suponemos cualitativamente distintos a los de su diseño de origen.

Adoptamos la estrategia de “lectura del objeto-enseñante” en el sentido de deconstruir el sistema de signos que soporta el objeto y que remite a un significado posible de interpretar. En este sentido los objetos culturales, además de responder a una función (“los juegos son para entretener, pasar el tiempo”)

⁶³ Fuente: www.noticiasdot.com, del 25 de febrero del 2003 Consumo de videojuegos entre la juventud española

⁶⁴ Fuente: El País del 8-11-2002

⁶⁵ Advertimos que en ese entonces el “efecto Pokémon” aún no se había desarrollado masivamente como en este momento.

también nos proveen de información simbólica significativa. Entonces, a partir de esta lectura podemos “interpretarlo para reconocerlo” aspectos insustituibles en el momento de selección del objeto más apropiado para cada circunstancia (si intentamos considerarlo como objeto educativo).

Leer este objeto cultural convoca a un proceso sistemático que se inicia en la observación no sólo de su materialidad (características técnicas) sino de sus complejas interrelaciones ya que el videojuego es un objeto tecnológico resultado de procesos de diseño desarrollados conforme a un plan. Para esta lectura debemos seguir un camino que no necesariamente sigue un plan de etapas sucesivas sino que se configura en la interrelación de aspectos vinculados en torno a la significación cultural. En tanto “lectura” intentamos abarcar múltiples variables que se interrelacionan en el objeto y que se inicia en la observación del objeto en su materialidad hasta llegar a una conceptualización compleja. Esta manera de acercarnos progresivamente al objeto deconstruye el camino del usuario/consumidor en su inmersión en el objeto de análisis e implica la toma de conciencia (por parte del analista) de las vinculaciones del objeto con el medio social.

Este objeto –el videojuego- replica una característica propia del medio: la *convergencia*, reproduciéndose en diversos formatos. En este caso se invierte la clásica serie de productos en los que, en orden cronológico, aparece primero el relato oral, luego el gráfico y finalmente el visual. En los códigos propios de la videocultura aparecían los productos filmicos y luego como su síntesis o fragmentación: los *cómics* y las animaciones. A partir de la aparición de los videojuegos, este circuito se invierte y observamos que el formato propio del videojuego es el que impregna los estilos de los demás productos culturales. En el caso del producto que analizamos: *Pokémon* (Producido por Nintendo) se produce una intrincada vinculación entre el cómic japonés (fenómeno *manga*) y la animación (*animé*) sometidos al formato del videojuego, que le imprime sus características. Se advierte una clara primacía del formato “videojuego” sobre los otros productos culturales.

El *manga* (derivado en las animaciones audiovisuales) es una expresión culturalmente masiva muy reciente y, por lo tanto, con incipientes estudios en torno a los procesos de resemantización que los usuarios occidentales hacen de ella. Ha sido difundida masivamente en la década del 70 pero proviene de una antigua tradición japonesa (Ingrid Medel refiere su procedencia en el Japón, en 1814) Ante una lectura de este objeto desde referencias occidentales es frecuente hallar opiniones adversas que observan en sus contenidos altas dosis de violencia y ambigüedad sexual entre otros significados Esta lectura a partir de cosmogonías diferentes explica el alto interés de las investigaciones de videojuegos respecto a los “efectos” que el uso de los videojuegos puede desencadenar en los niños.

Sin embargo y a pesar de estas diferencias, los usuarios encuentran sentidos que los atraen y que sostienen su interés. Entre los productos de la animación japonesa nos detuvimos a analizar el fenómeno *Pokémon* que se inicia en 1996 y aún

permanece dentro de los primeros *réconds* de venta. Iniciamos la lectura de este videojuego a partir del análisis de su estructura narrativa y de sus contenidos utilizando herramientas semióticas que nos permitieron destrabar las significaciones de este objeto como una “construcción articulada de sentido” Intentamos mirar y construir los contenidos “extranjeros” utilizando las herramientas que nos provee nuestra propia visión occidental advirtiendo que, en todo caso, siempre estaremos realizando una “resemantización” Planteamos de este modo una advertencia respecto al obstáculo epistemológico que nos sitúa en el desconocimiento respecto a la tradición japonesa.

Ya el antropólogo Frederik Schodt⁶⁶, estudioso del fenómeno *manga* y de sus implicancias en las animaciones (*animé*) afirmó a principios de los 80 que esta manifestación sólo puede ser entendida por sujetos que compartan la misma tradición cultural y se constituye en un obstáculo para sujetos de otras tradiciones debido a que...”todavía hoy la comunicación se desarrolla a través de alusiones y lenguaje gestual como aludiendo a participantes de un diálogo”.

Desde aspectos formales el *manga* japonés ha suscitado gran interés en occidente principalmente por... “su difusión, variedad y su lenguaje icónico” (Jacqueline Berndt,1996) Pero ese código visual tan atractivo - siguiendo a Schodt (1996), Berndt (1996), Medel - entrama una interpretación del mundo que nos brinda datos respecto al sentido que explicaría por qué, en nuestros días, se ha generalizado tanto su atractivo.

De acuerdo con los aportes de Berndt (1996), la “fórmula *manga* es simple: está basada en la solidez de la historia, el dibujo viene después” En tal sentido consideramos que en principio el aspecto más interesante sería el contenido de la historia pero el código visual en el que se expresa opera como signifiante privilegiado. Este aspecto estético es el que impacta a los adultos acostumbrados a otro estilo en el dibujo y son rechazados porque los encuentran pobres, esquemáticos y sin mayor elaboración.

A través del análisis del contenido de *Pokémon* (que se despliega en la tríada *videojuego / animé / cómic*) descubrimos tanto un esquema narrativo como aspectos vinculados con las identificaciones y nudos dramáticos que, si bien han sido diseñados desde una episteme oriental -y en ese contexto adquiere otras resonancias- es resignificado en nuestra lectura simbólica “occidental” del relato en la cual identificamos las características y temores de nuestro entorno cultural postmoderno.

Uno de los aspectos a considerar es la utilización de un código visual privilegiado en nuestro entorno mediático: *la imagen animada y montada serialmente* En los videojuegos se agrega al atractivo que genera la utilización de ese código, la posibilidad de intervenir en la serie organizándola a partir de la intervención del usuario. Por lo tanto, advertimos que, a la afirmación de Berndt

⁶⁶ Frederik L. Schodt, citado por Berndt, Jacqueline, en "El Fenómeno del Manga" 1996:86

(1996) respecto al atractivo que despiertan estos productos debido a la solidez de la historia (con argumentos cercanos a las problemáticas actuales) deberíamos sumarle el soporte privilegiado que la pantalla de los videojuegos (y sus posibilidades tecnológicas) le imprime a estos productos japoneses.

En relación con los contenidos de la japoanimación hallamos que, si bien se refieren a una determinada interpretación cultural del mundo, los usuarios occidentales la resignifican reconociendo en esas historias situaciones propias de la época actual, que remiten a una percepción desregulada y holística del lugar del hombre respecto al orden universal.

Consideramos importante incluir algunos aspectos teóricos que nos permiten inteligibilizar este “texto cultural”. Estas características las hallamos en las estructuras narrativas del videojuego y en los protocolos de lectura y no pretenden ser operacionalizaciones posibles de vincular directamente. Si bien un concepto oriental se puede inferir en sus significados, es improbable que, desde una concepción occidental del mundo pueda interpretarse acabadamente un objeto que ha sido concebido en otro sustrato cultural. Dichos conceptos podrán advertirse como un marco inteligibilizador y construirán un esquema interpretativo de la historia. En tal sentido correlacionaremos la estructura narrativa que propone el relato oriental con la establecida por el relato clásico estudiado por Greimas (1982) respecto de las características de la narratividad occidental.

En el caso que nos ocupa inscribimos el análisis en la tríada *videojuegos / cómic / animé* -en tanto objetos culturales- configurada por el contexto cultural que en los tiempos actuales se inscriben en la óptica del consumo masivo de productos.

6.-La tríada cómic / videojuego / animación

La reconfiguración del sistema económico mundial adquiere características singulares que señalan a la masividad, la globalización, el descentramiento y la fragmentación como nuevos rostros de los flujos de poder que bien podría definirse como propias de una reorganización social con características de *neofeudalismo* (Echeverría, 1999).

Inscripta en las condiciones de la cultura actual observamos una nueva configuración de las relaciones entre los sujetos que requieren de nuevos vectores de análisis. En este contexto podemos hablar de “permeabilidad de cosmovisiones” debido a la extensión de las comunicaciones que instala un vector muy interesante para el análisis de la identidad que hasta el momento veíamos ligada a la territorialidad, a la pertenencia a determinadas tradiciones y que hoy se encuentran en un proceso creciente de modificación.

Es interesante entonces, advertir los estudios culturales de la japoanimación como un fenómeno derivado y característico de estos tiempos. Al respecto consideramos sumamente interesantes las investigaciones que en este campo se

están llevando a cabo en la Universidad de Chile (Del Villar Muñoz, 1989) y de cuyas conclusiones extraeremos algunas consideraciones interesantes.

En este contexto las características de la “cultura de masas” instala su presencia como clave para producir modificaciones en el concepto de cultura ilustrada y por consiguiente impacta en las prácticas de aprendizaje que se proponen en las instituciones de circulación del poder ilustrado que lo sostenían (la escuela, la escritura) Un poder que observamos se descentra desde el seno de esas instituciones y que se impregna de productos simbólicos elaborados en las pantallas de los medios masivos.

La globalización de los mercados y comunicaciones induce una permeabilidad creciente y a una porosidad de los imaginarios que nadie es capaz de racionalizar... (Hopenhayn, 1995).

También Eco, ya en 1968, advertía respecto a estos fenómenos que hoy día, inmersos en la globalización, advertimos con mayor explicitación: ... Cultura de masas, se convierte entonces en una definición de índole antropológica, apta para indicar un período histórico. Es entonces que en el análisis de los productos que conforman esta tríada cómic / animé / videojuego (retroalimentada a través de múltiples presentaciones de los soportes digitalizados) hallamos que el fenómeno *manga* se ha ido abriendo paso cada vez con mayor presencia en la cultura de los niños y jóvenes.

Comprendemos entonces en este análisis las referencias a una peculiar “cotidianeidad” modelada a través de los circuitos de publicidad y consumo globalizados que traen consigo la diversidad, la proliferación de imágenes y que invitan a un placer inmediato, cuyo componente visual se ha espectacularizado en la pantalla y que se muestra como “naturalizado” para una mirada ya acostumbrada a incluirlo en el espacio de la cotidianeidad.

Este entorno genera en el proceso de conocimiento, una creciente importancia del saber en un sentido diferente a la concepción clásica del término, y que se reduce a la acumulación de información y a su procesamiento. Estaríamos en presencia de procesos culturales atravesados por los valores del consumo masivo de productos. Los procesos de culturalización a esta altura de los acontecimientos señalarían un nuevo concepto de **identidad social** entendida en términos de relaciones frágiles, cambiantes y dispersas, a la medida de los productos mediáticos.

Propusimos la figura de una tríada porque advertimos que las características del medio -potenciado desde nuestros parámetros culturales- estaría revirtiendo el circuito clásico: obra literaria / film / serie animada / juegos para instalar otro circuito en el cual las características del medio “videojuego” imprimiría sus huellas a los otros medios.

El circuito que advertimos transitaría desde el reconocimiento del producto y su logo identificatorio a través de la publicidad televisiva, el lanzamiento del producto *animación / videojuego / cómic* en el mercado y de manera casi simultánea, retroalimentando las posibilidades de mayor impregnación perceptual a través de los cortos televisivos y posteriormente la producción de un film, como prolongación y elaboración de escenas ya conocidas.

Como primer destinataria de este circuito corroboramos que la cultura infantil, juvenil se hace parte del mercado -el mercado de los mensajes o de intercambio simbólico- en el cual los bienes y servicios se trasladan a través de los usuarios independientemente de su localización, favoreciéndose el acercamiento del producto a través de la innovación tecnológica e informativa.

La pantalla de la TV ya incorporada al escenario cotidiano, opera como una forma de vinculación entre los mensajes, convergiendo hacia ella a los otros soportes incluido el impreso de los *cómics* o historietas⁶⁷ en las que se incluyen los personajes *manga* japoneses. El público lector comparte esta necesidad de prolongar el tiempo y el espacio, repetitivamente y de escenificar en el espacio virtual las necesidades y angustias de un momento histórico que aleja a los sujetos del diálogo y del encuentro. Es este lector quien se encuentra atravesado por una estructura comunicacional masiva, que homogeiniza las cosmogonías en productos de masivo valor de intercambio global. Y hallamos que curiosamente, la “japoanimación” se instala desde esta tríada mediática como un claro ejemplo de un producto de consumo nacido para el mercado global. Un producto elaborado siguiendo esta línea de circulación masiva que es consumido por un público ya advertido, en términos foucaultianos: “ya docilizado” mediáticamente. Corroboramos en nuestra exploración las acotaciones del investigador español Trajano Bermúdez (1995) respecto a que el público “consume masivamente personajes, íconos, más que historias. Y una vez creado uno de ellos con la suficiente rentabilidad comercial, no se puede decir que su vida pertenezca a este reino o al otro, sino a los tres (*manga, animación o videojuego*)”.

Al respecto, el *manga* japonés, si bien es un arte que pertenece a esa cultura desde tiempos remotos, es recién a partir de los inicios del siglo XX -alrededor de la década del 60- cuando se incorpora masivamente a la industria de la animación. Uno de los pioneros ha sido Osamu Tezuka quien en 1961 incorporó personajes e historias plasmadas en papel (*cómics*) a la industria de la animación y diseñó las series de animación: *Tetsuwan-Atom*, *Jungle Tatei*, y personajes aún hoy vigentes, como “Kimba, el león blanco”entre otros. En este recorrido, el *cómic* alcanza popularidad y encuentra su versión animada en diferentes medios.

“Junto a la televisión, el video y los diferentes soportes de audio, el *manga* se ha convertido en uno de los más importantes medios de comunicación de masas en el Japón. (...) es una práctica corriente que los *mangas* más populares emprendan una segunda carrera en forma de imágenes animadas” (Berndt, 1996).

⁶⁷ Cómics, historietas o “tebeos” tal como se los conoce en España

Este fenómeno también se desarrolló en occidente, con series tales como *Heidi*, *Meteoro*, *Babar*, que han cautivado a las generaciones que hoy se replican en los consumidores del *manga*. Aunque se observa que el furor del *cómic* se centra alrededor de la figura de personajes que protagonizan la figura del *héroe*⁶⁸ que asume las banderas del poder a la manera de *Superman* o *Robocop* siguiendo la línea de la cultura *Disney*, tal como lo expone críticamente Giroux en su obra “El ratoncito feroz” (2000) Una de las características privilegiadas del medio que ha cautivado a los consumidores proviene del formato que se replica en series continuadas en las que la historia adquiere múltiples facetas a lo largo de un trabajo de diseño en serie. Apela a la estrategia de la recursividad que atrapa al espectador ya que encuentra en el devenir de la historia fragmentos “reconocidos” que se difunden rápidamente a través de los medios masivos televisivos y que se expanden hacia el soporte de la animación y el papel. Es interesante subrayar que hasta la crisis de 1929, los héroes encarnan los valores arquetípicos del “sueño americano” que conquista el mundo con los valores del capitalismo (Giroux,2000).

En el Japón, esta “manganización” ha llevado a posicionar a sus dibujantes en un lugar valioso precisamente por la popularidad que han alcanzado las ventas. Ellos y sus productos han pasado de ser considerados prácticamente marginales que retrataban situaciones de denuncia a ser incorporados en el paisaje mismo de la vida urbana. Ingrid Medel afirma esta sentencia señalando la presencia de dibujos manga hasta en los cajeros automáticos, las tarjetas telefónicas, de crédito, y hasta en los aviones⁶⁹.

A diferencia del sentido que adquiere el *cómic* en occidente, el *manga* japonés no solo enuncia significados sociales de su época sino que se instala como expresión de valores culturales. Es así que hallamos personajes como los que analizamos, los *Pokémons* que describen las relaciones que se establecen en un escenario en el cual las vinculaciones que proponen las historias hacen referencia a roles y posiciones en las cuales el centro es el niño, específicamente un varón preadolescente.

7.- El fenómeno “MANGA” y la noción de sujeto en oriente/occidente

Al referirnos a la noción de sujeto es necesario aludir a las cosmogonías o paradigmas culturales dominantes en el momento histórico al que hacemos referencia. Si nos posicionamos como sujetos pre-modernos, entonces concebiremos a la identidad y a la noción de sujeto como una idea fija en la que percibimos a la humanidad de determinada manera, cercana a una definición de

⁶⁸ Figura del héroe: desarrollada con profundidad en Campbell(1984) que se contrapone a la figura del héroe de TV y de las películas Disney que en su mayoría escenifican al sueño americano

⁶⁹ Recientemente un avión de una empresa japonesa llevaba como logo distintivo el dibujo de Pikachu el Pokémon más famoso

identidad como “esencia”, como el “don de sí mismo”. Pero en el siglo XX, las ciencias sociales erradican estos conceptos esencialistas para someter la identidad del sujeto a determinismos sociales. Avanzando hacia nuestros tiempos, se produce una vertiginosa expansión de los procesos sociales de comunicación y de industrialización que impregna todas las actividades humanas otorgándoles una movilidad tal que atraviesa incluso la concepción de sí mismo, de su identidad. Se evidencia la complejidad del mundo y el cuestionamiento a la noción de sujeto como “autosuficiente”, evidenciando en la homogeneidad de sus comportamientos la influencia sutil pero poderosa que ejerce la sociedad globalizada. El sujeto mediatiza los valores, sentimientos y símbolos de la cultura, incorporándolos al imaginario colectivo y transformando deseos en necesidades, tal como lo impone la cultura del consumo.

Hoy concebimos entonces al sujeto, su “identidad”, en términos interaccionales, surgiendo del vínculo que se establece entre el sujeto y la cultura en la cual se desarrolla, lugar de encuentro entre lo privado y lo público. El sujeto se define con un “yo” separado del mundo externo pero en diálogo continuo con los mundos culturales externos. Proyectamos a nosotros mismos nuestra identidad cultural y a la vez internalizamos sus valores y significados para poder apropiarnos de ellos.

La identidad, costura, sutura al sujeto a una estructura. Estabiliza tanto a los sujetos como a los mundos culturales que ellos habitan, tomándolos a ambos recíprocamente más unificados y productibles (Hall, 1997:14)

Entonces, en el contexto de la postmodernidad, hallamos que el sujeto, cuya identidad era percibida como estable y unificada, se percibe fragmentado, no ya en una única sino en múltiples identidades, algunas contradictorias y no resueltas, en una construcción frágil. Se han perdido las certezas de la modernidad y si bien el sujeto es más plástico para adaptarse a las cambiantes situaciones del mundo actual, esa misma posibilidad es generadora de mayor angustia propia de la incertidumbre que implica aprender a vivir sin certezas.

En correspondencia con esta percepción de la identidad como concepto móvil aparecen los paisajes sociales (“el afuera”) que en un momento aseguraban nuestra conformidad, en sintonía entre “el afuera y el adentro” subjetivo. El propio proceso de identificación por el cual construimos nuestras identidades culturales es cada vez más provisorio, mutable, problemático. Este es el proceso postmoderno de construcción de la identidad cultural que ha dejado de ser fija, estable y permanente.

El sujeto asume identidades diferentes en cada circunstancia, y no encuentra un criterio compacto que las congregate. Es un delicado esfuerzo psíquico por conservar la coherencia en medio de la incertidumbre. En el espacio de lo privado atendemos a identidades contradictorias, incluso opuestas que permanentemente están en movimiento. Esta flexibilidad no deja de ser una poderosa estrategia para adaptarnos a los continuos cambios. Una identidad fija, rígida, poco plástica

construiría una “historia sobre nosotros mismos” que no sólo será ineficaz para la resolución de situaciones problemáticas sino que demandaría un esfuerzo de hiperadaptación al sujeto restándole energía vital para resolver problemáticas de la vida cotidiana que demandan respuestas de crecimiento y actitudes creadoras.

Sin embargo, concebir una identidad acabada, fija y única constituye un deseo ilusorio y una fantasía inalcanzable. Conforme vamos incorporando nuevos sistemas de significado y nos impregnamos de otras representaciones culturales, iremos confrontando nuestro propio sistema de creencias y construyendo nuevos “posibles” con los cuales identificarnos. Por lo tanto, advertimos la riqueza y la complejidad de la realidad como un fenómeno inconmensurable que se resiste a ser agotada en axiomas de verdad acabados.

El yo, entonces, se construye en diálogo constante con los referentes externos que permanentemente nos enfrentan con nueva información, con datos que nos impulsan a remodelar las estructuras de nuestro conocimiento y por lo tanto quedamos definidos en el proceso mismo de construcción.

La incorporación de nuevos datos a nuestro conocimiento nos posiciona acerca de nuestra propia acción y advertimos estas características de identidad en el sujeto postmoderno que atraviesa las diferenciaciones culturales superando las polaridades del pensamiento clásico occidental e instalándonos en una reorganización constante.

El sujeto es en la medida que la información lo define y es posible concebir la figura del “sujeto mediatizado” vinculado a un todo, que es fragmentario. Citando a Morin (2001), podemos definir entonces al sujeto como un concepto que se vincula a la dependencia y a la vez a la noción de autoorganización, que implica una realización con otro. Por lo tanto estamos afirmando que para ser autónomos tiene que haber, necesariamente, una dependencia del exterior (dependencia energética e informativa) y precisamente en ese ámbito, en ese “espacio transicional” se definiría el “yo” del sujeto.

Así como podemos establecer una relación vinculante entre especie e individuo, así también podemos definir al individuo como producción, como una creación de la interpretación y por ello el sujeto estaría conformado en diálogo con sus referentes externos. Podemos extender esta conceptualización hacia la sociedad entendiéndola como un producto de interacciones entre individuos. En términos de Morin (1994) podemos afirmar que esas interacciones crean una organización que tiene cualidades propias, en particular el lenguaje y la cultura. Esas cualidades retroactúan sobre los individuos desde que nacen a mundo, dándoles precisamente, lenguaje y cultura. Eso significa que los individuos producen la sociedad, la que a su vez produce a los individuos. Entonces, el *concepto de sujeto* implica en su misma definición procesos de autonomía y dependencia, íntimamente ligados a la organización de la cultura, procesos que permiten la acción y que también conforman la subjetividad. (A. Green, 1996).

Es la organización de la cultura “computante” en términos de Morin, la que emplea signos y datos que actúan externa e internamente. y que impregnan la finalidad del sí mismo, lo constitutivo de la identidad. Somos producto y productores en este ciclo rotativo de la vida.

El *concepto de identidad postmoderna*, en este sentido, se define en su relación con otros, en el diálogo entre sujeto y sociedad. A esa información que el sujeto incorpora desde el exterior la interpretamos como construcción de la subjetividad mediatizada por otros, en un nosotros colectivo. En este punto, la concepción oriental de sujeto se aleja de esta idea ya que la relación con el exterior no es diferenciada porque se concibe desde una absoluta integración. Muchos estudios, entre los cuales podemos señalar los de F. Varela, Evan Thompson y E. Rosch dan cuenta de una diferencia básica entre el pensamiento oriental y el occidental y que radica en la conciencia “intencional” que mueve al pensamiento occidental hacia la dirección de un objeto, a diferencia de la episteme oriental que está impregnada por una “presencia plena”, holística, que abre el conocimiento de tal manera que le posibilita ser reflexivo y automático a la vez.

Advertimos entonces que las concepciones de sujeto para la cosmogonía oriental y occidental son diferentes. Ya explicitamos que la creencia del sujeto occidental, pre moderno, se basa en que la vida es permanencia y es posible concebir un sí mismo estable y coherente hacia el cual referir los significados del mundo. El conocimiento se estructura en términos de polaridades opuestas en las que se prioriza un objeto u otro. El sujeto intenta organizar su vida en torno al principio de placer, a través de la búsqueda de bienes materiales o simbólicos diseñando un camino en el cual se niega la certeza del ocaso, de la vejez. En cambio, el pensamiento oriental deshecha la dualidad e instala la posibilidad de incorporar actitudes que reconocen como constante, precisamente, el cambio. La meditación, como herramienta del pensamiento oriental es un ejercicio de permanente búsqueda y reconocimiento del movimiento en el cual el límite entre el sujeto y el mundo externo se diluye.

Para la episteme oriental no es posible concebir un sí mismo limitado porque evidenciaría un apego, una ficción constituída desde la cultura dominante. En la narrativa oriental es el proceso de desarrollo de una historia respecto de la propia vida la que está en la base de la identidad.

Al decir de White⁷⁰, “nosotros nos revelamos en cada momento de la interacción a través de la continua narrativa que mantenemos con los otros” El sí mismo

⁷⁰ White citado por Lax, William D. "Narrativa, construccionismo social y budismo", en "Construcciones de la experiencia humana". Marcelo Pakman (Compilador), Editorial Gedisa, Barcelona, 1997.

sería, entonces una ficción, una historia construida por la cultura dominante que determina cómo deben obrar las personas. Historia de ficción que se elabora “en conjunto con otros” resultando de una “comunidad de autores” Entonces, el sujeto recortado, se desdibuja ya que se construye a partir de múltiples variables que señalan que la característica fundamental es el cambio, movimiento necesario para existir y para ser.

En este punto es en el que hallamos el cruzamiento entre oriente y occidente. La cosmogonía occidental, en el contexto postmoderno, deconstruye las certezas y la definición de sujeto. Para el postmodernismo, entonces, el sujeto refleja la multiplicidad, la desintegración de las certezas que conlleva la falta de sentido y la vaguedad. Aspectos que generan incertidumbres y la tendencia a la reflexividad en la búsqueda de nuevos sentidos. En este punto se produce el cruzamiento con la episteme oriental. Ambas concepciones cuestionan las certezas de verdades globales, las jerarquías y la racionalidad de la interacción humana, ambos pensamientos invierten las dicotomías clásicas y en consecuencia se produce un desplazamiento de los discursos dominantes.

Llegamos entonces a comprender el cruzamiento en las epistemes oriental y occidental postmoderna en la búsqueda de sentidos múltiples, en una concepción “polidialógica” Es muy interesante hacer explícita referencia a los aportes científicos que indagan respecto a la forma “oriental” de funcionamiento cultural de la *japoanimación*. En tal sentido podemos señalar que las diferencias básicas entre la cultura oriental y la occidental dan cuenta de ejes, polaridades propias de tales oposiciones.

Capítulo 6

El relato electrónico de los VIDEOJUEGOS

1.-Narrativa en los videojuegos

2.- El texto lúdico como drama simbólico

3.- Juego y entretenimiento

- 3.1.- ¿Por qué resultan tan atractivos?
- 3.2.- Evolución del mercado de los videojuegos.

4.-Caracterización de los videojuegos

- 4.1.-Transgresiones tecnológicas
- 4.2.- Clasificación atendiendo a los soportes
- 4.3.- Clasificación atendiendo a los argumentos
- 4.4.- Matrices narrativas del relato hipermedia

5.- Los videojuegos como artefactos culturales

6.- Lectura, juego y aprendizaje en la Institución Educativa

El relato electrónico de los videojuegos

En este capítulo desarrollamos las características de la narrativa que despliegan los videojuegos. Nos interesa focalizar en estas tecnologías en tanto artefactos culturales que propician el despliegue del imaginario simbólico en los usuarios. Describimos las categorizaciones realizadas por los investigadores más consultados hasta este momento hallando los resquicios que fundamentan nuevas consideraciones sobre esta temática. Desde estas observaciones fundamentamos nuestra investigación situada en el espacio que se instituye entre el juego, la lectura y el aprendizaje escolar.

1.- Narrativa en los juegos electrónicos

A medida que una tecnología se desarrolla comienza a explorar sus propias posibilidades superando los formatos previos que le dieron origen. En principio, la nueva tecnología opta por formas aditivas en las que pueden reconocerse sus antecesores para diseñar sus propias estrategias que resultan de una nueva opción creativa, propia de un nivel de desarrollo de la tecnología más avanzada. Estas formas aditivas señalaría que aún se encuentra reconociendo sus propias posibilidades. En la medida en que avanzan los procesos de investigación tecnológica se logra explorar las posibilidades expresivas del nuevo medio y se comienza a utilizar superando las prácticas generadas desde las tecnologías precedentes mostrando que el medio estaría iniciando una etapa de desarrollo más elaborado.

En los inicios de la escritura, por ejemplo, se vislumbraba una presencia muy significativa de dibujos y signos esquemáticos que contenían, sin embargo, una carga simbólica propia. Las primeras escrituras presentaban formas cercanas a los ideogramas, una transición entre la idea y la notación. A medida que el sistema se explora y se desarrolla, avanza hacia opciones más elaboradas: los signos remiten a los fonemas y se alejan de las formas icónicas, más cercanas a los objetos concretos. Sin embargo, al comenzar a organizar la escritura en los primeros libros, observamos un gran despliegue de formas y dibujos que completan el sentido del texto y que exceden la mera función ilustrativa. Y mucho más aún: los textos medievales, previos a la imprenta o en sus inicios, siguen el formato visual de la cadena sonora: las letras son muy elaboradas, no aparecen signos de puntuación ni señales que adviertan acerca de las inflexiones o sentidos con los cuales se debería leer el texto. Estos escritos demandaban una competencia lectora muy sutil para quien quisiera acceder a ellos. Para el público en general, se ofrecían las ilustraciones y los íconos con los cuales se rodeaba a la escritura. El salto tecnológico desde los manuscritos restringidos a una reducida población de eruditos hacia los impresos de difusión más generalizada generó un salto cualitativo en el proceso lector: desde la referencia al objeto percibido y enunciado por la cadena sonora hacia las notaciones operando como significantes. (Ferreiro, E.1989; Teberosky, A.1993; Benveniste 1998).

Es muy interesante observar que este proceso de construcción desde la adición, yuxtaposición, hacia la comprensión y expresión de conceptos mediados por las convenciones del lenguaje, sigue un camino similar en la historia de los aprendizajes tempranos del lenguaje escrito en cada sujeto. Desde los primeros dibujos a una transición entre dibujo y escritura, desde los ideogramas a las asociaciones fonéticas hasta las escrituras elaboradas en las que se produce un verdadero despliegue de las posibilidades expresivas de las notaciones.

Un proceso similar ocurre en el desarrollo de los medios tecnológicos relacionados al procesamiento de imágenes. Tal es el caso de las primeras películas narrativas en las que el componente aditivo estaba presente en los “fototeatros”, en una conjunción entre la fotografía documental y las posibilidades narrativas del teatro. Otro tanto puede decirse de los radioteatros, por ejemplo.

En el caso de las tecnologías digitales, estas formas narrativas multiformes a las que hacemos referencia nos permiten visualizar estrategias aditivas, propias del momento en el que se encuentra el proceso de desarrollo de la narrativa digital. Los multimedia evidencian esta transición en las páginas web, cargadas de elementos propios del texto impreso, en las enciclopedias en CD o en los videojuegos educativos en los que se reproducen las características de los textos, con el agregado de alguna animación o filmación en video superpuesto o bajo características hipertextuales que “perforan” el texto hacia otros enlaces o referencias textuales. En el caso de las narrativas que utilizan la red, las posibilidades de extender la llegada hacia otros lectores incrementan la capacidad de distribución y de acceso, propio del medio, aunque sean escasas las historias en las que se desarrollan las posibilidades que el medio puede brindar.

Llegamos entonces al punto en que consideramos que la calidad de la narración, en el despliegue tecnológico que ofrece el medio, no depende tanto de la animación o de cuántos efectos especiales es capaz de presentar sino del potencial narrativo y la capacidad del narrador de darle forma a los momentos dramáticos de la historia. Es el caso de las narraciones elaboradas bajo el entorno de la *w.w.w.* Desde las primeras producciones en 1996 hasta hoy ha habido un gran avance tecnológico aunque podemos observar que siguen el formato de la *historia breve*, con el agregado de efectos de animación, música o color pero sin llegar a desplegar el potencial expresivo propio del nuevo soporte.

Un aspecto importante a considerar es el que señala que estos medios están bajo la órbita de los “informáticos” que, si bien desarrollan un alto potencial técnico o incluso referido al diseño gráfico, aún no han logrado la inclusión de narradores competentes que utilicen estos formatos.

J. Murray reconoce los orígenes de los investigadores de la realidad virtual, por ejemplo, como emergiendo de los desafíos propios de ámbito militar para pasar a ocuparse de proyectos dedicados al entretenimiento y a la creación de nuevos personajes de ficción. Si tales han sido sus orígenes, es entonces previsible encontrar argumentos en estos desarrollos que remiten a todo tipo de violencia

manifiesta o encubierta, batallas y luchas que visualizan al “otro” como un enemigo posible y al empleo de un lenguaje bélico plasmado en las narraciones lúdicas que se proponen desde los inicios de los videojuegos y que aún permanecen en vigencia.

De alguna forma los videojuegos representan el inicio de las narrativas hipermedia. En las últimas producciones observamos que en ellos se explota en exceso los efectos y los argumentos en los que el tema de “la muerte” aparece reiteradamente como principal motivo narrativo. Para sostener la respuesta en tiempo real la calidad de las gráficas se simplifica, cuestión que comienza a superarse a medida que los soportes informáticos van adquiriendo mayores posibilidades de almacenamiento de datos. García Jiménez (1998) refiere un dato interesante al observar que desde 1987 la industria del software ofrece productos que obtienen sus argumentos de obras literarias, especialmente referidos a la narrativa de terror y la narrativa de aventuras (como puede observarse con la inclusión de obras de *H.O.Lovecraft*, *J.R. Tolkien*).

Parodiando el mundo del espectáculo incluso se entregan *oscars* a las mejores aventuras informáticas o se establecen los *rankings* más altos de cada género narrativo. Los productos lúdicos del mercado del software se van acercando cada vez más a los relatos narrativos.

En relación con los géneros cinematográficos podemos observar que los videojuegos suponen una innovación que no es neutral en sus aplicaciones.

García Jimenez (1998) opina que no afectan a :

- **la función cognitiva:** los videojuegos respetan los géneros del cine como sistemas de reconocimiento de tercer nivel.
- **la función poética :** se permite identificar los criterios de construcción de los géneros
- **las funciones sistémica y hermenéutica :** Se atienen a las regularidades propias del sistema narrativo haciéndolo previsible y facilitando la comprensión de la historia.

Pero en cambio intervienen en **la función iconológica e ideológica** de los géneros. Los contenidos sociales se traslucen en estos entornos tanto en relación con el sistema de signos como a sus significaciones debido a que se constituyen en herramientas culturales. Los videogames pueden ser comprendidos como claves interpretativas simbólicas de la cultura emergente expresándose a través de su función iconológica y por lo tanto traslucen una determinada forma de comprender el mundo actual como expresión ideológica. Al decir de García Jimenez(1998) lo único que se mantiene inalterable es la ideología impregnada por los valores del capitalismo neoliberal que muestra en sus argumentos que “la cibercultura narrativa actual es *Ciberamérica*”.

La tecnología que rodea a los géneros narrativos del cine convencional emplea determinadas normas y filtros propios del medio analógico que traslucen la presencia de *un narrador* oculto tras los artilugios del sistema. En el relato digital, en cambio, esa presencia del narrador se disimula detrás de las estrategias que despliega el sistema. Dadas las características propias del medio en relación con la posibilidad de inmersión y de interactividad que le otorgan al usuario - tal como lo describimos en apartados anteriores- cautiva un espacio de mayor libertad individual que dificulta aún más la percepción de un “otro” narrador que ha diseñado el programa más allá de las estrategias elegidas por el jugador, implicándolo en la narración.

El efecto sociocultural de los videojuegos es, precisamente, el que deriva de la presencia oculta de aquel “supranarrador” quien ha seleccionado personajes, contenidos, historias con las cuales el jugador elabora las suyas. Esa selección opera como un verdadero “currículum oculto” trasuntando un exceso de contenidos violentos, sexistas y de predominio racial que son, precisamente, los efectos que más preocupan a las organizaciones de consumidores y que se traslucen en los problemas abordados por los trabajos de investigación. Esos contenidos, precisamente, son los que se ofrecen a los jóvenes usuarios muy tempranamente, incluso antes de la intervención de las instituciones socializadoras, tanto sean los medios masivos como la propia escolarización.

Los relatos que traslucen los videojuegos son “modelos para volver a describir el mundo” (P.Ricoeur,1986) aunque en sí mismos no sean *el modelo* sino que significan “la representación de los modelos que tenemos en nuestra mente”, tal como los describe J. Bruner en su obra *Realidad mental y Mundos posibles*. Nuestra mente reproduce los esquemas de la realidad ajustándolos a los referentes pero no se constituyen en copias fieles. Nuestra propia capacidad de imaginación los recrea en otros personajes y situaciones con leyes propias que, en cierta medida son originales, propias del sujeto. Tomamos los referentes del mundo “real” para alimentar nuestro imaginario que, necesariamente, precisa de la *representación* para manifestarse y leerse. En este punto introducimos el concepto de “texto virtual” aludiendo al tejido de representaciones que provienen de imágenes elaboradas desde el ordenador. Deslindamos entonces el concepto de “texto real” que se sostiene más allá de las lecturas y lectores a través del tiempo y que es capaz de generar una enorme potencialidad expresiva, del “texto virtual” tal como lo propone García García (1998) que genera una permanente variación de representaciones virtuales.

Los relatos que emergen de los videojuegos, si bien no todos se basan en una definición específica de “realidad virtual”⁷¹, comparten el hecho de ser “textos virtuales”, generados en torno a las tres características de “lo virtual” según expresa Philippe Quéau (1997): la inmersión, la interacción y la navegación.

⁷¹ Tomamos como referencia la definición de realidad virtual como: “tipología de realidad simulada en la que el observador puede penetrar interactivamente, con ayuda de determinadas prótesis ópticas, táctiles o auditivas, en un ambiente tridimensional generado por el ordenador” (Maldonado 1992)

Características que los ubican como instrumentos tecnológicos propicios para la construcción de relatos ya que en su propuesta lúdica se ofrecen como vehículos de representación para comprender la realidad. Es interesante atender al concepto elaborado por Bruner (1986) cuando expresa que apelamos a dos modalidades de pensamiento: el lógico y el narrativo. Ambos los utilizamos para comprender y convencer aunque fundándose en argumentos que convencen con la búsqueda de la verdad (en el pensamiento lógico) y los que apelan a la semejanza con la vida, como sucede en los relatos.

Los videojuegos, instalados en el espacio virtual se construyen sobre la base a modelos narrativos y lúdicos. Apelan al “pensamiento narrativo” ya que expresan sus argumentos mediante la semejanza, y no buscan la verdad lógica. Reconocen una base semántica que refleja la ficción realista y a la vez lúdica porque el usuario-jugador-lector se deja penetrar por la historia bajo las coordenadas de la ficción representando un personaje que juega el rol simulado sin estar expuesto a los riesgos consecuentes. El usuario “tiene la sensación” y lleva un registro corporal de sus sensaciones, al recorrer los espacios virtuales, interactuar con los otros personajes de la historia y resolver los enigmas con la única consecuencia de pagar los propios errores con un menor puntaje o con la pérdida de alguna de nuestras vidas virtuales. Este aspecto lúdico le posibilita un mayor grado de representación que el que se ofrecía desde entornos construidos mediando otras tecnologías. La imagen genera, representa y reproduce a través de la representación icónica la presencia pero al mismo tiempo la verifica.(García García, 98).

El juego, en cambio, *es* la representación, tiene realidad propia. Es la propia situación lúdica la que genera y hace posible el juego, de ella surgen las reglas y la posibilidad de transgredirlas. En esta representación del mundo modelamos la realidad mental y la “actualizamos” para capturarla mediante juegos reiterativos o la intentamos transformar, mediante juegos creativos. La virtualidad se encuentra bajo el dominio de la simulación y de lo posible que se expresa en códigos icónicos y bajo formas lúdicas. En esta forma de representación de lo posible se interpenetran el juego y la imagen, conceptos básicos que nos sitúan en la posibilidad del jugador de simular decisiones, de construir posibles, en principio en el mundo de la representación.

En la construcción de esos “mundos posibles” las restricciones propias del “mundo natural” se dispersan. *Greimás y Courtes* (1986) opinan que “el mundo posible es, en definitiva, un mundo semántico descrito por una ficción, es una construcción mental” que tiene sus propias normas basadas en *la pertenencia, la composibilidad, la identidad y la verdad* (García García, 1998).

- **Pertenencia:** Para entrar en el espacio de la ficción un objeto, sujeto o concepto debe pertenecer al mundo de lo posible y a partir de esta condición de pertenencia podrá actualizar, renovar o traducir aspectos del mundo real.

- **Composibilidad:** En el mundo de “lo posible” las relaciones se establecen conformando una composición coherente que sigue la lógica narrativa. Si se decide modificar alguna característica del espacio en el relato virtual, deberá considerarse también la relación con los otros objetos, atendiendo precisamente a conservar la coherencia narrativa.
- **Identidad:** En el mundo posible cada objeto puede ser individualizado aunque se inscriba en escenarios más amplios. Todo ha de ser identificado y reconocido para permitir la referencia y la representación. Es por ello que cada propuesta electrónica lleva un preciso trabajo de análisis de cada objeto y de sus relaciones espacio temporales. Estos detalles son necesarios para poder traducirlos informáticamente, elaborar con ellos la correspondiente base de datos y a partir de allí realizar la producción icónica digital.
- **Verdad:** El mundo de lo posible respeta la lógica de su construcción que se sostiene en un interjuego de “verdades necesarias” :válidas para todo el mundo de lo posible y “verdades contingentes”: sólo aplicables a un mundo particular. Lo posible se define como espacio de representación precisamente porque se constituye en una interfaz que divide lo real de lo virtual, conjuga la base de datos visual con las posibilidades del usuario para operar con una base de datos realista, cercana a lo figurativo, o abstracta-simbólica.

Pero, es importante destacar que los relatos electrónicos aunque virtuales, siguen siendo *textos*, representaciones que se configuran más allá del simulacro y se instalan en la “simulación”, que se ajustan a los referentes borrando - por las características de la tecnología digital- el límite de lo textual y perdiendo al sujeto en “el espejo”. Pero aunque desconcertado, el sujeto “sabe” que este texto es una interfaz del propio proceso lúdico. El “como si” entra en el pacto inicial del juego cuando el sujeto ingresa al mundo de lo posible para representar allí sus propios referentes. La situación lúdica es un simulacro, no es “lo real” sino su reflejo.

Ahora bien, *¿qué status damos a la realidad?* Si aceptamos que existe lo posible como forma de ver lo real desde otras perspectivas podríamos visualizar un primer nivel de realidad en los *referentes*, un segundo nivel en la *representación de ese referente* para continuar ahondando en un tercer nivel constituido por la *realidad representada* que ...”es caminar por el espejo, como si fuera real” (García García, 1998). Detrás de cada nueva mirada o perspectiva se pueden abrir nuevas posibilidades, podemos construir otros mundos, que no están existiendo en el aquí y ahora, aunque los representamos.

...Desde el momento en que abandonamos la idea de que “el mundo” está allí para siempre inmutablemente, y la reemplazamos por la idea de que lo que consideramos el mundo en sí mismo no es más ni menos que una estipulación expresada en un sistema simbólico (...) nos encontramos, por fin, en condiciones de abordar las innumerables formas que la realidad puede adoptar....(Bruner J, 1986).

Los relatos electrónicos que se expresan a través de los videojuegos en la medida que se despliegan virtualmente pueden situarse desde una figuración realista, hacer transparente la realidad y propiciar el “olvido” de su propia textualidad; o bien hacer tan opaca la realidad que sólo veamos el texto que el propio juego propone. Pero, de una u otra forma estos relatos son espacios de representación del mundo real y social que se instalan en su propio carácter aparente. Y si nuestra sociedad se configura cada día más sobre las coordenadas de lo virtual, del simulacro, ¿no existe el riesgo de creer que nuestros propios imaginarios se confunden con lo real? ¿Estos significados virtuales se “fundan” con los reales? ¿Sólo soñando el espacio de la simulación alcanza para construir nuestras vidas? ¿Cómo comprender y emprender los vínculos que necesitamos establecer entre nos-otros? ¿Cómo construir un “nosotros” sin primero diferenciar el yo del “otro”?

2.- El texto lúdico como drama simbólico

En este título hallamos conceptos que, aparentemente, responden a funciones distintas. El *texto* remite a la lectura, al relato de historias que requieren la atención del lector, que provocan a su imaginación y convocan a la representación de escenas de su mundo simbólico. El *juego* se despliega en un espacio de transición entre el mundo externo y el mundo de lo imaginario, las representaciones y las identificaciones que el sujeto establece con los significados otorgados a los objetos. Pero el juego se desplaza hasta el espacio de la actuación, en la acción transformadora sobre los objetos tornándolos “objetos simbólicos”. La *actividad dramática* toma elementos lúdicos y textuales que convergen en el escenario del mundo simbólico expresado a través de la actuación. Al hacer confluir estos conceptos los reunimos en torno a la “actuación simbólica” que, con mayor o menor grado de actividad exterior comparte el principio básico de la transformación de los significantes en significados.

Los críticos de la teoría de la recepción⁷² describen el mirar y *el leer* en un sentido activo, como experiencias que requieren que construyamos con ellas, las historias. Son “actividades” aunque con diferente grado de expresión si las comparamos con la actividad lúdica. *Los juegos*, en cambio, se instalan de lleno en el terreno de la actividad del sujeto, y comienzan centrándose en el dominio de alguna habilidad básica. Así es el comienzo evolutivo de la actividad lúdica humana que se inicia en los primeros días de vida partiendo del reconocimiento de las sensaciones del propio cuerpo y de los objetos que le rodean para avanzar hacia actividades lúdicas en las que el niño busca dominar las características de los objetos que le rodean. Es un juego de habilidad y de dominio que, una vez alcanzado, requiere de otro desafío para explorar-se en su propia habilidad. Este

⁷² Puede citarse a Eco en *Lector in fábula* o Iser en *El acto de leer*

juego de habilidades si bien se integra a otras actividades que comprometen la capacidad simbólica, no se pierde con el correr de los años sino que se complejiza hasta transformarse en actividades de habilidad técnica aplicables tanto al trabajo como al juego deportivo (con predominio de habilidades psicomotrices) o a los juegos de táctica y estrategia (con predominio del pensamiento lógico sobre la acción). Esta función lúdica se inicia en los primeros días de vida. En tanto el niño se desarrolla, el entorno sociocultural se mostrará más o menos pródigo en ofrecerle los objetos valiosos de su cultura para que sean incorporados al entorno lúdico del pequeño. Así es que unos desarrollarán sus habilidades con objetos cotidianos, del medio natural o con objetos elaborados tecnológicamente. Un lápiz, una piedra para la rayuela o un *joystick* cumplen cada uno con una función que implica el dominio de una habilidad psicomotriz específica remitiendo a sus propios códigos.

El lenguaje en la narrativa textual y en la actividad lúdica se adapta a la función que requiere cada herramienta del pensamiento. Los juegos suelen utilizar el lenguaje sólo instrumentalmente, no se puede detener el curso de la acción en el despliegue de descripciones o de recursos literarios porque demorarían las escenas haciendo intolerable para el jugador el curso de la acción. Lo distraería de su objetivo. Toda la estructura organizativa del juego gira en torno a la meta por alcanzar que, una vez lograda, lleva al cambio en el turno, a la competición o a la respuesta en términos de logros alcanzados. Esta característica influye sobre los argumentos que deben ser presentados en forma esquemática para permitir la visualización rápida de la situación lúdica a resolver.

Hasta aquí, esta descripción remitiría a un profundo desencuentro entre el placer que otorgan las narraciones y la satisfacción lúdica. Sin embargo es posible incluir la satisfacción de una historia compleja que supere en el juego la oposición de ganar o perder. Parecería que la narrativa de los videojuegos siempre responde a una estructura lúdica que inevitablemente lleva a la insatisfacción por haberse dejado vencer o por querer vencer a muchos más y en menor tiempo. Pero tanto el espacio narrativo como el espacio lúdico no son necesariamente incompatibles, más bien pueden aprovechar las bondades de ambos y desarrollarse en términos de *drama simbólico*.

Precisamente una de las características básicas de la actividad lúdica es la posibilidad que nos brindan de expresarnos como *protagonistas de la acción simbólica*. Esta acción sigue un curso argumentativo más allá del desarrollo de la actividad lúdica en entornos electrónicos o en cualquier otro. La actividad lúdica nos brinda la posibilidad de representar nuestra relación con el mundo que nos rodea: dominarnos primero a nosotros mismos, conociendo nuestras propias habilidades para enfrentarnos a lo desconocido, incluso “aprestarnos para la lucha por la supervivencia”. Cada movimiento que propone la escena dramática del juego implica un giro de perspectiva y un cambio en el argumento. La actividad lúdica semeja actos rituales que nos posibilitan una comprensión no racional de los grandes enigmas de la vida. Tal como sucede en todas las religiones, los ritos nos sirven a modo de ensayo de roles, signos emblemáticos del paso de un estado

más primitivo a otro de mayor complejidad. Los ritos religiosos marcan estos momentos sucesivos con “escenografías simbólicas” que señalan el paso de la niñez a la juventud, del estado célibe al matrimonio, de la vida a la muerte. Mediante estos rituales se intenta dar sentido a cada momento que se considera clave en la vida humana. Un sentido narrativo y figurativo, básicamente.

Los juegos, entonces, pueden ser leídos como *textos* que intentan explicar la experiencia humana apelando a la lógica narrativa. En tal sentido podemos ensayar estas lecturas en los juegos simbólicos en los que la escena está planteada figurativamente, en los juegos de rol, los de simulación o los de aventuras. Veamos por ejemplo el Juego *Sim City* (versión electrónica del *Monopoly* o del tradicional Estanciero⁷³) Este juego dramatiza al mundo capitalista y sus atractivos de acumulación de riqueza, competitividad y selección de los mejores para obtener los lugares de privilegio en la sociedad. El desarrollo argumentativo tiene una lectura simbólica que es ideológica: para acumular riqueza es necesario competir y ganarle a los demás, aunque esta ganancia genere pobreza o riesgo de vida en los otros que son considerados “contrincantes”. En el espacio lúdico desarrollamos nuestra participación en la expresión dramática de nuestra posibilidad de asumir riesgos para ganar aunque sea a costa de la dominación y sometimiento de los demás.

Pero también podemos leer como textos dramáticos aquellos juegos en los que el argumento se narra sin apelar a ningún contenido verbal, como es el caso de los juegos de azar o los de habilidad. Citemos como ejemplo el Tetris⁷⁴, tan popular en los '80, es un juego que consiste en acomodar bloques irregulares que caen desde el extremo superior hacia la base y que deben ser acomodados sin dejar espacios en blanco. A medida que se completa la línea de base, los bloques llenos van desapareciendo de la pantalla. El juego muestra que lo que se construye, puede ser arrebatado y, por lo tanto, para obtener el éxito el jugador debe deshacerse de todo lo que va cayendo. En este argumento se prefigura la vorágine de la vida moderna, sobrecargada de exigencias y signada por la inmediatez y la precariedad. El exceso genera sobrecarga y debe ser eliminado, y el valor está en lo desechable, precisamente, en lo fugaz. Nuestras vidas se encuentran impregnadas de las exigencias inmediatas que nos inundan como los trozos irregulares del juego y que tenemos que hacer coincidir en los horarios cada vez más estrechos de nuestros calendarios profesionales. Si bien la “obsolescencia tecnológica” está estrictamente programada, acaba constituyéndose en una metáfora de la vida actual. Ya prácticamente nada se construye para perdurar sino precisamente todo lo contrario, construimos para la precariedad, compramos sabiendo la vida “útil” que puede llegar a tener el objeto y nuestros vínculos afectivos son tan frágiles como la continuidad o el progreso en un puesto de trabajo....

⁷³ El estanciero: es un juego de mesa con estaciones en las que se suceden distintas actividades propias de las estancias argentinas. Ha sido un juego muy popular en los años 50, época floreciente para la actividad rural de las estancias argentinas.

⁷⁴ Tetris: juego creado por Alexey Pazhitnov en Moscú en 1985 en sus orígenes constituía un teste de habilidad empleado en el ámbito militar. (spectrum Holobyte).

La actividad lúdica nos atrae en principio porque experimentamos una forma de adquirir habilidades, pero también implícitamente por el carácter dramático del juego que nos brinda la posibilidad de actuar simbólicamente dominando aquello que de otra manera estaría fuera de nuestro control.

En su carácter simbólico los juegos nos *enseñan a anticipar* situaciones y roles que no están directamente relacionados a la sobrevivencia y que permiten un ensayo de anticipación, una práctica que no contiene los riesgos de la actividad real. Desde todos los tiempos los niños han jugado a medir sus fuerzas en la lucha o a explorar, esconderse y descubrirse como resabios de las épocas en las que esta habilidad era fundamental para la vida de los cazadores nómades. En este sentido es de esperar que nuestros niños incorporen en sus juegos, el anticipo de su relación con las tecnologías. Los argumentos de los videojuegos, con su alta carga de violencia y de simplicidad de respuestas nos muestran el inicio de esta anticipación lúdica en los entornos digitales que bien pueden desplegar formas más expresivas y más elaboradas que las que hoy podemos hallar en el mercado.

Los argumentos más primitivos que paradójicamente son los más elegidos en los videojuegos, movilizan hacia el terreno de la ficción las fantasías ocultas que han agotado las formas narrativas. En el terreno de la fantasía afloran desbordando los límites de la represión socializadora. Este desborde se traduce como material proyectivo de nuestros sentimientos más hostiles que al desprenderse de la carga emocional con la que los sujetamos, se proyectan en las escenas de la historia de ficción. El drama toma lugar en el espectáculo, fuera de nosotros, y al hacerlo externo, no lo reconocemos como peligroso y nos permitimos manipularlo. Si la estructura dramática es demasiado rígida y reiterativa, se conforma en una válvula de escape que no permite que la historia progrese hacia un cierre satisfactorio. En estas historias seriales la satisfacción del jugador se ubica no tanto en la conclusión del drama (que la historia no provee) sino precisamente en la misma reiteración que brinda la sensación de dominio del conflicto. Un proceso similar ocurre cuando los niños nos solicitan un determinado cuento infinidad de veces y es la misma estructura repetitiva la que les brinda satisfacción. *Winnicott* describe procesos similares denominándolos de “saturación imaginativa” refiriéndose por ejemplo a los juegos infantiles. Los niños que juegan representando determinada escena o que eligen un juguete para repetir el mismo juego infinidad de veces simbolizan lúdicamente la ambivalencia emocional que sienten respecto a esa escena o rol. Una vez que hayan absorbido y superado ese sentimiento de ambivalencia, estarán en condiciones de trasladar la experiencia al *campo cultural en su conjunto*, en términos de Winnicott.

Si trasladamos estos conceptos a los argumentos que nos preocupan en los videojuegos, observamos que transferimos a los medios tecnológicos los mismos mecanismos psicológicos. Utilizamos los argumentos seriales para que nos muestren, en su estructura repetitiva aquellas situaciones terroríficas o descontroladas que aún no hemos podido elaborar en nuestra conciencia. La fantasía reprimida tiene una tremenda carga emocional que, al ser expresada una y

otra vez en la escena dramática, se satura y pierde su carga de tensión. En ese punto podemos analizarla, pero ha perdido su atractivo. Hallamos en la *saturación* un indicador de que nuestra comprensión sobre el problema ha evolucionado, al asimilarlo a nuestros esquemas conceptuales sentimos la satisfacción del control.

Después de deslindar estos conceptos hallamos que las nuevas tecnologías pueden ofrecer algo más de lo que observamos en las salas recreativas o en los productos a los que tenemos acceso masivamente.

Como expresión narrativa más elaborada que la que proponen los argumentos seriales podemos citar a los juegos que permiten dar forma nueva a un conjunto fijo de materiales, presente en algunos de los primeros juegos -al estilo de Zork⁷⁵- y que antecede a los actuales juegos participativos al estilo de los Muds⁷⁶. Estos entornos lúdicos despiertan en los jugadores el placer de construir un espacio virtual en el que varios usuarios se reúnen a participar de la propuesta lúdica inmersos en el argumento construido entre todos. En esta combinación de participación e inmersión los jugadores extienden su capacidad de representación en el entorno virtual compartido. Esta forma de placer de actuación narrativa es la que este medio ha desarrollado con mayor despliegue hasta el momento. Afirmamos entonces que es posible incluir el concepto de “construcción” aplicado a la actividad que se despliega en estos juegos narrativos.

Al potencial de las narraciones, la narrativa digital le agrega la posibilidad de trasladar las historias narradas por otros a la representación del propio jugador. El entorno de inmersión brinda mayor impacto emocional porque asimilamos las experiencias como propias aunque discernimos su virtualidad. Por esta misma razón es que estas tecnologías están siendo incluidas en tratamientos psicoterapéuticos. En casos de fobias o neurosis, en situaciones laborales de riesgo o simplemente como programas para entrenar a pilotos de aeronaves, estas situaciones lúdicas operan sobre los sujetos colaborando en el tránsito hacia la asimilación y superación de la situación de riesgo. Los juegos operan precisamente desde un “entorno de umbral” cercano a las estrategias de terapias psicológicas. El sujeto se siente acompañado, pero transita por sí mismo la situación sabiendo que es artificial y por lo tanto más fácil de superarse hasta tanto puedan trasladar la experiencia lúdica a las situaciones concretas.

Ahora bien, esta posibilidad de las narrativas representadas si bien pueden colaborar en la superación de obstáculos psicológicos, también puede tener su efecto negativo y reforzar comportamientos violentos o antisociales precisamente por el efecto de liberación de los impulsos que la situación potencia virtualmente. Este es otro argumento que sostiene la necesidad de crear entornos narrativos constructivos que progresen hacia la superación de esquemas reiterativos violentos. Estos argumentos progresivos no deberán excluir las situaciones

⁷⁵ Zork: Juego de aventuras basado en el juego de rol Dungeons and Dragons, elaborado por los investigadores del MIT en 1976.

⁷⁶ Muds: el nombre significa “Muklti User Dungeons”: mazmorras de varios usuarios.

violentas o conflictivas sino más bien incluir su aporte con las posibilidades que otorga el medio para obtener una comprensión más elaborada y compleja de las posibles perspectivas ante una misma situación.

Revisando un poco más los conceptos descriptos hasta el momento consideramos interesante profundizar ciertas características que esta tecnología aporta para los relatos electrónicos a fin de comprender la posibilidad de elaborar argumentos narrativos progresivos.

Al respecto consideramos un aspecto sumamente interesante y propiamente distintivo de la narrativa electrónica, precisamente su: insistente renuncia a la conclusión. Estos argumentos seriales, que permanentemente se reproducen a sí mismos seducen, precisamente porque ocultan, no se resuelven en un final. En esa resistencia hallamos un desafío que estimula nuestras fantasías y que nos implica emocionalmente. Podríamos pensar que esta renuncia produce insatisfacción en el lector pero paradójicamente la propia indefinición del final produce la sensación de conclusión por agotamiento. En términos de Landow diríamos que esta característica de las narrativas electrónicas – que comparten con el hipertexto- llega a un punto tal de saturación que desaparece la disonancia cognitiva: el “desconcierto”. El lector se siente satisfecho porque ha creado la conclusión que no remite tanto al propio argumento sino al conocimiento de la estructura del relato en sí. El lector concluye cuando comprende la estructura, aún cuando no haya podido resolverla. Esta actividad cognitiva es la misma que produce el placer del lector de relatos seriales, el espectador de programas televisivos en entregas continuadas, el niño que escucha la misma historia todas las noches y quien participa de un recital musical en el que una frase opera como estribillo reiterado una y otra vez, acompañados por el ritmo adivinando a veces el sentido porque ni siquiera escuchamos la letra, que está cantada en un idioma desconocido. La satisfacción se encuentra, precisamente en advertir la estructura, más allá del mensaje. Una *estructura reiterada* que se presenta como conocida y que brinda la certeza de aprehenderla. Esta satisfacción no proviene de la liberación emocional por hallar una conclusión sino precisamente de la adhesión a algún elemento que permanezca fijo, en medio del movimiento.

En definitiva, esta renuncia a hallar un final, por parte de los relatos electrónicos se re-une a nuestra propia necesidad simbólica de hallar este tipo de argumentos, que se sostienen precisamente por nuestra elección. Esta renuncia prefigura nuestra evitación a buscar o entender un final, nuestra propia negación de la muerte. Este significado profundo remite a uno de los conflictos propios de nuestros tiempos. La era de la eterna juventud, el “síndrome de Peter Pan⁷⁷”, dirían ciertos autores contemporáneos que en una búsqueda por instalarse en el eterno presente, en definitiva muestran un profundo temor al paso del tiempo que

⁷⁷ Síndrome que describe la necesidad compulsiva de los tiempos actuales por negar el paso del tiempo intentando borrar sus huellas estéticas.

nos persigue indefectiblemente como el persistente personaje del cocodrilo persiguiendo vorazmente al Capitán Garfio con su propio reloj⁷⁸ ...

Los relatos que optan por un cierre, una conclusión final, persiguen otra lógica. En el final se produce una descarga emocional que no siempre es placentera. Tanto autores como lectores de relatos que se desplegaron a lo largo de muchas hojas en las novelas sienten dolor y desconcierto por el inminente final. Ambos habían construido un espacio común para expresarse que, con el cierre, queda finalizado. Siempre está presente la tentación de volver a darles vida a los personajes de la historia en una segunda entrega pero *...nunca segundas partes fueron buenas...* En tal caso estaríamos sesgando el desconcierto propio del punto final, de muerte simbólica que contiene el *The End...*

De alguna manera, los relatos enunciados por los videojuegos, en su negación a la muerte han optado por el camino de *la comedia* quitándole el valor trágico al juego dramático. Apelan a la sátira, a la burla de los principios sociales, como forma de sostener la trasgresión. En este espacio lúdico nada es como debe ser, ni siquiera el *Game over* significa verdaderamente un final, todo puede volver a reiniciarse. Sobre este punto se debería comenzar a trabajar si es que buscamos relatos electrónicos constructivos, que operen sobre historias trágicas tratadas con las posibilidades del medio pero superando la parodia a la que estamos acostumbrados hasta hoy.

J, Murray propone diversas posibilidades en las que estos entornos pueden colaborar a brindar posibilidades narrativas más complejas y constructivas. La autora expone el ejemplo de un acto trágico en el que un personaje termina encerrado en un final desesperado. Una historia que permita la catarsis afectiva nos ofrecerá en la tragedia la posibilidad de percibir la pérdida, el final desesperado y provocará a nuestras representaciones en torno a esas problemáticas, dejándonos con mayores herramientas psicológicas luego de jugar las diversas formas de analizar el hecho trágico. Las diversas formas de representación podrían registrar distintas posiciones. J. Murray propone tres posibilidades:

- *La mente como laberinto*: Podemos ser testigos de los diversos pensamientos que se nos entrecruzan en cada situación hasta tomar una determinación. Al ser testigos, presenciamos lo inexorable de nuestras decisiones y de las consecuencias de nuestros actos. Visualizamos el fin trágico y con él nuestra propia tristeza ante lo irreparable. Ese sentimiento es catártico y nos permite expresar nuestra propia angustia ante lo irremediable.
- *La red*: La narrativa electrónica permite percibir qué sucede en los distintos escenarios que han quedado impactados por una determinación trágica. Visualizamos qué siente y qué piensa cada uno de los personajes que

⁷⁸ ...Cuenta la leyenda que en el País del Nunca Jamás, el tiempo no transcurría, por eso Peter era siempre un niño y al Capitán Garfio lo perseguía un cocodrilo que se había comido su mano y su reloj. Al oír el tic tac del reloj, Garfio retrocedía porque el peligro lo acechaba”

rodean al principal. En esta visión calidoscópica podemos transitar los distintos escenarios y recomponer los fragmentos múltiples que se dispersan en cada personaje que comparte una misma historia. La decisión de uno de ellos impacta en el escenario general de modo tal que las consecuencias de un acto, si bien recaen especialmente sobre el protagonista, sus “esquirlas” llegan a herir a quienes comparten con él algún vínculo afectivo.

- *Simulación y destino*: Podríamos advertir también que un final trágico en realidad es el cumplimiento de un mandato ya predestinado. En esto hallamos un contrasentido en lo que Eco(1995) sostiene es la característica del hipertexto: precisamente *renegar del encanto de un texto que fuerza a enfrentarse con el destino*. En este sentido ya hemos explicado que la satisfacción que ofrecen las narrativas electrónica abrevan en otra fuente. No se obtiene de la percepción de un fin sino de captar el *proceso*. Las narrativas electrónicas no siguen la lógica de los textos impresos, no se centran en el devenir de una acción continua sino en el sistema de interrelaciones que se despliegan ante cada situación. Un “camino que se bifurca” hacia mundos posibles en cada momento de elección.

Precisamente estos puntos nos muestran las posibilidades que estas tecnologías pueden aportar a los discursos narrativos. En el entorno de “lo posible” podemos entrar a la historia. Inmersos en la trama podemos participar de las posibles elecciones, asumir los diferentes roles y agotar los mundos probables. En definitiva podemos construir historias complejas que no buscan un final predestinado sino que nos proponen los diversos caminos que en cada momento de elección dejamos de lado para optar por uno particular para nuestras propias vidas...

De las posibilidades que se abren para la comprensión y expresión de las diferentes situaciones humanas podemos obtener una percepción del mundo y de nuestra propia identidad en su profunda complejidad. Estos entornos nos permiten ahondar en estas perspectivas que todavía no se han desarrollado en los productos que hasta ahora poseemos en el mercado. El ordenador, basado en sucesivos procedimientos, nos posibilita la representación, la modificación y la simulación del control en un entorno estético que favorece la experiencia de umbral hacia lo imaginario. Estas posibilidades, tal como hemos explicitado ya, continúan el placer estético de la literatura transmitida a través de los textos lineales pero a su vez le imprimen sus peculiares características de seducción. Podemos inferir entonces que la atracción que provocan los relatos electrónicos proviene de la combinación de los placeres invocados por las características literarias del relato narrativo en un medio de “procedimientos”.

Pero, para que estas posibilidades puedan revelarse es necesario que:

- los recursos tecnológicos de los creadores de *videojuegos* se interesen por lograr narraciones más expresivas, superando la *obsesión por el impacto visual*.

- las narraciones en *la red* superen su *exhibicionismo fragmentario* provocado por el salto fugaz de pantalla en pantalla.
- Los discursos narrativos integren las posibilidades de participación del usuario con las posibilidades narrativas. Hasta el momento los productos más logrados narrativamente resultan pobres en relación a las posibilidades de participación del usuario, resultando demasiado cercanos a los productos fílmicos (como sucede en los Juegos de CD-Roms). Tampoco son suficientes los logros de los juegos que provocan una mayor participación (el caso de los Muds) en detrimento del desarrollo narrativo, resultando un argumento sumamente denso y repetitivo.

De este modo observamos que las deficiencias y posibilidades en las distintas variantes de videojuegos aún deben ser coordinados, si es que se pretende un producto más elaborado narrativamente. En definitiva, sería necesario reinstalar el *aspectus narrativo* que, al decir de Todorov, consiste en el hecho de percibir, no sólo el relato, sino también al propio narrador.

3.- Juego y entretenimiento

Entendemos que el espacio de creación que propicia la actividad lúdica es eminentemente autotélico, es decir, su finalidad es, precisamente, el desarrollo de la actividad lúdica en sí misma. No precisa atender a una aplicación instrumental puesto que su valor radica, precisamente en su potencial representativo, en la posibilidad de establecer entre el jugador y el juego, el despliegue de identificaciones simbólicas. Un juego es ...una forma abstracta de contar una historia que se parece al mundo de la experiencia común, pero lo reduce para aumentar el interés del jugador⁷⁹....Muchos autores han escrito acerca de la importancia de la actividad lúdica en el desarrollo evolutivo del niño, en el devenir sociológico de las culturas o en la condensación simbólica de su relato literario. Pero esta caracterización no puede ser aplicada a todas las categorías de objetos o acciones lúdicas que, si bien reciben la denominación de “juegos”, en realidad no responden a la conceptualización que describimos y sería más apropiado para ellas utilizar la denominación de “entretenimiento” o “diversión” .

Nuestra sociedad occidental, entonces, construye entornos instrumentales con su impronta sociohistórica en cada artefacto tecnológico. Es la misma sociedad quien heterodetermina en gran medida la actividad lúdica y la impone a través de los medios masivos y las modas temporarias que promueven determinados “juguetes”(Colina, 1987).

El “tercer entorno” en términos de Echeverría (1999) configura un *...nuevo paisaje que es digital, electrónico, reticular y distante...* y por lo tanto supone la

⁷⁹ Una explicación antropológica más detallada puede hallarse en Avedon y Sutton Smith, *The study of games*

instalación de un nuevo espacio donde albergar redes telemáticas para capturar el “codiciado tiempo libre”: *el ocio*. La industria del entretenimiento se arroga el derecho de incluir los placeres de la actividad lúdica en una oferta que subyuga a los ciudadanos deseosos de obtener un *tiempo liberado de la tensión* que supone una jornada laboral extendida más allá del tiempo reglamentario y que se expande hacia el tiempo privado, gracias a la localización inmediata del trabajador a través de los generosos servicios de su propio celular. Una actividad de “entretenimiento” que somete al jugador a una íntima trasgresión en el concepto mismo de “tiempo libre” puesto que siempre son propuestas predeterminadas, con un costo económico (aunque sólo sea el derivado de la conexión telefónica y telemática) y diseñadas de acuerdo con los valores de la sociedad del consumo. Es necesario tener en cuenta que la actividad del entretenimiento presupone un consumo productivo que genera grandes beneficios entre las multinacionales que se desarrollan en torno a esta actividad y una transformación social en la configuración de ámbitos privados y públicos.

Las actividades de entretenimiento propuestas desde estos entornos permiten ser usadas de distintas formas:

- *unidireccionales*: posibilitan la realización de actividades vinculadas a ver, contemplar, pasear, “navegar”.
- *bidireccionales*: permiten que el usuario se implique en actividades relacionadas a otros, como jugar, conversar o reunirse en torno a gustos comunes.
- *multidireccionales*: favorecen la realización de actividades entre varios usuarios conectados a la red tales como la participación en foros de debates, de opinión o de discusión en torno a temas comunes de interés.

Asimismo el entretenimiento puede presentarse desde diversos grados de opción o de interactividad por parte del usuario y en escenarios “reticulares” variados pero que comparten sus límites en el marco de la pantalla (de los sitios Web, la televisión interactiva o los canales codificados). Al respecto observamos que los videojuegos, en tanto objetos lúdicos, son artefactos novedosos que no remiten a ningún otro juguete o actividad lúdica anterior, precisamente, porque se desarrollan sobre el soporte reticular de la pantalla. Este no es un detalle menor ya que la actividad lúdica genera un espacio de interacción en el cual los niños asumen roles adultos, aceptando desafíos sin afrontar riesgos. Esta actividad es eminentemente placentera porque permite generar un espacio transicional entre el sujeto y el objeto lúdico que es eminentemente simbólico ya que, bien es construido vincularmente por el sujeto, éste lo sitúa en el mundo externo.

Si bien los videojuegos constituyen un sector del mercado que acapara fuertes ingresos de dinero, su difusión masiva y su vertiginoso crecimiento responde a cuestiones que exceden al marketing (aunque sea un insumo muy utilizado por los especialistas en publicidad) Como hemos desarrollado anteriormente, estos artefactos tecnológicos responden a las características del entorno que los ha diseñado y del cual resultan su expresión.

3.1.- ¿Por qué resultan atractivos?

Situados en el espacio de la diversión y el entretenimiento, los videojuegos otorgan una triple gratificación (Ferrés,1994) que tiene como objetivo la satisfacción sensorial (el impacto de los estímulos visuales, auditivos y dinámicos de las presentaciones), la gratificación mental (el despliegue del placer narrativo, la fabulación y la fantasía) y el placer psíquico que supone la liberación catártica de los procesos de identificación y proyección. Un placer que se asienta en la satisfacción por la actividad llevada a cabo por los propios jugadores implicados, inmersos en la escena dramática.

En las características propias del videojuego, hallamos su intrínseca vinculación con el entretenimiento y la diversión. Su inclusión como objeto educativo no debe pretender transformarlos en “serios” sino preferentemente ubicarlos en tanto actividades del sujeto que tienen consecuencias educativas. No es estrictamente necesario que en los argumentos de los videojuegos se desarrollen temas escolares para que resulten educativos. En tanto discursos narrativos, transportan significaciones que es preciso traslucir y en ello radica el propósito educativo de esta actividad.

Sin embargo las peculiares características de los videojuegos explican las razones de su sostenida popularidad y que comparten, en mayor o menor medida, todos los productos y soportes que llevan la denominación de “videojuegos”:

a) Un espacio privilegiado: la pantalla

El lugar de juego se asemeja a un tablero de mesa tridimensional que ha sido transformado en una ventana hacia el mundo de lo posible. La pantalla es un espacio reticular que remite a las reglas virtuales de la circulación global de la información. Un *lugar privilegiado*, reticularmente conformado en una superficie de cristal, al cual las jóvenes generaciones ya se han familiarizado gracias a la histórica intervención de la pantalla de la TV. Un soporte que se ha integrado al escenario cotidiano del ciudadano occidental y que es también un espacio propicio para el entretenimiento.

b) La posición lúdica: la inmersión participativa

El jugador participa de la propuesta lúdica desde el personaje con el cual se identifica y que está en la pantalla a través del elemento que lo representa. Mediante esta inmersión en la virtualidad del medio, el jugador encuentra la posibilidad de trasponer la ventana reticular y entrar en el mítico desafío hombre-máquina. Esta entrada lleva consigo un reto ancestral para su propia destreza: “ganarle” a la máquina y en ella vencer al objeto que se resiste al control del amo.

c) La propuesta lúdica: el desafío personal

Una gran parte de los videojuegos están estructurados en base a un esquema similar basado en recorridos a través de plataformas o carreras con obstáculos en las que el jugador debe atravesar diferentes pruebas para lograr un objetivo determinado. Operando los procesos de identificación y proyección el propio jugador es quien se reta a sí mismo a superar los avatares de la vida, a modo de sendero iniciático que lo introduce en el universo tal como los antiguos rituales proponían a sus jóvenes antes de permitirles su entrada al mundo adulto.

d) La elección de los personajes.

Como los protagonistas de las grandes obras dramáticas, los personajes son productos sometidos a estrictos estudios acerca del impacto sobre la audiencia a la cual se dirigen. Los ingredientes que determinan el impacto de la imagen buscan la popularidad, la simpatía y el humor como elementos de atracción específicamente. Valores estéticos que la imagen traza en la síntesis de sus diseños y que se traducen en los estereotipos sexuales diseñando *cuerpos* estéticamente agradables para gusto del consumidor (mujeres pasivamente voluptuosas y varones violentos de rasgos severos). Se enfatizan determinados rasgos vinculados a las razas dominantes, y desarrollan argumentos que transparentan los valores privilegiados en la sociedad neoliberal: el status económico, el éxito, la sensualidad, el individualismo y el derroche de placeres pulsionales.

e) La profesionalidad de los diseñadores

Los videojuegos son el producto sofisticado de una tarea llevada a cabo por guionistas y diseñadores que consideran cada detalle en particular. Cada obra debe justificar en dividendos los altos costos de inversión que las empresas dedican a esta industria. Nada puede quedar librado al azar o a la improvisación del espíritu creativo del usuario. Si el objetivo es acaparar el consumo masivo, el diseño debe ser sumamente cuidadoso de las tendencias de su audiencia. En la industria del entretenimiento se requiere un alto nivel en los profesionales del diseño para asegurar el éxito comercial.

f) Los argumentos

Si el objetivo es captar masivamente la atención del público es necesario entonces apelar a los argumentos y escenarios que posibiliten la pertenencia y la participación del mayor número posible de usuarios quienes deben reconocer los elementos de la historia como propios para sentirse implicados en la escena dramática. Los argumentos y escenarios deben ser fácilmente reconocibles para el sector al cual se dirigen de modo tal que faciliten la identificación con los personajes. En tal sentido la pantalla se configura como el espacio privilegiado para transparentar “el pequeño mundo de las cosas cotidianas” aún cuando la historia se desarrolle en el espacio intergaláctico o en una selva prehistórica,

porque el punto de reunión se encuentra en los significados de la historia que se constituyen en “metáforas simbólicas”.

Es precisamente a ese nivel donde el relato produce su efecto provocando la descarga pulsional. La alta tensión que desencadenan ciertos argumentos en los que la violencia reiterada e innecesaria satura a las percepciones remite a procesos transferenciales. Las fantasías reprimidas tienen una tremenda carga emocional que, al ser expresada una y otra vez en la escena dramática, se satura transferencialmente y pierde en parte, su carga de tensión. En ese punto podemos hacerla objeto de análisis, pero ya ha perdido su fuerza pulsional y se ha convertido en simbólica. Hallamos en la *saturación* un indicador de que nuestra comprensión sobre el problema ha evolucionado y lo hemos asimilado a nuestros esquemas conceptuales con la consecuente satisfacción del control.

Es en este sentido que se comprenden las preocupaciones por la actitud de los jugadores que no alcanzan este nivel de “saturación simbólica” ante la reiteración de escenas violentas y permanecen “adheridos” a ellas o trasladan el descontrol de su propia fantasía a actos violentos concretos. En todo caso estamos ante personalidades con graves déficits en su proceso de simbolización que no han logrado controlar su mundo interno y no logran discriminar entre fantasía y realidad. La situación de juego implica aceptar las reglas de la simulación que si bien nos abre la posibilidad de entrar en el mundo de lo imaginario también nos ofrece la seguridad de la virtualidad. Reconocemos que es un juego.

Si trasladamos estos conceptos a los argumentos de violencia grotesca e innecesaria que tanto nos preocupan de los videojuegos, observamos que transferimos a estos medios tecnológicos los mismos mecanismos psicológicos. Utilizamos los argumentos seriales para que nos muestren, en su estructura repetitiva aquellas situaciones terroríficas o descontroladas que aún no hemos podido elaborar en nuestra conciencia. Son nuestros propios demonios los que habitan en las profundidades de las patologías humanas y que nuestra racional civilización no ha podido controlar.

Es función de los organismos públicos resguardar a sus ciudadanos de los excesos que pueden ser expuestos en las pantallas sin ningún tipo de control a quienes aún no han desarrollado un espíritu crítico lo suficientemente sólido que les permita discernir y elaborar criterios propios. Pero este discernimiento, si bien existen distintos grados de responsabilidad social, es función de toda la sociedad intervenir procurando proteger los derechos de los menores. Al respecto, el cuerpo social comienza a observar síntomas de acción colectiva acerca de estos temas quizá por haber alcanzado el *umbral de saturación* ante los excesos de violencia y sexismo inconsistente que se expone en las pantallas. Hallamos en la página *web* del Ministerio de Sanidad y Consumo una noticia fechada el 13-4-2000 en la cual se expresa que ...la representación española de este ministerio ha pedido, en el Consejo de Ministerios de Consumo celebrado en Bruselas que se estudie una norma para limitar o prohibir la comercialización y la publicidad de los videojuegos en los que se ensalza la violencia o conductas reprobables... Esta

acción es un primer paso hacia el discernimiento colectivo, necesario pero no suficiente. Es preciso instalar el debate y el análisis reflexivo que procure ampliar el horizonte para comprender estos relatos como expresión de significados más profundos, a no ser que pretendamos quedarnos mirando el árbol que oculta el bosque.

g) Los productos de consumo

Actualmente, la industria de los videojuegos constituye un sector del mercado con una rentabilidad mayor a la de la industria del cine, del cual aprovecha muchos de sus atractivos. Según datos de la Asociación Nacional de Fabricantes de Juguetes –informe año 2000- es el “juguete” preferido en segundo lugar por los niños de 8 a 10 años y ocupa el primer puesto en el sector de 11 años. Su inserción en los países desarrollados, si bien no es pareja es igualmente significativa: en Japón el 50% de los hogares tienen consola de videojuegos, en EEUU el 45% y en los países europeos el 20%.

En gran medida este éxito se debe a la publicidad que sostiene estos productos que, si bien resulta sumamente efectiva, sigue caminos poco convencionales. En general se utilizan los circuitos mediáticos para provocar mayor impacto en los jugadores, o se organizan “Ligas” o centros de juego en los que se brinda la posibilidad a los jugadores de experimentar el placer de jugar y transmitirlo de boca en boca. Las campañas de videojuegos privilegian “el rumor” al texto escrito, la imagen a la escritura, en una clara metáfora de los gustos de los usuarios que, habituados a las imágenes centelleantes, atienden a este tipo de publicidad y apenas leen los textos que las acompañan.

Asimismo este tipo de publicidad prefigura la elección del usuario, representa anticipadamente y moldea su gusto estético. La interactividad del medio es su mayor ventaja por cuanto simula en el usuario una mayor “autonomía” en las elecciones representativas y como consecuencia indirectamente constituyen una mayor facilidad persuasiva para quienes configuran los mensajes. La persuasión es una característica básica del mensaje apelativo y en estos medios sigue otros códigos. Al respecto hallamos que :

... un sistema sea capaz de captar la atención y el interés de un usuario, depende en gran medida de un adecuado tratamiento audiovisual e interactivo del programa con el cual el cliente debe dialogar. No podía ser de otro modo, puesto que es el programa el que realiza las funciones del vendedor. Y por regla general sabemos que un buen vendedor siempre consigue buenos resultados. (Alpiste, Brigos y Monguet, 1993:57).

La interactividad del medio entonces, configura la estrategia de marketing que busca captar la reacción del usuario traducida en consumo. Una sutil y delicada observación en torno a las tendencias en los gustos de los usuarios ha guiado a estas “megaempresas” a remontar sus propios momentos de crisis e instalarse

cada vez con mayor arraigo en las manos de cada uno de los posibles consumidores.

3.2.- Evolución del mercado de los videojuegos

El principal interés de este proyecto de investigación radica, como lo hemos señalado ya, en comprender el fenómeno de los videojuegos en tanto herramientas culturales. En respuesta a las críticas que despiertan sus argumentos, la mayoría de los trabajos de investigación han considerado los efectos sobre los usuarios en una relación de causa-efecto. En este recorte de la problemática, las consideraciones se dividen a favor o en contra de su uso. Incluso una de las autoras más citadas en la década del 80, *Greenfield* expresaba literalmente:..."Estoy convencida de que la gente que critica a los videojuegos no entiende lo que éstos implican".. (Greenfield, 1985:14) aludiendo a los beneficios que esta práctica conlleva.

Consideramos que esta reflexión es necesaria pero insuficiente y pretendemos inscribirla en una lectura más amplia y compleja. Incluso nos permitiremos el beneficio de la duda al observar que estos argumentos son los que, precisamente, han permitido que se genere un verdadero imperio de enormes beneficios: desde 1982 los videojuegos se han convertido en la principal fuente de ingresos de la industria estadounidense del entretenimiento según expresa *Dorfman* (1983:564). Por tal motivo consideramos que una mirada retrospectiva a la evolución de esta industria puede arrojar algunas claves interesantes.

Desde que en 1972 la máquina *Pong* se instaló en una sala de billares en California, el éxito acompañó en distintos ritmos la evolución de esta industria. En 1975 *Atari* presentó su primera consola doméstica que fue bien recibida y que consistía en un periférico instalado al televisor que solamente admitía pocos juegos. Para esta empresa, dedicada hasta entonces a la producción de materiales significó la innovación de incluir a programadores especializados en su plantel empresarial para diseñar nuevos juegos y aumentar así el atractivo de la oferta comercial.

Entre 1979 y 1982 las ventas se multiplicaron sideralmente y precisamente es el momento de aparición en escena de dos juegos producidos en Japón que causaron sensación: El "comecocos" (*Pacman*) y los invasores del espacio (*Space invaders*). Ambos se constituyeron en juegos-personajes emblemáticos que rápidamente se reprodujeron en las tapas de revistas, cortos publicitarios y todo tipo de productos de consumo. Esto sugirió que la empresa *Atari*, en 1979 comprara los derechos de comercialización de estos juegos en su versión doméstica, asegurándose de antemano el liderazgo comercial en el sector. Esto marcó un hito en la historia de los argumentos ya que a partir de la década de los

80 se empezaran a utilizar licencias para explotar los títulos de películas de éxito y personajes famosos en los videojuegos.⁸⁰

En aquellos momentos hicieron su ingreso en el mercado los microordenadores domésticos. Precisamente en 1981, *IBM* lanzó al mercado el primer ordenador personal (PC) que constituyó un avance clave de la industria informática hacia el sector de los usuarios particulares en la vida cotidiana. En el mercado estadounidense predominaban las empresas *Commodore* y en Europa las marcas de mayor auge fueron *Sinclair*, *Amstrad* o *Thompson*. También las empresas que controlaban la producción de videojuegos como *Atari*, *Sony* o *Philips* intentaron su avance hacia la industria de microordenadores. Por entonces ya se enfatizaban las posibilidades educativas de estos microordenadores aunque eran utilizados casi exclusivamente para jugar. La aparición de los microordenadores impactó en la evolución de los videojuegos entre otras razones debido a que, al permitir la aplicación de programas y aplicaciones diseñadas por especialistas informáticos, estimularon la edición y desarrollo de juegos. De este modo quedaron instalados dos sectores: los dedicados a los materiales y los dedicados a los programas.

La sostenida y espectacular demanda de estos productos provocó una estrategia de mercado por parte de las empresas que emprendieron alrededor de 1982 una feroz competencia de precios con la finalidad de captar el mercado. Esta situación afectó la rentabilidad general a punto tal que a finales de 1983, se evidencia un punto crítico en la producción de videoconsolas debida en parte a esta estrategia comercial y también a la falta de renovación tecnológica que continúa produciendo juegos poco creativos. Diego Levis señala que ...hoy se acepta casi unánimemente que el éxito de una videoconsola o de un ordenador destinado al entretenimiento depende más de la calidad y atractivo de los programas que de sus prestaciones tecnológicas...(1997: 60) Este mensaje no fue interpretado a tiempo por las empresas fabricantes de videoconsolas y desde entonces el mercado no se recuperó totalmente. Salvo por la aparición estratégica de un producto lanzado al mercado por *Nintendo*, en 1984, que revolucionó la evolución de esta industria. Esta empresa, fundada en 1889 en *Kyoto*, Japón, estaba abocada a la fabricación de calculadoras de bolsillo y poseía un considerable desarrollo en la edición de programas. Por cierto, esta empresa fue pionera en la introducción de un juego en el cual intervenía un personaje *Donkey Kong* que se diferenciaba del resto por sus cualidades poco violentas y basados en escenas de aventuras. En este juego aparece el personaje “Mario” por primera vez, el protagonista que llega a ser la estrella de estos juegos.

La estrategia llevada a cabo por *Nintendo* para acaparar el mercado consistió en presentar su producto bajo las características de un aparato electrónico sencillo y de bajo costo y que “no pretendía ser un juguete”, con lo cual se garantizaba nuevos canales de venta. (*Sheff*,1993:121) Esta propuesta se acompañó con una

⁸⁰ Hoy en día esta tendencia se está revirtiendo y es desde el ámbito de los videojuegos donde se generan los personajes. La arqueóloga Lara Croft en *Tomb Raider*, actualmente se exhibe en película con personajes reales extraídos de los diseños digitalizados.(ciclo 2001)

intensa campaña publicitaria y de promoción de sus productos que evidenciaba el espíritu de la empresa signado por ...la testadurez, el empeño y la absoluta confianza en sus productos..(Levis, 1997:66) La empresa se sostuvo en base a la calidad de sus juegos y una eficaz y particular campaña comercial que erigió su imperio en el impacto que produjo su popular personaje: Mario. La estrategia de la empresa *Nintendo* buscaba crear alrededor de sus personajes y productos un verdadero imperio: un “supersistema” en términos de *Marsha Kinder* (1991:122). Esta estrategia fue repudiada por sectores “antijaponeses” que denunciaban la utilización de contenidos xenófobos y violentos, cuestión que respondió al constante avance de la industria japonesa frente a la americana. ¡Si hasta el propio *Mickey Mouse* quedaba opacado por el personaje del fontanero! El avance de la cultura *Nintendo* se constituía en un emblema del avance de “lo japonés” en detrimento de la cultura americana de *Disney*. Esto se tradujo en innumerables demandas y acciones contra la empresa.

Sin embargo, para sostener su expansión, la empresa diseñó la creación del *Fun Club* y la generación de vínculos entre los usuarios que compartían el juego, los que se comunicaban transmitiéndose trucos y mensajes para avanzar en los distintos niveles. Esta política de retroalimentación de los usuarios se continúa actualmente inclusive en la promoción de sus productos que se realiza básicamente en las “*Ligas*” o *Clubes* de jugadores seguidores de algún producto particular a través de consultas telefónicas, vía e mail o internet, programas televisivos o revistas especializadas. A finales de 1989, la empresa japonesa *Sega*, logra acaparar los primeros puestos de venta con la instalación de un producto de mayor calidad: la consola *Megadrive*. Esta situación de competitividad llevó a la expansión de productos de modo tal que ambas empresas se aseguraron, en 1991 la extensión de su actividad.

En esta carrera por alcanzar sectores de mercado cada vez mayores, *Nintendo* diseña la aparición de videoconsolas portátiles, prácticamente “de bolsillo”, con pequeños cartuchos intercambiables. Esta empresa aprovechó su trayectoria en la producción de electrónicos pequeños y su desarrollo tecnológico en diseños de programación para apostar decididamente a su producto: la *Game Boy* Incluso este nombre no es casual, la elección de “*Boy*” busca dirigirse especialmente a los varones mayores, ya que deshecha las palabras genéricas: *child* o *kid* .

Para expandir esta miniconsola, monocromática se introdujo en ella un juego de habilidad creado por un científico soviético: “El *Tetris*”. Con este juego, se invitaba a incluirse en el entretenimiento a los adultos quienes rápidamente se interesaron en él, de modo tal que las ventas se dispararon en pocos años, instalando a *Nintendo* en el primer lugar. *Sega* respondió con el lanzamiento de la *Game Gear*, con similares características aunque incluyendo el color. Sin embargo, su elevado costo no le permitió competir en igualdad de condiciones, aunque ya en 1992 ambas empresas representaban el 10% del mercado mundial del mercado audiovisual.

Si bien, a primera vista, el interés por otros soportes, como el CD-Rom para ordenador o los juegos en la red parecieran acaparar la industria, el entretenimiento informático se halla en plena expansión, influyendo incluso sobre otros géneros. Tal es el caso de la propagación de personajes originalmente creados para videojuegos que se derivan hacia revistas, películas o demás artículos mediáticos. Más bien parecería que la actual crisis económica ha derivado en el interés por productos más económicos (el caso del soporte en CD-Rom) y que concentren mayores funciones (el ordenador doméstico). Pero en definitiva el interés por el “videoentretenimiento”, a pesar de sus mutaciones, permanece vigente.

En síntesis, observamos que la evolución y transformación de esta industria a través de los diferentes soportes y bajo los designios de las empresas japonesas, en definitiva muestran un denominador común: la captura tecnológica de la actividad creativa que genera el juego que al hilo de nuestro desarrollo teórico creemos más apropiado denominar: “entretenimiento”.

Un espacio/tiempo que...las corporaciones industriales y financieras tienen especial interés en (re)apropiarse (y controlar) de un modo rentable la utilización del tiempo que la tecnología (y la lucha sindical) ha ayudado a liberar...(Levis,1997:176) Los videojuegos, como otras formas de entretenimiento que se despliegan como setas en la actualidad, son también una manera de “gastar” el tiempo luego de la cada vez más extendida jornada laboral. Para *SherryTurkle* (1984) los ordenadores constituyen una herramienta de autoafirmación que provocan la ansiedad del jugador respecto a su propia capacidad de respuesta ante los juegos que le plantean básicamente la rivalidad. La máquina no deja resquicios para el placer, para la autocomplacencia ya que el juego siempre está abierto para el logro perfecto (Turkle,1984:93) Tales regulaciones y controles no se condicen con las características de la actividad lúdica, intrínsecamente creadora y liberadora, y ésta caracterización no solamente alude a nuestra opción epistemológica sino que además es una apuesta esperanzadora ante el avance alienante de las instituciones de control sobre los sujetos.

4.-Caracterización de los videojuegos

4.1.- Trasgresiones tecnológicas.

El modelo dramático clásico que consistía en atender al esquema de establecer un planteamiento, desarrollo de la trama, nudo, clímax, y desenlace, comienza a trastocarse en las producciones cinematográficas en principio por la influencia de las historias cortas (*shortstories anglosajonas*) que, si bien sostenían el esquema clásico, se mostraban más proclives al impacto de los efectos audiovisuales sobre la audiencia. Esta preocupación por los efectos otorgó protagonismo a la acción principalmente, descentrando incluso al clímax que pasó a ocupar el lugar previo

al fin. Es el caso de las obras en las que los efectos van incrementándose progresivamente hasta que terminan saturando los efectos y allí termina la historia: una persecución que acaba en destrozos totales, explosiones, masacres, o también las intrigas que acaban en el desborde de la “batalla final”.

Esta trasgresión y descentración de la lógica narrativa explosiona en los relatos hipermedia precisamente por las características propias del medio. La historia fragmenta la acción en efectos-mosaico que se encuentran dispersos en el programa y que el lector debe componer. La estructura narrativa se desgarran en las redes del ensamblaje y las yuxtaposiciones provocando la construcción de múltiples mundos posibles. De tal modo, la lógica causal se dispersa ante la digresión que impone el medio y la historia se repliega en un laberinto sin fin y sin clímax. El placer dramático salta desde la historia al propio lector que provoca su propia *conclusión por agotamiento*.

Señalaremos sintéticamente, entonces, algunas de las principales estrategias de trasgresión utilizadas en los relatos hipermedia:

- **La secuencia:** En estos discursos narrativos el flujo de imágenes ordenará la historia de modo tal que la secuencia narrativa se pueda inferir de ellas. El procedimiento clave que posibilita la inferencia está dado por las condiciones propias del *montaje* que organiza el devenir de las imágenes “ordenándolas sin una secuencia lineal” pero siguiendo alguna idea previa proveniente de aquella instancia de producción.
- **El autor:** En las historias propias de los relatos analógicos el autor imprime su huella en la obra (autor implícito) En cambio en los relatos hipermedia no aparece con claridad, oculto tras las múltiples elecciones que le propone al lector quien se percibe como narrador y se confunde en la autoría de los relatos. Descubrir al autor de estos relatos implica un esfuerzo reflexivo que traspase los umbrales de la participación narrativa.
- **El espacio lector:** El propio medio establece una nueva categorización del espacio narrativo. El lector participa en la trama a partir de su propia inmersión en la toma de decisiones. La virtualidad le otorga la posibilidad de obtener una trama posible desprendida de sus propias elecciones.
- **Focalización narrativa:** La focalización hipermedia supone a la vez “punto de vista y espacio-temporalizado” (G.Jimenez,1998). No solamente podemos imaginar diferentes aspectos de los hechos sino que también los podemos instalar en el espacio virtual del eterno presente. Relatos que utilizan este medio para narrar historias siguen una estructura basada en determinadas “matrices narrativas” que le son propias. (A este aspecto le dedicaremos un apartado en el que lo desarrollaremos particularmente.).

Pero sin lugar a dudas, el placer que obtenemos de los relatos no es el que remite a las estructuras discursivas aún cuando se encuentren en un medio tan

atractivo como el que proponen las tecnologías hipermedia. El placer que provoca un relato excede a la categorización de los morfemas de *Propp* o de los efectos especiales de los creativos informáticos. El poder que fascina en los relatos proviene, precisamente de la cualidad lúdica que los inscribe como objetos transicionales. Los relatos nos remiten a contenidos simbólicos profundos, pertenecen al misterioso mundo de nuestros recuerdos primitivos y se entrelazan en los contenidos culturales que desde siglos, vienen explicando, narrativamente, los misterios que aquejan a la existencia humana. Porque una historia implica un acto de interpretación del mundo, un mensaje codificado que expresa la percepción y los sentimientos de *un autor* y ninguna forma mecánica es capaz de realizar este acto de significación.

La tecnología informática puede combinar esquemas narrativos produciendo historias con distinto grado de abstracción y variedad. Pero estas posibilidades se desarrollan en un medio que se caracteriza por la fragmentación que impacta directamente en la coherencia textual a menos que se encuentre bajo el *control de un autor*, capaz de producir historias más satisfactorias. El papel creativo del narrador humano no puede ser sustituido por las herramientas tecnológicas aún las más desarrolladas.(Murray,1997:214) La tecnología debería tender a brindarle estrategias al autor que le otorguen un control directo sobre los distintos niveles de elección artística. Darle la posibilidad de intervenir en los movimientos del usuario y su actuación, en la elección de los temas de la historia y sus reglas para armar un argumento.

Para que los videojuegos se constituyan en objetos lúdicos que conviertan al usuario en narrador de sus propias historias, deben brindarle la posibilidad de apartarse, precisamente, del lugar de usuario y ubicarlo como un narrador que juega con los relatos y que controla tanto la historia como los elementos de sustitución (los personajes, los hechos o los escenarios).

Es evidente que los videojuegos se hallan inscriptos en una lógica que difícilmente se interese por reconfigurar el lugar del usuario-consumidor para ubicarlo como autor-narrador porque para arribar a esta síntesis es necesario que surja el encuentro entre lógicas que persiguen objetivos diferentes. Podemos concluir entonces que la narratividad del recurso hipermedia se configura en sus propios límites precisamente porque su significación está inscripta en la lógica del macrosistema social y cultural.

4.2.- Clasificación atendiendo a los soportes

Como hemos descripto en apartados anteriores, los soportes tecnológicos no solamente “transportan” sus posibilidades sino que también se configuran en vehículos mediadores de las significaciones histórico-políticas de cada época. Si bien se observan diferentes momentos de cambio y discontinuidad en los materiales debido a las posibilidades y restricciones que los avances técnicos les ofrecen en cada situación, es factible permitirnos una lectura de ellos en relación

a la *continuidad de los procesos sociales* que se puede inferir a través de los usos que genera cada cambio en el material. Esta continuidad social nos permite un análisis de las tendencias del entorno socio cultural que ha brindado el campo propicio para que emergiera el sistema. Afirmamos entonces que, los formatos, en tanto producciones culturales, llevan la impronta del contexto histórico político que los genera.

Realizaremos un breve recorrido en torno a los diferentes soportes de los videojuegos observando que aún cuando responden a esquemas similares, las características propias de cada *hardware* viabiliza *software* diversos y por lo tanto modos de uso y programas de juego diferentes. Describiremos los cuatro formatos actuales, de acuerdo al orden histórico de aparición en el mercado:

1.- Máquinas recreativas: han sido los primeros soportes de los juegos informáticos, y por su carácter masivo, generalmente ubicados en salones de entretenimientos deben ser sencillos, autoinstructivos y demandar corta duración en la ejecución. Estas características propias de los juegos *arcade*, provocan que el usuario pueda emplearlos sin necesidad de contar con conocimientos técnicos específicos y generan rentabilidad y rápida rotación en los usuarios. Actualmente se han incorporado máquinas más sofisticadas de *realidad virtual* ubicadas especialmente en los locales de mayor afluencia de público. Estas máquinas son propicias también para los juegos de simulación. Los salones recreativos llevan una ventaja en este sentido debido a que aún este tipo de juegos no ha sido incorporado a los ordenadores por cuestiones de costos y de complejidad tecnológica

2.-Videoconsolas: Estos soportes fueron diseñados desde un principio como máquinas relativamente sencillas para ser utilizadas solamente para jugar a los juegos que las empresas producían para sus propias consolas, siendo incompatibles con las consolas de otras marcas. Utilizan el monitor de un televisor y los juegos emplean “cartuchos” y, desde 1994 han introducido los CD-Rom. Fueron muy populares en las décadas del 70 y del 80 concentrando el liderazgo comercial las empresas Nintendo y Sega. Ambas desarrollan políticas competitivas para capturar el mercado diseñando juegos específicos para sus consolas. Sin embargo, en los últimos tiempos, ante el auge de los PC ambas empresas trabajan para aunar esfuerzos. Una de las innovaciones ha sido la incorporación de los CD-Rom los cuales, al posibilitar mayor almacenamiento de información debido a su capacidad de memoria, permiten la realización de otras aplicaciones multimedia. Los juegos mayoritariamente son arcades, aunque despliegan un mayor desarrollo gráfico. Se encuentran y también juegos de mesa y de estrategia con mejores posibilidades lúdicas. Las desventaja que presentan es que los juegos de mayor calidad, son también los de más alto precio, y por ende no están al alcance del público en general.

3.-Ordenador personal: Hacia la década de los 80 se comenzaron a desarrollar “ordenadores domésticos” (*Commodore, Sinclair*, etc) que se utilizaban solamente para jugar y su precio era sensiblemente menor al de un ordenador de trabajo.

Pero este producto se extinguió del mercado en menos de una década. Dos factores coadyuvaron para su desaparición: el éxito de las consolas *Nintendo* y *Sega* y el descenso de los precios de los ordenadores. Una visión rápida de las elecciones de los usuarios señala que el ordenador (equipado con lector de CD) concentra el interés de la gran mayoría debido a que permite el desarrollo de múltiples tareas, incluso el entretenimiento. Sirva como ilustrativo el dato recabado por Fundesco en 1996 en el cual se describe que, en España el 70% del *software* vendido fueron juegos. A esta afirmación cabe añadir la posibilidad de *ofrecer juegos utilizando la red*, con la consecuente posibilidad de incluir a otros jugadores en los partidos, interviniendo *on line* desde sus ordenadores conectados a la red. En el anexo hemos incluido la página web de *Yahoo! Argentina*, dedicada a “Juegos” en la que pueden observarse las distintas posibilidades de juego entre las que se incluyen juegos de cartas, de mesa, arcade o de fichas virtuales como así también la posibilidad de formar parte de un club de aficionados a estos juegos que pueden interconectarse en tiempo real para realizar sus partidas.

Si bien este soporte ha sido concebido para múltiples aplicaciones, poco a poco fue incorporando también la oferta de los videojuegos y probablemente en poco tiempo lleguen a concentrar en ellos las ofertas que hoy se desarrollan en las videoconsolas, por ejemplo, con la consecuente preocupación de esas empresas. Esta *tendencia a la concentración* de medios en uno sólo (con el consecuente monopolio de las empresas multinacionales que los desarrollan) es una característica sociohistórica que las tecnologías de la información hoy están trasluciendo. En un informe de IBM y Microsoft recientemente publicado en los periódicos se informa acerca del lanzamiento del *Web PC (Network computer* u ordenador en red) y del *Web TV*. Ambos productos concentran en ellos las funciones que se discriminaban hasta hoy en otros aparatos. De estos avances se infiere que la distinción entre redes de comunicación tenderá a la fusión de tecnologías en un sólo medio. A través de un solo cable recibiremos las comunicaciones telefónica, videofónicas y los servicios en red. En todos ellos además del servicio que presten para las comunicaciones y el trabajo, se orientarán preferentemente “a un público masivo que se quiere divertir”.⁸¹

4.-Consolas portátiles: Estos artefactos superan en autonomía de uso, seguridad y costo económico a las videoconsolas debido a que poseen su propio monitor incorporado (aunque de menor tamaño) y su fuente de alimentación son pilas pequeñas. Esta posibilidad le otorga seguridad y autonomía ya que permite su utilización sin necesidad de estar conectado a un monitor de TV o a una PC.

Funcionan con cartuchos pequeños para juegos que pueden ser grabados y que permiten continuar avanzando sin necesidad de reiniciar el juego cada vez. La evolución de las ofertas de los juegos ha provocado que los argumentos se repliquen en los distintos soportes y por lo tanto es factible hallar un mismo juego en distintos soportes, con lo cual el argumento y sus personajes terminan estando al alcance de cualquier niño.

⁸¹ Información extraída de www.ibm.com y www.microsoft.com

En 1989 la empresa *Nintendo* presentó la *Game Boy* cuyas posibilidades de visualización en un principio eran muy restringidas respecto a los demás productos. Es interesante observar el nombre del producto ya que al preferir *Boy*: niño varón (y deshechar el genérico *child* o *kid*) muestra una característica de la “cultura *Nintendo*” que con este producto buscó ampliar su segmento de mercado hacia un público de mayor edad, aunque dirigiéndose a los varones. La *Game Boy* incorpora una pequeña pantalla de cristal líquido y fue muy bien recibida desde un principio, básicamente porque presentaba el juego “*Tetris*” que interesó a adultos y porque permitía ser utilizada en cualquier lugar o situación.

En respuesta, *Sega* lanzó al mercado la *Game Gear*, consola portátil con pantalla a color y que ofrece la posibilidad de añadirle un accesorio que la convierte en un pequeño receptor de TV. Esta innovación no fue suficiente para captar al público masivo básicamente por su elevado costo y por no contar, entonces, con un juego emblemático adaptado exclusivamente para ella.

Actualmente, la *Game Boy Color*, ha incorporado mayor nitidez en las gráficas, color en los dibujos y sonido aunque no supera la desventaja que representa su alto costo respecto a las maquinitas de videojuegos originarias, y por lo tanto representa un producto que no está al alcance de cualquier niño. Las consolas portátiles originarias son más sencillas, de muy bajo costo y llevan incorporados sus propios juegos (generalmente el juego “*Tetris*”, los juegos de tipo “*Arcades*” y juegos no verbales).

4.3.- Clasificaciones atendiendo a los argumentos.

Incluiremos una categorización de los videojuegos siguiendo en principio a los autores más citados en las últimas investigaciones. Seleccionamos las propuestas de Crawford (1993), Estallo Martí (1992), Diego Levis (1997) y Janet Murray (1991).

En primer lugar citaremos a *Crawford* (en Goldstein,1993) quien establece una clasificación de los videojuegos en dos grandes grupos:

- los juegos de habilidad y de acción
- los juegos de estrategia.

TIPO DE JUEGO	HABILIDADES Y RECURSOS PSICOLOGICOS
JUEGOS DE ACCION Y HABILIDAD	Habilidades visomotrices
JUEGOS DE ESTRATEGIA	Estrategias de Resolución de problemas
	Relaciones Causales
	Toma de decisiones

Publicado en Goldstein, J (1993) Video Games. A review of research.

Unpublished report. Toys Manufacturerers of Europe. Brussels

Otra clasificación es la propuesta por *Estallo Martí* (1992) quien propone una clasificación “psicologicista” en función de las habilidades que movilizan los videojuegos y atendiendo también a las distintas variantes en el desarrollo del juego, su temática y su inclusión de elementos cercanos a la realidad. Este autor propone una clasificación de los videojuegos en las categorías: *Arcade, Simulación, Estrategia y juegos de mesa.*

Luego incluiremos la clasificación propuesta por *Diego Levis* (1997) atendiendo a los *géneros* por sus propias características de expresión. El autor advierte que, tal como sucede también en el cine o la literatura, es frecuente hallar determinados “productos híbridos” en los cuales se entremezclan las características de diversos géneros. Levis incluye también la categoría de juegos *ludo educativos* (*edutainment*) cuya característica principal es instalar en el entorno lúdico, temas propios del currículum escolar.

Describiremos también la propuesta de *Janet Murray*(1991) en torno a los argumentos narrativos básicos advirtiéndole que la evolución de la narración en un videojuego suele estar supeditada a la propia acción lúdica más que a la lógica del relato.

Los aportes de los diferentes autores consultados los hemos expuesto sintéticamente en los cuadros que figuran a continuación. Luego expondremos un análisis de las categorías que consideramos se adaptan mejor a nuestro problema de investigación.

Clasificación propuesta por Estallo (1992)

TIPOS DE JUEGO	HABILIDADES PSICOLOGICAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Arcade	Ritmo rápido de juego Tiempos de reacción en relación a estímulos Ausencia de componente estratégico Atencion focalizada	Juegos de plataforma Laberintos Deportivos Dispara y olvida	
Simulación	Baja influencia del tiempo de reacción Estrategias complejas y cambiantes Conocimientos técnicos específicos	Simuladores instrumentales Simuladores situacionales:	Simuladores Deportivos Simuladores de "Dios": a) bioecológicos b) socio-económicos c) mitológicos
Estrategia	El jugador adopta una o varias identidades Los protagonistas pueden ser diseñados por el jugador	Aventuras gráficas Juegos de rol War Games(estrategia militar)	
Juegos de mesa	Utilizan la tecnología para suplir el material o al adversario	Ajedrez,	

Diego Levis (1997) ha propuesto clasificar a los videojuegos de acuerdo con los géneros

TIPO DE JUEGO	CARACTERISTICAS DEL GENERO	SOPORTE
Lucha	El jugador asume roles intercambiables Estructuralmente todos repiten esquemas similares Acciones violentas: artes marciales y armas militares Realismo en las imagenes y escenarios tenebrosos	Salones recreativos Videoconsolas
Combate (Beat'em up)	El jugador asume la identidad de un personaje predeterminado. Argumentos de extrema violencia como única solución Para sobrevivir el jugador debe memorizar las reglas del programa	Salones recreativos Videoconsolas
Tiro (Shoot'em up)	Argumentos de extrema violencia: destruir es el objetivo <i>Subcategorias: Space Invaders y tiro al blanco</i> Escenarios militares o futuristas con objetivos humanos El jugador asume la identidad de un justiciero	Salones recreativos Videoconsolas
Plataforma	El jugador debe asumir el rol del personaje y superar obstaculos Primeros personajes: Sonic (Sega) y Super Mario (Nintendo) El jugador obtiene recursos sin necesidad de apelar a la violencia. Escenarios : laberintos o pasadizos secretos El héroe es un personaje de historieta infantil El adversario rara vez es humano	Videoconsolas Consolas portatiles Ordenadores
Simuladores	El jugador debe conducir una moto, un automóvil o un avión. Posee efectos de sonido sincronizados con el juego	Salones recreativos Ordenadores

	Se consideran antecedentes preinformaticos de realidad virtual	
Deportes	Argumentos basados en deportes: tienden a ser simuladores Son muy populares y atractivos :gran aceptación Apropiados para jugar en equipos. Argumentos no violentos	Salones recreativos VideoConsolas Consolas portatiles
Estrategia	Argumentos basados en el desarrollo argumental y la complejidad de las soluciones posibles. Predomina la duracion y la reflexion Subcategorias: aventuras gráficas, de rol, war games y simuladores	Salones recreativos Ordenadores
Sociedad	Adaptaciones de los juegos de salon (ajedrez,cartas,monopoly, etc) Pueden asimilarse a los juegos de estrategia	Ordenadores
Ludo-educativos	Combinan actividades lúdicas con contenidos educativos	Ordenador
Porno-eróticos	Juegos basados en el erotismo y la pornografía A partir de la inclusion de CD se ha incrementado la oferta	Videoconsolas Ordenador

En cambio *Janet Murray (1991)* propone una descripción de los siete argumentos básicos:.

JUEGOS	ARGUMENTOS BASICOS
AZAR	Encuentro un mundo confuso y descubro sus claves
LUCHA	Encuentro un antagonista dificil y lo venzo
ROL	Me arriesgo y soy recompensado por mi valentía
VIAJES	Empiezo con poca cantidad de un bien valioso u obtengo mucha
LABERINTICOS	Encuentro un desafio interesante y lo resuelvo
ENIGMAS	Encuentro un mundo dividido en trozos y formo un todo coherente
AVENTURA	Un mundo imprevisible me desafía constantemente y sobrevivo

Clasificación propuesta por Estallo Martí (1992)

1.- Arcade :

A esta categoría pertenecen los videojuegos que demandan un ritmo rápido de juego, exigiendo tiempos de reacción mínimos, atención focalizada y una propuesta de juego estratégico secundario, sencillo y sin variación de una partida a otra.

Habilidades y recursos psicológicos implicados:

a.-Ritmo rápido de juego: La mayor parte de los juegos de este tipo se caracterizan por una acción refleja y veloz que captura la atención del jugador imposibilitándole atender a otro estímulo que no sea el juego en si mismo. Esta característica genera una importante nivel de stress ya que los únicos momentos de descanso en el transcurso del juego son los que ocurren luego de haber cometido un error o superar el límite de errores permitidos (con la consecuente “muerte” del jugador). Algunos de estos juegos admiten la posibilidad de activar una pausa en el juego, aunque usualmente el devenir de la acción prácticamente fuerza al jugador a seguir y difícilmente suspenden la acción..

b.-Tiempos de Reacción: Esta variable, tal como es utilizada en Psicología Experimental, alude a la medida del tiempo que transcurre entre la presentación de un estímulo y la respuesta a este. Los videojuegos de tipo “Arcade” suelen incluir medidas del tiempo de reacción, de características complejas, que influyen de modo decisivo en el desarrollo del juego otorgando más puntaje o más vidas y finalmente influyen en el posicionamiento del jugador en el ranking final. El sistema es complejo porque no demanda una única respuesta a un mismo estímulo. Usualmente la respuesta depende de numerosos estímulos a los que el jugador debe responder decidiendo en el instante qué camino tomar en relación a la posición de la pantalla, movimiento y velocidad.

c.- Ausencia de componente estratégico: Estos juegos no precisan planificación de las acciones a seguir debido a que la toma de decisiones se realiza en base a los estímulos conforme van apareciendo. Se opera por ensayo y error y con la práctica reiterada del juego se puede producir una anticipación de las acciones a seguir u, por lo tanto generar aprendizaje de procedimientos basados en el ensayo, el error y la recompensa de lo correcto y el castigo al error. Con el uso el jugador puede inferir los procedimientos constantes para la resolución de los obstáculos.

d.- Atención focalizada Como consecuencia de las características enunciadas, el jugador requiere concentrar su atención a la tarea emprendida respondiendo de forma correcta y despejando cualquier otro foco de atención que dispersaría al jugador y le provocaría un descenso de nivel. Esta característica, para el observador externo, es muy peculiar ya que el ensimismamiento del jugador puede ser visto como síntoma de aislamiento.

Subcategorías de juegos arcade:

- **Juegos de plataformas:** En ellos el protagonista generalmente es un personaje de animación con el cual se identifica el jugador quien lo dirige por medio del manejo del mouse o del joystick a través de distintos escenarios, de pantalla en pantalla, desplazándose de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Cada escenario posee diferentes posiciones en las que el jugador debe situarse para comenzar a desarrollar las acciones que se le demandan a fin de obtener el objetivo fijado
- **Laberintos:** En estos juegos la tarea tiene como estructura básica el recorrido a través de un laberinto con distintos grados de complejidad tanto por su extensión como por su duración. La pantalla de juego muestra solamente un sector del laberinto, con lo cual el jugador no posee la visión general del recorrido. En este sentido debe realizar una anticipación del recorrido en abstracto, memorizar inclusive los diversos lugares por los que ya ha transitado o debe avanzar en búsqueda del objetivos que, a veces, sólo consiste en la liberación del personaje del encierro laberíntico Existen laberintos bi o tridimensionales cuyas perspectivas sitúan al jugador en diversos sentidos, solicitándole la anticipación mental de sus movimientos para evitar cometer errores.
- **Deportivos** El núcleo argumental se desarrolla en torno a un determinado deporte. Puede ser incluido como “arcade” o como un “simulador” atendiendo a la complejidad del diseño y por el tipo de desarrollo de la acción. El jugador se identifica con alguno de los personajes -su deportista o su equipo preferido- y mediante la operación electrónica puede sumergirse en su deporte preferido trasladando la pasión deportiva a la escena virtual convirtiéndose en un hábil competidor o en un famoso jugador capaz de obtener trofeos de importancia o de alcanzar el mayor ranking de la temporada.
- **Dispara y olvida:** desarrollan una acción vertiginosa, de respuesta ante ataques de enemigos a los cuales es necesario eliminar para defender la propia vida. Generalmente los escenarios se mantienen constantes a fin de posibilitar mayor concentración en la acción. Eventualmente los escenarios se modifican al superar determinada cantidad de obstáculos. El desarrollo de la historia es lineal y progresivo, cuando se supera una etapa, no permite regresar nuevamente. El desarrollo argumental básicamente propone la estrategia de vencer o morir, sin importar las consecuencias, siguiendo los impulsos violentos de respuesta inmediata

2.- Simuladores: Estos juegos han evolucionado en los últimos veinte años recibiendo los aportes de los avances tecnológicos - acercándose a la realidad virtual- de modo tal que las sensaciones propias de la inmersión en la escena resulten cada vez más cercanas a la realidad. De hecho, tal como hemos advertido ya, estos juegos son utilizados con fines terapéuticos debido a la posibilidad que le brindan al jugador de simular escenas traumáticas para él, posibilitándole afrontarlas en el ámbito de lo imaginario y superar sus propios temores en la situación real.

Han encontrado acogida principalmente en los salones recreativos de mayor afluencia de público (debido al costo de estos juegos, la cantidad de usuarios posibles debe estar garantizada) y en los ordenadores personales, con diversos grados de complejidad y de

efectos especiales que los asemejan a la realidad.(cabinas de automóviles, motos, luces y sonido etc.)

Habilidades y recursos psicológicos implicados:

a.- Baja influencia del tiempo de reacción

La estrategia de juego que despliegan los simuladores básicamente se aleja de los juegos tipo arcade debido a que no apelan a niveles altos en los tiempos de reacción y pretenden que el jugador emplee estrategias perceptivas y espaciales propias de los escenarios en los cuales se desarrolla el argumento. Es necesario desarrollar un pensamiento estratégico, que planifique y anticipe sus acciones en orden a lograr su objetivo. La reacción impulsiva y rápida no siempre lleva al jugador hacia la meta, sino que preferentemente éste debe concentrar toda su atención a percibir y evaluar las múltiples posibilidades que la escena le presenta a fin de ubicarse en la mejor posición.

Estos juegos se despliegan en un considerable “tiempo real” que puede llegar a prolongarse por largas horas. Para facilitar el desarrollo del juego los jugadores pueden ir “guardando” sus avances a medida que van superando escenas, postergando el juego hacia otro tiempo sin necesidad de reiniciarlo cada vez.

b.- Estrategias complejas y cambiantes

Estos juegos ofrecen al jugador la posibilidad de asumir el control de una situación de alto riesgo sin correr el peligro consecuente. El jugador puede simular la realización de acciones tan cautivantes como las de pilotear un artefacto tecnológico complejo, liderar la organización de un país o asumir el personaje de una divinidad capaz de organizar alguna forma de civilización.

Desarrollan, por lo tanto, estrategias complejas que demandan del jugador la aplicación de criterios y conocimientos técnicos sumamente específicos, por lo que resultan muy beneficiosos para la aplicación de contenidos teóricos frente a una situación similar a la real. Se requiere control de los propios impulsos a fin de evaluar las distintas opciones en búsqueda de la más apropiada y la aplicación de un pensamiento creativo, innovador, capaz de responder a las cambiantes situaciones que el interjuego de las numerosas variables pueden suscitar.

c.-Conocimientos específicos

Requieren cierto entrenamiento del jugador en el manejo de conocimientos específicos acerca de la simulación y también técnicos a fin de viabilizar los programas en el ordenador personal. También es necesario contar con un nivel bastante elevado de información

específica relacionada a principios de aeronáutica y navegación aérea que resultan fundamentales en el caso de los simuladores de vuelo, por ejemplo.

Un dato de observación significativo al respecto, señala que estos juegos requieren la consulta de voluminosos manuales de instrucción necesarios para instalar el programa y también para obtener información necesaria para desarrollar una estrategia mínimamente operativa. Estas instrucciones suelen tener un nivel básico de entrenamiento previo a la inmersión en situaciones de mayor complejidad.

El autor Estallo Martí (1997) propone dos subcategorías que básicamente serían:

- ***Simuladores instrumentales***: Suponen la simulación de tecnologías militares o de elite (de combate, automóviles, aviones, deportivos etc.)
- ***Simuladores situacionales***. En ellos el jugador debe asumir un rol determinado por el tipo de simulación y comportarse de acuerdo a lo que socialmente se espera de ese rol.

Este tipo de juegos pueden, a su vez ser clasificados en:

Simuladores deportivos: Básicamente se despliegan en un sofisticado desarrollo tecnológico que cumple con los requisitos de realismo y complejidad de variables. Los argumentos giran en torno a la adecuada estrategia del jugador que debe emplear estrategias de entrenamiento y selección de deportistas, claves para el éxito de los partidos. El jugador asumiría el rol de presidente de la institución deportiva y también del entrenador.

Simuladores de “Dios”: estas propuestas son de las más recientes y requieren que el jugador asuma el rol de una deidad o personaje sobrenatural capaz de tener una visión total de los hechos y la capacidad de generar variantes o de controlar los procesos naturales. Esta línea de juegos se inició con el denominado “Sim City” de la firma Maxis, aparecido en 1991, el cual podría ser catalogado como un *simulador socio económico*. Básicamente el jugador adopta el personaje de la autoridad política de un lugar determinado y de sus decisiones depende la evolución y equilibrio del reparto de bienes y servicios que favorecerán el crecimiento armónico o el consecuente caos social.

En esta línea aparecieron otros juegos de *simulación bio-ecológica*, como el caso de “Sim Earth”. En este juego se simula el desarrollo de la vida en un planeta configurado por el propio jugador. El diseño del juego se basa en un algoritmo basado en la “Teoría Gaia”, modelo teórico que intenta explicar el origen de la vida en la tierra.

Actualmente la tendencia de los diseños busca la convergencia de propuestas que concentren mayor complejidad y provoquen la interrelación de conceptos provenientes de distintas áreas. Observamos el videojuego “*A train*”, por ejemplo, el cual requiere que el jugador diseñe un sistema de ferrocarril extenso que luego posibilitará desplazamientos poblacionales con el consecuente crecimiento y desarrollo de zona interconectadas, dando lugar a la aplicación de simulaciones económico financieras que permiten el desarrollo de la propuesta lúdica.

Finalmente podemos citar dentro de esta categoría a los *simuladores mitológicos* en los cuales el jugador debe situarse en el papel de la divinidad máxima y desarrollar sus poderes, valiéndose incluso de deidades menores. Puede citarse en este grupo, los juegos recientemente aparecidos: *Populus* que demandan del jugador el máximo desarrollo de una forma de civilización.

3.- Estrategia

En este grupo, los juegos se caracterizan porque el jugador debe asumir una o varias identidades de sus personajes, desplegando diversas estrategias con la finalidad de obtener un logro que le es demandado en los inicios del juego. La estructura del juego se organiza alrededor de una serie de formas verbales (órdenes) que son reconocidas por el programa y que aparecen a lo largo de los diferentes escenarios. La consecución de estas “misiones” será de utilidad para el logro de la meta final. En general los personajes son provenientes del mundo de la literatura o el cine aunque alguno han desarrollado su propio status en el mundo de los videojuegos y han sido ellos los replicados en la pantalla grande (tal es el caso de Super Mario) Estos juegos pueden ser agrupados en las subcategorías de aventuras gráficas, juegos de rol y juegos de estrategia militar pura.

Los juegos de *aventuras gráficas* proponen, generalmente a un personaje que adopta la figura del héroe que debe transitar distintos escenarios a fin de cumplir su misión. El jugador adopta la identidad de su personaje de ficción

Los *juegos de rol*, en cambio, se dirigen a un público más restringido, conocedor de esta modalidad que le demanda el control de múltiples personajes en el devenir del argumento lúdico. Eventualmente, los protagonistas pueden ser diseñados por el propio jugador que puede combinar diversas características basadas en el valor, la fuerza, la inteligencia etc. En definitiva el jugador imprime los atributos del héroe distribuyéndolos en los diversos personajes. Los escenarios que privilegian estos juegos generalmente se ubican en la Edad Media, precisamente porque acuden a personajes fantásticos, animales mitológicos, mundos imaginarios en los que la magia y los rituales son los significantes discursivos privilegiados. Si bien la característica básica es la adopción de personalidades múltiples, en realidad operan como la máscara del verdadero director del juego: “el programa de ordenador”

El tercer grupo de juegos son los denominados de *estrategia militar o War Games* en una versión informática de los tableros de mesa de los que frecuentemente utilizan su misma denominación. Son una de las versiones más antiguas, desde los videojuegos aplicables al ordenador *Spectrum*. Han mantenido su popularidad a lo largo del tiempo aunque en las últimas versiones los simuladores militares poseen mayor despliegue de tácticas y posiciones lúdicas en la convergencia de ambas categorías de juegos.

Habilidades y recursos psicológicos implicados:

a.- El jugador adopta identidades múltiples.

Para poder desarrollar el argumento, es necesario que el jugador se compenetre de las características de su personaje para proponerle el desarrollo de acciones que son imprescindible para el desarrollo del juego. En los juegos de aventuras gráficas el jugador se posiciona en la figura del protagonista que debe cumplir su misión, en cambio en los juegos de rol es frecuente que deba controlar a varios personajes con lo cual deberá atender a diferentes personalidades y roles que adoptan los personajes. En todo caso, a medida que la propuesta lúdica se complejiza –como en el caso de los juegos de rol- las animaciones y efectos resultan más sencillos y el desarrollo del argumento se concentra en la consecución de las misiones que los personajes deben llevar a cabo.

b.- El jugador conoce solamente la meta final

En la propuesta de juego, se establece solamente el objetivo final, con lo cual el personaje debe ir resolviendo las situaciones que se le van presentando desplegando su propia creatividad. Si bien la trama es esencialmente serial y repetitiva, la variedad de situaciones que se presentan a cada instante hacen que el jugador deba estar atento a la resolución de las mismas, siguiendo las pautas de su personaje.

c.- El juego requiere constancia:

La demanda de tiempo real que requieren estos juegos requieren que los jugadores sean constantes y sostengan la trama lúdica postergando la necesidad de consumir el juego en el instante en el que tiene lugar la acción.

d.- Estrategias flexibles y originales

De acuerdo con las características del juego, en sus diversas opciones, el jugador se encuentra en la necesidad de desplegar estrategias de resolución de problemas basadas en criterios flexibles y creativos. No alcanza con resolver las situaciones siguiendo un mismo camino ya que el programa es tan amplio y variado que ofrece esta posibilidad.

4.- Juegos de mesa

Estos juegos utilizan a la pantalla y a sus posibilidades tecnológicas para ofrecer los mismos juegos de mesa que se valían del tablero, las fichas, las cartas y los dados. Los soportes informáticos sustituyen a los materiales y al adversario inclusive. El juego más extendido en el empleo de estas tecnologías es el ajedrez, que ha llevado incluso a la producción de una videoconsola especialmente diseñada para el entrenamiento de los ajedrecistas en sus diferentes niveles. También se han incluido juegos diversos, tales como los juegos de cartas y los que han resultado exitosos en los tableros, como el juego *Monópoli*, *Jumanji*, *Tres en línea* etc. Es importante incluir en este grupo aquellos juegos en los que interviene el azar y que reemplazan a los antiguos “tragamonedas” o a los juegos de azar típicos de los casinos. Con la introducción de ellos en la red, cada terminal

conectada a Internet se ha convertido en un “Casino Virtual” donde cualquiera puede hacer uso (y abuso) de las bondades del azar en búsqueda de la fortuna esquiva..

Este tipo de juegos, si bien hace bastante tiempo que están en el mercado, al agregársele efectos de sonido y aumentar sus capacidades gráficas, despiertan mayor interés y brindan un marco de mayor realismo al atractivo del juego.

Habilidades y recursos psicológicos implicados:

1.- Habilidades perceptivas y espaciales

El desarrollo de cada juego requiere del desempeño de distintas estrategias perceptivas y psicomotrices que son necesarias para resolver la situaciones problemáticas satisfactoriamente. Juegos más complejos como el ajedrez demandan el desarrollo del pensamiento estratégico acompañado por movimientos que requieren la coordinación de diversas posiciones en el espacio. También el jugador debe planificar sus tácticas anticipadamente a fin de prever las probables acciones que puede realizar el adversario.

2.- Desarrollo del pensamiento estratégico

Al desarrollo de las habilidades propias de la planificación estratégica se añade la necesaria adhesión a las reglas de juego que permiten el desarrollo de la propuesta lúdica. En el juego de reglas el jugador debe incorporar las normas para avanzar en el desarrollo del juego y lograr su objetivo empleando estrategias creativas, imprevistas, que logren desviar al adversario en beneficio del jugador.

3.- Autoestima y valoración del azar.

Este tipo de juegos requiere que el jugador se arriesgue y exponga en manos del azar, como símbolo de aquellas fuerzas que él no puede dominar. Frente a lo desconocido el jugador toma la iniciativa y se arriesga, incluso exponiéndose a riesgos que podría evitar si optase por la seguridad de lo conocido. “El que no arriesga no gana” reza el refrán popular, haciendo gala de esta suerte de pensamiento mágico que coloca en manos externas el destino de su propia suerte. De este modo, el jugador que se vuelca compulsivamente a los juegos de azar, busca una explicación determinista acerca de su vida, atribuyéndole al “destino” la causa final de su propia vida. De modo tal que, observando una tendencia extrema en estas actitudes, el jugador se escinde en un juego patológico que le sirve de vía de expiación sobre la responsabilidad que le toca en las consecuencias de sus propios actos.

Clasificación propuesta por Levis, Diego (1997)

El aporte más significativo de la obra de este autor es que organiza su conceptualización de los videojuegos en “géneros” basados en sus posibilidades narrativas y en la propuesta interactiva de “visita” a mundos imaginarios, cuestión en la que el medio se distancia de la literatura, el teatro o el cine. Es importante también advertir que tanto este autor como otros señalan que la pobreza narrativa y la falta de originalidad de los videojuegos se debe a la ausencia de “un genio artístico capaz de crear este nuevo lenguaje”. Sin embargo, Levis advierte que estas restricciones pueden ser consecuencia de las propias características del medio que se aproxima más al azar que a la lógica del relato, cuestión que se evidencia inclusive en los juegos más elaborados que también desplazan a la historia a un segundo plano. Desde esta posición Levis propone clasificar a los videojuegos en base a diferentes géneros, de características propias aunque no totalmente discriminadas puesto que en cada producto pueden hallarse elementos propios de uno o varios géneros. Las principales características de cada género las hemos consignado en el cuadro de referencia en el cual describimos las principales características propuestas por este autor.

Los ***géneros*** propuestos por Diego Levis son:

- 1.-Juegos de lucha
- 2.-Juegos de combate
- 3.-Juegos de tiro
- 4.-Juegos de plataforma
- 5.-Simuladores
- 6.-Deportes
- 7.-Juegos de estrategia
- 8.-Juegos de sociedad
- 9.-Ludo-educativos
- 10.Porno-eróticos

En general ya hemos descrito las características de los distintos géneros aunque es preciso describir las categorías de juegos porno-eróticos y juegos educativos que no habíamos desarrollado aún:

Juegos porno- eróticos

Diego Levis incluye esta categoría de juegos para adultos , si bien han existido desde hace mucho tiempo, no habían sido considerados “juegos” debido a sus contenidos básicamente eróticos y pornográficos que se ofertan a un público consumidor de este tipo de materiales. Sin embargo, pueden ser incluidos en esta categorización ya que su

estructura sigue las propuestas de otros juegos reunidos bajo estas temáticas y siguen la lógica de la fragmentación en su avance hacia todos los ámbitos de la actividad humana incluso la erótico – sexual.

El advenimiento de una tecnología capaz de ofrecer mejor imagen y sonido en los juegos ha despertado un renovado interés por estos productos que en estos momentos seleccionan diseños ejecutables en ordenadores y en CD-Rom. La aparición reciente de este tipo de juegos adaptados para la nueva consola Geo CD y la salida al mercado de juegos para la *Play Station* señalan una tendencia que los ubica también en las videoconsolas, un soporte que hasta el momento no había sido incluido.

En este tipo de argumentos se evidencia con total claridad el carácter sexista de estos juegos, cuestión que puede inferirse a partir de la descripción y diseño de los cuerpos femenino y masculino, sus funciones y sus actitudes en los vínculos que establecen entre ellos. Apelan a un lenguaje gráfico caricaturizado y a argumentos que replican a las revistas o películas de este tipo en los que se aborda este tema desde una total banalización argumentativa.

Pero es importante destacar que este particular tratamiento del cuerpo no está restringido a este género ya que en general se observa que los medios audiovisuales sobredimensionan las fantasías del “cuerpo ideal” en las figuras perfectas, flexibles y eternamente jóvenes y las fantasías de “cuerpos en estado límite” que los muestran sometidos a situaciones de extrema violencia para exhibirlos espectacularmente tanto sea exacerbandando el esfuerzo físico hasta límites maratónicos o mostrando descarnadamente la violencia explícita propia del género de terror. Este exceso muestra la falta de proporción en las exigencias narrativas que se exponen en los cuerpos fracturados, recortados por el montaje publicitario y en la fractura que nace de la escenificación psicótica de esta “estética de la agresividad”.

El tema del cuerpo, la fragmentación y la vinculación entre lo biológico y lo simbólico es una constante de nuestros tiempos, no sólo en el mundo de la imagen, que configura el “ideal”, sino también en las superficies de los propios cuerpos: Esta búsqueda alienante del ideal estético nos habla de cuerpos marcados en su superficie sometidos a la intervención violenta desde la intervención quirúrgica, al lifting o al tatuaje cada vez más extendido.

Es entonces este particular tratamiento del cuerpo el que se exhibe en las pantallas de los medios en consonancia con su estética de la fragmentación y el que también es creado y promovido por ellas.

...No en vano la imagen es el soporte unitario del cuerpo sobre el que se construyen las identificaciones...(Sanchez Biosca,1995: 141) Es entonces la imagen de un cuerpo que sirve no sólo de modelo, sino que se constituye en un “texto instructivo” para las dietas, las modas o el deporte de los límites. Una imagen que instruye al cuerpo a inscribirse en el vértigo, en la diversión y en el éxtasis de las sensaciones, transformando el sentido de “fiesta” en una “marcha” escindida en el estallido del espacio lúdico, estéticamente descentrado del placer creador.

Juegos ludo educativos (edutainment)

Levis ubica en este género a aquellos juegos que sitúan en un entorno lúdicas a los contenidos del currículum escolar. Con la proliferación de las multimedias, el mercado ha comenzado a ofrecer juegos (para ser utilizados en los ordenadores y ejecutables en CD Rom) que incluyen los contenidos escolares como una forma de atraer ese sector de mercado. Estas propuestas incluyen, básicamente en formato hipertextual, juegos en los que el componente informativo es el que guía al juego, con el agregado de íconos que se activan al clickearlos trasladando al jugador hacia animaciones, documentos informativos de mayor longitud o pantallas que invitan a otros juegos, por lo general *puzzles o arcades*.

La gran mayoría de estos juegos son la utilización informática de los textos escolares en los que se evidencia un expreso interés por la información relacionada con el currículum escolar, aunque mucho más fraccionada y descontextualizada. La fuerte apuesta de las empresas hacia los formatos electrónicos hace referencia a la tesis que entroniza al hipertexto electrónico pregonando la desaparición del libro impreso en manos de los creativos informáticos. Aunque consideramos sumamente importante incorporar las tecnologías en aquellos desarrollos que requieren la visualización dinámica de procesos, por ejemplo, no consideramos que este medio sea capaz de provocar la desaparición del texto impreso. Tal como lo hemos desarrollado en apartados anteriores, nuestra “mente alfabética” requiere traducir a estos códigos lineales aquellos textos que persiguen esta lógica. Ni el libro de texto es capaz de subsumir en su propia lógica a todos los conocimientos que la humanidad ha construido, ni tampoco su versión digital: la “pantalla de cristal líquido” podrá desterrar al libro

Los videojuegos educativos, que ya llevan bastante tiempo en el mercado, han evolucionado a la par de los avances tecnológicos aunque en todos ellos se observa una especial dificultad para aprovechar las características propias del medio. Un hecho similar tiene lugar en el empleo de estas tecnologías para la producción en formatos digitales de cursos a distancia o de enciclopedias que siguen los postulados de la psicología neoconductista en sus diseños de instrucción proponiendo un tipo de aprendizaje preferentemente vinculado a la acumulación de información, más que al desarrollo del pensamiento crítico o la posibilidad de atender a múltiples visiones de un mismo hecho, cuestión que bien podrían explorar estas tecnologías.

En los “videojuegos educativos” hemos observado la existencia de una oferta variada que clasificaremos de acuerdo con los soportes que posibilitan determinado tipo de propuesta lúdica. Entre los juegos analizados encontramos:

a) Videojuegos educativos con soporte CD-Rom

Han reemplazado progresivamente a sus antecesores que se distribuían en los populares “diskettes” y que ahora aprovechan las mayores posibilidades que les brindan los CD-Rom. Estos juegos generalmente siguen una clasificación por edades, continuando la propuesta de los ciclos escolares. En ellos pueden hallarse todo tipo de conocimientos, de estrategias cognitivas y el requerimiento de habilidades creativas.

b) Videojuegos educativos distribuidos a través de páginas web

Así como existen videojuegos que utilizan como canal de distribución a los ordenadores, también es preciso consignar a la “red” como un canal de distribución que nos permite acceder a páginas con juegos para niños. La dificultad de los juegos en la red es su acceso y lentitud para desarrollar un juego ágil, aunque resultan de sumo valor para obtener vía ftp algunos juegos educativos que se pueden guardar y utilizar off-line. Sin pretender hacer una lista exhaustiva, citaremos a modo de ejemplo la página www.kidsdomain.com/games/online.html entre las muchas que pueden hallarse.

Ana García (Universidad de Salamanca) propone algunas de las posibles vías de acceso para estos juegos, de los cuales hemos seleccionado sólo algunos ejemplos:

- Programas educativos para la enseñanza <http://www.arrakis.es:/speira/demos.htm> -
Programas de informática educativa de la Generalitat de Cataluña:
<http://www.xtec.es>
- Programa de Nuevas Tecnologías del MEC <http://www.pntic.mec-es>
Web for school: [Http://wfs.vub.ac.be](http://wfs.vub.ac.be)

c) Videojuegos educativos que utilizan ordenadores-juguete

A fin de introducir a los más pequeños a este mundillo se han diseñado ordenadores personales, pequeños, especialmente producidos como “juguetes”. Estos productos están en las jugueterías (en cambio los videojuegos se ofertan en las casas de informática o en videoclubs) y permiten el despliegue de diferentes propuestas lúdicas, generalmente informativas, de destrezas visomotoras, o de ubicación espacial. En realidad no constituyen una oferta específica sino que en realidad son adaptaciones más sencillas de las que se ofrecen en otros formatos, el único componente es el soporte –el ordenador/juguete- que siempre resulta más sencillo de utilizar que los tradicionales.

d) Videojuegos adaptados como juguetes informáticos

Finalmente podemos citar la introducción de *chips* informáticos en otros juguetes que podrían ser clasificados bajo la denominación de *juguetes informáticos* que, además de ser novedosos resultan de un costo considerablemente superior, y por lo tanto atractivo para determinado sector de consumidores.

La empresa LEGO, por ejemplo, es una de las pioneras en este tipo de juegos y ya ha anunciado la aparición de un producto de construcciones destinado a niños de 8 a 16 años en el cual se posibilita la programar las funciones y transmitir órdenes desde el ordenador hacia la máquina construída., de modo tal que desde el programa se pueden controlar los módulos del juguete construído

Ana García, de la *Universidad de Salamanca*⁸² expone una breve clasificación de los videojuegos seleccionados de acuerdo a:

a.- Juegos clasificados en torno a edades:

- **Juegos orientados a niños entre 3 y 6 años:** básicamente proponen juegos sencillos y propuestas de diseño gráfico empleando como contenido privilegiado las formas y colores, los números y letras. Proponen juegos en los que se requiere utilizar el razonamiento lógico, la memoria, estrategias de clasificación, de solución de problemas matemáticos sencillos, discriminación de imágenes y sonidos. Desarrollan la memoria auditiva y la creatividad.

Algunos juegos de este tipo podrían ser:

- *Cuckoo Zoo* (PC, castellano)
- *Juega con Simmon* (PC, castellano)

- **Juegos orientados a niños entre 6 y 12 años:** Emplean especialmente las estrategias implicadas en el proceso de lectoescritura tales como el reconocimiento de fonemas, de letras y números, de formas geométricas y de coordinación visomotora. Incluyen contenidos curriculares de ciencias naturales o sociales o relacionados con la literatura universal.

Algunos ejemplos:

- *El castillo mágico* de Scoter (PC, castellano)
- *Story Painting* (PC; castellano)
- *Los juegos del tío Tito* (PC, castellano)

- **Juegos orientados a niños entre 8 y 14 años:** Se proponen tareas que implican a la creatividad y los desafíos que invitan al jugador a descifrar enigmas o a emprender aventuras. En general son juegos de lógica, de memoria y relacionados con la aplicación de conceptos físico matemáticos que además del razonamiento deductivo requieren de un determinado nivel de formación. En general estos juegos aceptan la modalidad bilingüe con lo cual agregan un componente más a su característica de aplicación de aprendizajes.

Algunos ejemplos:

- *Adventures with Edison* (PC, en inglés)
- *Misterios* (PC, en castellano)

- **Juegos para adultos:** Se incluyen los juegos de prácticas deportivas, y los de tipo arcade, de estrategia, de simulación y de mesa ya descritos en la clasificación de Estallo.

Algunos títulos:

- Sport Games (PC)
- Grand Prix (PC)

⁸² Ana García, Valcárcel Muñoz, Universidad de Salamanca, consultado en: www.quadernsdigitales.net/articles

- 3D Games (PC)

b.- Cuentos interactivos:

Esta categoría incluye a los videojuegos que se centran en una historia, generalmente cuentos tradicionales famosos. Ofrecen en cada pantalla – simulando la hoja ilustrada- la escena y el argumento escrito. A medida que desarrolla la historia, se activa la frase que el narrador cuenta, con lo cual se puede seguir el relato escuchándolo o leyéndolo. En cada escena existen “zona activas” que el niño debe descubrir y a que se convierten en ventanas interactivas que lo trasladan hacia otras propuestas lúdicas (animaciones del propio personaje o juegos de habilidad vinculados con el ícono activado). Estos juegos son perfectamente aplicables a la actividad escolar con los más pequeños porque además de introducirlos al manejo de la máquina, propone un entorno lúdico de aprendizaje de la lectoescritura en base a un texto atractivo, con significado.

Citamos algunos ejemplos:

- *Colección Living Books* (Mac, PC, a partir de los 3 años)
- *Colección Disney* (Mac, PC, a partir de los 3 años)
- *El príncipe feliz y el Taller de Cuentos* (Mac, PC, a partir de los 3 años)
- *El Quijote interactivo* (Mac, PC, a partir de los 6 años)

c.- Programas educativos :

Son los juegos que persiguen un objetivo básicamente instructivo y que han sido diseñados como programas de instrucción, de resolución de problemas, de simulación o tutoriales pero siempre considerando una propuesta lúdica. A este tipo de juegos es el que se ha dado en llamar “ludoeducativos” o *edutainment*.

- **Programas de ejercitación:**

Algunos ejemplos:

- *Colección Master Blaster* (3 CD-Rom: para 6/12 años, 8/13 años y 11/15 años) Trabajan conceptos matemáticos a través de una historia.
- *Cartoon carnival* (Mac , PC, a partir de los 5 años) de aprendizajes básicos con los personajes de “Los Picapiedra”
- *El alucinante viaje de los zoombinis* (Mac, PC a partir de los 8 años) trabaja conceptos matemáticos, de formulación de hipótesis, razonamiento estadístico etc.

- **Tutorial**

Podríamos citar a modo de ejemplo:

- *Colección Trampolín* (3 CD-Rom , para Mac, PC, desde 18 meses a 3 años, de 2/4 años, de 3/6 años) . Desarrolla habilidades básicas y de introducción a la lectoescritura y cálculo.

- *Colección ADI, acompañante escolar* (PC, de 6/16 años) Incluye los principales temas del currículum escolar.
- *Colección VIVA* (PC de 5/ 14 años) cada CD_Rom incluye una asignatura escolar.

- **Resolución de problema**

Algunos ejemplos:

- *Big Job* (Mac, PC, de 4/ 8 años) Propone la construcción de vehículos a partir de piezas
- *Juega con las matemáticas* (Mac, PC, 7 /11 años) incluye problemas matemáticos en un entorno lúdico.

- **Simulación**

Algunos ejemplos:

- *El autobús mágico* (Mac, PC, de 6 /10 años) Simula una clase de niños en la que los aprendizajes escolares penetran en el terreno del protagonismo de los jugadores, de modo tal que en una clase sobre la salud, la clase en el autobús podrá recorrer el interior del cuerpo humano transportados en el interior de un glóbulos. Esta propuesta ha ganado popularidad debido a que también se emite por televisión una serie basada en este argumento.
- *Back Packer* (Mac-PC, desde 8 años) Brinda la posibilidad de recorrer distinto lugares del mundo y conocer lenguas, costumbres y paisajes.

- **Aventura gráfica:** Son juegos que, si bien presentan las características de “aventuras” (ya descriptas en la clasificación de Estallo) incorporan como eje del argumento los contenidos escolares de determinada asignatura.

Podríamos citar:

- *Desastre climático* (PC, desde 10 años) Este programa incluye conceptos de climatología y sus consecuencias sobre la vida en la Tierra y propone la toma de decisiones al respecto.
- *Conexiones* (PC, desde 8 años) Incluye conceptos de historia de la humanidad , lógica e imaginación.

Clasificación propuesta por Murray, Janet (1991)

Esta autora realiza una clasificación de las diferentes propuestas lúdicas atendiendo a los argumentos narrativos que se desarrollan en las distintas opciones. Básicamente propone una clasificación de los argumentos en términos de *drama simbólico* que escenifican en el plano de lo imaginario aquellos sentidos que, serialmente, nos representan nuestras propias incertidumbres frente al devenir de los sucesos vitales. Nos interesa particularmente la propuesta de esta autora porque cifra su interés en la narrativa de los relatos hipermedia, se introduce en sus limitaciones y propone la búsqueda de aquellos aspectos valiosos que

podrían aportar las tecnologías, si existiese el interés por desarrollar argumentos “narrativamente” elaborados. Es más, pareciera que la forma narrativa y la lúdica se enfrentan irrenunciablemente y evitan trasladar al juego finales narrativos complejos precisamente porque se hallan diseñados sobre el simplificado esquema argumental de ganar o perder.

Sin embargo, esta investigadora del MIT propone una lectura más profunda que acerca la narrativa a los juegos (desde los más simples a hasta los más elaborados) mediante el análisis de los posibles *argumentos* (1997:155) como producto, en principio, de estas situaciones:

- Encuentro un mundo confuso y descubro sus claves
- Encuentro un mundo dividido en trozos y los uno para formar un todo coherente
- Me arriesgo y soy recompensado por mi valentía
- Encuentro un antagonista difícil y le venzo
- Encuentro un desafío interesante de habilidad o estrategia y tengo éxito resolviéndolo.
- Empiezo con muy poca cantidad de algún bien valioso y acabo con mucha cantidad (o empiezo con una gran cantidad de alguna cosa inservible y me deshago de todo)
- Un mundo de impredecibles emergencias me desafía constantemente y sobrevivo

Si un juego es... *una forma abstracta de contar una historia que se parece al mundo de la experiencia común, pero que lo reduce para captar el interés...*⁸³ es lícito entonces emprender su lectura, tanto sean juegos tradicionales o electrónicos en términos de “drama simbólico”. Sin advertir una solución de continuidad con los contenidos explícitos del juego, siempre se establece un espacio para la acción simbólica, un espacio transicional en el cual “nos jugamos” en el protagonismo de la acción lúdica.

Desarrollaremos algunos de los significados simbólicos de las propuestas que despliegan los videojuegos y que nos parecen pertinentes para el enfoque epistemológico desde el cual abordamos estos juegos:

Los juegos de azar:

Estos juegos a modo de *ritual lúdico de fe en lo desconocido* ejemplifican un acto de entrega no racional en brazos de fuerzas externas, que no caen bajo nuestro control consciente. Esta afirmación puede revelarse incluso en los juegos más sencillos y antiguos, como lo son los que consideran la intervención del azar o del destino que, de todos modos, consideran la influencia decisiva de “la suerte” o “el designio” prefigurado por fuerzas externas al sujeto, tanto sean las divinas como las diseñadas por los astros, los números o las fuerzas ocultas.

⁸³ Ver Avedon y Sutton Smith, *The study of games* (1979)

J. Murray cita los siguientes argumentos como reincidentes en el desarrollo narrativo de estos juegos:

- Fallo una prueba importante y me derrotan.
- Decido intentarlo una y otra vez hasta que lo consigo
- Decido ganar haciendo trampas, es decir, actuando fuera de las reglas, porque la autoridad está para saltarla.
- Me doy cuenta de que el mundo está confabulado contra mí y otros como yo.

Estos argumentos ejemplifican nuestra propia indefensión ante las fuerzas misteriosas del universo, impredecibles a nuestro pensamiento lógico. Muestran nuestra dependencia a factores que no podemos controlar pero también encierran un profundo sentido esperanzador que busca una salida en el azar. Se convierten en un *ritual lúdico de confianza en lo desconocido*. En la pérdida o en la ganancia seguimos inmersos en el drama simbólico de estas fuerzas no controladas por la razón.

A través de este tipo de juegos dramatizamos nuestro deseo de superar las adversidades, de sobrevivir ante las fuerzas del destino inevitable, de volver a reunir los sentidos incomprensibles conformando un todo coherente e inscribir la angustia de nuestra existencia en un todo que la contenga y le otorgue sentido, como las piezas de un “rompecabezas”.

No en vano las personalidades más débiles y con menor grado de autodeterminación son las más proclives a adherirse, en conductas psicopáticas, a un vínculo cercano al adictivo con el juego de azar o con el juego de adivinación que puede incluso llevarlos a la dependencia destructiva de las ludopatías cuando se constituyen en adicción..

Los Juegos de lucha:

Estos juegos de enfrentamiento entre oponentes representan a las formas narrativas más tempranas que nos remiten al “Agón”, característico de las culturas orales. No es casual que esta palabra griega hiciera referencia tanto a las competiciones atléticas como a los juegos dramáticos ya que señala el origen común del juego y el teatro. La oposición implica una forma de organización básica y este principio se traduce dramáticamente en estos juegos. Organizamos nuestro espacio y nuestro tiempo en una lógica de opuestos (presencia / ausencia; día / noche; femenino / masculino) y narramos nuestra historia apelando a relatos en los que intervienen figuras míticas opuestas (Dios/ Satán; bárbaros/civilizados, moros/ cristianos, eros / tánathos). Para la lógica binaria, estructurada en base a opuestos este tipo de propuestas son las más apropiadas y hallan un espléndido campo de expresión tanto en las propuestas informáticas como en las propuestas de instrucción escolar que siguen la línea de la relaciones causa-efecto, verdadero-falso y otras por el estilo en las que los claroscuros, el consenso o la complejidad sólo puede interferir.

Observamos entonces que la mayoría de los videojuegos despliegan argumentos que se basan en el enfrentamiento de los opuestos, son los más comunes y económicos y por lo tanto son los que están al alcance de mayor número de usuarios. Sin embargo, es posible

observar que desde los inicios de estos juegos en los años '70 hasta hoy estos juegos han desarrollado diversas representaciones del adversario. Desde el popular *Pacman* que era perseguido por un devorador de sus alimentos, a *Mortal Kombat* se han desplegado estrategias más y más expresivas en tanto combinación de la actuación y la inmersión del usuario, llevándolos desde la posición de observador de acontecimientos que maneja un "avatar" (como sucede en *Mortal Kombat*) a una perspectiva más integrada (como los que proponen el manejo de un vehículo pero con la visión desde una cámara) o hacia una posición de inmersión en la cual observamos y actuamos (como el juego *Doom* en el cual se muestra el escenario y los personajes en los cuales nos encontramos). La variedad de posibilidades técnicas nos orientan como jugadores que parodian la sutil tarea del director de cine con su obra.

Este despliegue tecnológico, apoyado en los artefactos concretos que los acompañan (joystick, mouse, casco, anteojos) requieren poco esfuerzo de la imaginación porque la sensación de actuación es explícita, y mucho más aún cuando se le agregan periféricos (fusiles, revólveres o martillos) que operan como objetos que ejemplifican claramente su función de objetos-umbral: son objetos físicos, que sostenemos en nuestras manos pero a la vez son virtuales que aumentan nuestra sensación de actuación directa en el acto de destrucción. Esta sensación es la que se señala como peligrosamente cercana a la actuación con objetos reales, con lo cual reafirmamos el potencial dramático de los juegos de lucha.

Los formatos de lucha remiten a un universo violento, sobrecargado, muy propio de los videoclips de la cultura adolescente y, si bien atraen porque remiten a esta necesidad de descarga compulsiva de reacciones violentas simbólicas, deberían reconvertirse hacia otras posibilidades narrativas que el propio medio es tecnológicamente capaz de dar. Debemos resistirnos al tipo de propuestas que consideran al jugador solamente como una "máquina de disparar y matar" y proponer una diversidad de posiciones frente al hecho violento. Instalar entonces la posibilidad de visualizar no solamente la posición del atacante sino también la de la víctima y la de otros personajes involucrados en la escena. En definitiva, sería necesario aprovechar el "simbolismo dramático de la lucha" para traducirlo en términos de tensión argumental, de relato complejo que integre diversas perspectivas y que por supuesto, no se restrinja a la mera adquisición de una destreza mecánica.

J. Murray es muy sugerente cuando expresa que *..para que la narrativa electrónica sea capaz de mostrar un mayor nivel de expresividad, apartándose de las fantasías adolescentes y avanzar hacia la expresión de deseos más realistas...*(1997:179) que si permanecen fijados a esquemas destructivos no favorecerán la evolución de los argumentos y tenderán a "naturalizar" comportamientos violentos.

Juegos de rol

Estos juegos son teatrales de un modo no tradicional porque apuestan directamente a la implicación del jugador/lector. Suponen que quien elige estos juegos comparte cierto nivel de habilidad en el uso del artefacto y que está dispuesto a trasladarse a un determinado escenario para resolver retos o consignas de una historia dispersa que le es dada para construir. Es su tarea acomodar los elementos de la historia para construir una nueva, que permita diversas alternativas dependientes de sus propias opciones. De este modo los

jugadores son, al mismo tiempo, *actores y audiencia* alternativamente y los sucesos que se muestran llevan la huella de la inmediatez propia del entorno dramático. En estos juegos podemos asumir identidades secretas, representando en la escena lúdica aquellos personajes con los cuales nos identificamos en la representación (y por lo tanto llevan algo de nosotros mismos) pero que no incorporamos a nuestra identidad “socialmente manifiesta”.

Estos juegos remiten a la experiencia de “teatro en vivo” o “teatro de la gorra”⁸⁴ cuya regla básica es la espontaneidad y la implicación directa del público y que ofrecen el placer de la actuación combinado con el placer de ser testigos del proceso de creación dramática. Esta es la estrategia desarrollada también por los MUDs (*Multi user domains*) en los que se permite que varios jugadores distantes en el espacio físico en el cual juegan, compartan el espacio virtual común de la red. Jugadores de lugares distantes se convocan en el escenario reticular de las pantallas para improvisar escenas dramáticas en escenarios colectivos, virtuales.

Estos juegos en los que se permite que el jugador asuma distintas posiciones nos llevan a descubrir posibilidades desconocidas e inquietantes de nosotros mismos. La psicóloga Sherry Turkle (1995: 177-209) concibe a los MUDs como “talleres psicológicos para probar múltiples identidades” debido a que son juegos en los que se evoca la fantasía y permiten a los jugadores no solamente identificarse con los personajes, sino también crear sus atributos y sostenerlos por un largo período de tiempo. Existe un pacto implícito entre los jugadores que comparten un determinado juego de rol: todos se encuentran a determinada hora frente a las pantallas abandonando su identidad real para asumir la del personaje que han elegido, personaje que da rienda suelta a su imaginación. Es una forma lúdica de dramatizar el juego de ocultarse para descubrir su otra personalidad tras la “máscara del zorro, de Batman o del Rey Arturo”, una manera de despojarnos de la máscara social para entrar al juego dramático con otra máscara que si bien es de fantasía, sus manifestaciones son tan reales como las que asumimos en nuestro rol social.

Esta nueva forma de placer narrativo, especialmente agradable para que los adultos puedan asumir cuestiones ligadas a sus fantasías que deshecharían en otro plano, supone la escritura de “historias en colaboración” en las cuales convergen, precisamente, el drama y el relato situado en un espacio que está instalado fuera del escenario público, y cuyos destinatarios son los propios jugadores, no el público

Juegos como historias de viajes

El relato de viajes tiene una “larga trayectoria” que hace honor a su estilo y que remite a las tradiciones de literatura oral, precisamente porque evoca la necesidad intrínsecamente humana de transitar la vida sobrellevando los obstáculos del devenir de la existencia, avanzando por caminos inciertos a veces placenteros pero muchas veces intrínsecamente peligrosos. El viaje es una metáfora de la vida, de la habilidad para decidir en el momento oportuno y emplear las estrategias más sutiles con la finalidad de resolver los conflictos

⁸⁴ Teatro de la gorra: en Argentina es una forma de teatro callejero, espontáneo, gratuito que se implica a la audiencia quien evalúa la obra al finalizar y “en la gorra” del actor deposita el valor correspondiente al costo de la entrada.

básicos de la lucha por sobrevivir. Estas historias son arquetípicas y reconocibles a través de las diferentes culturas, autores o soportes.

Si bien provienen de la literatura oral, con la invención de la imprenta, estas historias toman la forma de “novela picaresca” y muchas son las grandes obras relacionadas a estas historias tales como Huckleberry Finn, Don Quijote, Martín Fierro o el actualísimo Harry Potter para citar sólo unas pocas. Solo es interesante observar que al trasladarse desde los Cuentos de Hadas a la novela, las historias de viajes pasan desde arquetipos simbólicos con actores universales (la bruja, la princesa, la madrastra etc) a personajes reconocibles en un mundo social definido en un tiempo y un espacio. Las características de la oralidad se reinscriben al trasladarse a la escritura en las características propias del medio. Por ejemplo, los avatares que le suceden al héroe de la literatura oral responden a contenidos simbólicos, ligados al mito colectivo, como el arquetípico lobo feroz. En cambio en la novela generalmente los obstáculos del héroe remiten a injusticias sociales en la figura de un rey déspota o de un sistema social en decadencia.

Al trasladarse estas historias a la pantalla del cine, los arquetipos sumaron su dimensión visual incorporando escenarios exóticos o tenebrosos que invitan a acompañar al personaje en su tránsito por la historia y al incorporarse a la pantalla del ordenador se sumó a este régimen de visibilidad el placer de la navegación, en el tránsito y la exploración de escenarios fantásticos en los que el héroe halla los más extraños peligro u obstáculos. Pero a través de los soportes, el interés pervive porque nos escenifica la sucesión de estrategias probables para intentar resolver problemas aparentemente irresolubles. La historia se constituye así, toda ella en una suerte de adivinanza cuya respuesta no es una sola palabra sino precisamente “el proceso” que sigue el héroe en su tránsito a través de los escenarios y los peligros inciertos. Estas historias al instalarse en el espacio de la pantalla del ordenador reúnen el placer por resolver situaciones problemáticas al placer de sumergirnos en la navegación.

Estas historias, como las de entonces, remiten dramáticamente a la dinámica de la captura y la necesidad de escapar que el ordenador simula en una suerte de encierro del jugador a una determinada posición lúdica hasta tanto resuelva la situación. El jugador se siente provocado a resolver la situación apelando a sus propias posibilidades.

Juegos laberínticos

La matriz narrativa del laberinto, tan característica en los videojuegos deriva de una forma narrativa heroica de aventuras cuyos orígenes se remontan a la literatura oral. La figura del laberinto es una constante en los relatos míticos y lo encontramos en numerosos relatos como el laberinto para encerrar al Minotauro que Teseo debe atravesar con éxito para salvarse y obtener la recompensa de su amada y tanto otros.

El laberinto de aventuras encarna la clásica narrativa de peligro y salvación ritual característico también en los cuentos de hadas. Su atractivo como juego y como matriz narrativa perdura porque deriva de un *problema cognitivo*: el enigma por resolver, hallar la respuesta, el camino y *una motivación simbólica* que lleva al personaje a enfrentarse a lo desconocido y terrorífico. Una mezcla de intriga y aventura que provoca a la inteligencia y

a la afectividad y que despierta el interés por develar el sentido de la búsqueda del héroe que intenta obtener el amor romántico como el bien más preciado. La matriz del laberinto es en sí misma una metáfora de la supervivencia y el propio laberinto simboliza un mapa con senderos a través de los cuales se desarrollará la historia-

La matriz narrativa del laberinto se presenta apropiada para el entorno digital porque la historia queda unida a la navegación por el espacio. En el tránsito por el laberinto, sólo con avanzar encontramos placer y un significado para la acción que hemos elegido llevar a cabo. Pero el laberinto presenta una desventaja: propone una sola salida. Esta característica excede el deseo de actuación que despiertan los entornos digitales y que invitan a transitar “senderos que se bifurcan” intermitentemente al ritmo del teclado en el ordenador.

Otro estilo de matriz narrativa en el laberinto digital proviene de la narrativa hipertextual posmoderna, posestructuralista y no deriva de aquellos laberintos propios del racionalismo griego y por supuesto no diseñan la figura de ningún héroe arquetípico ni presentan una solución. Gilles Deleuze (1987) utilizó la metáfora del rizoma para describir a los sistemas de ideas abiertos, interconectados, liberados de la idea del autor y que proponen la libertad interpretativa del lector. Sin embargo, la estructura indeterminada de estos hipertextos frustra nuestro deseo de actuación narrativa y de utilizar la navegación para crear una historia que responda a nuestras propias elecciones.

En gran parte de los videojuegos que utilizan esta matriz el contenido narrativo es pobre y los personajes son muy esquemáticos y estereotipados. La escasa profundidad narrativa impide convertir a sus personajes en héroes y precisamente la estructura laberíntica es la que convierte a la historia en un obstáculo para la inmersión en la acción y respuesta vertiginosa. De hecho, muchos juegos llevan una historia impresa en breves textos que aparecen en las secuencias entre los diversos niveles del laberinto pero si ésta no se inscribe en la estructura del juego termina siendo obviada o anulada por el jugador. Si lo que prima es la acción que transcurre en el laberinto, la escritura produce un efecto contrario: detiene, desconcentra, demanda otras estrategias al jugador. Sin embargo la función del texto impreso no siempre produce este síntoma. Puede que se inscriba en un laberinto lineal y progresivo y que la información que de ella se extraiga sea necesaria para comprender las claves del texto. Esto sucede en el juego *Pókeon de GBC* que basa su desarrollo de las opciones en la elección entre breves textos instructivos o aclaratorio de las escenas o en los *Livig Books* que supeditan el desarrollo del juego al despliegue de la historia narrada en forma escrita y oral. En ellos la opción está dada hacia la matriz laberíntica lineal que, si bien restringe la variedad y el grado de actuación del jugador, sostiene la coherencia de la historia.

Juegos de enigmas y misiones

Estos juegos no dependen tanto de la violencia y rapidez de reacción ya que van atrapando al jugador en un tiempo más extendido que permite atrapar al jugador. Esta es una propuesta diferente en el uso del tiempo que le posibilita al jugador elaborar sus acciones y decidir qué palanca activar o cómo emprender la resolución del enigma. Sin embargo estos juegos pueden también subordinar la historia a la acción aunque con un ritmo más lento, cuestión que permite una mayor satisfacción narrativa.

Los enigmas más satisfactorios argumentalmente son los que obligan al usuario a aplicar procesos mentales del mundo real en el mundo virtual.

Juegos de aventuras

En el juego de aventuras el placer que se experimenta, conforme avanza la historia, proviene de la experiencia de ganar, de resolver el argumento básico que se enuncia en la metáfora de: *un mundo imprevisible que me desafía constantemente a sobrevivir*. Los juegos de aventuras y de resolución de enigmas, particularmente, suelen guiar al jugador a través de un camino, que es el correcto, por distintos niveles de aventuras a través de una historia lineal, sencilla que orienta y facilita la participación del jugador. Si bien hay juegos que ofrecen puntos de decisión que provocan variantes en el argumento, en realidad son distractores que no afectan a la estructura básica de la historia principal. Esta situación preserva la coherencia argumental porque si tuviésemos algunos puntos de posibilidades diversas, los finales se multiplicarían en la misma proporción.⁸⁵ Por lo tanto, cualquier historia ramificada que pretenda ser interesante debería planear cada posibilidad por separado, y el ritmo de la historia se haría sumamente denso y demandaría del autor una competencia narrativa mucho más elaborada que la desplegada por un diseñador informático.

Hemos afirmado ya que el argumento de la mayoría de los juegos digitales se podría restringir a 2 o 3 morfemas básicos: *lucha con el malo, resolución del enigma, pelea y muerte*. Este esquema básico se respeta incluso en los juegos más elaborados que desarrollan un repertorio limitado argumentalmente a cuestiones que siempre giran en torno a *combatir, negociar y participar en rituales*. Pero esta estructura limitada, que restringe un despliegue narrativo en la historia sin embargo facilita que los jugadores se concentren más en la representación de sus personajes

Los juegos de mayor variedad narrativa utilizan como estrategias a determinados *sistemas de sustitución* que si bien ofrecen cierta variedad, no afectan al argumento. Esta estrategia de sustitución es la que se emplea en los cuentos populares a través del *intercambio temático* (sustituir una hazaña por una pelea o un hallazgo) en cambio en los juegos electrónicos esta estrategia no es posible. Por ejemplo, en un nivel más avanzado del juego, hallamos la misma estructura en la programación aunque con mayor velocidad o complicaciones, pero siempre manteniendo el argumento. Esto se debe a las restricciones del medio informático que utiliza programas de analogías muchos de ellos basados en los supuestos de la psicología cognitiva. Pero, como hemos afirmado ya, este tipo de razonamientos con estereotipos si bien organiza las estructuras no alcanza para construir relatos que se refieren, en el fondo, a las penas y alegrías humanas y que necesitamos recrear simbólicamente, y para que este conflicto se resuelva, la estructura no es suficiente *...los seres humanos ya pensamos mecánicamente demasiado a menudo como para reforzar esta conducta con la ayuda de los ordenadores....* (Murray, 1997:211)

⁸⁵ Tal es el caso de los libros "Elige tu propia aventura" que con sólo dos opciones por punto de elección generan 32 finales posibles

4.4.- Matrices narrativas del relato hipermedia

Situándonos en el análisis del discurso narrativo de los videojuegos, un tipo especial de “mercanarrativa” como la denomina García Jiménez (1996), observamos que responden a una determinada relación entre temas, argumentos y contextos. Esto se debe a que todas las mercanarrativas (telenovelas, spots narrativos, films megaspots etc) cuentan historias que vinculan estrechamente las características del universo de la narrativa de ficción y las necesidades del mercado. En las primeras hallamos ciertas matrices ficcionales narrativas que abrevan en la estructura de los juegos, los mitos, los cuentos populares y las historias de aventuras. Desde las necesidades del mercado entendemos que su principal objetivo se focaliza en el aumento de las ventas y la búsqueda de nuevos nichos comerciales en distintos sectores de consumidores. Desde esta lectura entendemos que a las empresas no les interesa incrementar la calidad narrativa de sus productos, desechando las posibilidades que el medio digital puede brindar.

Nos interesa ahondar en los aspectos estructurales de estas narrativas a fin de profundizar en sus características y visualizar en la actual penumbra de éxtasis y vértigo, cuáles serían los probables caminos de superación de modo tal que estos medios puedan integrar las posibilidades que les otorgan las formas lúdicas y narrativas.

Nos referiremos entonces a las *matrices ficcionales de la narrativa hipermedia* en tanto conforman microestructuras organizacionales que se constituyen en elementos relativamente invariantes, identificables y reconocibles por el usuario-lector y que hacen que la historia sea culturalmente legible y predecible.

El autor del relato asigna a determinadas microestructuras la función estratégica de ser “pautas de organización” de modo tal que al descubrirlas podemos visualizar la lógica del relato. Podemos citar tres tipos básicos de matrices ficcionales (García Jiménez, 1996) que señalan básicamente a los juegos, a los mitos y a la estructura formularia de los cuentos populares y las historias de aventuras por su aporte a los argumentos.

a) Los juegos

Los videojuegos particularmente, exponen la confrontación con el azar o el cálculo y suponen también la posesión de varias competencias: la destreza informática, el reglamento del juego, la comprensión de la historia y la voluntaria complicidad del lector. En este sentido podemos hallar microestructuras organizacionales de los relatos de los videojuegos basados en juegos de mesa tradicionales algunas de las cuales siguen algunas de estas pautas.

Enigmas:

Se incluyen cuestiones sin respuesta aparente que provocan el interés del jugador por continuar avanzando en el juego a fin de resolver la intriga. Un ejemplo podríamos hallarlo en el videojuego *Thunderbirds* (GBC, Pukka Games) en el que se combina la variedad de misiones a resolver con el desarrollo de la historia que busca develar enigmas.

Logogrifos y crucigramas:

En el transcurrir de la historia aparecen datos, indicios o signos que deben ser sometidos a algún tipo de interpretación para hallar el sentido que permita la resolución del juego. Un ejemplo de este tipo de matrices las hallamos en el juego *Monkey Island*. Saga (CR-Rom) en el que el personaje debe avanzar descubriendo mensajes o recogiendo objetos que serán significativos al componer la historia finalmente.

El juego de ajedrez:

Esta matriz ofrece básicamente la competición o rivalidad entre dos protagonistas o grupos humanos. El ajedrez ha sido la matriz narrativa del relato *Alicia en el país del espejo* de Lewis Carrol (seudónimo de *Lutwidge*, un notable matemático) quien propone la matriz del tablero de ajedrez para desarrollar el argumento de su historia. De esta historia se ha producido una versión hipermedia realizada por *Duncan Research* (*Alice's Adventures in Wonderland*) en la que se muestra la historia realizada sobre un escenario terrorífico que semeja a un queso gigantesco en el cual se desarrollan las escenas.

El juego de las pistas:

Esta matriz narrativa es la que se desarrolla en las obras *Hasta el fin del mundo*, de Wim Wenders, *El silencio de los corderos*(1991) de Jonathan Demmeo *El nombre de la Rosa* (1986) de Jacques Annaud, versión cinematográfica de la novela de Eco, entre otras.

En videojuegos hallamos ofertas como la que propone *Portal Runner* (Game Boy) una propuesta en la que el jugador se desplaza a través de 43 niveles en los cuales debe recoger las pistas en los distintos niveles que lamentablemente siempre son las mismas. Este juego desarrolla una matriz que brinda buenas oportunidades de interesar al jugador pero no le acompaña una historia lo suficientemente interesante.

El puzzle:

Un ejemplo de esta matriz narrativa puede observarse en la serie televisiva *Twin Peaks*, de David Lynch en la cual se refleja la estructura del puzzle en el conjunto de los episodios. Conforme van avanzando los capítulos aparecen personajes o enigmas que en sí mismos carecen de sentido, salvo que han integrados al conjunto de la historia. Básicamente es un relato de ciencia ficción, que las historias policiales han considerado con especial dedicación.

En videojuegos hallamos propuestas sencillas como la expuesta en *Pokémon Puzzle Challenger* o *Pókemon Puzzle League* (GBC de Nintendo) que consiste en conseguir que las fichas formen filas o columnas de tres o más unidades iguales.

El laberinto:

La idea del relato como laberinto es una idea borgiana y es la imagen que mejor representa la naturaleza y función de una narración interactiva. Umberto Eco, en “El nombre de la Rosa” incluye esta matriz narrativa inspirándose en algunas catedrales medievales como las de Chartres o Amiens que se constituían como símbolos del camino difícil de los peregrinos a Jerusalén. En ofertas de videojuegos podemos citar como ejemplo *Alone in the dark* (GBC de Infogrames) que consiste en ir buscando objetos como llaves o

nuevas armas para desenvolverse en una historia de terror. Este juego es uno de los pioneros en incluir el género de terror en las consolas portátiles. *Alone* ofrece esa sensación en base a gráficos, sonidos y cámaras que destacan el argumento que transcurre en un terrorífico laberinto de terror.

b) Los mitos

Tal como han sido definidos por Levi Strauss, los mitos son “ensambladuras de elementos” y su presencia en la estructura del texto narrativo es una muestra más de su “estructura mosaico”. Señalar a los mitos en cuanto *microestructuras organizacionales* implica situarse desde una mirada inspirada en la antropología cultural y desde ella otorgarles sentido. Podemos definir entonces al mito en tanto “representación antropológica y culturalmente codificada” que expresa los sentidos del imaginario colectivo. Ellos dan consistencia narrativa a las figuras y representaciones imaginarias. A través de los mitos podemos inferir elementos propios de la identidad de un pueblo. Otra vía de acceso al conocimiento de estos contenidos culturales los hallamos en las historias narrativas que pueden ser clasificadas con relación a su estructura formularia. La presencia del mito en la historia narrativa expresa un esquema genérico y remite al especial y eterno interés que suscita la estructura mítica.

Una historia no logra capturar nuestro interés ni movilizar nuestros sentimientos tan sólo por responder a determinada estructura o fórmula narrativa sino que nos atrae, precisamente, porque logra expresar a modo de metáfora las grandes preguntas de la existencia. Ya esta idea movilizaba a *Carl Jung* quien pensaba que la similitud de relatos en culturas muy diferentes confirmaba la existencia de un inconsciente colectivo, un repertorio de esquemas arquetípicos que siempre giraban en torno a figuras tales como: el viaje, el héroe, la madre tierra etc. Incluso es interesante la tesis de *Joseph Campbell* (1965) quien propone la idea del *monomito*, aludiendo a la unidad básica de todas las tradiciones narrativas humanas. Aunque esta tesis hoy no es sostenida con el mismo entusiasmo, es muy significativo observar la reiteración de la estructura mítica en la narrativa hipermedia como señal del atractivo que continúan despertando. Sirva como ejemplo la estructura de “La guerra de las Galaxias” de *George Lucas* (quien inspiró su obra en la tesis de *Campbell*) y que se ha reciclado a sí misma en infinidad de propuestas.

Existen entonces historias que se estructuran en base a mitos genéricos, como las que refieren al viaje del héroe, y otra que refieren a mitos particulares tales como el mito del *Ingenioso Hidalgo*, el mito de *Prometeo* o el mito de Edipo que de una u otra forma demuestran la vigencia de estas fórmulas incluso en nuestra época que se autodenomina como postmoderna y antihéroe. ¿Por qué otro motivo podemos explicar la presencia de arquetipos épicos y de personajes o escenarios que remiten a las historias míticas? Más allá de la moda “retro” que se pretende instalar, sostenemos que ellos permanecen porque aún tienen sentidos que comunicarnos.

c) La estructura formularia de los cuentos populares y las historias de aventuras

Muchos teóricos han insistido en la tesis que sostiene que el número de argumentos básicos es limitado y que por lo tanto remiten a *estructuras formularias* que se

corresponden con temas de íntima preocupación para la vida humana: deseo, realización y pérdida. Y los temas se reiteran y permanecen porque la preocupación humana experimenta íntimamente las mismas angustias y temores. Y esto explica la similitud de los motivos de las historias más allá de la localización en el tiempo o en el espacio de la cultura que lo formule.

Rudyard Kipling propuso la existencia de 79 argumentos básicos, *Borges* sostenía que eran 12 y *Roland Tobías*⁸⁶, un autor muy consultado por los escritores, propone la presencia de 20 argumentos básicos que incluirían estos temas:

- Búsqueda
- Aventura
- Persecución
- Rescate
- Escapatoria
- Venganza
- Enigma
- Rivalidad
- Opresión
- Tentación
- Metamorfosis
- Transformación
- Maduración
- Amor
- Amor prohibido
- Sacrificio
- Descubrimiento
- Exceso desdichado
- Ascensión
- Descenso.

Podríamos intentar algunas referencias en relación a alguna narración hipermedia y seguramente hallaríamos que responde a alguna de estas *microestructuras organizativas*. Por ejemplo, las historias relacionadas con héroes fantásticos como *Hércules Superman*, *Batman*, *Spiderman* y similares, todos ellos responden a la fórmula de la Metamorfosis y Ascensión, *Armageddon* a Venganza y Aventura, *El Dorado* a Aventura y Rescate. Una estructura similar la hallamos en los famosos *Pókemon* que presentan la posibilidad de “evolucionar” adquiriendo renovados atributos (Metamorfosis), invitan a la captura de los 150 pokémons (búsqueda) y a la lucha contra los enemigos del *Team Rocket* (rivalidad) citando los argumentos más reiterados de la historia.

Advertimos entonces que esta característica formularia de las narraciones las señala como especialmente aptas para la lógica digital de los ordenadores que precisamente

⁸⁶ Roland Tobías (1993) *Twenty Master Plots and how to build them*.

responde a la función de reproducir estructuras. Pero no basta con la mera reproducción de estructuras para organizar un discurso narrativo capaz de atrapar con su historia, es necesario brindarle un atractivo que nos remite a tiempos lejanos: *los poetas orales y la tecnología del “rumor”*.

Es muy interesante observar las similitudes entre las características de la narrativa oral y las que presenta la narrativa digital. Citaremos la obra de Ong, *Orality and Literacy* en la que este autor describe las características de la narrativa oral basadas en *la repetición, la redundancia y el cliché*, cuestiones que rechazamos desde nuestra cultura alfabética. Las historias narradas por los poetas orales a un público amplio y variado debían, necesariamente apelar a estructuras sencillas y reiteradas capaces de facilitar la memorización y comprensión de sus argumentos. Y también son multiformes dado que van variando en cada representación y en cada audiencia. No existe una única versión ni una sola voz precisamente porque es una construcción compartida entre el narrador y la audiencia. Es variada en su estructura porque se adapta a los intereses del público que participa del relato aunque el núcleo del mensaje permanece, el argumento básico es el que mantiene su coherencia aún en medio de la diversidad. Una estrategia básica la constituyen, precisamente, las fórmulas, como formas sintéticas de construir una estructura. Los juglares apelaban a ciertas fórmulas para describir escenas o personajes y que le brindaban incluso la posibilidad de musicalizar las frases precisamente porque se organizaban en torno a ritmos regulares. Apelan también a la estrategia de sustitución de frases sistemáticas para organizar los argumentos.

Y éstas son también las reglas que se ha utilizado en las narrativas digitales, tal es el caso ya mencionado, del *Proyecto Eliza* en el cual se utilizan frases mecánicas equiparadas a la jerga profesional. Si bien estos “sistemas de sustitución” no son suficientes para la producción de narrativas elaboradas, sin embargo constituyen un buen inicio, un componente básico para iniciar la comprensión de la vía apropiada.

Tal como sucedía con los poetas orales, esta forma de transmisión no es fija e inamovible, no se repiten mecánicamente frases y argumentos, más bien se ofrece una estructura básica con la cual los lectores puedan construir historias variadas. El placer que suscita proviene, precisamente de esta posibilidad de variación constante y de un argumento coherente. En tal sentido es necesario replantearse el concepto de autoría, tal como lo propone Lord⁸⁷ ya que en la narrativa digital *...ser autor de un texto no significa haber escrito algo fijo e inmutable, sino haber inventado y organizado estructuras expresivas que componen una historia multiforme...*

Hallamos entonces que, la composición de la narrativa oral, nos brinda una estructura, un algoritmo apropiado para producir historias. Un autor que es imprescindible citar es *Vladimir Propp*, formalista ruso que analizó la estructura de los cuentos de hadas rusos para elaborar una teoría acerca de la “morfología del cuento”. Este autor halló que todos los cuentos podían representar variantes de una estructura general compuesta por 31 funciones básicas, que fueron descriptos como “los morfemas esenciales de Propp”, elementos que bien podemos reconocer operando en cualquier cuento popular. Estas “funciones” de

⁸⁷ Lord (1960) *The singer of tales*

acuerdo con la propuesta de Propp se corresponden con la acción para el desarrollo del argumento y no como desempeñada por determinado personaje. Algunas de estas funciones serían:

- El héroe abandona el hogar
- El héroe consigue un objeto mágico
- El héroe lucha con el malvado en combate directo
- El héroe vence al malvado
- El héroe es herido y queda marcado
- La desgracia inicial se resuelve
- El héroe vuelve
- Se castiga al malvado
- El héroe se casa y sube al trono.

Esta propuesta de algoritmo en la estructura organizativa de los cuentos, elaborada por Propp resulta, en mucho, muy complicada si observamos el desarrollo de las historias narrativas de los videojuegos, por ejemplo, que podrían describirse en apenas 3 o 4 morfemas (lucha con el adversario, enigma, transformación, muerte) Y es evidente que para lograr productos narrativos más elaborados hace falta conseguir que la acción dramática se desarrolle en un tiempo adecuado y ...emplee controladores narrativos que supervisen todos los elementos del entorno y ajusten el mundo ficticio con la misma precisión y premeditación de un ajedrecista que elige una entre varias estrategias... (Murray, 1997)

5.- Los videojuegos como artefactos culturales

Desde el encuadre conceptual al cual adherimos, afirmamos que los videojuegos son artefactos culturales que expresan, en términos vigotskianos, los relatos de nuestra cultura en clave de hipermedia electrónica. Son narraciones que utilizan las herramientas que la técnica ha desarrollado a través de los tradicionales relatos cinematográficos pero con un sello propio caracterizado por el despliegue de las posibilidades de participación y de inmersión que permite esta tecnología. Los juegos entretienen porque *no sirven* explícitamente para nuestra supervivencia inmediata. Pero las habilidades que se despliegan en torno a los juegos siempre se han constituido en ejercicios de adaptación al medio concreto y sus “argumentos dramáticos” configuran ejercicios simbólicos de anticipación o representación de escenas conflictivas para el ser humano. Una vez que la situación es controlada por el jugador (material o simbólicamente) el interés por el juego decae. Es por ello que es comprensible que en nuestra cultura actual sea creciente el interés de los mayores -y de los menores cada día más pequeños- por intentar controlar las máquinas. La violencia de los argumentos y la extrema simplicidad de las propuestas lúdicas se puede conformar en una suerte de reto para iniciarnos en el análisis de los contenidos simbólicos que se escenifican en el espacio dramático de los videojuegos (o *videoentretencimientos* para ser coherentes con nuestra propuesta). Podríamos subrayar entonces la idea que la mediación del artefacto cultural se potencia precisamente por la “convergencia de tres instancias” (Pons, 1998) que se ensamblan para configurar los productos:

- a) el diseño multimedial
- b) la narrativa hipermedia
- c) la ideología emergente.

El *diseño* de los videojuegos abreva en los modelos provenientes del ámbito de la ingeniería en sistemas. Esta área se halla impregnada por los enfoques pragmáticos, eficientistas, y por lo tanto los diseños que desde allí se elaboran llevan esta impronta. El dominio de la ingeniería sobre los diseños de hardware y software no solamente se trasluce en los contenidos de base matemática, sino que también aporta sus opciones de valor a los argumentos. Se evidencia que el objetivo es la optimización de los recursos a fin de obtener los logros previstos y por consiguiente, se valorará el desarrollo de la competitividad y la lógica del mercado como “filosofía de gestión” de sus proyectos.

La *narrativa hipermedia*, tal como lo hemos desarrollado hasta aquí, genera estrategias y procedimientos propios de las estructuras audiovisuales. García Jimenez (1998) la denomina como “poética del devenir” porque se despliega como un conjunto alternativo de inicios y finales. Estos relatos desarrollan el proceso narrativo atendiendo a tres fases que sintéticamente serían:

- ***El relato virtual***: que atiende a la posibilidad del medio para brindar varias vertientes posibles para el desarrollo de la historia, y que implica por sí mismo, simplemente, un conjunto de propuestas narrativas.
- ***El relato actualizado***: que emerge de la construcción participativa del relato a partir de las decisiones tomadas por el “lectoautor”. Muestra el pacto realizado entre el propio lector, en su propia competencia narrativa y la posibilidad que brinda el programa narrativo
- ***El relato realizado***: que se constituye como tal al cabo del proceso llevado a cabo -en parte- por el usuario a partir de sus propias elecciones argumentales. Es el texto que resulta de la aplicación de las competencias narrativas del “lectoautor” después de haber seleccionado alguna de las posibilidades.

La estructura narrativa que despliegan los relatos hipermedia apela a las estrategias literarias empleándose especialmente las parábolas, las alegorías, las crónicas o los relatos descriptivos de viajes o recorridos aunque realizando transgresiones tecnológicas al modelo clásico. Se buscan desarrollos basados en la estructura del relato biográfico, el sueño, el rito iniciático, los cuentos clásicos y la narración mítica.

La *ideología* que emerge de los argumentos se encuentra impregnada de los valores provenientes de las clases sociales más desarrolladas en las que el individualismo y el liberalismo son el sustrato ideológico para el desarrollo de los argumentos.

Sirva como ilustrativo el videojuego: “Los Sims” (simulador social) que se desarrolla basándose en la creación de un entorno cuyos componentes pueden ser seleccionados en base a características culturales concretas que se traducen en hábitos, formas de vestir, profesiones de los personajes etc. El argumento se despliega en torno a una familia que evoluciona a través del tiempo en búsqueda de la felicidad que es alcanzada a través de la estabilidad y el consumo de bienes económicos. Una versión actualizada del tradicional *...fueron felices y comieron perdices...* de los cuentos de hadas, que encubre las situaciones de crisis propias del devenir cotidiano (cuando la princesa llega a su castillo y comienza su vida conyugal, por ejemplo).

El argumento avanza en torno al creciente desarrollo económico de la familia y están deliberadamente ocultos los temas que podrían suscitar inquietud tales como los referidos a la sexualidad, la interculturalidad, o simplemente los afectos. Se infiere qué valores son los que subyacen a la trama que simplemente reproducen los de un determinado grupo social. Se desaprovecha la posibilidad que brinda el medio para ofrecerse como disparador de la discusión en torno a problemáticas tales como el respeto por las diferencias, la solidaridad con el semejante o el diálogo entre quienes no comparten una misma visión.

Podemos valernos de este ejemplo para corroborar la importancia de instalar la “visibilidad” de estos productos en las instituciones educativas tanto sea en el ámbito informal: la familia o los medios masivos (en los cuales se los puede hallar con mayor frecuencia) como en las instituciones formales: la escuela en particular, dado que son materiales valiosos para el análisis y la lectura no lineal de los sucesos, aspectos esenciales para favorecer la construcción de una mirada de la realidad que integre la complejidad y la diversidad. En el ámbito escolar, los alumnos podrían aprovechar estos materiales para facilitar la comprensión de la “oralidad audiovisual” que emplean estos productos y que, también es la que inunda los códigos comunicativos cotidianos.

Es importante, entonces que se comience a *destrabar el análisis* de las relaciones entre estas tecnologías, la cultura y la educación incluyendo el debate en torno a la problemática de la “globalización del entretenimiento” que avanza sobre los fértiles terrenos de los entornos lúdicos tergiversando su funcionalidad.

6.-Lectura, juego y aprendizaje en la institución educativa

La inclusión de estas ideas como cierre de este capítulo intenta redescubrir las preguntas iniciales que movieron el interés por desarrollar esta investigación, y por ello consideramos necesario indagar más respecto al lugar del espacio lúdico como expresión de libertad y de creación humana en las instituciones educativas.

La institución educativa permanece resistiéndose a los cambios que evidenciamos ante la irrupción de las “tecnologías de la virtualidad y la ambivalencia” aferrándose a la metáfora del “claustro escolar” como espacio resguardado y aséptico que permite aislar a los niños de las influencias del medio para llevarlos a la verdad, concebida como estática e inmovible. Y al interior de las prácticas escolares permanece la transmisión del conocimiento impartido en dosis descontextualizadas, de baja complejidad cognitiva y

regidas bajo una lógica de opuestos que solamente puede validar la palabra disciplinaria de la autoridad escolar. Una autoridad que diseña planes de alfabetización para “docilizar” sistemáticamente no sólo a los cuerpos sino también a la palabra en la escritura, restándole importancia al componente lúdico, esencialmente creativo, que el descubrimiento de esta competencia puede brindar. Una organización del aprendizaje que compartimenta el saber en espacios y tiempos preestablecidos, que continúa segmentando los grupos de niños bajo el estricto régimen del calendario, que inviste al enseñante como el único poseedor de la información y, al mismo tiempo que lo entroniza, lo condena a la angustia de la incompletud en el deseo de acaparar el inmenso mar de información, cada día más imponente.

Pero, paradójicamente, aquella idea dominante del valor otorgado al saber científico, expropiado al sujeto en sus propias posibilidades de construcción, sigue vigente en el imaginario educativo que continúa apostando a la “instrucción pura”, entendida como la transmisión de conocimientos sin valor agregado. Este saber institucionalizado enajena al sujeto en su capacidad de creación originaria y en su derecho a gozar de su obra generada como expresión de su propia voz. Pero solamente se visualiza esta situación de los sujetos en formación si apelamos a una mirada sociopsicológica de la educación. Y esta concepción de “lo institucional” es la que se expresa en las prácticas a través de la implementación de los programas de estudio, los libros de texto y la organización disciplinaria de las asignaturas escolares. En este régimen institucional, el aprendizaje queda restringido a la adquisición de procedimientos y habilidades, la lectura desbalancea su oferta de placer estético hacia los textos prescriptivos y descriptivos y el juego es entendido como un pasatiempo para divertirse cuando acabe la “verdadera” actividad: el trabajo de aprender... porque cada actividad del espacio escolar debe perseguir un objetivo, debe servir a ella y servirse de los sujetos para adaptarlos a su propia lógica. En esta concepción resistente, las funciones de las nuevas tecnologías encontrarán un pliegue que les permitirá incorporarse a la visión dominante de la enseñanza y el aprendizaje...

Si solamente intentamos incorporar estas tecnologías como medios de innovación, tal como se ha venido realizando hasta el momento, sólo provocamos que un sistema incorpore al otro en sus aspectos coincidentes, propios de la lógica de opuestos. Y se encontrarán en el lugar en el cual esta concepción educativa y las tecnologías de la información hallen coincidencia: su reminiscencia a las relaciones de poder que se tejen en el contexto social.(San Martín Alonso, 1998: 105)

Algo similar ha sucedido con la literatura y con el juego. Al intentar incluirlos en la institución educativa se han “escolarizado”, han pervertido su función creativa, han perdido su cauce liberador bajo el acatamiento disciplinario de la regulación social, metamorfoseándose incluso en su denominación: juego educativo, videojuego educativo, literatura infantil, literatura escolar y otros tantos similares.

Es por ello que deberíamos retomar un sendero diferente: instalar un posicionamiento ideológico explícito que nos permita contrastar las teorías con las prácticas para quebrar las condiciones sociales de la enajenación sin comprender los canales de acceso a la subjetividad que utiliza la manipulación social (Mendel, 1974)

Por lo tanto, considerar los entornos tecnológicos como meros transmisores o procesadores de la información implica adherir a una visión demasiado ingenua y simplista en términos educativos, aunque la ignorancia tiene un costo que suele ser, también, peligroso. Precisamente porque las tecnologías, en tanto artefactos culturales, provienen de un contexto determinado que les da origen y las sostiene. En su carácter de “objetos mediadores” van configurando vínculos y formas posibles de mirar el mundo inundando las vidas de nuestros niños en un entorno que las incluye y con el cual convivimos sutil pero implacablemente. En este punto es donde la educación no puede seguir postergando el debate en profundidad de comprender la lógica de estos medios, su impacto en todas las actividades cotidianas y su lugar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Porque en consonancia con estas concepciones...la función que desempeñen los entornos tecnológicos de: reproducción, emancipación, legitimidad, conocimiento y verdad dependerá, en última instancia, de la finalidad que se le haya otorgado a todo el proceso educativo...(Sancho Gil, 1998:104)

Pero esto no solamente afecta a los niños en su relación con los videojuegos o los ordenadores, también los distintos actores del proceso educativo están inmersos en mayor o menor medida en estos entornos tecnológicos vinculándose con productos de calidad desigual y generando una disposición psicológica y cultural para utilizarlos, comprenderlos y darles sentido. En definitiva ya están socializados en los procesos experienciales de su propia biografía como habitantes de las “comunidades intercomunicadas”.

Retomamos entonces, la afirmación inicial con la cual cerramos el apartado anterior respecto a la necesidad de “destrabar el análisis en torno a las relaciones entre estas tecnologías, la cultura y la educación incluyendo el debate en torno a la problemática de la “globalización del entretenimiento” y reiteramos nuestro interés en ello porque en apariencia el tema del placer estético, del ocio creador y del espacio lúdico se restringe cada vez más en las prácticas educativas. En tal sentido, sumidos en la lógica del control y regulación de todas las actividades humanas, el espacio educativo también asume su lugar de institución que vigila la reproducción y circulación de “contenidos valiosos”.

Sin embargo, ya han comenzado a percibirse corrientes de pensamiento en relación con la posición de la educación con respecto al excesivo énfasis puesto en la actividad, en la transmisión y la acumulación de información para comenzar a interesarse más por el desarrollo de habilidades para plantear problemas, buscar y seleccionar la información, incorporar la lectura de los procesos sociales desde la complejidad y procurar básicamente que la lectura sea una herramienta del pensamiento que busca dotar de sentido al mundo en el cual vivimos y nos brinde la posibilidad de afianzar nuestros propios criterios de elección, de creación y de gozo estético.

Este desafío se verá imposibilitado de desmembrar la resistencia inercial del sistema si no logra impactar en la lógica del currículum escolar y en las representaciones de los propios profesores acerca de qué significa educar para el mundo presente. En este movimiento se inscriben las líneas de pensamiento que propone el movimiento del desarrollo del currículum desde la iniciativa de Steinhouse en 1975 hasta los aportes de los trabajos de Hernandez y Ventura (1992), Sancho (1994) entre otros, que se inscriben en “nuevas tecnologías para la educación” o más bien “nuevas formas de hacer la educación”

(Sancho, 1996) porque ...el poder social solo es recuperable por el individuo en y mediante una institución, y solamente si la dimensión de lo político está presente....(Mendel, 1974)

Hemos optado entonces por situar el nudo del problema en la complejidad del pensamiento, el lenguaje y el placer por aprender en un entorno en el cual las tecnologías se interpenetran produciendo cambios profundos en las actividades humanas y en la institución escolar. La macroinstitución social que ha configurado estas herramientas culturales de control y de programación de las actividades humanas se encuentra en franco período de expansión y de impregnación de todos los espacios sociales configuradores de la identidad. Ya el juego es entretenimiento, la lectura es información y el aprendizaje es instrucción...y ante este panorama sólo queda un sujeto alienado en su capacidad creadora que renuncia progresivamente a cada espacio de libertad. Es por ello que la tarea de resistir al sufrimiento psíquico al cual las instituciones nos están acostumbrando se hace cada día más imperiosa. Hoy más que nunca necesitamos advertir-nos acerca de la necesidad de preservar en las instituciones, espacios de libertad en los cuales podamos expresar nuestros anhelos y nuestros temores, podamos, en síntesis re establecer el *espacio lúdico de los relatos*.

Explorar el sentido de esta interpenetración tecnológica nos ha llevado a recorrer el “mundillo” de los videojuegos, inscriptos en una lógica de superficies que sólo puede comprenderse acabadamente si es inscripta en el entorno socioeconómico y político que las genera y sostiene, si aceptamos los desafíos que la incorporación de cada tecnología implica, si apostamos al insustituible valor del juego en el universo de la socialización de los ciudadanos y si estamos convencidos del incierto pero irrenunciable lugar de la educación para interpelarlos.

Construimos estas afirmaciones porque sostenemos que es el *espacio lúdico*, como expresión simbólica de nuestros anhelos y temores más profundos, el componente esencial que nos permite encontrar nuestra identidad, explorarla lúdicamente a través de los espacios sociales y aprender a significar los relatos que nos rodean en claves que hoy necesitamos interpretar desde el contexto sociohistórico actual que instala la...concepción del saber científico concebido más como una hazaña de la imaginación disciplinada que como la constatación de hechos duros...(Sancho Gil, 1998:97). Proponemos entonces que es posible aprender a partir de nuestra propia capacidad de jugar, como herramienta para el desarrollo de la creatividad y aprender en una institución que respete la libertad de jugar a ser nosotros mismos, quizá mejores, pero irrenunciablemente humanos.

Capítulo 7

Antecedentes y planteamiento del problema de estudio

1.- Preocupaciones de las que surge el objeto de investigación

2.- Antecedentes de investigación vinculados a los videojuegos, la actividad lúdica y el aprendizaje

- 2.1.- Videojuegos y efectos sobre el usuario
- 2.2.- Los argumentos de los videojuegos
- 2.3.- Los videojuegos en el ámbito terapéutico y educativo
- 2.4.- Videojuegos y educación

3.- Antecedentes en la industria de videojuegos

4.- Definición del problema de investigación

5.- Desarrollo del problema de estudio

- 5.1.- Objetivos del estudio de campo
- 5.2.- Objeto de estudio
- 5.3.- Desarrollo de las dimensiones constitutivas del problema

Antecedentes y planteamiento del problema de estudio

En este capítulo nos detendremos a detallar cuestiones relativas al diseño metodológico que hemos implementado en esta investigación. Describimos los antecedentes de investigación que hemos rastreado, evaluando la pertinencia de construir conocimiento en torno a los aprendizajes y comportamientos que se configuran mediados por las prácticas de uso de videojuegos. Delimitamos el problema de estudio a fin de centrarnos en aspectos relevantes para nuestro interés como investigadores, deslindando cuestiones que desarrollaremos en futuros proyectos.

1.- Preocupaciones de las que surge el objeto de investigación

Este proyecto continúa la línea de indagación que ha provocado un especial interés en mi trayectoria profesional. Para la tarea psicopedagógica, la problemática del aprendizaje y las posibilidades u obstáculos para la construcción y producción de conocimiento en las instituciones educativas son el principal foco de atención. Y, para comprender acabadamente el entramado de significaciones que se entrelazan en esta cuestión, el lenguaje se constituye en una herramienta privilegiada para el pensamiento de nuestra sociedad occidental.

La historia de la construcción de este proyecto sigue los pasos de la problemática a investigar. En principio movilizó mi interés desvelar los significados de los obstáculos que encontraban los alumnos por aprender, y encontré en el lenguaje la clave de muchas de mis preguntas. Y lo que comenzó siendo preocupación e ideas previas, erráticas, agudizó mi observación acerca de este “objeto de conocimiento” que acompañaría mi indagación, ya sistemáticamente organizada en los proyectos del ámbito académico. Repliqué en mi propia historia, el camino de la escritura...

Comencé a sistematizar mis observaciones en los primeros trabajos relacionados con el aprendizaje temprano del lenguaje escrito⁸⁸, interesada por hallar en las construcciones iniciales, algunos indicios que me brindaran mayor comprensión acerca de las dificultades que se presentan en la alfabetización. Esas primeras hipótesis siguieron desarrollándose en un proyecto de investigación presentado en el ámbito de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, en el año 1996⁸⁹ en el que nos preguntábamos acerca del conocimiento notacional y cómo las notaciones representaban un “espacio de problema” para los niños, desde edades muy tempranas. Realizamos un seguimiento longitudinal a lo largo de dos años, con un grupo de pre escolares desde su inicio en el lenguaje escrito hasta el momento en el que eran capaces de producir textos más complejos. Esta investigación se centraba en

⁸⁸ Proyecto “Las letras también juegan en el Jardín” 1991. Subsecretaría. de Educación de la Provincia de Santa Cruz Río Gallegos. Patagonia. Argentina

⁸⁹ Proyecto :”Lo notacional como Dominio del Conocimiento. Relaciones entre el nivel operacional y el Dominio notacional” Secretaría de Ciencia y Técnica (Exp 10555/96) Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos Santa Cruz. Argentina

los *sujetos*, y nos acercó al conocimiento notacional y a la problemática de la alfabetización.

Observar las relaciones entre el aprendizaje y las condiciones para la construcción del conocimiento notacional en el ámbito escolar nos llevaron a las sutiles vinculaciones entre conocimiento y poder, entre cultura, saber y poder, conceptos imbricados operando a través de la alfabetización.

Para poder ahondar en este tipo de cuestionamientos nos encontramos con la necesidad de incorporar nuevos referentes conceptuales y metodológicos. Necesitábamos considerar al lenguaje escrito como una construcción social en la que intervenían activamente otras instituciones: las familias, los grupos de pertenencia, la organización escolar, los docentes y los textos.

Aspectos relativos a la cultura escolar no podrían obviarse ya que entendemos a la educación como un espacio narrativo en el que se entrecruzan relaciones políticas de privilegio o de subordinación comprometiéndose activamente en las regulaciones sociales. De este modo comenzamos a cuestionar la “inocencia institucional e ideológica” de la cultura escolar (Giroux,1998).

En ese entonces habíamos iniciado un ámbito de debate en nuestra Universidad alrededor de esta problemática y paulatinamente fuimos abriendo el equipo de investigación incorporando el aporte de otras disciplinas de las ciencias sociales.

Si bien el interés había nacido desde el área de la psicopedagogía consideramos necesaria una apertura disciplinar para escuchar otras voces que pudieran enriquecer el espacio de análisis de este objeto tan rico y complejo: el pensamiento y el lenguaje.

Continuamos indagando la complejidad del análisis en otro proyecto en el que nos preguntamos específicamente acerca de las interacciones entre saber, poder y cultura al interior de las instituciones y los procesos sociales de apropiación de los conocimientos ⁹⁰.

Progresando en la línea de investigación es que comienzo a interesarme por la *centralidad* de los textos escritos mediatizados por las tecnologías electrónicas que día a día expanden su dominio sobre la tecnología tradicional de la imprenta. En este sentido hemos diseñado un Programa de Investigación en el ámbito de la Universidad de la Patagonia Austral al cual confluyen los saberes construidos desde diversos proyectos de investigación en las cuatro Unidades Académicas y que tiene como interés común las vinculaciones entre la “Comunicación, la Educación y las Nuevas Tecnologías”.⁹¹

Analizando el variado panorama de textos electrónicos en los que nos hallamos inmersos en la actualidad, hemos optado por seleccionar un caso que creemos paradigmático: *los*

⁹⁰ Proyecto: Tolerancia y Solidaridad en instituciones de docilización de cuerpos. El caso de la sujeción textual (1999-2001) Secretaría de Ciencia y Tecnología. UNPA. Río Gallegos. Argentina

⁹¹ Programa de Investigación Comunicación, Educación y Nuevas Tecnologías Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (2003)

videojuegos. Estos instrumentos tecnológicos inician a nuestros niños tempranamente en el relato electrónico y en la escritura icónica que está dando paso a una nueva forma de abstracción (Levy,1991) Y, por su carácter eminentemente lúdico ocupan un lugar importante en el espacio recreativo actual, interesando a sujetos de distintas edades y sectores sociales, con una expansión creciente que ha captado el interés del mercado. Este artefacto recibe la crítica o simplemente la negación de la educación formal, salvo cuando se transforman en “educativos”, en desmedro, muchas veces, de su carácter lúdico.

Estas son algunas de las cuestiones que guían el presente trabajo de investigación que busca analizar a los videojuegos en clave sociocultural para dilucidar su influencia en la construcción de la identidad social de nuestros niños. Estas claves nos brindarán herramientas conceptuales para comprender qué significados aprenden los niños a través de la mediación del juego electrónico y cómo estructuran su apropiación de los significados culturales ya que entendemos que las nuevas tecnologías, en tanto instrumentos culturales, transmiten una estructura narrativa, una organización del discurso pero también determinados significados socioculturales generados en los entornos sociales que los originó.

2.- Antecedentes de investigación vinculados a las Nuevas Tecnologías, la actividad lúdica y el aprendizaje

En principio podemos afirmar que las nuevas tecnologías, y los videojuegos en particular, en tanto medios que facilitan la actividad lúdica y el aprendizaje, no tienen una tradición instalada en relación con las prácticas educativas dada su reciente incorporación masiva en el mercado. Sin embargo, su presencia es cada vez más fuerte. El informe *Online Game Market 2002* cuenta que hay 50 millones de personas jugando en la red en el mundo y calcula que en el 2006 serán 114 millones. La empresa de investigaciones de mercados *IDC* augura que los ingresos del *juego on line* en Estados Unidos podrían crecer de 210 millones de dólares en 2001 a 1800 millones en 2005. Los consumidores, de acuerdo con este informe no alcanzan los 20 años y ya se los define como “la primer especie interactiva de la historia”. Esta situación de inmersión se refleja en los espacios y tiempos cotidianos que se encuentran inundados de artefactos tecnológicos en una oferta cada vez más accesible a los usuarios – consumidores. Difícilmente hallamos alguna actividad que no se encuentre mediada por alguna tecnología, incluso las dedicadas al tiempo libre. Esta situación atraviesa a las instituciones que, en mayor o menor medida, van incorporando su uso. Se establecen entonces, nuevas formas de vinculación mediadas por el uso cotidiano de estas tecnologías y esta situación plantea sutilmente nuevos problemas en relación con los procesos de apropiación de significados y de interacción simbólica que es preciso analizar desde el ámbito de la investigación educativa. Precisamente es el espacio público de la educación, uno de los sectores que aún permanece resistiéndose a la incorporación masiva de las nuevas tecnologías, al menos en el ámbito de las prácticas de aula, históricamente ceñidas a la lógica del texto impreso. Pero los habitantes de esas aulas conviven con otras realidades fuera de los muros de la escuela. Es en esa frontera, entre el adentro y el afuera de los muros escolares (que muchas veces sólo es una referencia a las

superficies visibles o permitidas por la institución) donde consideramos que se deberían focalizar los nuevos desafíos de la investigación educativa.

Consideramos que el aprendizaje es una tarea de apropiación de significados culturales (Bruner,1981, Perez Gomez, 1998) y que el lenguaje del juego es el prioritario en la niñez ya que cuando el niño juega se involucra integralmente desarrollando aspectos biopsicológicos y sociales (Winnicott,1992, Elkonin,1980). Estos argumentos son suficientemente valiosos como para constituir a los juegos y juguetes que se ofrecen bajo entornos digitales, como objeto de estudio de interés para el aprendizaje. Esos objetos están instalados en ese espacio transicional con el cual Winnicott definía su función y que podríamos trasladar al espacio de transición entre la vida escolar y la vida cotidiana, espacio material y simbólico transitado por los sujetos de la educación.

En la búsqueda de antecedentes de investigaciones relacionadas con las tecnologías de la información aplicadas a la educación, hemos encontrado que los trabajos más recientes incorporan enfoques holísticos, propios de las ciencias sociales, cuyo principal interés es profundizar las claves interpretativas de estos problemas. En tal sentido, estos estudios señalan una búsqueda de superación del modelo hipotético deductivo, aplicado a las ciencias físico naturales. Esta línea sostiene que la Tecnología Educativa, como campo de indagación, supera claramente la visión reduccionista que la considera únicamente como recurso instrumental. En el ámbito académico, progresivamente se vislumbra la superación del estudio de las tecnologías en tanto “artefactos” para pasar a ser consideradas como instrumentos de mediación cultural dentro de la trama social que sustenta la práctica educativa, sus características mediadoras y su impacto psicológico en los usuarios. Al respecto son sumamente interesantes los aportes del Dr Pablo del Río de la Universidad de Salamanca (web.usal.es/~humsal/pablo.html) y del Dr Pere Marques, Director del grupo de investigación Didáctica y Multimedia de la Universidad Autónoma de Barcelona (<http://dewey.uab.es/pmarques>) Como los mencionados existen también estudios basados en la aplicación curricular de los medios, sustentados en los aportes provenientes de la teoría sociocultural y podemos vislumbrar la conformación de un área de interés para la investigación educativa en relación con las nuevas tecnologías difundida a través de abundantes publicaciones sobre Tecnología Educativa y Educación aunque consideramos que deben desarrollarse mucho más aún.

En cambio, encontramos abundantes estudios sobre los usos y aplicaciones de la informática y los multimedia a la educación, especialmente en los países sajones⁹² y desarrolladas desde una postura psicopedagógica basada en la psicología cognitiva o la psicología instruccional en sus diversas acepciones: conductismo, neoconductismo, cognitivos. Existen publicaciones sistemáticas que cuentan con una trayectoria interesante sobre estos desarrollos tales como: *Educational Communication and Technology Journal*, *Technology and Learning*, *Journal Educational Computing Research* o *Educational Technology*.

⁹² Consulta en el sistema Eric (base de datos)

Consideramos que estos aportes, si bien son válidos desde esta concepción, deben ser replanteados desde una mirada más compleja y apropiada para un hecho cultural, considerando los contextos específicos en los que se llevan a cabo dichos procesos. Abocándonos en especial hacia el ámbito de los videojuegos domésticos y su vinculación con la educación pudimos rastrear diversos estudios provenientes de proyectos de investigación (Etxeberria,1999, García,A y Valcárcel Muñoz,2000; Estallo,1995; Maldonado,1999, Licon Vega, 1999) y Tesis Doctorales Españolas (Calvo Sastre,1996; Anton Ares, 1997; Levis Czernik,1997; Sanchez i Peris, 1998; Costa Ferrer, 1998; Dina Espinoza,2000) que nos aportaron diversos avances en relación al estado de la cuestión. Destacamos estos autores, entre otros, por su aporte directo o indirecto a nuestro problema de investigación sin pretender agotar los aportes que otros investigadores han realizado.

El gran despliegue de estudios sobre esta problemática se produce a partir de los años 80 por la introducción masiva del sistema *Nintendo* que suscita la preocupación de asociaciones de padres y de profesionales por los efectos que estos juegos podrían suscitar en los jóvenes usuarios dado que, si bien no está totalmente definido que los videojuegos generen por sí mismos trastornos de conducta, existe una población adolescente de marcadas características sociopáticas que se inclina claramente por esta actividad en estos momentos (Mcloure y Mears,1986).

Muchos de los informes de investigación están originados en Estados Unidos y publicados en lengua inglesa, aunque en la mayoría de los trabajos no se arriba a conclusiones determinantes. En lengua castellana, en cambio, el volumen de investigaciones llevadas a cabo o en curso es muy reducido y se encuentran en similares características, llegando a conclusiones similares.

Algunas de las investigaciones sugieren que estos juegos tienen consecuencias físicas y psicológicas negativas en los jugadores, mientras que otras investigaciones, en cambio, señalan los efectos positivos de los videojuegos, en relación con el desarrollo de la creatividad y las actitudes sociales, incluso como herramientas válidas para terapias de rehabilitación. En el conjunto de los estudios realizados hasta el momento, no existe una opinión acabada en torno a una u otra postura. Esto avala nuestra opinión respecto a que, si bien estos artefactos son medios tecnológicos (Estallo, 1997), es decir, son sistemas híbridos (Levis, 1997) sin embargo implican una actividad lúdica eminentemente simbólica y portadora de significados culturales (Morley, 1992) de interés para el estudio científico, tanto educativo como sociológico y psicológico. Autores como Provenzo (1991); Etxeberria (2000), entre otros, afirman que las investigaciones realizadas hasta la fecha están aún inconclusas y proponen profundizar el estudio de las posibilidades de utilización de los videojuegos en la enseñanza advirtiendo que, si bien existe un gran número de prejuicios en torno a las consecuencias negativas que acarrearán los videojuegos, contamos con evidencias suficientes que permiten descartar la inocuidad de los juegos electrónicos (Estallo, 1997) específicamente aquellos cuyas temáticas son explícitamente violentas o contrarias a valorar la vida humana como centro de la cultura.

Básicamente hemos clasificado las investigaciones en torno a tres grandes problemáticas. En principio advertimos que un gran número de investigadores intentan mostrar los

alcances de estas tecnologías estudiando los efectos sobre el usuario y las conductas generadas por su uso.

Otra línea de investigación estudia las temáticas que se desarrollan, preocupados por los valores que transmiten y su impacto sobre los usuarios. Estos estudios dedican especial interés por cuestiones específicas en torno a la violencia, el racismo y el género.

Existen también otras investigaciones abocadas a los aportes que los videojuegos pueden brindar en el ámbito terapéutico y educativo en tanto aplicaciones tecnológicas o diseños de instrucción.

2. 1.- Videojuegos y efectos sobre el usuario

En la primera línea de investigación ubicamos los estudios realizados en torno a los efectos que el uso de los videojuegos evidencia sobre la conducta de los usuarios. Para comprender a los diferentes autores es importante posicionarse en determinados supuestos teóricos en relación con el sujeto y su posibilidad de aprendizaje por imitación con respecto a los sucesos del entorno. Sintéticamente podemos citar la línea teórica de aprendizaje social, de base conductista, que reconoce la posibilidad de aprendizaje vicario o imitativo a partir de la exposición a determinadas situaciones sociales.

Los sujetos incrementarían su nivel de agresividad y hostilidad luego del contacto prolongado con un estímulo de ese estilo (Bandura, 1984; Ross y Ross, 1961). Se propone el concepto de “modelaje de la conducta” que en el caso de los videojuegos recibirían el refuerzo inmediato, contingente y el correspondiente ensayo de la conducta provocado por la dinámica inherente a la estructura del juego (Chambers y Ascione, 1986). La teoría de la estimulación, en este sentido, sugiere que la exposición prolongada a determinados estímulos, como podrían ser las escenas de violencia de los programas televisivos o de los juegos electrónicos, desencadena un incremento en la posibilidad de cometer actos similares en la vida real.

En cambio, la teoría de la catarsis, postulado de base psicoanalítica, argumenta que la contemplación de determinadas escenas elimina en el observador la tendencia a la agresión, de modo tal que la posibilidad de que el sujeto las actúe en la vida real, disminuye. La mayoría de los estudios realizados hasta el momento han hallado escasas correlaciones con estas hipótesis, inclinándose a favor de las teorías de la estimulación.

Sin embargo estos estudios se han aplicado básicamente a los efectos de la exposición a estímulos televisivos, extendiéndolo hacia los videojuegos. En este caso, si bien existe similitud tecnológica basada en el soporte que transporta la experiencia y su alto contenido violento, en la práctica los videojuegos se distancian de la TV tanto en los contenidos como en las posibilidades que les ofrecen a los usuarios. Los videojuegos ofrecen en general escenas simbólicas con figuras de diseño gráfico, que favorecen el despliegue de la

imaginación, aunque últimamente se priorizan los juegos en los que el protagonista que desarrolla la escena es una figura humana. En estos casos y de acuerdo a estos autores se facilitaría el aprendizaje de conductas imitativas (en esta categoría se incluyen los juegos de artes marciales, por ejemplo) Autores posicionados en la teoría del aprendizaje social exponen las diferencias entre la exposición a la TV y a los videojuegos que, en síntesis serían:

Tabla 7.1: Comparación TV/Videojuegos desde la Teoría del Aprendizaje Social

Televisión	Videojuegos
Violencia real y ficticia	Violencia ficticia
Violencia de apariencia real	Violencia estilizada y simbólica
Actitud pasiva	Actitud activa
Escaso control sobre las imágenes en pantalla, el ritmo y la elección de las imágenes.	Mayor control sobre la acción y la elección de las imágenes.
Baja o nula interacción durante el visionado	Frecuente interacción con terceros durante el juego.

Estas consideraciones elaboradas por Goldstein en 1993 presentan las restricciones que la tecnología había desarrollado hasta entonces. Con el avance producido en relación con el lugar del usuario-espectador y sus posibilidades de intervenir en la elección de las imágenes, por ejemplo, mediante la utilización del *zapping* o las consultas interactivas, estas características no resultarían tan ajustadas a la dinámica que se establece en las situaciones actuales. Goldstein insiste en que ... no existe duda de que la exposición a la violencia televisiva correlaciona con la agresión, sin embargo existen dudas acerca de que la causa de la agresión sea la televisión...Estas afirmaciones nos resultan válidas para establecer que correlación y causalidad son conceptos claramente distintivos aunque sean empleados frecuentemente como sinónimos y expliquen de este modo muchos de los prejuicios que se generan en torno al uso de las tecnologías.

Haciendo un recorrido en torno a las investigaciones relevadas hasta la fecha hemos podido clasificarlas en relación a las que se ciñen al ámbito de la salud, la seguridad, la socialización, la inteligencia y la lectura principalmente, aspectos que sintéticamente desarrollaremos en los epígrafes siguientes:

a) Videojuegos y riesgos para la salud

El mundo actual se caracteriza por la expansión progresiva de las aplicaciones informáticas en todas las actividades cotidianas y por supuesto, las actividades infantiles, entre ellas. Hemos relevado informes de investigadores del área de la salud que se encuentran abocados al estudio de los riesgos que conlleva el uso prolongado de las pantallas. Si bien los problemas son múltiples, los más significativos son los relacionados con el *stress* que produce la exposición a la pantalla, afectando particularmente a la visión, a la postura corporal y como consecuencia de ellos causando también trastornos psicológicos.

Santacreus Mas, J profesional de psicología de la salud de la Universidad Autónoma de Madrid (citado en Gismera Neuberger, S. 1996) advierte que, de acuerdo con los datos recabados por entidades de Salud Pública en distintos estudios epidemiológicos de diferentes países se señala que la miopía se ha incrementado en las últimas décadas y que, además de las variables biológicas relativas a la estructura ocular, en la etiología de la miopía desempeñan un importante papel las variables sociales (profesión, nivel educativo, nivel económico) ambientales (residencia, iluminación) y psicológicas (estilos de vida, hábitos de lectura) Esta afección se ha expandido hacia el 40% de las personas con estudios universitarios, en España. Si bien existe abundante investigación en relación con la exposición de las personas a distancias cortas o pantallas, aún existe poca evidencia empírica en relación a los videojuegos específicamente. Pero en definitiva ésta es una actividad desarrollada bajo el entorno de la pantalla y por lo tanto, factible de provocar las afecciones propias de este uso, comprobados experimentalmente.

Gimera Neuberger, S (1996) de la Universidad Autónoma de Madrid cita los estudios desarrollados en Misawa, Japón en 1991 en el que se evaluó el comportamiento de niños expuestos a una actividad sostenida frente a una pantalla. Se arribó a la conclusión que esta actividad produce alteraciones en el funcionamiento ocular aumentando los síntomas de fatiga. La autora advierte que es preciso regular el tiempo de exposición a la pantalla (sea de un ordenador o cualquier otra) no extendiéndose más allá de una hora continuada. Asimismo propone que la estrategia de prevención consiste no sólo en regular el tiempo sino en que se aprenda a utilizar la pantalla de manera más saludable.

En relación con programas de salud interviniendo sobre los efectos de la exposición a la pantalla, hemos relevado varias experiencias significativas, especialmente derivadas de estudios llevados a cabo desde el área de la Medicina Preventiva, como es el caso del Servicio de Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid. Dado el incremento en el uso de actividades mediadas por las pantallas en nuestra sociedad actual es que consideramos sumamente importante la difusión de estas acciones preventivas dado que resultan claves para preservar la salud de la población.

b) Videojuegos y habilidades cognitivas

Si bien no hay evidencia generalizada, las investigaciones hasta ahora desarrolladas señalan que los videojuegos favorecen el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas de tipo instrumental, especialmente las referidas a la atención, la concentración, la resolución de problemas y las relaciones espaciales. De modo tal que, en relación con estos

aspectos, los videojuegos resultan una herramienta válida para el ejercicio de estas funciones cognitivas. Es significativo observar que no se han señalado evidencias negativas al respecto. (Mandinacht,1987; White,1984; Okagaki y Frensch,1994).

c) Videojuegos y socialización

Las investigaciones sobre los efectos producidos sobre la *socialización* son bastante frecuentes ya que responden a una de las principales preocupaciones de los adultos ante el uso masivo y compulsivo de los niños y jóvenes. Si bien existe el prejuicio generalizado que estas prácticas generan aislamiento y ensimismamiento en los usuarios, los estudios hasta ahora publicados no parecen corroborarlos. Las investigaciones que han analizado la personalidad de los jugadores parecen correlacionarse positivamente con una mayor extroversión y socialización de los usuarios (Estallo,1994; Been y Haring,1991; Colwel,1995; Fileni,1998). No se puede establecer una causalidad única entre los videojugadores y las personalidades más sociables, sino que, en tal caso, estaríamos en condiciones de afirmar que, de acuerdo con los datos obtenidos los jugadores demuestran mayor contacto con amigos al menos movidos por un interés compartido: el intercambio de trucos, estrategias y anécdotas relativas a los juegos. Etxeberria corrobora esta afirmación aportando como dato de interés al respecto que un 70% de los jugadores afirma que prefieren jugar acompañados.

Al respecto, es interesante la aportación de la *Interactive Digital Software Association* (IDSA)⁹³ a través de un sondeo realizado en más de 1600 hogares estadounidenses en los que se revela que el 60% utiliza los videojuegos como actividad de recreación en sus hogares. Esta proporción equivale a 145 millones de personas y en la mayoría de los casos son considerados una “actividad social” porque se realiza en compañía de amigos y familiares. En tal estudio se expone que el éxito de estos juegos se basa, en principio, en su bajo costo y además porque sirven para reducir el *stress* cotidiano y permite interactuar con otras personas. Otro dato de interés hallado en el sondeo de la IDSA (con un margen de error del 3%) revela que, por tercer año consecutivo, más de la mitad de los norteamericanos consultados ha situado a los videojuegos como su entretenimiento preferido, aún por detrás de la Televisión, Internet, los libros y los espectáculos masivos.

d) Videojuegos y hábitos lectores

Vinculado con el impacto que el uso prolongado de los videojuegos produce sobre *la lectura* hemos podido hallar en los estudios realizados por Lind y Lepper(1987) que los jugadores de elevada frecuencia de juego emplearon menor tiempo leyendo que los de baja frecuencia en una diferencia muy significativa. Estos datos hacen referencia a parámetros cuantitativos. Pero en cuestiones relativas al proceso lector hallamos los interesantes aportes de la Dra Carmen Espejo Cala, de la Universidad de Sevilla quien señala que la nueva modalidad de lectura se afirma como *uso libérrimo de los textos*, que ahora, por vez primera en la historia, se ve *desprovista de contenedores materiales* y se pueden mezclar y

⁹³ Artículo publicado por el periódico argentino “Página 12” el 22 de julio del 2000.

alterar textos indefinidamente, práctica que va generando una *nueva forma de organización textual superpuesta*⁹⁴ procesos generadores de estos cambios en las prácticas lectoras que los videojuegos propician y desarrollan. Si este nuevo tipo de lectura se impone hasta terminar con la modalidad de lectura convencional o se limita a convivir con ella, de este hecho dependerá la sustitución del tipo de soporte y con él del tipo de lectura que genera, situación aún impredecible. Los estudiosos de la historia del libro subrayan que aún no son capaces de predecir cómo se recompondrá el moderno sistema literario a la luz de estas nuevas posibilidades temporales y con qué consecuencias. Sin embargo, es posible especular que si los modos de escritura activos sustituyen a los estructurales, la historia del libro se convertirá en un recuerdo (Hesse,1998).

e) Videojuegos y conductas adictivas

Otro de los temas que convoca el interés de las investigaciones en relación con los efectos sobre las conductas de los usuarios hace referencia a su posibilidad de generar *conductas adictivas*. En este punto los medios masivos han generado abundante literatura al respecto que no se ha correlacionado con estudios rigurosos en tal sentido. No hemos podido hallar datos fehacientes que señalen que los videojuegos desencadenen trastornos adictivos o del control de los impulsos en los jugadores (Estallo,1997). Consideramos que, en todo caso, una personalidad con escaso control sobre sus impulsos primarios puede desencadenar conductas compulsivas, generando mayor o menor grado de adicción ante cualquier objeto y ,por lo tanto, es ésta una posibilidad del sujeto y no una consecuencia de su contacto con el objeto. Un dato clave es constatar la ausencia de afectados por el “síndrome de los videojuegos”, siendo que esta actividad ya lleva prácticamente 20 años de evolución. Este síndrome se encuadraría dentro de las “ludopatías” si responde a la caracterización realizada por la *American Psychiatric Association* (APA) que la define como “una enfermedad adictiva en la que el sujeto es empujado por un abrumador e incontrolable impulso hacia el juego. El impulso persiste y progresa en intensidad y urgencia, consumiendo cada vez más tiempo, energía y recursos emocionales y materiales del individuo. Finalmente, invade, socava y a menudo destruye todo lo que es significativo en la vida de la persona". Resulta evidente que los videojuegos demandan una cantidad de tiempo considerable y que conllevan todo un trabajo sostenido de atención para lograr el dominio de las estrategias que se deben desplegar a fin de obtener el éxito propuesto por el juego. No obstante esta dedicación y adhesión a la actividad no necesariamente implica adicción en sentido clínico ya que, tal como hemos expuesto en la caracterización, esta práctica no deriva necesariamente en las conductas asociadas con la ludopatía. Si la práctica de los videojuegos está asociada a conductas patológicas, no es necesariamente una relación causal, sino que, en todo caso resulta *circunstancial*. Tal sería el caso de la situación de un niño que intente obtener dinero para gastarlo en las salas de videojuegos o de un adolescente conflictivo que se encuentre más a gusto con determinadas temáticas que estos juegos les ofrecen.

⁹⁴ Dra Carmen Espejo Cala: www.lazarillo.com

Sin embargo, dadas las características del diseño de los videojuegos, su progresivo desarrollo en relación con los desafíos que concitan el interés de los jugadores y su programación basada en refuerzos positivos que facilitan el acercamiento hacia mayores niveles de desempeño en las respuestas, es que se observa una elevada frecuencia en relación al tiempo de uso del videojuego, principalmente en las primeras semanas en las que se ha puesto al jugador en contacto con ellos. En una representación gráfica se observaría un pico de frecuencia en relación con el tiempo de uso que descendería hacia niveles más bajos tras un determinado plazo. (Estallo Martí, 1997) Hacia fines de 1993 se llevó a cabo en el *Departamento de Psicología del Institut Psiquiàtric* de Barcelona un estudio sobre los efectos de los videojuegos sobre las actividades cotidianas de niños de 9 a 16 años, concluyéndose que la utilización de los juegos seguía un curso descendente a lo largo de un período de 5 meses. En este estudio se corrobora, nuevamente la existencia de un pico de utilización, durante el primer mes de uso, que se sigue con una sostenida disminución de la frecuencia de uso. La explicación a este hecho responde al propio diseño del juego propuesto por la máquina que, mediante una potente apelación motivadora provoca en el jugador la curiosidad por perseverar en la resolución de los retos que le propone la historia. Sintéticamente la propuesta lúdica supone un reto a su habilidad y destreza. Al respecto es interesante el aporte de Malone (1980) al proponer que la dimensión de control es clave en el juego y se logra mediante la graduación de la dificultad. Una vez alcanzado el grado máximo de desempeño, el interés decrece o se tiende a repetir el último grado de dificultad. En este punto los videojuegos producen un efecto que se distancia de los juegos de azar. Un ludópata difícilmente se traslade de un tipo de juego hacia otro para aplicar a él sus estrategias, básicamente porque su interés no se centra exclusivamente en el dominio del juego sino que busca valerse del juego para obtener réditos económicos.

Algunas investigaciones se han orientado a dilucidar si existe en los jugadores percepción de dominio voluntario sobre el juego y establecen el concepto de “locus de control interno” cuando los jugadores perciben que ellos son quienes controlan la situación externa. En cambio, en los juegos de azar se hablaría de “locus de control externo” ya que los sujetos no perciben ningún tipo de control y, en los casos patológicos esta relación es su principal característica.

El Instituto para el Estudio de las Adicciones ha publicado una descripción detallada de las conductas típicas del juego patológico elaborada por la *American Psychiatric Association*, (1995). Define a la ludopatía como un comportamiento de juego *desadaptativo, persistente y recurrente*, caracterizado al menos por cinco (o más) de los siguientes síntomas:⁹⁵

- Preocupación por el juego (por ejemplo, preocupación por revivir experiencias pasadas de juego, compensar ventajas entre competidores o planificar la próxima aventura, o pensar formas de conseguir dinero con el que jugar)
- Necesidad de jugar con cantidades crecientes de dinero para conseguir el grado de excitación deseado.

⁹⁵ Prieto Ursúa, (199) en; www.juegopatologico.com

- Fracaso repetido de los esfuerzos para controlar, interrumpir o detener el juego.
- Inquietud o irritabilidad cuando intenta interrumpir o detener el juego.
- El juego se utiliza como estrategia para escapar de los problemas o para aliviar la disforia (por ejemplo, sentimientos de desesperanza, culpa, ansiedad, depresión).
- Después de perder dinero en el juego, se vuelve otro día para intentar recuperarlo (tratando de 'cazar' las propias pérdidas).
- Se engaña a los miembros de la familia, terapeutas u otras personas para ocultar el grado de implicación con el juego.
- Se cometen actos ilegales, como falsificación, fraude, robo o abuso de confianza para financiar el juego.
- Se han arriesgado o perdido relaciones interpersonales significativas, trabajo y oportunidades educativas o profesionales debido al juego.
- Se confía en que los demás proporcionen dinero que alivie la desesperada situación financiera causada por el juego.

Las principales preocupaciones que se generan en las Asociaciones de ciudadanos se centran en el contenido violento de los videojuegos y su posibilidad de generar conductas adictivas en los jóvenes. Al respecto ya se han publicado trabajos científicos que proponen el término ciberadicción como una patología de consideración en la pediatría social tal como se expone en el desarrollo de A. Renom, catedrático de pediatría de la Universidad de Catalunya quien describe al uso abusivo de internet y de los videojuegos como ciberpatología pediátrica, su etiopatogenia relacionada a conductas compulsivas y algunas sugerencias terapéuticas o de prevención por parte de las familias y los profesionales de la salud ⁹⁶. Pero aún reconociendo los valiosos aportes de los profesionales consultados no es posible transferir las características propias de los jugadores patológicos (optimismo irracional, pensamiento mágico, sentimientos de culpa, autocompasión y síndrome de abstinencia) a los jugadores de videojuegos. Cualquier actividad llevada a cabo por sujetos que presentan determinadas características en su personalidad pueden desencadenar efectos negativos de mayor o menor grado de compromiso para el sujeto.

2. 2.- Los argumentos de los videojuegos

En relación con *los temas de las historias* narradas en los videojuegos es importante citar el trabajo de recapitulación de investigaciones realizadas entre 1984 hasta 1996 llevado a cabo por Etxeberria en el ámbito de la Universidad del País Vasco quien señala que las principales temáticas de estudio giran en torno a cuestiones relativas a:

⁹⁶ Es muy interesante la consulta de las sugerencias diseñadas en www.ips-corp.com y en www.netaddiction.com

- 1.-Adicción
- 2.-Autoestima
- 3.-Aprendizaje
- 4.-Cambios fisiológicos
- 5.-Entrenamiento
- 6.-Efectos negativos
- 7.-Habilidades espaciales
- 8.-Resolución de problemas
- 9.-Sexo
- 10.-Sociabilidad
- 11.-Terapia
- 12.-Violencia

De estas temáticas hemos decidido profundizar la observación en torno a tres grandes problemáticas que concentran el mayor caudal de investigaciones científicas. Las temáticas seleccionadas vinculan a los videojuegos con la **violencia**, el **género** y el **racismo**. Detallaremos en un apartado especial los antecedentes de investigaciones referidas al ámbito terapéutico y educativo.

a) Videojuegos y violencia

Los temas vinculados a *la violencia* son muy frecuentes en los argumentos de los videojuegos en las formas y diseños más variados. Estos contenidos provienen del origen histórico de los videojuegos que se desarrollan vinculados al ámbito militar y continúan siendo utilizados para entrenar reclutas específicamente en los entornos de simulación. Existe evidencia empírica al respecto y con sólo revisar los estantes de los comercios especializados o las revistas de publicidad, podemos encontrar un abundante despliegue de relatos vinculados a las más diversas formas de la violencia y el horror. La proliferación de estos títulos se corrobora con la elección que los usuarios hacen de los mismos y que tanto en número como en contenido son fácilmente reconocidos por los jóvenes. Sirva como ejemplo la constatación del argumento de “El guardián de la mazmorra” o “Carmagedón: muerte en las calles” que los niños entrevistados en la ciudad de Río Gallegos, Argentina, realizaban (octubre del 2000) y que ha sido objeto de denuncias públicas por Amnistía Internacional a través de diversos medios masivos. En tal sentido se pueden consultar los informes: “Haz click y tortura” de Amnistía Internacional, y “¿Traerán los Reyes Magos torturas, matanzas y ejecuciones” de la sección española de Amnistía Internacional elaborados en diciembre 1999 y la ponencia que el Equipo de Educación de dicha organización ha realizado en las IV Jornadas sobre Desafíos del Juguete en el siglo XXI (Valencia, febrero 2001).

Si bien la Declaración de Derechos Humanos afirma que “nadie será sometido a torturas”, no todos infieren que de la misma manera es violatoria de los derechos básicos la presentación de estas escenas a los niños y al jugar con ellas, las tomen como parte del universo adulto. El Instituto Nacional de Consumo (INC) en España reconoce que nada puede hacer con juguetes manifiestamente violentos como el de reciente salida comercial El Increíble Hulk, que se ha remozado incluyendo unidades de tortura y celda de castigo.

Esta entidad administrativa reconoce que en ése caso, como en el de Armageddon, en videojuegos, por ejemplo, no hay fraude porque se informa en el envase de lo que está comprando el adulto. También la Unión de Consumidores de España (UCE), que en ocasiones anteriores ha elaborado listas de juguetes recomendables, apela este año 2001 a la “responsabilidad de los padres” y a un mayor control de las autoridades para que no se pongan a la venta juegos y juguetes que no cumplen las normas de seguridad. El Instituto Tecnológico del Juguete (AIJU) si bien no se expide explícitamente en contra de estos juguetes, la Dra María Costa Ferrer (Directora del Departamento de Pedagogía de AIJU) expresa claras recomendaciones para los padres al momento de decidir la compra de juguetes para sus niños.⁹⁷ En este sentido se destaca también, la denuncia pública elaborada por la APA (*American Psychological Association*) que señala una correlación positiva entre la práctica de los videojuegos violentos y la conducta agresiva de los usuarios. Sirvan estas expresiones como muestra de las múltiples reacciones que se han generado en las asociaciones en torno a esta problemática.

Es un hecho incontrastable que la *violencia* en los videojuegos es uno de los principales puntos de crítica en los estudios sobre los efectos nocivos de estos juegos y el tema continúa preocupando a las organizaciones sociales y en determinadas instancias públicas ya se han logrado acciones concretas de regulación legal en relación con la protección de los derechos de los menores. Si bien estas peticiones aún se hallan en términos de denuncia pública, las acciones políticas van tomando estado público progresivamente, como intentamos mostrar en esta síntesis.⁹⁸

Al respecto, recientemente se ha publicado un informe elaborado por la revista *Consumer*⁹⁹ en relación a los videojuegos dada su creciente incorporación al mercado (en el año 2000 supusieron el 24% del importe total de la venta de juguetes en España, con una tendencia en alza inequívoca). Se expone un estudio llevado a cabo por expertos en ludotecas, especialistas en juegos electrónicos y catedráticos en relación con 10 videojuegos ofrecidos por el mercado (soporte *Nintendo 64*, *GameBoy*, *Dream Cast Play Station* y ordenador personal) Entre las conclusiones elaboradas por el equipo convocado se puede subrayar la convocatoria a la implicación de los sectores consumidores acerca de estos productos que no están regulados (ni siquiera en relación a aspectos básicos de seguridad) y que deben ser sometidos a ciertos criterios de evaluación para exponerse al consumo público. Al respecto señalan que el *Real Decreto 26/06/90* que regula las normas de seguridad de los juguetes excluyen de su ámbito de aplicación a los juegos de vídeo que se pueden conectar al monitor, alimentados por una tensión nominal de 24 voltios. Cuatro de los soportes evaluados (*Nintendo 64*, *Playstation*, *Dreamcast* y los ordenadores personales) quedan fuera de la ley y solo la *Game Boy* estaría dentro de las mínimas condiciones legales de seguridad. El resto de los productos está sin regular, situación que requiere ser revisada preventivamente.

⁹⁷ Fuente :El País Digital, Madrid, 13 de diciembre de 1998

⁹⁸ Se incluyen al finalizar este apartado, antecedentes de algunas de las acciones legales a las que pudimos tener acceso

⁹⁹ Consumer N° 39, Diciembre 2000, Valencia. España. Tirada 300.000 ejemplares (www.consumer-revista.com)

Existen interesantes informes publicados en los medios gráficos y en Internet (*Amazing Videogames on line - Reportajes especiales*) en los que se emiten declaraciones acerca de hechos de violencia atribuidos a las influencias de los videojuegos que han generado acciones legales. Tal es el caso citado públicamente en marzo del 2000 acerca de la acción llevada a cabo por las autoridades de la ciudad de México con la sanción de la ley antivideo en la que: se prohíben las máquinas en la ciudad en los términos que declaran que los giros comerciales (tiendas, papelerías y farmacias) podrían tener hasta 2 juegos mecánicos y en ningún caso podrán tener juegos de video y estos establecimientos deberán estar a por lo menos 500 m de los centros escolares. A continuación se sucedieron múltiples quejas de los ciudadanos que solicitaban medidas más profundas en torno a las causas que generan las conductas violentas y que la fantasía generada por el diseñador de un videojuego reproduce en igual o menor medida incluso de la que se puede observar en las series televisivas, la música, el cine y hasta los espectáculos deportivos.

En ese mismo sitio se cita la estrategia llevada a cabo por el senador *Lieberman* (EEUU, julio 1999) que ha conformado un grupo opositor a la video violencia formado por políticos, artistas, académicos y líderes religiosos quien reclama a los medios la moderación en sus contenidos violentos a través de la participación voluntaria de los ciudadanos, explicitando que no solicitan la reglamentación de los usos, sosteniendo que por la vía de la censura sólo se logra el efecto contrario.¹⁰⁰

Consideramos oportuno citar la norma sancionada por el *Senado de EEUU* (20-5-99) en la que se aprueba lo siguiente:

- 1.-Se requiere a la *Comisión del Comercio Federal y Sección de Justicia* investigar las prácticas de publicidad y mercadeo de la industria del entretenimiento, incluyendo la industria de juego de video.
- 2.-Se discutirá la relación entre las películas y la industria del video (incluyendo dueños de arcade, juegos de video y operadores) con respecto a la propuesta o entrada en vigor de normas, procedimientos y mecanismos diseñados para asegurar un acuerdo entre las personas y entidades con evaluaciones y sistemas para identificar, restringir y limitar los contenidos sexuales, violentos o materiales inadecuados a los que acceden los niños.
- 3.-Se requiere al *National Institute of Health* dirigir un estudio para determinar la relación entre violencia en el entretenimiento y la conducta violenta de los niños.

Finalmente señalamos la propuesta llevada a cabo por la *Legislatura de Nueva York* en la que se propone establecer como delito la salida al mercado de juegos de video que no estén evaluados y establecer, asimismo, que los juegos simuladores de armas se jueguen bajo la supervisión de adultos Intervienen en estas acciones el *Advisory Council on Interactive Media and Youth Violence*, el *Parental Advisory System (PAS)* y *American Amusement Machine Association (AAMA)*.¹⁰¹

¹⁰⁰ Se puede consultar en www.media-appeal.org el texto de la solicitud redactada por el senador Lieberman a los padres de familia.

¹⁰¹ Se puede hallar más información en el web site: www.amoa.com

Como puede constatarse, el interés y la preocupación que suscita esta problemática, no reconocen fronteras.

Podemos concluir entonces que, numerosas investigaciones avalan la existencia de un correlato positivo entre el uso de videojuegos violentos y la exacerbadión de conductas agresivas en los usuarios. Si bien no se puede inferir una relación monocausal, queda manifiesta su íntima vinculación. (*Klemm,95; Ballard,95; Shutte,88; Anderson, 86; Baum,86*) Aunque no todos los estudios han arribado a una conclusión unánime respecto de la influencia sobre la conducta de los usuarios, sin embargo, en todos los casos se advierte que su uso debe someterse a cierto *control* por parte de los adultos quienes son responsables, en definitiva, del consumo de estos productos.

La denuncia de los *efectos nocivos* que determinados juegos han tenido sobre la salud, en referencia a desencadenantes de crisis neurológicas o psicopatológicas, han recibido como contrapartida el anuncio de las empresas acerca de los probables riesgos que se pudieran provocar, trasladando a los sujetos usuarios (generalmente niños y adolescentes), la responsabilidad civil por las consecuencias. Al respecto, tanto *Nintendo* como *Sega* advierten en un etiquetado sobre los riesgos que existen para determinados sujetos especialmente propensos a los ataques de epilepsia. *Sega* advierte que: “un porcentaje muy pequeño de individuos podrá sufrir ataques de epilepsia al exponerse a ciertos patrones de luces destellantes”.

Con este mismo criterio se enfrentan las críticas sobre la violencia desarrollada por los argumentos. En el juego *Mortal Kombat*, por ejemplo, la empresa propone su comercialización en una serie que le permite al jugador elegir entre la versión violenta o la regida por un código de honor. Es el usuario (niño o adolescente) quien debe decidir acerca de esta elección (*Acclaim Entertainment,1993*).

Es interesante observar que las críticas sobre los contenidos violentos de los videojuegos han provocado el efecto contrario. Los contenidos más violentos se han multiplicado y se han desarrollado mayores efectos de realismo. Incluso en las publicidades de los mismos podemos hallar argumentaciones en defensa de la *ideología* que sustenta estos contenidos. Sirvan como ejemplo algunos de los slogans publicitarios:

TZAR, *juego de estrategia en tiempo real*: Consigue los recursos necesarios para construir ciudades, desarrolla tecnologías, arma un poderoso ejército y decide tu estrategia para recuperar lo que te pertenece por estirpe. Domina otras civilizaciones y hazte con sus unidades y recursos... (Dispone de tres civilizaciones: europeos, árabes y asiáticos.) *.Fx interactive Catálogo GTI*, productos de consumo.¹⁰²

POWER TANK, “*convierte el mundo en tu nuevo campo de operaciones*” Misiones en Afganistán, Colombia, Nepal, Siberia...hasta un total de 25. *Power Tank* es un juego en 3D en estado puro en el que resalta su increíble entorno real en el que puedes destruir

¹⁰² Catálogo de productos de consumo ofrecido en casas de informática. Puede consultarse también en www.gti.es

absolutamente todo lo que está a tu alcance. Fx interactive. *Catálogo GTI*, productos de consumo.

FREESPACE 2, *batalla espacial defendiendo la Tierra: un simulador que te pone a borde de naves de combate*. Título megaexitoso que ahora llega a nuestro país (Argentina) El argumento continúa en la alianza entre venusinos y terráqueos, haciendo frente a los *Shivans*. El fuerte del juego está en los combates que son muy emocionantes. El realismo es increíble y uno queda atrapado desde el tutorial inicial y se puede jugar durante meses. Distribuidor *Edusoft*. Editor *Interplay*. Publicado en la revista infantil argentina *Billiken*.¹⁰³

b) Videojuegos y género

Otro de los argumentos más interesantes han sido los relativos a problemas de *género* y arquetipos sociales. En los estudios realizados en torno a esta temática, se evidencia un tratamiento diferenciado de los roles masculinos y femeninos. Si consideramos al juego como un anticipo de los roles que asumirán los niños cuando sean adultos, es importante atender al carácter masculinizado de las tecnologías dado que al ser programadas mayoritariamente por varones, incluir personajes y temáticas masculinas, propician la identificación con un determinado sexo, el masculino y difícilmente muestran las diferencias de ambos sexos en términos de complementariedad.

Los personajes asumidos por mujeres replican los roles asignados por la cultura y en tal sentido es importante el trabajo de reflexión y análisis de los arquetipos lúdicos que se ofrecen como modelos de identificación. En tal sentido es significativo el caso de la muñeca *Barbie*, arquetipo de la *sex symbol* americana que provoca al juego sensual y modela en las niñas una imagen prototípica de tendencias anoréxicas que ha provocado un cambio en el tipo de juegos realizados por las niñas, que llegadas a los 5 o 6 años ya no juegan a las visitas, a cocinar o a pasear su bebé (incluso la empresa ha tenido que incluir sets especiales de la muñeca asumiendo roles maternos, a su línea tradicional de modelos tipo *Bay Watch*) Al respecto el grupo de psicología Luria¹⁰⁴ advierte que, en término medio, las niñas españolas entre 6 y 12 años tiene al menos 4 muñecas *Barbie* y, si bien no se ha demostrado una relación directa entre este uso y la anorexia, tampoco se ha podido descartar esta hipótesis.

Provenzo (1992) ha analizado las cubiertas de 47 de los juegos más elegidos de *Nintendo*, hallando 115 varones y 9 mujeres, ninguna con actitud dominante (cuestión resaltada en 20 de los casos masculinos). En relación con los escenarios, aparecen 13 (de los 47 casos) en los cuales las mujeres estaban apresadas o necesitaban ser rescatadas. Este trabajo es avalado desde numerosas investigaciones que revelan que la representación femenina es secundaria y en general se corresponden a actitudes pasivas. (*Braun, 1986; Strasburger, 1993; Cesarone, 1994; Colwel, 1995*). Etxeberria ha efectuado el seguimiento de las cartas enviadas por los lectores de cuatro revistas especializadas en videojuegos en solicitudes respecto a sorteos, consultas sobre trucos o concursos de usuarios comprobando

¹⁰³ Revista argentina infantil, suplemento especializado :*Billiken compu*. Se puede visitar en www.billiken.com.ar

¹⁰⁴ Fuente consultada: El país digital., domingo 13 de diciembre 1998 (www.arrakis.es)

que, sobre un total de 283 referencias, un 92,5% eran varones (273 casos) y únicamente el 3,5% correspondían a mujeres (10 casos). Este dato señalaría a los varones como usuarios más frecuentes de ciertas tipologías de videojuegos.

Sin embargo, se han evidenciado en los últimos tiempos, una variedad de temáticas más amplia que es muy bien aceptada por las niñas, como puede ser el caso de los juegos de aventuras tipo *arcade* como la serie de juegos *Pokémon* o incluso algunos violentos como *Tomb Raider* de Playstation, con personajes femeninos que superan el arquetipo de mujer que instaló la figura de la tan famosa muñeca *Barbie*. ¿Podemos argüir entonces, que las tendencias entre héroes y heroínas está cambiando a partir de *Tomb Raider*? Un indicador interesante demuestra que este juego de videoconsola ha pasado al formato ordenador precisamente por el aumento de la demanda. La protagonista *Lara Croft*, es femenina y combinan inteligencia, seducción y dureza, características propias de una heroína. Podemos citar su presentación en una revista infantil:

Lara, una vez más. La última revelación

Nombre: *The Last revelation* Editor: *Eidos. Playstation* Ranking otorgado: 7,5 (junio,2000)¹⁰⁵ Argumento :8 Gráfica : 7 Diversión: 8 Sonido: 7

La diseñadora de *software* Laurel, Brenda¹⁰⁶ estudió los intereses femeninos al sentarse frente a la PC y concluye que las niñas no encuentran atractivos los juegos en los que se destaca la velocidad y la violencia. Como respuesta a estos estudios la empresa *Purple Moon* crea nuevos diseños para niñas, en los que se refuerzan los arquetipos convencionales, tales como:

Juego: Purple Moon (www.purplemoon.com)

Argumento: En *Rocket's New School*, la protagonista tiene que tomar decisiones que influyen en su éxito social. Todos sus movimientos se basarán en revisar diarios íntimos y anotaciones de sus compañeras y atender a los chismes que circulan en los pasillos.

Juego: Barbie diseña conmigo (www.mattelmedia.com)

Se presentan los juegos de la muñeca cuya propuesta se reduce al desafío de un cambio estético. La jugadora tendrá que peinar su cabello, maquillarse, diseñar su ropa como etapas del camino que la llevará al éxito de la pasarela.

Es interesante el aporte de *B. Gros (1998)* cuando propone fomentar debates abiertos, no sólo para establecer planes y cambiar estrategias, sino también para cuestionar los patrones que transmiten, analizar los personajes, y el entorno en el cual se desarrolla la acción: *¿por qué no cogemos Indiana Jones y después de haber jugado con él establecemos un debate sobre diferentes tipologías de personajes, qué rol se les adjudica, qué ocurre cuando extrapolamos estas actitudes a la vida cotidiana?* Esta investigadora propone básicamente el análisis del entorno, tal como deberíamos hacer con un texto o una película.

¹⁰⁵ Ranking publicado en la revista infantil *Billiken Compu*, Junio 2000. (www.billiken.com.ar)

¹⁰⁶ Publicada en el periódico *Perfil*. Suplemento *Téxun* el 5 de julio de 1998

En relación con el nivel de entrenamiento alcanzado por niñas y niños a través del uso de videojuegos, las investigaciones señalan que no existe prácticamente diferencia entre los resultados obtenidos por ambos sexos. (Hall,1990; Subrahmanyam,1994; Kuhlman y Beitel,1991) Tampoco se ha evidenciado diferencias contundentes en relación al desarrollo de habilidades espaciales y otras estrategias instrumentales entre varones y mujeres. Con relación a estas cuestiones es interesante el aporte de Provenzo cuando señala la diferencia en la sensibilidad que despierta en los padres determinadas cuestiones y no otras, tal el caso de temas violentos o de género. Este autor ofrece dos hipótesis sumamente interesantes explicando que en principio los videojuegos han sido aceptados como parte de la cultura contemporánea de los niños y de la revolución tecnológica. En segunda instancia tendríamos que estos juegos circulan en sectores privados, con un mercado regulado por el propio consumidor, sin controles previos a la publicación (como sucede con los textos) de tal manera que las elecciones respecto a cuestiones de género estarían señalando el grado de aceptación de las mismas en el seno de las ideologías particulares. Una fuerte razón para asumirlas de lleno como objeto de análisis colectivo en el espacio público de la escuela.

Otro ejemplo interesante es el expuesto por Estallo (1997) en referencia a la aparición en Estados Unidos y Europa, hacia 1993, de un juego de aventura gráfica que simbolizaba versiones del “Anime” y del “Manga” japonés caracterizada por sus altas dosis de erotismo y violencia. Este caso fue rotulado como “solo para adultos” con una explícita advertencia en el etiquetado y en las pantallas iniciales. Existe también el caso de *Larry in the Leisure Suit* o *Larry I* que incorpora un mecanismo a través de preguntas iniciales, que aseguran una edad mínima para iniciar el juego. Estos casos señalarían un inicio de discriminación en el usuario de estos juegos.

Hacemos referencia a estos *controles publicitarios* debido a que sostenemos que en los fenómenos de comunicación de masas la publicidad comercial no sólo anuncia sus productos sino que, a través de sus mensajes transmite un determinado tipo de valores. El mensaje conlleva implícita determinada ideología que replica el estilo de los grupos sociales dominantes.

c) Videojuegos y racismo

En tal sentido, los videojuegos, en tanto objetos de consumo, están influenciados por estrategias de marketing que persiguen la captura de un público masivo, fácilmente manipulable, como lo son los niños y jóvenes. Los valores que se trasuntan a través de los mecanismos publicitarios, como expresamos anteriormente, son los signados por la sociedad de consumo occidental: *competitividad, frivolidad, exacerbación del componente estético sobre el ético, con la inclusión de rasgos sexistas, violentos y racistas*. Estos valores se han ido transmitiendo a través de los distintos formatos en las imágenes seleccionadas, propiciando una clasificación en tanto buenos o malos, perdedores o ganadores en relación con los sectores que ocupan los personajes en el argumento. Así observamos la preeminencia de héroes-masculinos de raza blanca, aborígenes sumisos-buenos o rebeldes-malos, guerras de apropiación justificadas por la conquista, prototipos de vinculación en distintas instituciones, tanto sea familiares como laborales (y que atraviesan todas las épocas desde los *Picapedras*, a los *Supersónicos* o los *Simpson*). Sirvan como

ilustración algunos ejemplos que hemos relevado de las revistas infantiles especializadas o de los catálogos de difusión comercial, que hablan por sí mismos:

Juego: Grandía Distribución: *Game Arts* / SCEA.
Playstation (www.playstation.com)

La historia es extensa (60 hs) y básicamente consiste en que los humanos quieren hostigar a otra raza que habita el mundo, pero una niña de 15 años, *Justin*, pretende arruinar los planes del *General Baal*, un corrupto líder de las tropas de *Garlyle*.
Final test. Reviews indispensables. Ranking 91%: altamente recomendados¹⁰⁷

Juego: Magic . El encuentro. Lucha en la batalla definitiva Distribución *Wizards of the coast* (www.wizards.com/europe)

La cartilla publicitaria expresa: “Estrategia es una cuestión de supervivencia. Idea un plan de ataque, reúne las criaturas necesarias para el trabajo y ¡bang! Ataca a tu oponente con sólo una idea: descuartizarlo a trocitos, y rápido. Cuanto más estrujes tu materia gris, más mortal será el golpe...Es como tener el mundo en la mano...”

Los videojuegos recogen la tradición instalada desde los cómics, los films y los dibujos animados. Y con sólo revisar los anuncios observamos que reproducen contenidos de selectividad en los que se otorga el dominio y superioridad a una raza, respecto a los otros-desconocidos El prototipo privilegiado es el héroe ario que ejerce su dominio sobre otras etnias que ocupan el lugar de sometidas o victimizadas. Lo desconocido es lo peligroso, objeto de destrucción, y los conflictos se resuelven por la ley del más fuerte, indefectiblemente. Ante estas evidencias es ineludible el compromiso que la educación debe asumir a fin de instalar la crítica ante estos contenidos racistas aunque no signifiquen la mayoría de los productos ofrecidos.

2. 3.- Los videojuegos en el ámbito terapéutico y educativo

Finalmente consideramos la línea de investigaciones interesadas en las *aplicaciones de los videojuegos en el ámbito educativo y terapéutico*. En líneas generales podemos advertir que las investigaciones hasta ahora realizadas concluyen en que los videojuegos pueden ser considerados como una herramienta válida para determinado tipo de problemas de aprendizaje, para despertar el interés por la resolución de enigmas y situaciones problemáticas y para provocar el debate en torno a cuestiones sociales. El potencial que desencadena la situación lúdica permite aumentar la motivación y el interés por acercarse a cuestiones propias del ámbito de las ciencias sociales y naturales, las lenguas, las matemáticas y el arte. El juego posibilita el acercamiento de situaciones interactivas en las que los contenidos están presentes, solo que la tarea de obtener significados valiosos para el sujeto que aprende, es una tarea que compromete más allá de la acción y la respuesta ante la

¹⁰⁷ Publicado por la revista especializada Next Level, Enero 2000. Buenos Aires. Argentina.

situación de conflicto. Es válido replantear entonces el lugar del profesor quien, además de presentar la situación deberá arbitrar los medios para seguir el juego hacia la comprensión y la toma de decisiones regidas bajo algún tipo de razonamiento. La herramienta más valiosa con que cuenta la educación es, precisamente, la racionalidad que puede otorgar el lenguaje (el orden del lenguaje) al universo simbólico, en el que la imagen y la acción le antecede.

Otra de las aportaciones interesantes, dentro de sus posibilidades, es el aporte de los videojuegos para ser utilizados como programas eficaces para el entrenamiento de habilidades perceptivo-motrices, el desarrollo del pensamiento reflexivo, la mejora de las habilidades para el entrenamiento de pilotos de aeronaves o de vehículos ya que han demostrado su aporte en la reducción del número de errores de razonamiento, permiten mejorar la eficacia vinculada con el control de los tiempos de reacción y al enfrentamiento de situaciones vitales que pueden ser iniciadas utilizando juegos de simulación.

Otro aspecto interesante estaría focalizado en torno a los estudios de los programas de videojuegos aplicados a fines terapéuticos, área al parecer, mucho más extendida que las aplicaciones educativas. Existen referencias bibliográficas interesantes relacionadas a la reeducación, las dificultades de aprendizaje, la terapia psicológica y fisiológica con la utilización de videojuegos.

Al respecto, Etxeberria ha recogido al menos 30 investigaciones en las cuales se evidencia un correlato positivo vinculado con la mejora en el rendimiento, la reeducación o la recuperación de determinado tipo de destrezas o habilidades físicas o psicológicas. Las principales áreas analizadas hacen referencia a los aspectos de personalidad referidos a:

- Habilidades de relación y comunicación entre niños.
- Trastornos del lenguaje
- Desarrollo de la coordinación visomotriz.
- Mejora de múltiples hándicaps.
- Reeducación de conductas antisociales.
- Conductas impulsivas.
- Aumento del autocontrol en jóvenes delincuentes.
- Reeducación de conductas autodestructivas.
- Desarrollo de la cooperación.
- Reducción de la ansiedad.
- Toma de decisiones respecto a las drogas.
- Regulación de la tensión arterial y presión sanguínea.

Es interesante la cita del trabajo de Casey (1992) en relación con el uso de la tecnología en casos de jóvenes de alto riesgo social. Este trabajo concluye en advertir acerca de las ventajas que propicia el abordaje terapéutico con la utilización de videojuegos especialmente debido a que los jóvenes tienen una muy buena predisposición a estos juegos y favorecen el aprendizaje encubierto que supera la resistencia inicial a las situaciones de aprendizaje formal. Otras ventajas que aportan serían las referidas a la representación multisensorial de las situaciones de aprendizaje utilizando imágenes, sonido y modalidades kinestésicas que podrían ser utilizadas para la enseñanza.

Otro aspecto interesante es el que señala que determinadas situaciones de juego individual podrían ser eficaces para el trabajo sobre la superación de dificultades vinculadas a problemas de socialización, con grupos grandes o de inhibición ante situaciones que demandan respuestas en público.

Es interesante, también señalar los aportes de *Gifford* (1991) relativo a las características de los videojuegos que los sitúan como herramientas atractivas para el aprendizaje ya que:

- Permiten el ejercicio de la fantasía, sin limitaciones espaciales, temporales o de riesgo.
- Facilitan el acceso a otros mundos y el intercambio de unos a otros a través de gráficos, cuestión que contrasta con las propuestas escolares tradicionales.
- Favorecen la repetición instantánea y el enfrentamiento con situaciones de riesgo, sin existir consecuencias en la realidad.
- Permiten el dominio de habilidades, de diferente grado de dificultad que, al ser sometidas al ejercicio y al desafío que motiva la acción lúdica provoca al jugador hasta lograr dominarlas, adquiriendo la sensación de dominio de control de la situación.
- Facilitan la interacción con otros amigos, sin jerarquías de rango intelectual, con criterios disímiles a los que operan en el contexto del aula.
- Están diseñados bajo determinados objetivos a pesar de que los mismos no son percibidos explícitamente por los jugadores. Al establecerse las condiciones de juego se plantean situaciones que requieren de estrategias y contenidos referidos a las distintas áreas del conocimiento escolar, aunque no se encuentran expresados en tales términos.
- Favorece un aumento de la atención y del autocontrol, apoyando la noción de que cambiando el entorno, se puede favorecer el éxito individual.

Destacamos entonces la conclusión de los diversos estudios en los que se puede advertir el potencial terapéutico de los *videogames* en distintos contextos, tanto sea médicos como psicológicos o psicopedagógicos. Es interesante argüir entonces, positivamente en relación al aporte que estos juegos pueden realizar para conseguir mejoras o para abordar la reeducación de determinados aspectos específicamente debido a que se desarrollan en un entorno lúdico y bajo un soporte de atractivo formato: la pantalla.

2. 4.- Videojuegos y educación

De acuerdo con los trabajos revisados hasta el momento podemos concluir que este tema es de creciente interés para el desarrollo de investigaciones educativas y esto se evidencia en los numerosos trabajos desarrollados por educadores, psicólogos, sociólogos y médicos. Un dato interesante es constatar que en los Congresos Profesionales de estas áreas, se

evidencia un notable incremento de ponencias y trabajos que citan los aportes de los videojuegos como problema de interés profesional. Asimismo podemos considerar que estos artefactos ya están incluidos en el mundo cotidiano de los niños occidentales y urbanos (si bien no se han hallado datos de relevamiento en otras culturas, consideramos que prácticamente podríamos generalizar estas consideraciones). De acuerdo con los datos publicados por la *Comisión Nacional del Juego Española* el perfil está bien caracterizado: niños desde los 8 años que comienzan jugando entre 30' y una hora y que poco a poco van incrementando su nivel de competitividad. A los 12 años alternan el juego doméstico con las salas de juegos recreativos, con un promedio de 4 hs semanales de utilización de los juegos en el 9% de los niños. Si bien esporádicamente aparecen denuncias o reclamos de asociaciones de ciudadanos, el 56% de los padres españoles prefiere que sus hijos se diviertan con la consola antes que en la calle. Estos datos recientemente publicados en la prensa gráfica sirven como dato ilustrativo del impacto que estos artefactos tienen en la población infantil y juvenil.¹⁰⁸

Sintéticamente podemos concluir que, desde el ámbito educativo, preocupan especialmente los efectos negativos que los videojuegos suscitan en los usuarios. Entre ellos se destacan, indudablemente, el riesgo en el que se hallarían los usuarios por la exposición a situaciones de extrema violencia y sexismo, tal como aparecen publicitadas por el mercado y las probables consecuencias que podrían suscitar en la personalidad de los jugadores.

Las investigaciones consultadas concluyen en afirmar que las actitudes violentas ya agresivas tienden a repetirse en términos de conductas imitativas en niños y adolescentes aunque no determinan por sí mismas características psicopatológicas.

Asimismo, se evidencia con claridad la existencia de arquetipos en las figuras de los personajes en claro perjuicio hacia el rol femenino: aparecen en menor proporción que los personajes principales masculinos y se representan asumiendo actitudes de sumisión o secundarias mientras que los personajes masculinos se hallan representando actitudes más activas y de dominación.

En relación con los aspectos positivos de los videojuegos se puede expresar que, sin dejar de advertir las críticas que suscitan, no se puede concluir fehacientemente que desencadenen necesariamente el deterioro de los vínculos sociales. Asimismo, determinadas funciones cognitivas, (especialmente las referidas a las relaciones espaciales) parecen ser facilitadas por las estrategias que propician los videojuegos.

Se ha trabajado abundantemente respecto del aporte que estos juegos pueden brindar a los abordajes terapéuticos ya que han demostrado ser una herramienta eficaz para la mejora de problemas educativos y terapéuticos, tanto físicos como psicológicos, así como sus múltiples aportes hacia el entrenamiento de habilidades y destrezas perceptivo motoras.

Si bien no se ha evidenciado que tengan influencia en el desencadenamiento de patologías severas, se advierte que su uso puede desencadenar problemas de tipo neurológico en un

¹⁰⁸ Fuente consultada: El Mundo, año XIII , N° 286. 8 de abril de 2001

reducido número de sujetos especialmente sensibles a los estímulos destellantes con predisposición a la epilepsia, por ejemplo. Asimismo se ha detectado que provocan stress y favorecen conductas ligadas a la ansiedad, alterando la presión sanguínea y el ritmo cardiovascular. Tampoco se ha evidenciado un correlato positivo contundente en relación con los trastornos psicopatológicos derivados de la exposición excesiva a este tipo de juegos.

Del conjunto de investigaciones revisadas hasta el momento inferimos que, si bien se analizan diversas instancias referidas a esta problemática, no hemos hallado antecedentes de investigaciones que tengan como principal objetivo interesarse por el análisis empírico para abordar la *deconstrucción simbólica de los relatos* que la sociedad de la información narra mediante sus objetos mediadores, seleccionando en este caso uno de estos *videojuegos*. Consideramos que este trabajo intenta abrir un espacio de indagación en este sentido a fin de poder constituirse, modestamente, en un aporte válido para la educación.

3.- Antecedentes vinculados con la industria de videojuegos

La industria de los videojuegos sigue una línea ascendente en el negocio del entretenimiento, sin ninguna duda. Tal como informa la *Interactive Digital Software Association* (IDSA) esta industria compite directamente con la industria del cine. Según datos ofrecidos por esta asociación a principios del 2001 se calculaba una facturación de 10 mil millones de dólares para el sector de consolas y juegos para computadora. Considerando solamente la venta al por menos de videojuegos, se evidencia una salida de 7800 millones de dólares en el 2000, cifra competitiva en comparación a las ventas de entradas a cine, por ejemplo.¹⁰⁹ La evolución en el mercado es literalmente asombrosa. De acuerdo con la IDSA; las ventas de videojuegos crecieron un 15% al año, desde 1997 hasta el 2000, tal como puede confirmarse en el portal de información sobre el Mercado de juegos de la consultora en medios Júpiter (www.gamemarketwatch.com, el 2-5-2001).

Podríamos aportar también que en 1998 la industria de los juegos electrónicos representó una facturación de 18 mil millones de dólares para las corporaciones que fabrican, diseñan y venden juegos de consola, computadoras domésticas, sitios de internet y máquinas de juego. Es un mercado muy concentrado, en lo que respecta a la fabricación de equipos, liderado por empresas productoras nacidas en Estados Unidos, Japón y Europa. Estos datos se corroboran con los dados por la consultora *Screen Digest* que indica que las ventas mundiales de videojuegos se incrementarían en alrededor el 10% durante el año 2003 aunque debemos considerar con reservas esta información ya que probablemente se sobredimensionan como estrategia de marketing. Nos parece importante entonces, más allá de las cifras, analizar el comportamiento de la industria.

Producir un juego nuevo suele ser muy costoso y demanda mucho tiempo de investigación y diseño. La producción de videojuegos se vincula estrechamente a la producción de hardware, sometida a altos niveles de competencia y permanente renovación

¹⁰⁹ Datos extraídos del Informe de Investigación realizado por la Lic María Sol Porta (2003) UCA; Buenos Aires

de sus productos tecnológicos. Para las compañías cuyo objetivo es producir y vender cada vez más equipos (tal es el caso de *Sony* con la consola *Playstation*, *Sega* con sus equipos de videojuegos y *Nintendo* con sus productos de *GameBoy* y *Game cube*) es imprescindible competir para alcanzar la oferta de los juegos más atractivos. Esta estrategias de mercado se explica porque si un título de juego se convierte en una sensación, se estimularán las ventas de la plataforma o soporte que permite el juego.

Tal como expresan los participantes de esta industria, el sector de las empresas productoras de contenidos también sigue el camino de la concentración, que ofrece menor riesgo económico. La propia dinámica del mercado se vuelca a “lo seguro” para maximizar ganancias, generando incluso varias versiones de un mismo juego, una vez que haya alcanzado un cierto grado de aceptación en los usuarios. Con cada nuevo título las empresas que diseñan y crean el juego deben otorgar participación a las productoras de plataformas. En este punto seguimos la información hallada por Porta, M.S.(2003) quien ha sistematizado la información de los representantes argentinos de esta industria: Tomás Oulton, gerente de la División Hogar y Entretenimiento de *Microsoft Argentina* y Andrés Chikowski y Nicolás Lamanna, desarrolladores y miembros del Comité de la Asociación de Desarrolladores de Videojuegos de Argentina.

En este aspecto, opina Chilowski que: “para publicar un juego en una consola hay que pagarle derechos de autor por el hardware al fabricante de la consola” Por ende, cada juego que se vende, debe aportar ganancias a la compañía que produjo el contenido y en menor cuantía, al equipo de desarrolladores creativos que diseñó y programó el nuevo título..” Este aspecto es cuestionado públicamente en el portal sobre la Industria Informática y de Telecomunicaciones (www.baquia.com) que critica a las compañías de producción de consolas *Nintendo*, *Sony* y *Microsoft* por encarecer los juegos creados para sus equipos por las empresas de desarrolladores y diseñadores. La denuncia se dirige expresamente al despropósito del nivel de ganancias que reciben las tres empresas citadas en detrimento de los desarrolladores. Es por esta razón que se apuesta a evitar pérdidas concentrándose en las producciones que han resultado más exitosas. En esa nota se expresa que : “cerca del 95% de los juegos que aparecen suponen pérdidas monetarias, por lo que las compañías sobreviven gracias al 5% que representan los éxitos como *Metal Gear Solid*, *GTA Vice City* o *Resident Evil*. Son el ancla a la que se aferran los jefes de la industria, por lo que lo habitual es ver segundas, terceras, cuartas partes de grandes títulos y pocos juegos originales”¹¹⁰ Con este argumento los usuarios ven también reducidas sus posibilidades de acceso tanto por sus dificultades para la compra de juegos nuevos por motivos económicos como por la escasa innovación, considerada de riesgo en términos de rentabilidad.

Otro aspecto interesante es la vinculación que tanto los desarrolladores como los vendedores de videojuegos, realizan entre los juegos electrónicos y otras formas de la industria cultural. Esto se debe a que tanto los videojuegos como los productos televisivos, películas, espectáculos y novedades musicales están relacionadas en términos de competencia comercial como de complementariedad. Por ello es que es muy frecuente hallar en los videojuegos personajes o marcas que han sido éxito en otros formatos, a través de las franquicias. Chilowski opina que este es un recurso muy común en los desarrollos

¹¹⁰ Sanchez, Miguel (2003) Fairplay. Campaña por un precio justo en videojuegos en www.baquia.com

norteamericanos y japoneses donde el pasaje de un formato a otro puede dar la posibilidad de que los personajes se transformen también. Por esto es explicable que, por ejemplo, un éxito como la película “Matriz” sea montada a través de variados recursos tecnológicos y técnicas audiovisuales que preparan el terreno directamente al mercado del videojuego. Esta película ya tiene, por cierto, su correlato en videojuegos.

Otro aspecto importante es considerar el consumo de videojuegos dentro del hogar, principalmente a través de computadoras y videoconsolas, plataformas que compiten entre sí por las preferencias del usuario. Según opina Oulton, de *Microsoft*, Argentina, los juegos por computadora tuvieron su mayor éxito entre 1995 y 2000. Esta tendencia en alta se explica por la difusión de hardware y software incorporados para consumo hogareño, y el crecimiento de Internet. Teniendo esta “base instalada” de potenciales clientes, es que se brinda la posibilidad de difundir la computadora como soporte de juegos.

De acuerdo con cifras dadas por *Microsoft*, se vendieron un millón de computadoras en el año 2000, más de la mitad adquiridas para uso hogareño. Sin embargo, hacia el 2000 el mercado mundial de juegos por computadora dejó de crecer y mantuvo una facturación de 2500 millones de dólares durante 3 años seguidos. Por esta razón la competencia se trasladó al soporte de las consolas que, tal como expresa Oulton, representan un mercado mucho más abultado (8 mil millones de dólares cifras de *Microsoft*, coincidentes con las de IDSA) Según la opinión del gerente de *Microsoft*, Argentina, Oulton, las videoconsolas llevan ventaja porque tienen más espacio para incluir programas más sofisticados y complejos. En cambio las computadoras, con mayor capacidad de software, no son accesibles al público general. Por ello se ofrecen posibilidades más atractivas para el consumo masivo, mayor adaptabilidad y mayor facilidad de manejo por parte de las consolas dedicadas exclusivamente para jugar.

Estas opiniones aparentemente se deben a cuestiones propias de la demanda de los usuarios. Sin embargo se puede inferir cuál es el interés de las empresas, es decir, de la oferta. La migración del mercado hacia las videoconsolas responde no solamente a las necesidades de quienes consumen sino de quienes ofrecen los productos: la búsqueda de mercados más rentables, la venta de equipos que se complementen entre sí, la producción de juegos más interesantes y por lo tanto “vendibles”.

En el **mercado argentino** en particular, la dificultad de acceso a las consolas de avanzada se limita por la combinación de insuficiente poder adquisitivo y el encarecimiento de los productos tecnológicos como consecuencia de la devaluación de la moneda nacional. Se han desarrollado, recientemente, vías alternativas de acceso tanto en las computadoras y conexión a Internet como plataformas de juegos en locales públicos que se pueden encontrar en los centros urbanos y en los barrios más alejados. En Argentina se observa que el consumo hogareño de videojuegos tiene una competencia muy fuerte ante los locales públicos (más que en otros países) La forma alternativa es la que se ofrece en los locales que permiten jugar con computadoras conectadas entre sí (según la modalidad LAN- *Local Area Network* o red de área local) o con conexiones rápidas a Internet.

Con respecto a la “producción” observamos que la Argentina no tiene participación en la actual concentración del mercado de videojuegos. Los encargados de locales públicos

refieren que la constante es la importación tanto de hardware como de software. Según información provista por la ADVA (Asociación Argentina de desarrolladores de Videojuegos) los principales productores son Japón, Taiwán y China, aunque con incipientes avances de México y Hungría. En el continente sudamericano se pueden mencionar dos casos interesantes: la consola producida por Sega en Brasil y otra producida por Drean en Argentina. Son producciones esporádicas que no marcan tendencia alguna.

En cambio en relación al software y la creación de juegos, existen algunos desarrollos locales que se pueden registrar en desarrolladores y diseñadores. Con muy poco presupuesto y tiempo y por ende, con muchos más riesgos, estos profesionales intentan difundir sus producciones a través de modos alternativos que proporcionan rentabilidad de acuerdo con las tendencias del consumo local.

Es interesante observar que en los últimos tres años (2000 al 2003) en Argentina se ha incrementado notoriamente el fenómeno de los videojuegos entre las poblaciones de preadolescentes y jóvenes extendiéndose el fenómeno hacia poblaciones de mayor edad. Pese a la profunda crisis económica que atraviesa el país, y que ha dejado desprovisto de insumos informáticos a muchos de los usuarios que tenían ya su ingreso a la Sociedad de la Información, observamos que, lejos de descender el interés por los videojuegos, aparece con mayor asiduidad el número de usuarios que se interesan por el consumo en locales comerciales, los ya populares “cyber”. La tendencia de cambio vira hacia los “Juegos en red” que se juegan en locales diseñados para ello. Es interesante este fenómeno porque estaría marcando una nueva forma de socialización. Uno de los investigadores más importantes, de acuerdo con su producción académica, es el Dr Diego Levis, que está desarrollando una línea de investigación en este sentido. Al respecto opina que: “Los juegos en red producen un proceso de socialización infinitamente mayor que los videojuegos tradicionales, donde los chicos se encerraban en un desafío contra la máquina, porque se juega con otra persona y les permite interrelacionarse”¹¹¹ Dentro del ámbito de nuestra universidad estamos desarrollando una línea de investigación desde el año 2000 y que ha tomado forma en un “Programa de investigaciones” que convoca el interés de la comunidad académica y educativa en general, interés evidenciado en las múltiples entrevistas en medios de comunicación que se realizan.

Este proceso de sistematización y de construcción de un saber teórico sobre los nuevos perfiles de la socialización entre los jóvenes se fundamenta en el incremento de locales que ofrecen la posibilidad de juegos en red y la cantidad de usuarios y de horas que utilizan en esta actividad. Este fenómeno ha preocupado también a los ciudadanos de algunas de las zonas más populosas del país (Provincia de Buenos Aires) que se han comprometido en la protesta pública logrando la implementación de regulaciones legales en el uso público de los videojuegos, aunque aún sean acciones llevadas a cabo por determinados municipios. En la provincia de Buenos Aires existe ya una Ley (Nº 12855) que desde el año 2002 establece que los locales que tienen juegos con escenas violentas deben exhibir la leyenda;

¹¹¹ Dr Levis, Diego es autor de una de las obras más consultadas sobre la temática. Autor de “Los videojuegos, un fenómeno de masas”. Su opinión ha sido obtenida en una entrevista desarrollada por la Revista TXT Nº 13, junio del 2003

“La utilización del presente, por sus contenidos violentos, puede alterar la formación y educación del usuario”.

En otra Localidad de la Provincia de Buenos Aires, específicamente el municipio de Lanús, existe una ordenanza que en 1983 había desterrado los juegos de azar, habilidad y destreza, a la cual se le ha agregado el inciso que expresa “se prohíbe la pornografía y los juegos en red en lugares públicos”(2003) Otro antecedente interesante es la propuesta del concejal Zurano, de la Municipalidad de Morón, Provincia de Buenos Aires, que impulsa un proyecto para alejar a *los cyber* de las escuelas con el argumento que advierte sobre los efectos nocivos de la permanencia frente al monitor por más de dos horas.

La mayoría de las propuestas de regulación de esta actividad en el ámbito público se centra en la preocupación por la permanencia, por tiempos prolongados, de los jóvenes frente a las pantallas. Consideramos que estas regulaciones prohibitivas sólo aluden a suprimir el síntoma y no acuden a pensar acerca del origen del problema. Adherimos a la opinión del Dr Levis cuando expresa “Lo que está detrás de los intentos de prohibición es el miedo a que los jóvenes estén juntos”.¹¹²

Un punto que consideramos interesante es el referido a la comercialización y difusión de los juegos electrónicos en Buenos Aires. Los locales estaban prohibidos en esta ciudad hasta el año 1988 cuando una Ordenanza (Nº 12613) incorporó la posibilidad de habilitarlos en el Código de Habilitaciones y Verificaciones. Tal como nos ha informado el departamento Técnico Legal de la Dirección General de Habilitaciones y Permisos de la Secretaría de Gobierno y Control Comunal de la ciudad de Buenos Aires, existen 268 locales habilitados bajo el rubro “Sala de Recreación” que comprende actividades como videojuegos específicamente. Estos locales tienen diversas restricciones que no incluyen los contenidos, en ningún caso.

En relación con los cibercafés existe otra ventaja relacionada con las licencias de hardware que no diferencia el uso que se le dé a la misma. Esto facilita el negocio de cibercafés y locutorios que pueden obtener ganancias con baja inversión. Este tema seguramente será advertido y se buscará alguna restricción alternativa aunque esto demande alguna revisión de la legislación vigente. Todas las fuentes de la industria consultadas coinciden en que el modo en que los locales se difundieron en el paisaje del país en los últimos dos años constituye un fenómeno particular que sólo puede compararse como lo ocurrido en Corea y en Argentina. Las características de la evolución de esta industria excede a las posibilidades de este trabajo ya que merecería una investigación particular.

En consecuencia, y de acuerdo con la revisión de antecedentes registrados en torno a esta problemática es que consideramos necesario construir un dispositivo de análisis que supere el modelo hipotético deductivo centrado en los efectos negativos que el uso de las tecnologías puede desencadenar y se instale en la complejidad. Nuestro aporte se enmarca en la teoría sociocultural y en consecuencia consideramos la superación de una visión

¹¹² Reportaje sobre videojuegos, opinión del Dr Levis, Fuente Revista TXT Nº1 pág 72

reduccionista del objeto de estudio para abordarlo como instrumento de mediación cultural producido en la trama social que lo sostiene.

4.- Definición del problema de investigación

Las líneas de pensamiento que guían esta investigación pretenden abordar el estudio de los videojuegos desde una perspectiva sociocultural. Nos interesa el análisis de los “objetos lúdicos” desde esta mirada para explicar las características de la socialización que generan y cómo se configuran, en torno a estas relaciones, determinadas modalidades de aprendizaje. El diseño del trabajo empírico nos ha brindado la posibilidad de interpretar las características comunicativas que despliegan los niños, usuarios tempranos de las tecnologías electrónicas, a fin de vincularlas con la configuración del pensamiento en torno a los ejes ideológico-culturales que organizan el discurso sobre la realidad social. Mediante este estudio intentamos mostrar el grado de homogeneización del comportamiento y las identificaciones que se instalan en los usuarios-consumidores de videojuegos configurando determinaciones en el espacio lúdico. Vinculamos estrechamente la posición aprendiente con la construcción de la identidad social que se desarrolla en el espacio transicional imaginario y lúdico. Este aspecto consideramos que es de suma importancia para la comprensión de procesos de aprendizaje que preocupan a los educadores y que no encuentran suficiente desarrollo teórico. En este sentido situamos nuestra perspectiva como aporte original a la problemática.

Para este abordaje iniciamos nuestra indagación analizando cómo se configura el espacio lúdico de la cultura infantil en su vinculación con los videojuegos y cuáles son las claves interpretativas del espacio narrativo constituido por el objeto mediador seleccionado: los videojuegos, deteniéndonos en el estudio particular del caso *Pokémon*. Finalmente esta información la cruzamos con la modalidad enseñante de adultos significativos (docentes de los centros indagados) instrumento que nos brinda claves para diseñar intervenciones en el espacio educativo.

Definimos nuestro problema de investigación en torno a estas cuestiones expresando que **las prácticas de uso de los videojuegos configuran las características del espacio lúdico y promueven la interiorización de determinadas modalidades de aprendizaje en los escolares que contrastan fuertemente con las propuestas de la enseñanza formal. Estas divergencias, si no son advertidas en la institución educativa facilitan la constitución de problemas de aprendizaje reactivo y manifestaciones inhibitorias del pensamiento.**

En consecuencia, y como una de las principales líneas de indagación sostenemos que si no advertimos la modalidad que propician los **aprendizajes informales**, no solamente se dificulta el aprendizaje formal sino que se facilita la conformación de problemas de aprendizaje reactivos.

Algunas definiciones conceptuales

Consideramos pertinente detallar algunas definiciones de concepto que conforman el núcleo sustantivo de nuestro problema de investigación:

- ✓ **Aprendizaje informal:** suceden en contextos no sistemáticos, se inician en los primeros vínculos interpersonales, en el seno familiar y contemplan la mayoría de los aprendizajes de la vida cotidiana. Si bien no existe un currículum explícitamente formulado, las temáticas valoradas y las censuradas tienen estrecha relación con los valores de la cultura en la que está sumergido el sujeto. Al surgir de un contexto cotidiano y no tener un ámbito de enseñanza programada, en su mayoría son aprendizajes inconscientes que requieren de una reflexión explícita para “hacerlos pensables” ya que se incluyen en el universo epistémico del sujeto.
- ✓ **Aprendizaje formal:** con esta denominación hacemos referencia a los aprendizajes que se llevan a cabo en el sistema educativo y tienen lugar en el contexto de la enseñanza sistemática. Son aprendizajes requeridos desde el currículum oficial y responden a una selección de contenidos explícita que es sometida a controles propios del sistema de evaluación educativa, condición requerida para la acreditación de los saberes.
- ✓ **Problema de aprendizaje :** Consideramos que un “problema de aprendizaje” se constituye cuando se altera la modalidad de aprendizaje manifestándose en inhibición cognitiva o en un síntoma que requiere de la intervención psicopedagógica para interpretarlo. Proviene de causas que hacen a la estructura individual y familiar del niño. Por diferentes causas el niño “no puede establecer una comunicación comprensible con la realidad, y podrá tener dificultades para aprender” (A.Fernández, 2000: 30).
- ✓ **Problema de aprendizaje reactivo:** Denominaremos de esta manera a aquellos problemas de aprendizaje que “afectan al aprender del sujeto en sus manifestaciones, sin atrapar su inteligencia”. (A. Fernández, 2000 pág.30) Generalmente se origina en el enfrentamiento entre la modalidad de aprendizaje del sujeto y la modalidad de enseñanza de la institución educativa. Para comprenderlo acabadamente se debe apelar a la situación contextual que promueve el bloqueo en el aprendizaje. La intervención que se requiere en estos casos debe contemplar aspectos contextuales en los cuales está inmersa la institución educativa y las características de la modalidad de enseñanza en relación con metodologías, ideología, usos del lenguaje y vínculos interpersonales. Consideramos que las características de los aprendizajes informales, atravesados por las características del discurso electrónico están configurando comportamientos reactivos frente a los requerimientos de la educación formal.

5.- Desarrollo del problema de estudio

Mediante el diseño de investigación que hemos elaborado intentamos hallar algunas respuestas a estos cuestionamientos, sabiendo que, por el carácter cualitativo del estudio que hemos propuesto, cada paso de certeza nos conducirá a nuevas preguntas, cada vez más complejas pero también más profundas. Este camino iniciado en el cual se entrelazan las significaciones construidas en el recorrido bibliográfico pero también en el recorrido empírico, nos lleva a formular una idea que reúne los conceptos que han desencadenado nuestro propio interés como investigadores.

Para iluminar estas ideas nos introduciremos fundamentalmente en la perspectiva del sujeto aprendiente, usuario de estas tecnologías, deslindándola de otras perspectivas de análisis que serán objeto de un estudio posterior. Nos dedicaremos entonces a distanciarnos, poco a poco, de nuestras propias concepciones respecto a la realidad que estamos investigando para acercarnos, ya en la fase de reducción de los datos obtenidos, a la percepción del sujeto de análisis, sus prácticas de uso, sus intereses y valoraciones para atrevernos a interpretar los datos siguiendo un proceso circular e interpretativo.

5.1.- Objetivos del estudio de campo

Consideramos apropiado entonces formular los interrogantes que guiarán nuestro estudio de campo a modo de **OBJETIVOS**:

- 1.- Identificar las características que definen las prácticas de uso de los videojuegos en la población de niños comprendida entre las edades de 8 a 13 años.
- 2.- Describir los principales arquetipos propuestos en la narrativa de los videojuegos.
- 3.- Aplicar un dispositivo semiótico de análisis en la narrativa de un videojuego particular: el caso *Pokémon*
- 4.- Analizar los dilemas que se plantean a estudiantes y profesores vinculando la función enseñante de los objetos tecnológicos con las modalidades de aprendizaje requeridas desde la educación formal.

Estos objetivos los hemos formulado considerando que nos permiten organizar la información en un universo de sentido coherente con nuestro marco teórico. Una vez organizados los datos procederemos a entrecruzarlos para realizar un análisis complejo.

5.2.- Objeto de estudio

Nuestro objeto de indagación lo constituyen los retazos de realidad que estudiamos en este diseño con la finalidad de obtener información relevante para elaborar respuestas al problema de investigación.

Los objetos estudiados son, por lo tanto, las narrativas o “relatos electrónicos” expresadas en los videojuegos, las prácticas de uso de los videojugadores, el equipamiento y posibilidades de acceso en el ámbito privado y público y las modalidades enseñantes que se llevan a cabo en los centros escolares indagados, en relación con las Nuevas Tecnologías, en general.

5.3.- Desarrollo de las dimensiones constitutivas del problema

A fin de organizar la información en un universo de sentido coherente con nuestro marco teórico detallamos los ámbitos que constituyen el problema de estudio (dimensión conceptual y operativa) que nos permita atribuir sentido a los datos empíricos recabados. Una vez organizados los datos procederemos a entrecruzarlos para realizar un análisis complejo. Detallaremos cada una de estas dimensiones definiendo los conceptos que se destacan como prioritarios para abordar nuestro problema de investigación.

Dimensión 1: La configuración del espacio lúdico en las prácticas de uso de los videojuegos.

Definición conceptual:

- ✓ **Videojuego:** Atendemos bajo esta denominación a las propuestas lúdicas que se desarrollan en entornos digitales interactivos e inmersivos. Los definimos como “discursos narrativos”(Cap 2.3 en la presente obra) porque poseen la capacidad de contar historias utilizando imágenes y elementos portadores de significación hasta configurar “discursos constructivos de textos, cuyo significado son las historias” (García Jiménez, 1996) Desde esta perspectiva afirmamos que los videojuegos son artefactos culturales que expresan –en términos vigotskianos- los relatos de nuestra cultura en clave de hipermedia electrónica. (Cap 6.5 de esta Tesis).
- ✓ **Espacio lúdico:** Definimos el espacio lúdico siguiendo los aportes de Winnicott (1972) considerando al juego como la experiencia humana que inaugura el pensamiento. En términos de A. Fernández (1987) diríamos que configura la primer experiencia de “autoría” del sujeto realizada sin la demanda del otro y sin la exigencia de la necesidad. El sujeto es quien configura un “espacio transicional” (Winnicot, 1972) que no es interior ni exterior y que es creado por él. Consideramos que se inaugura un “espacio transicional lúdico” porque se desarrolla en un tiempo y en un lugar. “Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo desear o pensar. Y hacer lleva tiempo. Jugar es hacer” (Winnicot, 1972).

Definición operacional:

- ✓ **Videojuegos:** Consideramos las respuestas de elección obtenidas clasificando los videojuegos por géneros (Levis,1997) con las categorías de: Arcade, simulación, estrategia, juegos de mesa, violentos, tiro, plataforma, deporte, educativo. Correlacionamos con las respuestas de motivaciones clasificadas de acuerdo con la edad y el nivel sociocultural.
- ✓ **Integración de los videojuegos en el espacio lúdico:** Valoramos como indicador significativo las elecciones realizadas por los niños en relación con los videojuegos como actividad lúdica preferida y clasificamos las respuestas de acuerdo con las obtenidas en primer lugar de preferencia. Correlacionamos con el tiempo que los niños invierten en estos juegos y los espacios en que se los utiliza.

Dimensión 2: Los videojuegos configuran el espacio lúdico homogeneizando modalidades de aprendizaje de los usuarios

Definición conceptual:

- ✓ **Configuración del espacio lúdico:** El espacio de juego se configura mediante las acciones que realiza el sujeto comprometiendo tanto su cuerpo como su pensamiento y su deseo. En este espacio el sujeto se permite tomar la realidad del objeto para transformarla o transformar la realidad aceptando los límites que le impone. El aporte de Winnicott del “espacio transicional” como espacio de la creatividad permite revalorizar a la experiencia lúdica destacando su carácter subjetivante ya que posibilita relatar-se y recrear-se en la experiencia de juego.
- ✓ **Modalidad de aprendizaje:** Apelamos a este concepto para hacer referencia a la manera con que cada sujeto se acerca al conocimiento y configura su saber. Estos formatos son moldes construidos desde los primeros años de vida, en las primeras relaciones vinculares con las cuales nos enfrentamos a la angustia del conocer-desconocer. Cada sujeto adoptará un determinado estilo de aprendizaje atendiendo a sus matrices personales, a su historia vincular y a las experiencias de aprendizaje construidas a lo largo de su vida escolar.

Definición operacional

- ✓ **Configuración del espacio lúdico:** Para registrar esta variable consideramos como indicadores: el uso del espacio (categorías: espacio del hogar, espacio del amigo, espacio público), el tiempo (categorías: control autónomo del tiempo de juego, control del adulto, control desde el programa) y la socialización (juego solitario, juego con amigos, juego con otros juguetes).
- ✓ **Modalidades de aprendizaje:** Consideramos que aprender a jugar siguiendo determinadas características genera una modalidad de aprendizaje respecto a cómo se “aprende a aprender”, modalidad que se traslada a otros aprendizajes. Con los

indicadores que extrajimos de las respuestas de los niños diseñamos las siguientes categorías: dominio del instrumento, valor del tiempo, entretenimiento, violencia, desafío, diseño, socialización.

- ✓ **Homogeneización en las modalidades de aprendizajes:** Cruzamos los resultados obtenidos en las variables anteriores considerando las tres opiniones de preferencia en los motivos de elección de los videojuegos aplicando porcentajes de frecuencia. Cruzamos esta información con los indicadores hallados en las entrevistas cotejando las expresiones de los niños con la de los adultos.

Dimensión 3: Los videojuegos intervienen en el proceso de construcción de la identidad social facilitando arquetipos de identificación

Definición conceptual

- ✓ **Construcción de la identidad:** Concebimos al proceso de construcción de la identidad en términos interaccionales, surgiendo del vínculo que se establece entre el sujeto y la cultura en la cual se desarrolla. El sujeto se define con un “yo” separado del mundo externo pero cada vez más, formado en diálogo continuo con los mundos culturales externos. Proyectamos a nosotros mismos nuestra identidad cultural y a la vez internalizamos sus valores y significados para poder apropiarnos de ellos. En la homogeneidad de sus comportamientos se evidencia la influencia sutil pero poderosa que ejerce la sociedad globalizada. El sujeto mediatiza los valores, sentimientos y símbolos de la cultura, incorporándolos al imaginario colectivo y transformando deseos en necesidades, tal como lo impone la cultura del consumo. (conceptos desarrollados en el Capítulo 1 de esta Tesis).
- ✓ **Arquetipos de identificación:** Siguiendo los aportes de la narratología, podemos afirmar que un personaje se constituye en “arquetipo” cuando rebalsa los cauces del texto en el cual se inscribe para circular por múltiples textos, configurándose intertextualmente. Desde la antropología simbólica explicaríamos esta posibilidad de extensión y permanencia del arquetipo debido, precisamente, a su capacidad de constituirse en una “proyección imaginaria”. Este concepto desde el psicoanálisis jungiano hace referencia al arquetipo en cuanto “remanente arcaico” (Jung, 1997: 65). Precisamente, el valor simbólico de un arquetipo posibilita la generación de referencias, repeticiones de textos sagrados. Estas prácticas rituales, con alto identificaciones y expectativas en los receptores y “se puede percibir la energía específica de los arquetipos cuando experimentamos la peculiar fascinación que los acompaña. Parecen tener un hechizo especial” (Jung 1997:76) Los arquetipos crean mitos para explicar las angustias básicas que la humanidad sufre ante el hambre, la guerra, la enfermedad, la vejez y la muerte. Los mitos heroicos condensan la figura de un ser poderoso que vence al mal (figurado en monstruos, demonios, seres indomables etc) y al cual puede invocarse mediante prácticas rituales que toman la forma de narraciones o componente emotivo mueven a la identificación con el personaje como manera de exorcizar al mal. Prácticas y sentidos arcaicos que permanecen en el psiquismo del hombre actual. Estas elaboraciones son

narraciones psíquicas que pretenden explicar las situaciones más temidas mediante la apelación al componente imaginario. (Conceptos ampliados en el capítulo 11 de la presente obra).

Definición operacional

- ✓ **Arquetipos de identificación:** Consideramos los videojuegos elegidos y las categorías de motivación señaladas: dominio de la técnica, valor del tiempo, entretenimiento, violencia, desafío, diseño, socialización. Las correlacionamos con los argumentos de las historias (los géneros de videojuego) De acuerdo con la frecuencia en la que aparece en el conjunto de la población determinado género y categoría de motivación, caracterizamos el personaje que concentra las características arquetípicas de identificación.
- ✓ **Facilitación en la identificación:** Afirmamos que determinado argumento opera facilitando el proceso de identificación si es presentado por los usuarios en un alto porcentaje de elecciones de primera opción (alto grado) de segunda opción (medio) o en tercera opción (bajo grado) Identificamos los argumentos más elegidos en cada una de las opciones y consideramos el grado de facilitación de la identificación que provoca cada argumento.

Dimensión 4: La narrativa de los videojuegos organiza el registro imaginario sobre la realidad social (Análisis del videojuego *Pokémon*.)

Definición conceptual

- ✓ **Narrativa de los videojuegos:** Hemos considerado los videojuegos como artefactos tecnológicos que se configuran como “discursos narrativos” (Cap. 2 de esta Tesis) elaborados sobre la base de imágenes analógicas o digitales capaces de transmitir un mensaje y, por lo tanto, contar una historia. De su entramado narrativo surgen los relatos que encierran el significado. El relato en tanto historia narrada apela a la referencia simbólica de las imágenes de las cuales el lector-espectador-usuario obtiene información y placer al descifrar los significados del intertexto que le hablan a su propio mundo de referencia simbólica.
- ✓ **Registro imaginario de la realidad social:** Estos discursos electrónicos operan como una “palanca cultural capaz de reorganizar según su propia lógica toda la topología social, material y semántica que regula y reproduce históricamente la distribución de sentido” (Renaud, 1989) Las imágenes de los relatos evocan escenas del imaginario actual otorgándole nuevos sentidos, que se inscriben en el paradigma del capitalismo avanzado que produce para el mercado estos bienes de consumo. Las imágenes, de las cuales se valen estos relatos, de carácter analógico, se constituyen en huellas de representación de lo real. La imagen, en tanto representación de la acción que transcurre deja abierto un espacio para que el sujeto elabore sentidos remitiéndose a sus propias experiencias, cuestión que ineludiblemente transcurre en un tiempo. Pero el trasfondo cultural que sostiene estos relatos -en tanto arrancan

fragmentos para inscribirlos en series yuxtapuestas- es la pérdida de la dimensión histórica y de la memoria experiencial. (Desarrollado en el Capítulo 2 de la presente obra).

Definición operacional

- ✓ **Narrativa de los videojuegos:** Mediante los instrumentos de recogida de información seleccionados se registró el relato de los niños-usuarios respecto de los argumentos preferidos en los videojuegos. En las entrevistas y en los grupos focales se profundizó en la narrativa del videojuego *Pokémon*, agudizando el relato en aquellos aspectos que emergían con mayor nitidez y que nos permitían captar el proceso de resemantización que los usuarios realizan respecto del argumento básico. Se transcribieron los relatos de las entrevistas incluyendo dos niveles de análisis cualitativo: mediante una tabla de códigos establecidos y mediante el análisis sociodinámico de los relatos.
- ✓ **Registro imaginario de la realidad social:** En las entrevistas realizadas utilizamos como estrategia el método clínico-crítico que supone el seguimiento del proceso narrativo del entrevistado y la lectura posterior del texto producido mediante un análisis de las respuestas y del relato que subyace a la narración del argumento.

Dimensión 5: La modalidad de aprendizaje que promueven las prácticas de uso de los videojuegos se refuerzan ante modalidades de enseñanza exhibicionista facilitando manifestaciones inhibitorias del pensamiento.

Definición conceptual

- ✓ **Modalidad enseñante exhibicionista:** Desde la constitución de determinada modalidad de aprendizaje, se va construyendo en cada sujeto una determinada modalidad de enseñanza, de “mostrar” lo que se conoce así como un modo de considerar al otro como aprendiente. De este modo podemos considerar la modalidad enseñante a partir de la modalidad aprendiente. Así es que no hacemos referencia solamente a la figura del docente como enseñante ya que esta modalidad se instala también en los estudiantes e incluso en los objetos que muestran el conocimiento. En este caso consideramos que la modalidad de aprendizaje de los alumnos se constituye en reciprocidad con la modalidad de enseñanza de los enseñantes (en principio los adultos en la familia, continuando con los adultos significativos, los adultos enseñantes de las instituciones y los objetos privilegiados de la cultura) Una de las modalidades de enseñanza patologizadas es la que A Fernández (1987) denomina “modalidad de enseñanza exhibicionista” que señala el posicionamiento de un enseñante que se coloca en el lugar del conocimiento, perdiendo la distancia que posibilita el aprendizaje. Cuando quien enseña se exhibe conocedor, no facilita la producción en el aprendiente y lo que transmite no es conocimiento sino información. “Cierta aburrimiento en los jóvenes puede leerse como una necesaria inhibición-evitación reactiva a un sistema exhibicionista” (A. Fernandez, 2000:168).

- ✓ **Manifestaciones inhibitorias del pensamiento:** Ante un exceso de información el sujeto evita pensar refugiándose en un tedio reactivo que inhibe el deseo de conocer. Si el enseñante se coloca como quien tiene las respuestas para todas las preguntas no permitirá que circule el deseo de conocer y el sujeto no se podrá conectar con su propia carencia, inhibiendo el deseo por conocer. Podemos hallar que la inhibición cognitiva en algunos casos se hace estructural y configura un problema de aprendizaje, aunque también podemos transitar momentos de inhibición cognitiva que no lleguen a configurarse estructuralmente. Se constituyen en manifestaciones que restringen las posibilidades de jugar, y por lo tanto de pensar y crear. En la escuela que prioriza comportamientos adaptativos hacia la cultura del éxito y la repetición de información, estas características quedan inadvertidas. El exceso, la fragmentación y la exhibición de la información elude, evita y hasta puede llegar a anular la posibilidad de conocer.

Definición operacional

- ✓ **Modalidad enseñante exhibicionista:** Se realizaron entrevistas grupales a los docentes de los tres centros escolares indagados proponiéndoles un esquema básico de cuestiones que promovían la reflexión en torno a las características del relato de los videojuegos y del aprendizaje que ellos promueven en los niños. A fin de contar con un registro más acabado de la información respecto de la inserción del espacio curricular “Tecnologías de la Información” en los centros indagados se realizaron entrevistas individuales a los docentes de informática de los centros 1 y 3 (el C2 no posee un cargo para tal fin) Recogimos información respecto de las modalidades de enseñanza y las posibilidades de incluir estrategias de uso crítico de las tecnologías, específicamente los videojuegos. Al registro de las entrevistas se le aplicó una doble secuencia de análisis: una primera instancia en la que se estableció una codificación de las respuestas que nos permitió destacar la frecuencia de aparición de las características enunciadas y una segunda instancia de análisis crítico que nos permitió incluir nuestro propio esquema interpretativo.
- ✓ **Manifestaciones inhibitorias del pensamiento:** El instrumento seleccionado, pertinente al enfoque cualitativo, ha sido la entrevista focalizada. Se realizaron entrevistas a los psicopedagogos de las tres instituciones a fin de registrar observaciones desde su práctica profesional con respecto a las características de los aprendizajes de los estudiantes y las modalidades de enseñanza de los docentes. Aplicamos el mismo diseño de análisis explicitado en el apartado anterior dado que nos permite cruzar una doble vertiente de procesamiento de la información.

Capítulo 8

Diseño de las estrategias metodológicas

1.- Consideraciones a propósito del enfoque metodológico

2.- Proceso de indagación para la obtención de datos

- 2.1.- Fases del estudio de campo
- 2.2.- Definiciones operacionales del proceso metodológico
- 2.3.- Estrategias metodológicas según las dimensiones del estudio

3.- Descripción del contexto de indagación

4.- Técnicas de recogida y tratamiento de los datos

- 4.1.- Las entrevistas individuales a usuarios de videojuegos
- 4.2.- Los grupos focales con escolares
- 4.3.- La encuesta
- 4.4.- Las representaciones gráficas
- 4.5.- Los grupos focales a propósito del videojuego Pokémon
- 4.6.- Las entrevistas individuales a docentes
- 4.7.- Las entrevistas grupales a docentes
- 4.8.- La observación
- 4.9.- El estudio de los documentos

1.- Consideraciones a propósito del enfoque metodológico

Para comprender ampliamente el relato de los videojuegos es necesario abrir la mirada implicándonos en la trama de las significaciones socioculturales -en las cuales están inscritos en tanto objetos mediadores- y generar un espacio para el análisis crítico de su estructura narrativa, de las características del espacio lúdico que configuran y de los posicionamientos que demandan de los usuarios que han sido sujetos de indagación.

Es por ello que nos valdremos de los datos empíricos recabados en los instrumentos de recogida de información atendiendo tanto a la percepción de los grupos de niños entrevistados como a nuestras propias observaciones para elaborar claves de análisis y contrastarlas con los conceptos expuestos en el marco teórico. Esta metodología, propia de un estudio naturalista, se propone registrar los comportamientos tal como ocurren en el contexto de referencia, tal como se propone en Cook y Corsaro (1977). No pretendemos arribar a generalizaciones con respecto al objeto de estudio aunque sospechamos que las claves que enunciarnos están ampliamente extendidas en el escenario de “la globalización de la información” con excepción de algunas peculiaridades propias de los entornos culturales locales. Buscamos sin embargo, generar un discurso crítico que en principio nos permitirá apreciar las interrelaciones entre los videojuegos -en tanto artefactos culturales- y niños “usuarios” para posteriormente situar la reflexión en torno a las vinculaciones entre estos objetos mediadores y los niños-alumnos de centros escolares en la Patagonia Argentina. En la presentación y en las interpretaciones de análisis nos valdremos de casos representativos (Denzin, 1971) tomados de las notas de campo y en lo que Becker (1970) y Lazarfield y Barton (1955). han llamado cuasi estadística, que nos resultan de utilidad para la recogida de incidentes críticos. Esta metodología permite a los estudios etnográficos estimar la coherencia a los largo del tiempo de estudio en los datos de campo. Las inferencias a partir de este análisis demuestran la fuerza de los incidentes críticos y sólo constituyen un punto de partida, no una “prueba estadística” de los datos condensados.

Desestimamos entonces, un estudio técnico-expresivo de las estructuras lingüísticas o de los diseños gráficos para focalizar nuestro análisis en el uso del lenguaje en tanto práctica histórica supeditada a la elaboración, organización y circulación de textos y poderes institucionales (Giroux, H. 1998). Nos interesa estudiar entonces los relatos narrativos de los videojuegos para descubrir en ellos claves que nos permitan comprender cómo los niños aprenden con ellos, de qué significados culturales se apropian y en definitiva, cómo se están socializando en la “regulación tecnológica del espacio lúdico” que proponen los videojuegos y que necesariamente intervienen en la construcción de la identidad social. En este sentido demandan nuestro interés como profesionales de la educación por comprender con profundidad estas vinculaciones.

La escuela, como institución de la modernidad se halla inscrita en una lógica organizacional que ha privilegiado determinadas prácticas discursivas excluyendo voces y marginando significados a fin de someter a la oralidad y a la imagen al orden del lenguaje escrito y conseguir el objetivo para el cual su organización fue “institucionalizada”: la alfabetización. Desde esta lectura se explica el énfasis puesto en los textos circunscriptos a la cultura del libro, y la marginación del lenguaje audiovisual y electrónico como forma

alternativa de construcción del conocimiento. Es por ello que nos interesamos por indagar acerca de este objeto “no escolarizado” que ocupa el espacio simbólico del juego de nuestros niños tanto en ámbitos escolares como extraescolares.

Porque si bien nuestro objetivo es generar conocimiento válido para brindar aportes a la educación, no es la escuela el único espacio de socialización. Paradójicamente las jóvenes generaciones que son los sujetos de la educación, viven inmersas en relatos electrónicos y los utilizan en la vida cotidiana, de modo tal que constituyen espacios de construcción de la identidad que escapan a la lógica cerrada y lineal, propia de la institución educativa edificada sobre la cultura del libro. Precisamente, ellas encuentran su propio estilo de construir identidad de manera plural apartándose del dominio disciplinario del saber escolarizado. Es el lugar del placer-diversión, del juego entretenimiento, y del aprendizaje social que se desliza entre los “intersticios” institucionales y cuya presencia no siempre es suficientemente “visible”.

El proceso metodológico llevado a cabo para la obtención de datos siguió una lógica en espiral, de *comparación constante* entre los indicadores emergentes de cada instrumento planteado y la información teórica disponible.

El esquema metodológico se establece sobre la base de los siguientes criterios:

- Búsqueda de indicios significativos que caractericen a este objeto de estudio.
- Abordaje de factores interrelacionados centrados en torno al problema de investigación.
- Re elaboración de constructos teóricos enriquecidos por la dialéctica metodológica: se accede a la construcción de datos a la vez que se va descubriendo la trama de relaciones.

La metodología propuesta: *búsqueda de indicios, triangulación de resultados y comparación constante teoría – práctica*, pretende evitar el efecto apriorístico del investigador en la búsqueda de confirmaciones a hipótesis previamente formuladas, revirtiendo la lógica deductiva. Proponemos entonces un enfoque metodológico de tipo etnográfico precisamente porque nos permite tanto un tratamiento cuantitativo de los datos (como el procesamiento estadístico utilizando el sistema SSPS) para abordar algunas de las dimensiones del problema como un enfoque cualitativo para otras dimensiones. Sin embargo, es importante subrayar que hemos estimulado en el proceso de investigación, la “sensibilidad teórica” en tanto habilidad para reconocer claves significativas en los datos obtenidos y otorgarles significado. Para ello es necesario establecer una nueva forma de ver los fenómenos y de escuchar a los actores involucrados en la “escena dramática” en la cual interviene centralmente nuestro objeto de estudio.

2.- Proceso de indagación para la obtención de datos

Este diseño de investigación se propone un modelo globalizador y complejo que incluye distintas técnicas procedimentales cuantitativas y cualitativas enfocadas hacia la unidad de análisis propuesta: el espacio lúdico configurado por los videojuegos en los sujetos de la muestra. Adherimos con este diseño a la perspectiva del descubrimiento ya que sostenemos que los conceptos y explicaciones sociales se construyen socialmente a la vez por los sujetos de indagación y por los investigadores, es entonces que los “hechos sociales” no pueden interpretarse fuera del contexto histórico. (Wittrock 1986: pág 110).

Si bien inicialmente habíamos observado las características narrativas de distintos soportes para las nuevas tecnologías, consideramos pertinente seleccionar como caso particular a los videojuegos por diversas razones que fundamentan esta elección -detalladas en el marco teórico- y entre ellos a un juego en particular debido a que sostiene un alto grado de elecciones por parte de los usuarios a lo largo del tiempo y prácticamente en todos los lugares a los que llega la influencia de los medios masivos de comunicación internacional.

Sostenemos que estos objetos electrónicos ya forman parte de la cultura infantil y mantienen un alto grado de inserción en la actividad lúdica trascendiendo incluso distintos niveles sociales. Esta afirmación, si bien es recogida por diversos estudios científicos (tal como se describe en el apartado 7.2) y por observaciones incidentales de niños y juegos en diferentes sectores sociales, esta hipótesis debía ser corroborada. Nos preguntábamos qué sucedía en la cultura infantil en la comunidad de referencia de nuestra universidad. Esta cuestión la indagamos a través de las entrevistas individuales y entrevistas grupales focalizadas a niños de la Localidad. Luego necesitamos ampliar el universo de análisis, para lo cual administramos encuestas a niños de grupos sociales heterogéneos que concurren a tres centros escolares de la Localidad de Río Gallegos, Patagonia Argentina. En todos los casos hemos mantenido como constante la franja de los 8 a los 12 años, la participación de niños de ambos sexos y de diferente nivel sociocultural. Luego de esta aproximación cuantitativa al problema de investigación volvimos a recabar datos mediante entrevistas grupales focalizadas a usuarios de videojuegos en diversos contextos, incluso localizándolos en ciudades de Argentina y España. (entrevistas realizadas en Buenos Aires y en Valencia) Nuestro propósito era ubicar indicadores coincidentes en diversos contextos y referidos a un videojuego particular, en nuestro caso hemos seleccionado el videojuego *Pokémon*. Dos años más tarde y debido a la fuerte crisis socioeconómica que atraviesa la Argentina volvimos a indagar en la misma población de escolares para observar el impacto de la crisis en las elecciones lúdicas, registrando las elecciones en representaciones gráficas. Finalmente realizamos entrevistas grupales a docentes de los tres centros escolares relevados. Entrevistamos a docentes de grado, docentes de informática y psicopedagogos a fin de rescatar las voces de los educadores y cotejarla con las voces de los alumnos. Realizamos de este modo un proceso de investigación con un enfoque metodológico eminentemente etnográfico a fin de entrecruzar los datos obtenidos y fundamentar nuestro análisis. Adoptamos esta metodología porque permite un tratamiento cuantitativo de los datos para abordar algunas de las dimensiones del problema y un tratamiento cualitativo para abordar otras de las dimensiones.

2.1.- Fases del estudio de campo

De acuerdo con el enfoque metodológico que hemos diseñado consideramos importante realizar un proceso recurrente en el cual recabamos información desde diversos ámbitos (individuales y grupales) y en contextos educativos formales e informales. A medida que nos introducíamos en las voces de los usuarios evaluamos la necesidad de escuchar también a los adultos enseñantes, los docentes y psicopedagogos de los centros escolares seleccionados a fin de recabar diferentes miradas entorno al objeto de estudio. Sintetizamos las fases por las que transcurrió el proceso de investigación en estas instancias:

- a) Etapa de sensibilización y relevamiento de indicadores significativos:
 - Observaciones sistemáticas en contextos informales de usuarios de videojuegos.
 - Entrevistas individuales a 10 niños en contextos informales.
 - Entrevistas grupales a 32 niños en contextos informales (5 grupos).

- b) Etapa de relevamiento de información en contextos institucionales de diferentes sector social:
 - Encuesta de 239 casos en tres centros escolares de la Localidad de Río Gallegos.

- c) Etapa de análisis en profundidad de usuarios de un videojuego particular en contextos situacionales diversos:
 - Entrevistas grupales focalizadas a 7 niños usuarios de videojuegos, en contextos informales y en ciudades distantes (Patagonia, Buenos Aires y Valencia).

- d) Etapa de relevamiento de la inserción de los videojuegos en la población infantil y el impacto de la fuerte crisis socioeconómica:
 - Relevamiento de 482 representaciones gráficas de situaciones lúdicas.

- e) Etapa de indagación en los centros escolares a los docentes de sala, de informática:
 - Entrevistas grupales a 20 docentes de los centros escolares.
 - Entrevistas individuales 3 docentes de informática.

- f) Etapa de indagación a los psicopedagogos de los centros escolares indagados
 - Entrevistas individuales a 3 psicopedagogos de los centros escolares.

2.2.- Definiciones operacionales del proceso metodológico

Iniciamos la sistematización de la información recabando observaciones de situaciones lúdicas que orientaron nuestra sensibilidad de investigadores para el diseño de las

estrategias de indagación. Seleccionamos una muestra de usuarios en contextos informales y administramos entrevistas individuales a 10 niños en contextos informales y cinco entrevistas grupales a 32 niños en contextos informales.

Confeccionamos una encuesta que perseguía el objetivo de sistematizar la información de alumnos comprendidos entre 8 a 12 años que concurrían a tres centros escolares de la Localidad de Río Gallegos, Patagonia Argentina, en sectores diferenciados de acuerdo con el nivel socioeconómico.

Esta aproximación cualitativa y cuantitativa, nos permitió un acercamiento complejo a la realidad y configurar los datos que nos permitieran avanzar en la comprensión del objeto de estudio.

Continuando con el proceso de indagación procedimos a realizar entrevistas grupales a usuarios de videojuegos en contextos informales, para analizar las identificaciones de los sujetos sin estar bajo la influencia propia de la cultura escolar. Nos abocamos a relevar la información de grupos de niños usuarios del videojuego *Pókemon*, ya que consideramos oportuno profundizar en el registro simbólico de una narrativa en particular. Para analizar los procesos de resemantización que realizan estos usuarios apelamos a una herramienta sociosemiótica de análisis que evaluamos era la más pertinente para nuestros objetivos.

Al transcurrir el tiempo del proyecto y debido a la situación de crisis extrema que atravesó la Argentina del 2002 es que decidimos recabar información en la misma franja etárea y en los mismos centros escolares, a fin de observar la inclusión de estas tecnologías en la vida cotidiana y el impacto de la crisis en las prácticas de los usuarios. Aplicamos una sistematización de la información utilizando un procesamiento estadístico de los datos.

Finalmente realizamos entrevistas grupales a los docentes de los tres centros escolares, indagando sobre los indicadores emergentes de las voces de los niños a fin de contrastar sus opiniones con la de los niños.

Implementamos entrevistas individuales en profundidad a los docentes de informática de los centros escolares para analizar las modalidades enseñantes con las cuales se les acercan las tecnologías a los escolares

Cerramos con entrevistas individuales a los psicopedagogos de los centros, ya que consideramos que su mirada ante los sujetos de aprendizaje se mantiene a una distancia óptima y en consecuencia, se sitúan en un lugar de privilegio para observar los diferentes posicionamientos aprendientes. De ellos obtuvimos observaciones que nos posibilitaron entrecruzar las opiniones de ambas poblaciones (niños y docentes).

Realizamos el análisis de las entrevistas efectuadas a los sujetos de las muestras seleccionada, mediante estrategias cualitativas de análisis. Al registro de las entrevistas se le aplicó una doble secuencia de análisis: una primera instancia en la que se estableció una codificación de las respuestas que nos permitió destacar la frecuencia de aparición de las características enunciadas y una segunda instancia de análisis crítico que nos permitió incluir nuestro propio esquema interpretativo.

El primer nivel de categorización que emerge de las entrevistas nos llevó a establecer las siguientes categorías de análisis:

- PRU: Prácticas del usuario
- MOTU: Motivaciones del usuario
- NARR : Identificación y Narrativas
- APJE : Aprendizaje
- ENS: Enseñanza

Establecimos una tabla de frecuencias en la que consignamos la aparición de las categorías en las distintas muestras, información que nos facilita el análisis del interés de los sujetos (niños/usuarios y adultos/enseñantes) evidenciado en la presencia de cada categoría con variaciones porcentuales.

Cada una de estas categorías ha sido desagregada en descriptores, basándonos en los conceptos desarrollados por los entrevistados. Esta instancia nos facilita el análisis de las distintas percepciones de modo tal que podamos comparar la concepción de los niños y los adultos respecto del objeto de estudio.

2.3.- Estrategias metodológicas según las dimensiones del estudio

Las observaciones informales que veníamos recabando nos impulsaron a diseñar instrumentos que nos permitieran elaborar un panorama descriptivo de la inserción de estas tecnologías en los centros estudiados. El relevamiento de información se llevó a cabo mediante la administración de distintas técnicas que indagan respecto de este objeto tecnológico y de la relación que con él establecen los niños, en estas poblaciones escolares. Los datos de las muestras, si bien no pretenden arribar a generalizaciones, se presentan como muy interesantes para nuestras pretensiones de análisis dado que corroboran las observaciones realizadas en diversos grupos y diversos espacios culturales. De esta manera, la investigación parte de un análisis cualitativo para pasar a las herramientas cuantitativas y luego volver a lo cualitativo, enriqueciendo así en profundidad y en extensión los resultados como una manera sistemática de corroboración.

Detallamos a continuación los instrumentos diseñados para cada dimensión del problema de estudio:

Dimensión 1:

Se utilizó una encuesta con preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple, aplicándose a tres poblaciones de niños, alumnos de centros escolares de diferente nivel sociocultural. Se utilizó también una técnica gráfica para analizar las elecciones de juego preferido en la misma población de estudiantes dos años después, a fin de corroborar el grado de inclusión de los videojuegos en las elecciones de los niños. Se realizó un análisis cuantitativo de los datos obtenidos mediante el procesamiento estadístico realizado con el programa SSPS. Se trianguló esta información con el análisis cualitativo de las entrevistas, describiendo la categoría “Prácticas del Usuario” (PRU). Delimitamos los

incidentes críticos que nos facilitaron la lectura de frecuencias y un análisis complejo de la información obtenida.

Dimensión 2:

Seleccionamos algunos de los ítems de la encuesta aplicada en los tres grupos de escolares seleccionados, de diferente nivel sociocultural rescatando la información que resultaba pertinente al objetivo propuesto. Se realizaron entrevistas individuales y grupales a niños usuarios de videojuegos en contextos formales e informales a fin de caracterizar los estilos de aprendizaje y las prácticas de uso. Se realizó un análisis cuantitativo de los datos obtenidos en la encuesta mediante el procesamiento estadístico realizado con el programa SSPS. Y se analizaron las entrevistas de acuerdo con la información obtenida desde la categoría “Motivaciones del usuario” (MOTU).

Dimensión 3:

Empleamos las preguntas abiertas de la encuesta para recabar las opiniones de los niños respecto de los videojuegos preferidos, los argumentos de las historias y las motivaciones de dicha elección, realizada en 3 instancias (1ª, 2ª y 3ª opción) en los sujetos de los diferentes niveles socioculturales. Se realizaron entrevistas individuales y grupales a niños usuarios de videojuegos en contextos formales e informales a fin de profundizar aspectos relacionados con los argumentos de las historias y las identificaciones con los personajes de las mismas. Se realizó un análisis cuantitativo de los datos obtenidos en la encuesta mediante el procesamiento estadístico de la información realizado con el programa SSPS y un análisis cualitativo de acuerdo con la categoría “Identificación y narrativas” (NARR). Sus definiciones nos permitieron una lectura de frecuencias y un análisis de la información obtenida.

Dimensión 4:

Las técnicas de recolección de la información seleccionadas han sido eminentemente cualitativas. Se realizaron 10 entrevistas abiertas a niños en contextos informales (6 varones y 4 mujeres de 8 a 12 años) 5 entrevistas grupales a niños de los centros seleccionados (9 varones y 18 mujeres de 8 a 12 años) y 4 entrevistas focalizadas a niños usuarios del videojuego *Pokémon* en ciudades con mayor población y posibilidades de intercambio cultural (Buenos Aires, Valencia). En las entrevistas se recogieron las voces de los usuarios que fueron categorizadas aplicando una herramienta sociosemiótica de análisis (detallada en el capítulo 11) Los textos de las entrevistas constituyen protocolos de lectura de la narrativa de los videojuegos, textos que fueron analizados empleando el esquema conceptual citado.

Dimensión 5:

Las técnicas seleccionadas han sido entrevistas a docentes, grupales e individuales con un enfoque eminentemente cualitativo. Dicha técnica contaba con una estructura de temas previamente establecida pero lo suficientemente flexible como para

permitir la emergencia de las voces de los entrevistados. Se registraron 3 entrevistas grupales a los docentes de cada uno de los Centros Escolares indagados: C1 con 7 docentes (EGD1), C2 con 8 docentes (EGD2) y C3 con 6 docentes (EGD3), 3 entrevistas individuales a los docentes de informática (EID1 del C1, EID2 del C1 y EID3 del C3). A fin de recabar información respecto de las modalidades de enseñanza-aprendizaje tanto de los docentes como de los estudiantes se realizaron entrevistas individuales a los psicopedagogos de las instituciones educativas: EID4 del C1, EID5 del C2 y EID6 del C3. Se sistematizó la mirada cualitativa de las entrevistas describiendo las categorías “Aprendizaje” (APJE) y “Enseñanza” (ENS). Sus definiciones de análisis nos permitieron una lectura de frecuencias y la generación de indicadores significativos a partir de la información obtenida. Sometimos estos datos a una comparación entre los sujetos de las muestras a fin de obtener distintas miradas sobre el problema de investigación.

3.- Descripción del contexto de indagación

La ciudad de Río Gallegos, Provincia de Santa Cruz está ubicada en una zona alejada de las grandes ciudades y con una población pequeña pese a ser cabecera de una extensa provincia de la Patagonia Austral, en la República Argentina.

Algunos datos respecto a la población de dicha región señalan que a finales del siglo pasado se sentaron las bases de la soberanía argentina sobre estos dilatados territorios. En principio se constituyó como Territorio Nacional (1884), posteriormente como Zona Militar (1944), hasta que en 1957 se concretó su definitiva provincialización, con el consecuente incremento de autonomía política aunque continúa económicamente muy dependiente de los grandes centros urbanos. Diversas características relacionadas a factores políticos, sociohistóricos y ambientales explican su baja densidad poblacional que, de acuerdo a los datos obtenidos en los últimos registros censales arroja una media de 0,7 habitantes por km². Su baja densidad poblacional y la riqueza de sus recursos naturales la constituyen en un lugar con mejores posibilidades que otras zonas del país, cuestión que favorece la migración en busca de una mejora en las condiciones laborales. Pero esta población difícilmente se arraiga debido en parte, a las desfavorables condiciones climáticas y al alejamiento de los grandes centros urbanos. Esto se evidencia en los continuos flujos de población entre diferentes regiones del país. Esta migración no sólo proviene de otras zonas del país o del sur de Chile, sino también del interior de los pueblos, en los cuales las condiciones de vida se hallan muy poco desarrolladas. Pese a las grandes extensiones de territorio en los que se distribuyen los establecimientos rurales, más de un 90% de la población es urbana y aproximadamente la mitad de ella se concentra en la ciudad capital de la provincia: la ciudad de Río Gallegos cuya superficie es de 243.943 km² y cuenta con una población censada en 1991, de 159.839 habitantes.

En este cuadro se exponen los datos correspondientes a las diversas zonas de la provincia a fin de situar la población de Río Gallegos (Departamento Guer Aike) en relación con el resto de *Departamentos de la Provincia de Santa Cruz* (Censo 1991):

Departamentos	Superficie (en km²)	Población
Corpen Aike	26.350	7.045 hab
Deseado	63.784	56.879 hab
Güer Aike	33.841	79.032 hab
Lago Argentino	37.292	3.940 hab
Lago Buenos Aires	28.609	4.975 hab
Magallanes	19.805	5.314 hab
Río Chico	34.262	2.654 hab

Datos extraídos del INDEC

En el ámbito de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral no existe relevamiento sistematizado de datos y, de acuerdo a consultas realizadas en otros centros de investigación, tampoco los hay en la región patagónica argentina. Por ello, y como transferencia de este proyecto de investigación es que elaboramos un Programa de investigación que denominamos: Comunicación, Educación y Nuevas Tecnologías que tiene como uno de sus objetivos el de sistematizar datos y fortalecer áreas de investigación respecto de esta problemática.

El proceso de investigación comenzó en 1997, cuando realizamos una primera aproximación a la problemática observando las características de los juegos de los niños utilizando muñecos reales y las comparamos con esos mismos juegos en entornos digitalizados. Esta situación comenzó a sensibilizarnos y delineamos nuestro objeto de estudio realizando observaciones de niños videojugadores en contextos informales. Este recorrido nos acercó a la búsqueda de bibliografía de distintas disciplinas científicas para guiar nuestras percepciones, construyendo paulatinamente un mapa de conceptos vinculantes en torno al entretendido de relaciones culturales que se producen alrededor de estos objetos tecnológicos. Luego realizamos un diseño exploratorio que nos permitió obtener información respecto de las características del consumo cultural de los videojuegos, en la franja de edad comprendida entre los 8 y los 12 años, realizando entrevistas individuales y grupales. Continuamos la indagación ampliando la muestra estudiada situándonos en diferentes grupos sociales de la localidad en un abordaje descriptivo de las características del espacio lúdico. La información recabada en la encuesta proviene del relevamiento de opinión de 239 protocolos de niños que concurren a tres centros escolares de la Patagonia Austral en los cuales se recabaron los datos de acuerdo con criterios lo suficientemente amplios de modo tal que posibilitasen la emergencia de voces provenientes de grupos de distinto nivel sociocultural. Los datos de la encuesta masiva nos brindaron información respecto de la función enseñante de estos objetos tecnológicos que contrastamos con la modalidad de aprendizaje que se propicia desde el ámbito escolar. Hemos considerado pertinente situar la indagación en un espacio y en una población determinada obteniendo la información de este muestreo de conveniencia o intencionado (Goetz y Le Compte,1988), que se distingue del muestreo probabilístico debido a las características de este diseño de investigación.

Porque nuestra intención es analizar este problema desde una mirada crítica es que consideramos necesario complementar la información recabada mediante los instrumentos seleccionados hasta este momento de la investigación. Por ello decidimos realizar un análisis en profundidad de un videojuego particular. Seleccionamos este videojuego porque convoca la atención de los niños y porque -de acuerdo con los altos índices de consumo sostenido a lo largo de estos años¹¹³- está obteniendo muy buenos niveles de venta para los cuales el engranaje publicitario dedica todas sus estrategias. Aplicamos una herramienta sociosemiótica de análisis que nos permitió develar la matriz narrativa del videojuego estudiado. Esta lectura sociosemiótica ha resultado sumamente interesante para visualizar los núcleos temáticos con los cuales los videojuegos organizan el registro imaginario sobre la realidad social en sus usuarios. Acompañamos este análisis con entrevistas a niños usuarios de este videojuego en contextos muy disímiles. Estas entrevistas focalizadas han merecido nuestra atención precisamente porque releva la opinión de grupos de niños que viven en lugares muy dispares (Patagonia, Buenos Aires, Valencia) pero que comparten un interés común: el videojuego *Pokémon*.

Luego decidimos recabar información de grupos de docentes de los centros encuestados y en particular de los docentes de informática de esos centros porque la información que rescatamos de los niños consideramos que debe constituirse en un insumo válido para la intervención educativa. En las entrevistas buscábamos indagar respecto del posicionamiento de los adultos enseñantes y su posibilidad de facilitar modalidades de aprendizaje que propicien la autoría de pensamiento o, si bien, reforzaban la modalidad de aprendizaje que ofrecen los videojuegos.

Es nuestra intención profundizar los aspectos institucionales en torno a las nuevas tecnologías y el aprendizaje escolar en la propuesta de intervención educativa que desarrollamos una vez delimitadas estas cuestiones.

4.- Técnicas de recogida y tratamiento de los datos

4.1.- Las entrevistas individuales a usuarios de videojuegos

a) Descripción de la técnica

La entrevista individual nos ofrece la posibilidad de profundizar en determinados aspectos que han sido considerados importantes en el relevamiento cuantitativo y que requieren de una reconfirmación en un contexto de diálogo cercano, permitiendo reconducir las preguntas de acuerdo con el discurso que el propio entrevistado elabora. La entrevista semidirigida permite considerar determinados tópicos de interés y aplicarlos a los sujetos seleccionados a fin de entrecruzar las categorías a través de las distintas entrevistas. También permite, por su carácter abierto, que los sujetos incluyan sus propias apreciaciones al respecto y de este modo enriquezcan las premisas desde la mirada del propio usuario. De

¹¹³ Estas justificaciones corresponden al período en el cual se desarrolló la investigación de campo: años 2000/2002.

este modo consideramos las ventajas que nos aporta la metodología etnográfica que consiste no solamente en preguntar sino también en reflexionar e interactuar con los entrevistados (Mignorance, 1990).

b) Descripción de la muestra

A fin de rescatar las opiniones de los sujetos, dispusimos entrevistar en forma individual a una muestra de niños con diversas posibilidades económicas y diferencias de acceso a las tecnologías. Las entrevistas fueron realizadas fuera del contexto escolar a fin de ofrecer un espacio de mayor libertad, se realizaron en un Centro Cultural muy concurrido por los niños y jóvenes de la ciudad. Mantuvimos como constante la franja de edad determinada y cuidamos la variedad en relación con el sexo y a la procedencia social de los sujetos.

Tabla 8.1: Entrevistas individuales en profundidad

Niños- Contexto	Centro Escolar	Edad y sexo
EIN 1: Centro Cultural	C2	V7: 8 años
EIN 2: Centro Cultural	C2	V 8: 9 años
EIN 3: Centro Cultural	C1	M 6: 8 años
EIN 4: Centro Cultural	C2	V 9: 9 años
EIN 5: Centro Cultural	C1	V 10: 9 años
EIN 6: Centro Cultural	C1	M 7: 11 años
EIN 7: Centro Cultural	C3	M 8: 11 años
EIN 8: Centro Cultural	C3	M 9: 10 años
EIN 9: Centro Cultural	C3	V 11: 8 años
EIN 10: Centro Cultural	C3	V 12: 8 años

c) Tratamiento

Registramos las opiniones de los sujetos entrevistados y procedimos a realizar dos niveles de análisis de los protocolos atendiendo a las observaciones que, como investigadores registramos y a las categorías de análisis que iban surgiendo a medida que transcurrían las entrevistas. (En los protocolos consignados en el Anexo 2 se consigna: Registro Textual, Interpretación y Categorías) Las categorías luego las tratamos de acuerdo con el nivel de frecuencia en que aparecían de modo tal que realizamos una lectura transversal de las opiniones y una lectura horizontal atendiendo a las opiniones de cada muestra en particular.

4.2.- Los grupos focales con escolares

a) Descripción de la técnica

Esta técnica ha sido seleccionada porque permite comprender aspectos del objeto de estudio tal como lo perciben los sujetos participantes de un determinado grupo social.

Hemos incluido entrevistas focalizadas a niños con características de “exploratoria” (Wittrock 1986: pág112) a fin de recabar datos de usuarios de estas tecnologías en su carácter de “informantes expertos” ya que nos permiten conocer al detalle aspectos del relato de los videojuegos y los procesos de resemantización que elaboran. Estas entrevistas tienen una cierta estructura predeterminada en un tópico de temas pero también permiten que el grupo dirija el foco de la discusión de acuerdo con sus intereses. Responde a lo que Krueger,R. (1988) denomina *Focus Group* técnica sumamente valiosa para atender a los objetivos propuestos en nuestra investigación.

b) Descripción de la muestra

Decidimos continuar esta etapa del diseño exploratorio implementando la técnica de los grupos focalizados centralizando la mirada en grupos de niños que compartían la misma franja etárea y los mismos intereses, aunque pertenecían a distintos lugares y situación social. El objetivo que fundamenta esta selección es el de profundizar aspectos relativos a la homogeneización de motivaciones e identificaciones que provocan las prácticas de videojuegos y que son compartidas por los niños usuarios desde diferentes espacios sociales Utilizamos la técnica de grupos focalizados, en los cuales el entrevistador se reúne con los sujetos para indagar respecto de diversas cuestiones de interés para el problema de investigación. La técnica brinda la posibilidad a los propios entrevistados para que aporten opiniones, acuerdos o disidencias sobre los preconceptos con los cuales el entrevistador concurre a la cita. Esta técnica posibilita hallar claves interpretativas que incluyan con mayor claridad las voces de los entrevistados.

Los grupos focalizados se llevaron a cabo en niños que concurren a dos centros educativos de la Localidad de Río Gallegos que, por las características de su población y por las diferentes aportaciones respecto de insumos tecnológicos, consideramos sumamente significativos (C1 y C3 de la muestra seleccionada, descriptos en el apartado que sigue).

Tabla 8.2: Distribución de los grupos focalizados

TÉCNICA	GRUPO	SEXO (M/V) EDAD
Grupos Focalizados (Río Gallegos)	EGN1 Niños de la muestra C1	M1 : 11 años
		M2 : 10 años
		M3 : 11 años
		V1 : 10 años
		V2 : 11 años
		V3 : 10 años
		V4 : 11 años
		V4 : 11 años
Grupos focalizados (Río Gallegos)	EGN2 Niños de la muestra C2	M 24: 11 años
		M 25: 12 años
		M 26: 11 años
		M 27: 12 años
		M 27: 12 años

		V 17: 11 años
		V 18: 12 años
		V 19: 11 años
Grupos Focalizados (Río Gallegos)	EGN3 Niños de la muestra C3	M 10: 10 años
		M 11: 10 años
		M 12: 9 años
		M 13: 9 años
		M 14: 12 años
		M 15: 10 años
		V 13: 10 años
Grupos focalizados (Río Gallegos)	EGN4 Niños de la muestra C3	V 14: 9 años
		M 16: 10 años
		M 17: 9 años
		M 18: 9 años
		V 15: 9 años
		M 19: 12 años
		M 20: 11 años
Grupos focalizados (Río Gallegos)	EGN5: Niños de la muestra C3	V 16: 9 años
		M 21: 9 años
		M 22: 11 años
		M 23: 11 años

c) Tratamiento

Hemos propuesto un diseño de tratamiento de los datos similar al de la entrevista individual de modo que nos permitiera, posteriormente, aprovechar la información recabada en torno a las categorías de análisis. La especificidad de la técnica del *Focus Group* nos permite indagar en profundidad una serie de temáticas de nuestro interés como investigadores, aplicada a un grupo de usuarios previamente seleccionado, usuarios denominados como “expertos informantes” que hemos observado en contextos diferenciados.

4. 3.- La encuesta

a) Descripción de la técnica

El instrumento diseñado ha sido una encuesta codificada en un protocolo que lleva, a modo de presentación inicial, una aclaración destacada que advierte acerca de los objetivos del trabajo como así también acerca de la confidencialidad de los datos. Cabe aclarar que esta información se explicitó oralmente ante cada grupo y se brindó un encuadre a la indagación capaz de propiciar un ámbito de libertad para opinión. Estas consideraciones

tenían como objetivo neutralizar el efecto “escuela” en los niños y que sus respuestas no fueran de compromiso. De todos modos, consideramos estos datos en relación con el contexto en el que se han recabado.

Asimismo es importante destacar que el instrumento también ha ofrecido dificultades a los niños. Las consignas debían ser explicitadas con ejemplos dado que, si bien se evidenciaba que conocían el contenido de las mismas, los niños presentaban dificultad para comprender el texto escrito o quizá para “pensar” en la situación lúdica con lo cual les solicitábamos que sometieran a la evaluación reflexiva el acto de jugar. Las consignas se alternaban entre las que proponían preguntas *cerradas*, apelando a la precisión en la respuesta, como las *abiertas* que pretendían recabar la palabra del propio sujeto para generar información proveniente de su particular manera de expresarse respecto a diferentes cuestiones.

Se incluyeron al final algunos puntos que intentaban recoger la opinión de los niños en relación a sus preferencias y opiniones acerca de los videojuegos o del tratamiento de la tecnología informática en las escuelas.

Los diferentes aspectos que consideramos de interés para nuestra indagación conformaron el universo conceptual que dio origen a las distintas categorías de análisis. Dichos aspectos pretendían obtener información acerca del motivo de sus preferencias, elecciones en término de género, vinculación entre la actividad y las variables de espacio y tiempo y el tipo de interacción que se promueve.

b) Descripción de la muestra

La muestra seleccionada pertenece a 239 niños y niñas de una misma franja de edad (8 a 12 años) que concurren a centros pertenecientes a distintos sectores dentro del panorama sociocultural de la zona. Los niños cursan el 5° y 6° grado de los centros escogidos. (La encuesta se realizó en el año 2000).

El **centro 1** pertenece a una escuela pública, privada, no confesional, a la que concurren en su mayoría familias con un buen nivel socioeconómico y padres profesionales, universitarios. Es una escuela bastante nueva, fundada en 1991, que mantiene vinculación con otros centros nacionales e internacionales y que selecciona su personal docente. Alberga todos los niveles de educación: infantil, educación general básica y el nivel polimodal. Sin embargo sus instalaciones son precarias y poco funcionales. Cuenta con una sala de informática y laboratorios de medios a la cual concurren los grupos escolares al menos 2 veces a la semana, sistemáticamente. La sala está dotada con 15 ordenadores interconectados que son utilizados por los docentes en sus clases y para prácticas escolares (más detalles en el anexo 2, C.1).

El **centro 2** se trata de una escuela pública estatal, ubicada en el centro de la ciudad a la que concurre una población de nivel económico medio – similar a la anterior- pero cuyas familias provienen generalmente del ámbito del comercio o de la administración pública, con estudios medios. Es una escuela antigua, cuyo edificio se ha construido a nuevo totalmente. Cuenta con instalaciones modernas y su arquitectura es muy diferente al resto

de las escuelas de la zona. Se ha dotado a cada aula con una TV pero no cuentan con sala de informática y solo poseen cuatro ordenadores situados en la biblioteca. No tiene docente de informática incorporado a la planta funcional. (Más detalles en el Anexo 2, C. 2).

El **centro 3** es una escuela pública estatal, ubicada en la periferia de Río Gallegos que concentra una población de escasos recursos económicos y con familias de trabajadores con un nivel de escolaridad básico. Este centro escolar es objeto de múltiples proyectos de asistencia social entre los cuales se incluye un buen equipamiento tecnológico provisto por el Estado. Sin embargo estas instalaciones no son utilizadas para desarrollar clases con los ordenadores, los cuales sólo son utilizados por los docentes que cuentan con sus propios conocimientos informáticos para realizar allí informes o preparar material didáctico para sus clases. (Más detalles en el Anexo 2, C.3).

Tabla 8.3: Descripción detallada de la muestra (técnica: encuesta)

Centro	Edades							Sexo	
	8	9	10	11	12	13	14	Femenino	Masculino
C1= 33		3	11	18	1			10	32
C2= 147		1	63	73	10			75	72
C3= 59			20	25	9	2	3	24	35
Total= 239		4	94	116	20	2	3	109	130

c) Tratamiento

En la población seleccionada decidimos aplicar una encuesta codificada en un protocolo que requería distintos tipos de respuestas (Ver Anexo 2). Nos interesaba poder contar con determinados datos que nos permitieran establecer vinculaciones y confirmar percepciones de los alumnos-usuarios. Consideramos que, si bien constituye una ventaja para nuestra tarea contar con respuestas consignadas por escrito, esta característica opera también como un obstáculo. Escribir sobre los juegos implica colocar bajo el *orden de la escritura* un espacio que opera bajo otras coordenadas, implica solicitarle un esfuerzo importante al jugador para que explique un acontecimiento que está íntimamente vinculado con los afectos y con el mundo de lo imaginario. La escritura y el lugar en el cual aplicamos el instrumento -la escuela- están inscriptos bajo sutiles normas que subyacen al discurso conciente. A pesar de nuestra advertencia explícita respecto a las características del instrumento y a nuestro interés particular, no podemos obviar la “influencia” que el entorno produce sobre los sujetos. Conocedores de estas limitaciones es que intentamos corroborar los datos mediante la observación directa de situaciones de juego y del análisis de los discursos generados en torno a ellas.

Fue interesante la situación misma de la administración de la encuesta dado que en algunos casos las consignas debieron ser explicadas mediante ejemplos ya que no eran comprendidas por los niños. La dificultad radicaba en el *tipo de texto* que conformaba el instrumento y no en el contenido del mismo (en los 3 casos los niños tenían conocimiento y

hacían uso intensivo de los videojuegos) Superado este obstáculo las respuestas fluían sin dificultad. Otro dato significativo surge de la observación del clima de la clase que, en todos los casos, cambió después de la entrevista. Los niños se entusiasmaron contándose historias unos a otros o involucrando a la entrevistadora y a las maestras. Entre ellas se observaron diferentes actitudes, en general de asombro por las historias que escuchaban y de rechazo por el contenido de las mismas, sean éstos contenidos violentos o no.

4.4.- Las representaciones gráficas

a) Descripción de la técnica

Consideramos que las representaciones gráficas son manifestaciones privilegiadas de la función simbólica que aportan información valiosa respecto de las percepciones que los sujetos tienen del mundo de la vida cotidiana. Seleccionamos esta técnica sin considerarla como “tests proyectivos” sino que nuestro objetivo es, principalmente descriptivo. La consigna de tarea ha sido solicitarles a los niños, de la población escolar seleccionada que registraran mediante un dibujo cuáles eran sus juegos preferidos. Se realizaron los dibujos en tarjetas dadas por el investigador y los niños dibujaron utilizando lápiz negro y consignando edad y sexo, solamente. La técnica se realizó en el contexto escolar, de modo tal que nos asegurábamos la participación de la misma población indagada en las otras técnicas de recogida.

b) Descripción de la muestra

Consideramos que el período transcurrido desde la primera indagación hasta ahora (2000/2003), merecía un ajuste de los datos, debido, específicamente, a las condiciones estructurales que está viviendo nuestro país. Nos interesaba observar cómo están impactando estos condicionamientos en el espacio lúdico de las poblaciones escolares, tanto en relación con los objetos tecnológicos (provisión de artefactos) como en las preferencias en las identificaciones. Decidimos realizar el relevamiento a un mayor número de niños (482 casos) en los tres centros escolares. La población relevada correspondió a los niños que concurren a los 3 centros escolares de 4° a 6° grado. Les solicitamos que realizaran un dibujo en el cual expresaran libremente, cuál era su juego preferido, en el tiempo extraescolar. Utilizamos la representación gráfica ya que nos posibilita rescatar no sólo la elección de la actividad elegida, sino también algunos rasgos característicos de la representación simbólica que esta técnica posibilita. La muestra seleccionada estaba distribuida de la siguiente manera.

Tabla 8.4: Descripción detallada de la muestra de las “representaciones gráficas”

Centro	Edades					Sexo	
	8	9	10	11	12	Femenino	Masculino
C1= 101	43	21	22	14	1	61	40

C2= 199	5	69	52	22	51	95	104
C3= 185	2	36	54	58	35	106	79
Total= 485	50	126	128	94	87	262	223

c) Tratamiento

Tal como expresamos anteriormente, el tratamiento de estos datos desestimó una lectura psicoanalítica ya que no era éste nuestro objetivo. Registramos los objetos representados y analizamos su presencia u ausencia catalogándolos en dos grandes grupos: juegos electrónicos y juegos tradicionales. A este agrupamiento lo sometimos a un análisis de procesamiento estadístico aplicando el programa SSPS que nos facilitó correlacionar esta categorización de los juegos vinculado al sexo, edad y nivel sociocultural de la muestra seleccionada.

4.5.- Los grupos focales a propósito del videojuego *Pokémon*

a) Descripción de la técnica

En el capítulo 12 desarrollamos un estudio sociosemiótico del videojuego *Pokémon*. Para ello realizamos entrevistas grupales focalizadas a niños consumidores del videojuego *Pókemon*, en una franja de edad que evaluamos constituye una audiencia de relevante gravitación para este género de videojuegos (8 a 12 años). Mediante las entrevistas nos propusimos indagar distintos aspectos de la recepción y la existencia de mecanismos de apropiación, entendidos como “protocolos receptivos puestos en acto en la recepción” (Del Villar,1997) de los relatos que los usuarios construyen a partir de su inmersión en la trama narrativa. Esta perspectiva se basa en la teoría de Christian Metz quien entiende que cada lenguaje se define por la presencia de su significante, de su material de expresión. Los protocolos se han extraído de entrevistas grupales realizadas a niños de diversos lugares y provenientes de distintos sectores sociales a fin de ofrecer la posibilidad de obtener un muestreo variado de las características de estos procesos y observar los procesos homogeneizadores que este tipo de juego produce en diferentes niños con independencia de su contexto social y cultural.

b) Descripción de la muestra:

Incluimos como información complementaria cuatro entrevistas focalizadas que realizamos en contextos muy disímiles al de la Patagonia (ciudad de Buenos Aires y ciudad de Valencia) aunque mantuvimos como constantes las edades de los niños y su afición al videojuego *Pokémon*.

Tabla 8.5: : Descripción detallada dela muestra: Videojugadores de *Pokémon*

Grupos focalizados (Valencia)	EGN 6	M2: 10 años
	Contexto informal	M4: 11 años

		M5: 9 años
Grupos focalizados (Valencia)	EGN 7	M2: 10 años
	Contexto informal	M4: 11 años
		M5: 9 años
Grupos focalizados (Buenos Aires)	EGN 8	M2 : 12 años
	Contexto informal	M5 : 9 años
		V 5 : 9 años
		V 6 : 8 años
Grupos focalizados (Buenos Aires)	EGN 9	M2 : 12 años
	Contexto informal	M5 : 9 años
		V 5 : 9 años
		V 6 : 8 años

Unidad de análisis: Videojuego *Pokémon*

Para profundizar en el análisis del objeto tecnológico videojuego en su función enseñante vinculada con la construcción de la identidad social nos pareció necesario ahondar el análisis de las vinculaciones que existen entre las nuevas tecnologías y los niños usuarios (específicamente entre los videojuegos y los sujetos entrevistados). Una de las herramientas metodológicas que utilizamos ha sido la representación gráfica de situaciones lúdicas y la inclusión en ellas de los videojuegos. Aplicamos esta técnica a los estudiantes de los tres centros escolares, en las edades comprendidas entre los 8 y los 12 años. La consigna de tarea ha sido que representaran, mediante un dibujo, sus juegos preferidos, una consigna amplia que favorecía la selección de la actividad preferida por los niños y la identificación proyectiva de sus personajes favoritos. De este modo obtuvimos un registro cuantitativo de las representaciones infantiles de sus juegos preferidos. A través de análisis cuantitativo y cualitativo de los protocolos gráficos rastreamos referencias a la constitución de arquetipos y su influencia en la configuración de identificaciones. En los indicadores seleccionados hallamos claves interesantes que nos remitieron al análisis de la influencia de la microcultura de la japoanimación en las identificaciones de los niños. Esta cuestión nos llevó a profundizar la indagación en un videojuego particular (El caso *Pokémon*), un soporte particular (la consola Game Boy Color) y grupos de niños usuarios de este juego que, si bien no representan a la muestra seleccionada, han sido seleccionados precisamente porque los reúne el gusto por el juego, la misma franja etárea y pertenecer a comunidades muy lejanas entre sí.

Para el análisis de las entrevistas focalizadas seleccionamos también una herramienta sociosemiótica de análisis que nos permitiese comprender los protocolos de lectura y los procesos de resemantización que realizan los niños respecto de este videojuego particular muy popular entre los niños y que ha permanecido en los primeros puestos en el *ránking* de

ventas desde su aparición en el mercado: el juego *Pókemon*, en su versión *Oro y Plata*, para la videoconsola portátil *Game Boy Color*¹¹⁴.

Hemos seleccionado este videojuego porque ha sido uno de los más seleccionados por los niños, por su popularidad y por versatilidad de los personajes, que aparecen en múltiples medios (TV, cine, video) con un despliegue de merchandising considerable (logos en ropa de niños, en objetos de toda índole, promociones en productos alimenticios, etc.). Otro fundamento para esta elección se sostuvo en el ranking de elecciones de este producto recabado tanto en las opiniones de los niños entrevistados como en las secciones de páginas web o revistas especializadas.

4.6.- Entrevistas individuales a docentes

a) Descripción de la técnica

Esta técnica nos ofrece la posibilidad de profundizar en determinados aspectos que han sido considerados importantes en el relevamiento cuantitativo y que requieren de una reconfirmación en un contexto de diálogo cercano que nos permita reconducir las preguntas de acuerdo con el discurso que el propio entrevistado elabora. La entrevista semidirigida permite considerar determinados tópicos de interés y aplicarlos a los sujetos seleccionados a fin de entrecruzar las categorías a través de las distintas entrevistas. También permite, por su carácter abierto, que los sujetos incluyan sus propias apreciaciones al respecto y de este modo enriquezcan las premisas desde la mirada del propio usuario.

Hemos incluido entrevistas individuales a docentes, provenientes de las escuelas encuestadas y que responden a diversos grados de acercamiento a las tecnologías. De estas entrevistas hemos podido rescatar las voces de los docentes en relación con los obstáculos que motivan su resistencia a la inclusión del juego como herramienta didáctica y del saber tecnológico como un saber ajeno a su práctica educativa. De los datos recabados obtuvimos información importante para diseñar un dispositivo educativo que contemple la inclusión de las tecnologías en la educación.

b) Descripción de la muestra

En relación con los agentes educativos, entrevistamos a docentes que tuvieran diferentes contactos con las tecnologías tanto sea por el centro educativo en el cual trabajan como por su función específica dentro de la institución educativa. Respecto de los docentes de informática señalamos que el C1 tiene 2 cargos, mientras que el C3 no posee el cargo, cuestión que reemplazamos por la entrevista a una docente interesada en estas tecnologías. Incluimos entrevistas a los psicopedagogos ya que consideramos muy interesante su visión respecto de los aprendizajes en los niños de los centros y la presencia de los relatos electrónicos en la cultura escolar.

¹¹⁴ Los criterios que fundamentan la elección de este videojuego se ajustan a los datos recabados en el período de indagación comprendido entre los años 2000 y 2003.

Tabla 8.6: Descripción detallada de la muestra “Entrevista individual a docentes”

TECNICA	DOCENTES	FUNCION
Entrevistas en profundidad	EID1 : docente del C1	Docente de informática C1
	EID2 : docente del C1	Docente de informática C1
	EID3: docente del C3	Docente de informática C3
	EID4: docente del C1	Psicopedagoga C1
	EID5: docente del C3	Psicopedagoga C2
	EID6: docente del C2	Psicopedagoga C3

c) Tratamiento

Registramos las opiniones de los docentes de informática y psicopedagogos entrevistados y procedimos a realizar dos niveles de análisis de los protocolos atendiendo a nuestra propia implicación como investigadores. Registramos las categorías de análisis que iban surgiendo a medida que transcurrían las entrevistas. (En los protocolos consignados en el Anexo 2 se consigna: Registro Textual, Interpretación y Categorías). Las categorías las tratamos de acuerdo con el nivel de frecuencia en que aparecían de modo tal que realizamos una lectura transversal de las opiniones y una lectura horizontal atendiendo a las opiniones de cada muestra en particular (en este caso “los adultos”).

4. 7.- Entrevistas grupales a docentes

a) Descripción de la técnica (Focus Group)

Hemos organizado entrevistas focalizadas a los grupos de docentes de los centros escolares seleccionados, a fin de recabar sus opiniones respecto de estas tecnologías y la posibilidad de introducirlas en la dinámica de la enseñanza formal. Esta información, contrastada con la recabada desde los grupos de niños nos ha brindado criterios para el diseño de estrategias didácticas para la inclusión de estas tecnologías. Hemos considerado los aspectos metodológicos propuestos por Krueger,R (1988) para el diseño metodológico de los Grupos Focalizados (*Focus Group*) técnica que nos posibilita recoger información específica de la muestra de sujetos seleccionada.

b) Descripción de la muestra

Esta técnica la aplicamos a grupos de docentes que trabajan en los centros indagados y que, por lo tanto, cuentan con diferentes posibilidades tecnológicas en los centros y diferentes posibilidades en sus alumnos. El objetivo de este relevamiento pretende recabar la opinión de los agentes educativos respecto de las nuevas tecnologías en las prácticas educativas y su injerencia en la construcción de la identidad social de los usuarios. Esta información también pretende hallar los intersticios institucionales que nos posibiliten la aplicación de un dispositivo didáctico que incluya a los videojuegos en las prácticas educativas.

Tabla 8.7 : Descripción detallada de la muestra. Técnica: Entrevista grupal semiestructurada (*Focus Group*)

ENTREVISTA	Características del centro	DOCENTES Y FUNCION
EGD1: docentes C1	Centro educativo de muy buenas posibilidades económicas en los alumnos y provisión de buen equipamiento informático en la escuela	D1: docente de 6° grado, área de literatura, sexo femenino, 35 años D2: docente de Jardín de infantes, sexo femenino, 20 años D3: docente de 5° grado, área de ciencias, sexo femenino, 40 años D4: docente de 2° grado, sexo femenino, 33 años D5: docente de 3° grado, sexo femenino, 30 años D6: docente coordinadora de ciclo, sexo femenino, 45 años D7: docente de 4° grado, sexo femenino, 38 años
EGD2: docentes C2	Centro educativo de medianas posibilidades económicas en los alumnos y pobre provisión de equipamiento informático en la escuela	D1: Docente de 5° grado, trabaja en otro turno como maestra de un 4° grado, sexo femenino, 40 años D2: Docente de 4° grado, trabaja en otro turno en escuela como secretaria, sexo femenino, 39 años D3: Docente de 1° grado, trabaja en otro turno como maestra de un 6° grado, sexo femenino, 30 años D4: Docente de 3° grado, trabaja en otro turno como maestra de un 5° grado, sexo femenino, 40 años D5: Docente del área de sociales en 5° y 6° grado, trabaja como profesor de historia en la misma institución, en el tercer ciclo, sexo masculino, 30 años D6: Docente de 2° grado, trabaja en otro turno como maestra de un 4° grado, sexo femenino, 22 años D7: Docente coordinadora del segundo ciclo, trabaja como maestra en otra escuela, sexo femenino, 45 años D8: Docente del área de ciencias, 5° y 6° grado, sexo femenino, 36 años
EGD3: docentes C3	Centro educativo de escasas posibilidades	D1: Docente del área de ciencias sexo femenino, 30 años

	económicas en los alumnos y buena provisión de equipamiento informático en la escuela	D2 Docente del área de ciencias, sexo femenino, 45 años D3 Docente del área de lengua, sexo femenino, 40 años, D4 Docente del área de matemáticas, sexo masculino, 30 años D5 Docente del área de ciencias sociales, sexo femenino, 33 años D6 Docente del área de ciencias sociales, sexo femenino, 34 años
--	---	--

c) Tratamiento

Realizamos el mismo tratamiento metodológico que las entrevistas focalizadas de la población de niños. De este modo la información obtenida puede ser leída en términos decategorías e incidentes críticos en ambas poblaciones. El análisis surgeentonces, tanto de la lectura de frecuencia de aparición de categorías de análisis como de la frecuencia y contenido de las opiniones ofrecidas por las poblaciones indagadas.

4.8.- La observación

a) Descripción de la técnica

Utilizamos en principio esta técnica para la recogida de la información a fin de seleccionar datos pertinentes que nos orientasen en el abanico de múltiples situaciones en las que estos objetos se presentan en la vida cotidiana. Este instrumento lo concebimos en función del marco teórico que, si bien opera como punto de referencia, hemos intentado que aquéllas ideas previas no eclipsaran nuestra propia sensibilidad de observadores para permitir que surgieran otros datos de la situación que no habíamos anticipado. Dirigimos entonces nuestras observaciones tanto hacia situaciones lúdicas como a diferentes circunstancias en las que intervenían los videojuegos, el espacio publicitario, el lenguaje cotidiano de los usuarios y sus prácticas de uso.

Empleamos en principio la *observación libre* con la intención de familiarizarnos con la situación lúdica y observar nuestro objeto de estudio bajo las más variadas perspectivas a fin de impregnarnos de su propia lógica. A medida que el proceso de investigación se fue desarrollando nuestras observaciones se sistematizaron en orden a obtener información sobre el discurso narrativo que promueven los videojuegos en función de los objetivos propuestos. Esta técnica nos posibilitó la detección de incidentes y de situaciones peculiares que nos resultaron significativos, registrándolas en su contexto de emergencia, y manteniendo una “distancia óptima” en la posición de observador que implicaba liberarnos de nuestras preconcepciones manteniendo la percepción sobre nuestra propia movilización ante el juego. Nuestro objetivo con esta técnica, entonces, es el de situarnos en “el presente” y “en el contexto de uso” de estas tecnologías en tanto configuradoras del espacio lúdico de los niños. Es por tal motivo que este instrumento nos ha sido de suma utilidad en

la fase exploratoria del estudio de campo y ha contribuido en la formulación de las hipótesis de trabajo.

4.9.- El estudio de los documentos

a) Descripción de la técnica

Consideramos de relevante importancia recabar información de documentos de distinta índole que nos posibilitaran construir observables y organizar categorías de análisis de los datos. Apelamos a documentos escritos (algunos de los que consideramos más significativos los hemos incorporado al Anexo 1) y otros provenientes de diversos medios (grabación de publicidad televisiva y de *slogans*, capítulos de la serie que tuvo origen en el videojuego, filmación de escenas de juego, entre otro material que registramos para luego iluminar el análisis de la información).

b) Descripción de los documentos

Utilizamos *documentos publicados* en diferentes medios tratando de registrar datos desde diversos formatos respecto al objeto de estudio, tanto sean de *circulación masiva*: periódicos argentinos y españoles, revistas especializadas y dirigidas al público infantil, revistas digitalizadas, foros de discusión, páginas web de las empresas productoras de software, de usuarios y de grupos de aficionados al tema, folletos publicitarios de promoción de los productos como así también otros incluidos en los objetos de consumo infantil, etiquetas, folletos de instrucción y guías de usuario incorporados a los envoltorios, cajas y estuches de los videojuegos.

También consideramos el estudio detallado de diversos *documentos científicos*: tesis doctorales e informes de investigación publicados, archivos y reseñas de especialistas, revistas científicas del ámbito de la semiótica, la psicología, la comunicación y la pedagogía, entre otras. Incluimos también el análisis de documentos oficiales respecto a anteproyectos de ley o normativas legales respecto a la regulación del uso de los videojuegos, tanto en España como en Argentina u otros países.

c) Tratamiento

De tan variada cantidad de documentos clasificamos en principio su carácter y su procedencia, situando el mensaje en el contexto de producción pero así también en el contexto de recepción de los mismos: la audiencia hacia la cual estaba dirigido el mensaje. Registramos estos documentos en principio para explorar la literatura científica y la proveniente de la publicidad con la finalidad de vincularla a los conceptos teóricos procurando que ambas dialoguen y nos brinden la posibilidad de generar un conocimiento fundado en las prácticas de uso. El examen de los documentos posee, en principio, un carácter esencialmente constructivo de nuestras ideas ya que nos permitieron rechazar

preconceptos o ideas erróneas y comenzar a delinear algunas certezas en torno a las hipótesis formuladas.

Capítulo 9

Los videojuegos y la configuración del espacio lúdico

- 1.- Videojuegos y equipamiento**
- 2.- Videojuegos y el tiempo de juego**
- 3.- Espacio y tiempo: organizadores del espacio lúdico**
- 4.- Videojuegos y experiencia lúdica**
- 5.- El juego y la socialización**
- 6.- El niño usuario-consumidor**
- 7.- Videojuegos y diseño gráfico**

Los videojuegos y la configuración del espacio lúdico

Hemos formulado como una de las líneas de indagación que “los videojuegos integran el espacio lúdico de la cultura infantil de Río Gallegos” definiendo como videojuego a las propuestas lúdicas que se desarrollan en entornos digitales interactivos e inmersivos. Los definimos como “discursos narrativos” (Cap 2.1 en la presente obra) porque poseen la capacidad de contar historias utilizando imágenes y elementos portadores de significación. Desde esta perspectiva afirmamos que los videojuegos son artefactos culturales que expresan –en términos vigotskianos- los relatos de nuestra cultura en clave de hipermedia electrónica. (Cap 6.5 de esta Tesis) Asimismo acordamos en definir el espacio lúdico siguiendo los aportes de Winnicott (1972) quien considera al juego como la experiencia humana que inaugura el pensamiento. En términos de A. Fernández (1987) diríamos que configura la primer experiencia de “autoría” del sujeto realizada sin la demanda del otro y sin la exigencia de la necesidad. El sujeto es quien establece el “espacio transicional” (Winnicot, 1972) que no es interior ni exterior y que es creado por él. Consideramos que se inaugura un “espacio transicional lúdico” porque se desarrolla en un tiempo y en un lugar configurado por la propia experiencia del sujeto.

Este aspecto lo indagamos atendiendo al análisis de los datos referidos a la configuración del espacio lúdico vinculado con las prácticas que desarrolla el usuario en el contacto con estas tecnologías. Organizamos el análisis apelando a algunos puntos significativos de la encuesta, a la información recabada en las entrevistas focalizadas que realizamos a los sujetos en distintos contextos y a las representaciones gráficas del juego preferido realizadas en el año 2003. Obtuvimos indicadores significativos tanto en las poblaciones de niños como en las de los adultos que hacían referencia a

Tabla 9.1: recurrencias en la aparición de la categoría “Prácticas del usuario”

PRACTICAS DEL USUARIO (PRU: 30%)			
NIÑOS (32%)		ADULTOS (29%)	
Tiempo	(TI)	Incorporación de las TICS	(TICS)
Espacio	(ESP)	Obstáculos en la organiz	(ORG)
Equipamiento doméstico	(EQ)	Equipamiento escolar	(EQ)
Socialización	(SO)	Efectos sobre el usuario	(SO)
Diseño Gráfico	(DIS)	Diseño Gráfico	(DIS)
Valor económico	(COS)	El consumidor	(CONS)
Circulación	(CIR)		
Lugar del adulto	(AD)	Lugar del adulto	(AD)

La presencia de estos indicadores en las entrevistas dieron la denominación a la categoría “**Prácticas del usuario**” (PRU) Esta categoría está presente en el 30% de las respuestas obtenidas en el total de la población. En ambas muestras las referencias a esta categoría nos indican alusiones a los organizadores del espacio lúdico que configuran la actividad de “videojugar”. Es interesante destacar que en los niños esta categoría está presente en un 32% de las respuestas y en un 29% en las respuestas de los adultos. Es muy

significativo observar la paridad en ambas muestras de esta categoría aunque respondiendo a acepciones diferentes, propias de los intereses de ambas poblaciones.

Desarrollaremos el análisis de estos aspectos vinculando las características expuestas por ambas muestras de sujetos en relación con las prácticas de los usuarios, considerándolas como “rutinas organizadoras de la experiencia lúdica”.

1.- Videojuegos y equipamiento

Consideramos que el espacio del tiempo libre que transcurre en la vida cotidiana hogareña es en sí mismo un ambiente que genera una microcultura de significaciones y actitudes que los adultos imprimen en la vida cotidiana familiar. Un indicador sumamente significativo es la provisión de objetos y servicios con los que se han abastecido las instituciones (familia, escuela y demás instituciones sociales) para cubrir las necesidades propias del desarrollo personal y social. Observar, por ejemplo, con qué aprovisionamiento cuentan los hogares de diferente nivel sociocultural nos remite al valor que determinados objetos tienen para ese contexto con sólo considerar el valor económico que se invierte en ellos.

En el Anexo 3, cuadro 1, transcribimos los resultados obtenidos en la encuesta masiva al indagar a la población seleccionada con respecto al equipamiento familiar vinculado con los videojuegos en sus diferentes soportes. Hallamos que el 71,1% de los hogares contaba con computadora, el 77,4% poseía videojuegos en consolas (tipo Playstation, Family Game o Sega) y el 68,2% contaba con consolas de videojuegos portátiles. Estos datos son muy significativos y corroboran la presencia de los videojuegos, en sus distintos formatos, en la mayoría de los hogares encuestados. Para discriminar este aprovisionamiento de acuerdo con el nivel adquisitivo de las familias nos detuvimos a observar qué sucedía con los alumnos provenientes de sectores desfavorecidos económicamente en la muestra. Hallamos que el 77% de los hogares poseía videojuegos de computadora, el 78,7% consolas de videojuegos y el 80,3% consola portátil. Estos datos son muy cercanos a los que destacamos en el nivel socio económico alto de nuestra muestra. Si bien existían diferentes posibilidades para adquirir equipos e insumos informáticos y variaciones en los precios de acuerdo con la calidad o posibilidades de los artefactos, es un dato corroborado que las familias consideran necesaria la presencia de estas tecnologías en la vida cotidiana. Y estos datos, en el contexto más desfavorecido, confirman la hipótesis de la integración de los videojuegos en la cultura infantil dado que se invierte un porcentaje importante de los ingresos familiares en la adquisición de estos objetos. Esta información se relevó en el año 2000, época en la cual todavía la población contaba con posibilidades de crédito y relativa estabilidad laboral. En este caso particular, la región patagónica evidenciaba un muy bajo índice de desempleo e ingresos estables, en su mayoría ofrecidos desde la administración pública, con la presencia de programas sociales que beneficiaban a las familias más desfavorecidas.

Consideramos importante retomar estos datos en el año 2003 a fin de revisar el impacto de la fuerte crisis económica en los ingresos de los argentinos, el incremento en los índices de desempleo y la caída de la posibilidad de crédito. Volvimos a encuestar a la

misma población escolar, dedicándonos en especial a preguntarles respecto de sus juegos preferidos, con la intención de advertir la presencia de los juegos electrónicos en el tiempo libre. (Datos consignados en el Anexo 5) Hallamos que el 78,9% de los encuestados elegía los juegos tradicionales (en especial los deportes y los juegos al aire libre) y el 42,06% de esa población optaba por los juegos electrónicos (ordenadores, consolas familiares etc) Ambas elecciones están vinculadas con el total de la población ya que en algunos casos se elegían ambos tipos de juego.

Estos datos, en sí mismos significativos, se acentúan si nos abocamos a observar qué sucedía con los sujetos del nivel sociocultural más bajo. Hallamos que el 65,4% de los niños elegía los juegos tradicionales y un 34,6% a los juegos electrónicos. Estos datos nos estarían señalando que el fuerte impacto de la crisis social ha restringido la provisión de insumos tecnológicos ampliando la brecha entre sectores sociales.¹¹⁵

Para profundizar estos datos rastreamos en las entrevistas, dentro de la categoría “prácticas del usuario” el indicador equipamiento y hallamos las siguientes recurrencias que extrajimos de las voces de los usuarios:

Tabla 9.2: Incidentes críticos en la población de niños
Población: niños Categoría: prácticas del usuario Indicador: equipamiento familiar

Incidentes críticos
Valorización de los objetos tecnológicos: buena provisión en el hogar
Preferencia por los juegos en la pc (hogar)
Apreciar el juego y cuidar los artefactos para prolongar su vida útil
El equipamiento familiar permite un uso prolongado
Vinculación de la información con otros medios(TV) posibilitan competencias de videojuegos
Uso de la computadora
Uso compartido de los equipos
Uso del control remoto del TV para jugar
Convergencia de medios
Los requerimientos técnicos favorecen adquirir conocimiento experto
Acceso restringido a la tecnología por desabastecimiento
No hay equipamiento pero elige el videojuego (es objeto de deseo)
Otros poseen la consola, deseo por jugar
Impacto de la crisis económica en la provisión

En este cuadro consignamos, dentro de la categoría “Prácticas del usuario” (PRU) las frases que sintetizaban las expresiones de los sujetos, acordamos en exponerlas, evitando las repeticiones que, en definitiva, corroboran la validez del indicador. Este proceso de análisis cualitativo lo realizamos también en la población de adultos enseñantes a fin de observar qué exponían los adultos con respecto a esta categoría de análisis. Las referencias de los adultos se realiza en relación al equipamiento escolar.

¹¹⁵ En el anexo 6 consignamos algunas de las representaciones gráficas que consideramos más significativas y que muestran características que se reiteran en otros grupos de sujetos

Tabla 9.3: Incidentes críticos en la población de niños

Población: adultos Categoría: prácticas del usuario Indicador: equipamiento escolar

Incidentes críticos
La informática debe estar presente como herramienta “disponible”
El equipamiento y mantenimiento de los equipos es necesario para la inclusión en las prácticas
Debe existir mayor responsabilidad en el uso del equipamiento escolar
EL equipamiento escolar debe estar al alcance de los alumnos y docentes
El cuidado del equipamiento preocupa por la dificultad de reposición
El docente provee equipamiento en software
Existe provisión de material en la escuela que no es utilizado
Seria necesaria la instalación de equipos en red
No se trabaja con internet en la escuela porque no están equipadas
El equipamiento en las escuelas que no está al alcance de los alumnos. Resistencia a la incorporación de las TICS: La tecnología es rechazada por la burocracia
La comunidad educativa se organiza para proveer materiales a las escuelas pero faltan buenas propuestas didácticas de los docentes.
Cuando hay buena provisión de equipos en la escuela surgen obstáculos organizacionales para la implementación de las TICS en la enseñanza
Existe equipamiento escolar en TICS que no se utiliza en las clases debido a obstáculos en el pensamiento del profesor
El equipamiento escolar es menos actualizado que el equipamiento doméstico en las clases sociales favorecidas

Si consideramos que los videojuegos constituyen una iniciación temprana al uso de las tecnologías (TICS) y que este tipo de conocimiento es un instrumento importante para acceder al “Tercer Entorno” (Echeverría, 1999) no solamente como usuarios-consumidores, sino como ciudadanos que utilizan las tecnologías potenciando sus ventajas, es entonces interesante observar qué cabida tienen las tecnologías de la información y la comunicación en un ámbito al alcance generalizado, como lo es el espacio escolar. Nos interesamos, en principio, por observar qué tipo de equipamiento informático poseían los centros escolares investigados para luego entrevistar a los docentes y observar qué propuestas de abordaje surgían de los docentes.

Un dato sumamente curioso surge ante la pregunta que realizamos en la encuesta masiva: ¿En tu escuela tienen Taller de computación? Las respuestas obtenidas son confusas en un porcentaje interesante de niños, datos que evidencian que este espacio escolar no está integrado al universo de sentido de todos los alumnos. (Anexo 3, cuadro N° 20) Recordemos que en el C1 existe un Taller de Informática con 2 docentes especializados, el C2 posee un espacio anexado a la biblioteca con 4 ordenadores y sin cargo docente especializado (al momento de realizarse el trabajo) y el C3 posee un Taller de informática equipado suficientemente y con un docente especializado a cargo. Sin embargo los niños no

logran advertir ese espacio como propio. El 9,5% de los niños del C2 dice que tienen Taller de Informática en su escuela (cuando no existe como actividad organizada) y el 10,2% de los niños del C3 se expresan negativamente (cuando en realidad lo tienen) Este dato creemos que no ha sido un error de atención a la consigna sino que remite a la apropiación del equipamiento y el espacio como propio de los niños. Para profundizar en estas cuestiones incluimos el listado de indicadores en los cuales los adultos hacen referencia a la inclusión de las TICS en la escuela (TICS) y los obstáculos organizacionales (ORG) a los cuales se enfrenta la innovación.

Tabla 9.4: Incidentes críticos en la población de adultos (prácticas del usuario)
Población: adultos Categoría: prácticas del usuario Indicador: organización escolar

Incidentes críticos
Resistencias del formato escolar frente al entorno de las TICS
El tiempo escolar es jerarquizado y organizado en torno a la lógica lineal propio de la escuela
La cultura docente acepta el cambio pero se resiste a incorporarlo
Se acepta el uso de espacios escolares para informática
Cargos técnicos para el abordaje de las TIC
Dificultades desde la organización
Bibliotecas como centros de información con inclusión de las TICS
La escuela como propuesta alternativa
Control del docente y acompañamiento
Posibilidad de acceso a las TICS desde la escuela: espacios colectivos
Posibilidades que ofrecen las TICS, nuevas formas de vinculación y de comunicación
Lugar de la informática en la cultura actual
Posibilidades que ofrece las TICS y restricciones para el acceso
La comunicación oral está mediada por las TICS: el chat
La presencia de los videojuegos está integrada en las características culturales, como un elemento más.
Lugar de la enseñanza: procesamiento “humano” de la información
Posibilidad de incluir las TICS en espacios institucionales
Captura del tiempo libre en las TICS
Tiempo subjetivo: dedicado al control de la tecnología
El tiempo libre es escaso, tiempo capturado ?

Para corroborar estas afirmaciones entrevistamos a los docentes que están a cargo de estos espacios y, en principio advertimos una carencia en la formación específica que repercute, necesariamente, en la calidad de las propuestas didácticas.

Entrevista individual Docente (EID1) Docente de informática C1

Edad y sexo: 30 años, femenino La docente coordina el espacio de Informática en el C1, escuela pública de gestión privada. Posee formación específica (cursada en un profesorado de informática).

E: qué idea tenés del espacio de las Tecnologías en la escuela?
E4: yo creo que hay mucho que se puede hacer, así trabajaba yo en uno de los colegios de Buenos Aires. La sala de computación tiene que estar siempre disponible y es el docente el que se tiene que arrimar a la sala de computación y hacer alguna actividad fuera de lo que hace en el aula
E: La provisión de materiales, cómo la evaluás?
D4 Yo tengo mucho material de <i>soft</i>
E: Y con respecto a las posibilidades de comunicación mediante las tecnologías?
D4: Todavía no tenemos <i>internet</i> , se están instalando los módem, creo que para el segundo cuatrimestre estarán
E: y en la escuela qué material encontraste? Hay juegos?
D4: Hay bastante material, pero no muchos juegos, en jardín hay más. Aquí, en primaria había pero parece que los borraron.

En este centro escolar (C1), de gestión privada, se cuenta con un equipamiento que no cubre las necesidades de los alumnos. Se evidencian restricciones para el libre acceso al Taller de Informática y tampoco se cuenta con un equipamiento especializado (suficiente software educativo, conexión a internet) Sin embargo, la docente refiere en sus opiniones su concepción respecto del uso del equipamiento, el aprovechamiento de los espacios y el libre acceso a las herramientas para los docentes de sala. Evidentemente la formación del docente es un factor decisivo para incorporar a las prácticas docentes las posibilidades que ofrecen las TICS. Sin embargo no se evidencia un uso intensivo de las mismas en las clases aún cuando su propuesta es aprovechada por los alumnos incluso con las deficiencias de equipamiento escolar consignadas. Es importante aclarar que la población del C1 proviene de un sector social favorecido, con lo cual las deficiencias de equipamiento son compensadas por el aprovisionamiento familiar. De todos modos consideramos que se podrían aprovechar con mayor riqueza las posibilidades de acceso que los alumnos poseen desde el ámbito extraescolar. Tampoco hemos advertido una propuesta de abordaje didáctico innovador, de modo tal que la tecnología sigue ocupando el lugar de instrumento, quizá más novedoso pero cumpliendo el mismo lugar que los tradicionales pizarrón y tiza. Un uso “escolarizado” de la tecnología que descuida su potencial innovador.

Entrevista individual Docente (EID) C3 Docente de informática C3

Edad y sexo: 50 años, femenino Entrevista realizada a una docente de grado que cumple la función de maestra de informática en el C3, una escuela pública de los suburbios a la cual concurren niños de sectores desfavorecidos. La escuela cuenta con un laboratorio de informática bien equipado y un cargo docente para cubrir esta área específica. Esta docente además de su formación docente posee otro título profesional independiente

	E- ¿Cuál es tu función en la escuela?
Formación idónea en informática	D1: Soy una docente que empíricamente aprendió informática y la utilidad que tiene como herramienta

No es usuaria experta y descuida el verdadero potencial que podrían ofrecer las TICS	para la presentación de trabajos. No soy una asidua usuaria de internet, por ejemplo. Mi experiencia la pude aplicar para dar clases a los chicos
	E- ¿Cuál es la propuesta que desarrolla en el Taller?
Propuesta: Las TICS como herramientas de aplicación. Los docentes no incorporan el uso de las TICS a sus clases	D1: El taller está a disposición de los docentes, como una herramienta más, tengo las máquinas dispuestas para que las utilicen los docentes. Pero no hay mucha demanda, siempre aparecen otras prioridades...

En este centro escolar concurren niños que, por su condición social, no podemos inferir que posean un equipamiento familiar complejo. Desde el Ministerio de Educación se han aplicado políticas compensatorias, priorizando estos centros escolares otorgándoles equipamiento informático y la provisión de un cargo docente para atender a los alumnos (aunque el mantenimiento técnico es escaso y los programas se desactualizan con mucha rapidez) A pesar del buen equipamiento con que cuenta el centro escolar, las condiciones en las cuales se desarrolla la propuesta de incorporación de las Tics a las prácticas docentes no permite una utilización de los espacios y recursos disponibles de manera eficiente. No solamente la formación específicamente técnica del docente de informática sino, básicamente, su concepción respecto del lugar que deberían ocupar las tecnologías en el aprendizaje escolar, impiden ubicar una propuesta innovadora. La propia cultura escolar del colectivo docente impide un replanteamiento de las prácticas aprovechando el espacio y el equipamiento con el que cuenta la institución. De este modo, los alumnos no logran apropiarse de las posibilidades que ofrecen las tecnologías quedando restringido al aprendizaje extraescolar los saberes adquiridos mediante su incursión en las prácticas lúdicas con videojuegos.

Estas afirmaciones obtenidas en las entrevistas las corroboramos en los datos recabados en la encuesta masiva. Al preguntarles a los niños qué les enseñan en el Taller de Informática, el 45,5% de los encuestados respondió “Uso de programas”(Anexo3, cuadro 21) Este dato ilustra los conceptos que intentamos desarrollar respecto a la vinculación entre equipamiento y prácticas del usuario que, en distintos ámbitos institucionales adquieren lugares diferenciados¹¹⁶ Es entonces válido afirmar que el equipamiento es condición necesaria pero no suficiente para proponer la inclusión de las TICS a la educación como herramienta innovadora.

2.- Videojuegos y el tiempo de juego

Si nuestro objetivo para este capítulo es describir la integración de estas tecnologías en la cultura infantil es preciso entonces analizar la variable “tiempo” no solamente en el sentido cronológico (cuanto tiempo utilizan) sino específicamente el tiempo percibido por los usuarios como tiempo propio del juego. Este “tiempo subjetivo” es el que rescatamos como

¹¹⁶ En el capítulo 13 nos referiremos a cuestiones vinculadas con la enseñanza en particular

dato valioso ya que una misma propuesta puede requerir de mayor o menor tiempo de uso de acuerdo con el nivel de dificultad o de atracción que despierta en los usuarios. Este aspecto lo vinculamos con la posición del sujeto ante el dominio de la tecnología y del argumento propuesto por la narrativa. Indagamos en especial el “control del tiempo” de juego para considerar el grado de autonomía del usuario respecto del juego y la posibilidad de proponer una clausura al relato. En este punto la actividad lúdica mediada por las tecnologías se distancia claramente de la actividad lúdica desarrollada con juguetes tradicionales. En esta opción es el niño quien diseña el relato de su juego y le imprime un cierre, incluso cuando es interrumpido por un agente externo a la situación. Si interviene la madre reclamando su presencia, por ejemplo, el niño tenderá a concluir el juego con un cierre que, aunque imprevisto, guarda cierta continuidad lógica y narrativa con las escenas previas a la interrupción.

En la experiencia con videojuegos -de acuerdo con nuestros registros- observamos que el 46,9% de la población dice jugar una hora diaria, el 18,5% dos horas, el 11,7% tres y el 14,2% cuatro o más. Esta es la información otorgada por los sujetos, en nuestra acepción sería el tiempo “percibido” que no necesariamente es el tiempo real de uso.

Del total de los sujetos hallamos que el 49% responde afirmativamente respecto del control de tiempo de juego (Anexo 3, Cuadro N° 5), dato reafirmado por la pregunta vinculada con un control externo (¿te tienen que decir basta? Cuadro N° 6) en la que un 46,4% afirma que no necesita un límite externo al tiempo de juego. Nos preguntábamos qué sucedía con la franja comprendida entre ambas cifras (2,6%) dato que se complementa con quienes perciben la necesidad de un límite externo (el 44,8% no controla el tiempo de juego y al 39,7% le deben imponer el fin) Vinculamos estas cifras con la dificultad del sujeto de poner un cierre a la actividad, situación que requiere de la intervención de un elemento externo a la situación de juego, tanto sea por el control que ejercen los adultos o bien por el límite que impone la propuesta (debido a que finalizan las oportunidades de continuar o bien que se requiere continuar con algún valor económico mediante).

Estos datos vinculados al tiempo percibido y a la dificultad de poner un cierre al juego es una característica propia de estas tecnologías que en la mayoría de los casos termina por imponerle el cierre al usuario. Tanto sea por el diseño tecnológico como por la inmersión en la trama narrativa que generan, el hecho es que en un número muy significativo de sujetos la dificultad de poner un límite es significativa. La actividad lúdica como expresión dramática de la función simbólica desarrolla un proceso que lleva impreso un ritmo y una duración, un despliegue en el nivel de excitación que comienza siendo atrapante, que llama la atención del jugador y lo invita a iniciar el juego. Luego se llega al momento de mayor excitación para finalmente decaer y cerrar la escena. En las situaciones de juego con objetos reales, el fin del juego se da por saturación y es el propio jugador quien diseña el fin. Este es un indicador propio del impacto de estas tecnologías las cuales propician el juego indefinidamente, atrapando al usuario mediante la propuesta de diferentes desafíos. Ante tal inmersión el usuario no puede discriminarse de la escena y proponer un cierre.

Entrevista grupal niños en contextos informales, (EGN 6) M4 mujer 11 años

Interpretación	Registro textual
Relatos con final (rol) y sin final	M4: ... en el juego de rol cuando llegas hasta cierto punto ya se acaba en cambio en <i>Pokémon</i> tu puedes seguir y nunca se acaba.
	E: Y ¿por qué el de <i>Pokémon</i> no se acaba nunca?
Pobreza narrativa, exceso de estímulos (entrenar para obtener el éxito)	M4: Porque es seguir entrenando a los <i>Pokémon</i> , y seguir más

En esta respuesta hallamos que la propuesta lúdica está diseñada para captar el tiempo del usuario invitándolo a seguir en el juego. En este sentido, avanzar en el relato adquiere características de “acumulación” de objetos que siempre pueden presentarse renovados capturando el interés por seguir consiguiendo más elementos. Esta característica en el uso del tiempo ilustra una de las categorías del relato electrónico que hemos desarrollado en el capítulo 2 de esta obra¹¹⁷ y que remiten a las trasgresiones que estas tecnologías imprimen al orden, la frecuencia, la duración y la elipsis en la trama narrativa de los textos.

3.- Espacio y tiempo: organizadores del espacio lúdico

El marco espacio temporal en el cual se inscribe cualquier interacción social no es un simple escenario en el cual se representan los efectos de las acciones. Estos aspectos, estructurados desde la cultura, se replican estructurando las relaciones sociales. Señalamos entonces que las características espacio temporales se constituyen en organizadores básicos del espacio lúdico. Desde los aportes winnicottianos sostenemos que éste es un espacio transicional, de entrecruzamientos que ofrece la posibilidad de encontrar en la experiencia, su carácter subjetivante. A este concepto de espacio lúdico proponemos mirarlo desde el aprendizaje analizando espacio y tiempo precisamente porque el aprendizaje en cuanto proceso es “un devenir situado subjetivamente”.

En principio nos detendremos a observar las respuestas de los niños usuarios sobre el *uso del espacio* en el juego. Ante la pregunta ¿Dónde preferís jugar? (Anexo 3, Cuadro 7) hallamos que el 72,8% de los sujetos prefiere la intimidad del hogar, un dato sumamente significativo que vinculamos a otras variables a fin de describir con mayor detalle esta acepción. Observamos que el 76,2% de los varones y el 68,8% de las mujeres elige jugar en su casa, dato que supera ampliamente otras opciones. Es interesante analizar que son los varones quienes eligen esta posibilidad en un número más alto que las niñas, cuestión que nos señala que los videojuegos proponen un ámbito lúdico que invita a sus usuarios al interior del hogar, revirtiendo la tendencia clásica de los varoncitos jugando en espacios amplios.

¹¹⁷ Estos aspectos han sido desarrollados en profundidad en el capítulo 2.6 Categorías del discurso narrativo

Si referimos esta opción al nivel sociocultural hallamos una contundente cercanía en las cifras obtenidas, tanto en los niños de los sectores más altos (67,3%) como en los de sectores desfavorecidos (65,6%) Este dato nos estaría señalando la homogeneización de las prácticas de uso del videojuego más allá de la influencia o intereses propios de diferentes sectores sociales.

También analizamos este factor vinculándolo con las edades de los sujetos advirtiendo que la mayor frecuencia de elecciones en relación con el espacio hogareño la concentran los más pequeños (77,6%) mientras que los mayores lo señalan en un 56% que, sin embargo, continúa siendo muy elevada. Esta diferencia la vinculamos con las necesidades propias de los adolescentes, etapa en la cual la convocatoria a reunirse con otros jovencitos en lugares alejados del hogar es una necesidad.

Entrevista individual en un contexto informal (EIN 8) mujer, 9 años

Interpretación	Registro textual
Entrevista realizada en un salón de videojuegos	E: ¿Venís seguido a jugar aquí? ¿Dónde juegan habitualmente?
Preferencia por el espacio íntimo del hogar	M9: Estoy acompañando a mi hermanito porque siempre jugamos en la casa
Ocupación del tiempo libre	E: ¿Cuándo juegan? M9: En casa a la mañana y la tarde, cuando llegamos de la escuela. Acá venimos los sábados, a veces
Control del tiempo de acuerdo al costo	E: ¿Cuánto tiempo juegan? M9: En casa no sé..mucho. Acá una hora
Juego solitario/ individual	E: ¿Con quién te gusta jugar? M9: Sola es mejor

Considerar que el hogar es el lugar privilegiado en el cual se desarrolla el juego nos remite a describir el espacio que configuran los videojuegos como un *espacio íntimo y solitario*, de encuentro entre el usuario y la narrativa que se dramatiza en la pantalla. Este dato se refuerza cuando observamos (Anexo 3, Cuadro N° 8) que los sujetos, desde que utilizan videojuegos, prefieren jugar más tiempo solos (48,5%).

A fin de ubicar el indicador “espacio” en las entrevistas realizadas a los sujetos es que organizamos esta información, dentro de la categoría “prácticas del usuario” Ubicamos las referencias halladas suprimiendo las que se repetían, y corroboramos mediante este instrumento de análisis, las afirmaciones desarrolladas.

Tabla 9.5: Incidentes críticos en la población de niños (prácticas del usuario)

Población: niños Categoría: prácticas del usuario Indicador: espacio

Incidentes críticos
La pantalla es elegida como lugar de juego preferido
Los locales públicos son espacios de encuentro y de resguardo
Espacio de juego: en el hogar y en el local

La oferta de juego al aire libre es preferida al juego tecnológico
Compensación de la carencia en el hogar con otros lugares de acceso público
Búsqueda de otros lugares de juego alternativos
Lugar de juego preferido: el hogar
Los niños conocen los lugares de venta

De este listado nos interesa subrayar, en principio, que la pantalla es “el lugar” privilegiado para la elección del juego. Este interés se transforma en deseo que busca ser satisfecho, en caso de carencia, en la búsqueda de otros lugares posibles. (otros hogares o locales en los cuales poder utilizar las pantallas) Sin embargo, cuando existen propuestas alternativas que impliquen tanto el espacio al aire libre o la actividad con otros niños, el interés se centra en esta posibilidad y la pantalla queda relegada a una instancia alternativa.

En nuestras observaciones acerca del “control del tiempo” consideramos este aspecto como “tiempo subjetivo”, percibido por el sujeto usuario con diferente grado de intensidad, de acuerdo con su propia inmersión en la experiencia lúdica. A partir de estos datos, volvimos a observar el organizador “tiempo” en las respuestas de los usuarios interesándonos en la inclusión de “los otros” en el espacio lúdico y la significación que moviliza esta actividad. En otra de las respuestas recabadas (Anexo 3 Cuadro N°10) hallamos que el 50,6% de los sujetos prefiere jugar con amigos. Este dato, aparentemente contradictorio con respecto a los anteriores nos remite, sin embargo, al concepto de espacio lúdico como “espacio transicional”, espacio construido en un “entre” intra e intersubjetivo.

En el procesamiento cualitativo de las entrevistas y dentro de la categoría “Prácticas del usuario”, recogimos las siguientes consideraciones respecto del indicador “tiempo”

Tabla 9.6: Incidentes críticos en la población de niños (prácticas del usuario)
Población: niños Categoría: prácticas del usuario Indicador: tiempo

Incidentes críticos
No hay control conciente del tiempo de uso
Valor del Tiempo: tiempos breves y vertiginosos
La frecuencia de juego posibilita el dominio de la técnica
El tiempo del film invierte el tiempo de inmersión (cuando se incluyen videos en los juegos)
Consecuencias físicas del uso del tiempo: sedentarismo, atención sostenida
Control del juego: algún elemento externo debe colocar el límite

En este listado observamos la recurrencia en la dificultad de poner un límite al tiempo de uso. El control del tiempo no está bajo el dominio del usuario, lo cual remite al control de la situación lúdica por otro: el programa del videojuego o la intervención de un adulto. Corroboramos aquí la influencia de la inmersión participativa, propia de estas narrativas que provoca estos comportamientos en los usuarios. Aparecen también referencias al uso de tecnologías de la imagen (películas) en el tiempo libre como suerte de continuidad discursiva del relato electrónico.

Entendemos que esta propuesta lúdica configura el espacio de juego desde la intimidad alimentando los contenidos simbólicos intrasubjetivos. Pero es propio de este espacio transicional buscar al “otro” con quien compartir estos contenidos. Se evidencia entonces la búsqueda del sujeto hacia un “alter-ego” solidario con él en esta actividad de construcción de significaciones.

4.- Videojuegos y experiencia lúdica

Otro aspecto de interés para ubicar a estas tecnologías en la cultura de nuestros sujetos está vinculado con su experiencia previa en el juego. Nos interesaba subrayar qué videojuegos conocían para luego detenernos a analizar las preferencias, esto es, sobre qué universo de referencia se construía la elección. En la consigna N° 9 (Anexo 2) detallamos los diferentes géneros tomando la clasificación elaborada por D Levis (1997) y les solicitamos a los sujetos que señalen cuáles habían jugado alguna vez, luego enumeramos las respuestas con las que elaboramos el cuadro de análisis (Anexo 3, Cuadros N° 11 y 12) correlacionándolas por sexo, edad y nivel sociocultural.

Hallamos que todas las categorías señaladas en la consigna eran conocidas por los niños en un índice muy alto. El género más elegido, en el total de la población corresponde al de “aventuras” señalado por el 84,5% de los sujetos y el más bajo se corresponde con los videojuegos educativos señalados en el 44,4% de los casos.

Si nos detenemos a observar la experiencia previa en los géneros de acuerdo con el sexo observamos que los varones señalan a los videojuegos deportivos en primer lugar (el 88,5%) y las mujeres al género de aventuras (el 80,7%).

Considerando el nivel sociocultural hallamos que tanto los sujetos del alto como los de nivel bajo manifiestan mayor experiencia previa en los juegos de aventuras (86,5% y 81,7% respectivamente) Una coincidencia muy significativa respecto del impacto de estas tecnologías sobre los gustos y preferencias de los niños, una presencia homogénea en la cultura infantil, más allá de las posibilidades de acceso económico a tecnologías más sofisticadas.

Entrevista grupal niños (EGN 4) C3, sector social desfavorecido, M23 mujer, 11 años

Interpretación	Registro textual
Búsqueda del juego, el deseo permanece aún en ausencia del objeto	M23: a Mario, voy a la casa de mi abuelo, antes tenía videojuegos, pero no tengo más
	E: y qué pasó?
Las dificultades económicas influyen en el equipamiento	M23: se rompió y no se arregló más
	E: qué máquina tenías?
Uso de consola familiar	M23: una Nintendo

En este caso, la niña ha adquirido experiencia en el juego y esta condición le posibilita ir en busca de alternativas a la falta de equipamiento en su hogar. Este dato lo evidenciamos recurrentemente en el material recolectado y nos confirma la inserción de estas tecnologías en la cultura infantil. Un uso instalado que se constituye en deseo, el movimiento que sustenta la práctica del usuario más allá de la provisión de equipamiento.

Continuando con la indagación respecto a la experiencia que los niños han adquirido hallamos, en las distintas franjas de edad, que los más pequeños señalan a los videojuegos deportivos en primer lugar (83,7%) y los mayorcitos a los de aventura (84%).

Si nos detenemos a analizar desde este universo de referencia (todos los géneros que conocen y los que más han jugado alguna vez) es interesante cotejar con los que han seleccionado como los preferidos. (datos detallados en el Anexo 3, cuadro N° 12) Del total de preferencias hallamos que el 54% elige el género de “aventuras” en primer lugar (reconfirmándose la posición de este género en la experiencia previa de los usuarios) y a los de “simulación” en el nivel más bajo de preferencia (16,7%) Consideramos que este dato puede explicarse desde la información anterior que nos confirma que los videojuegos de simulación son conocidos y sin embargo no son elegidos como preferidos. Ubicamos esta respuesta desde las características propias de los videojuegos de simulación que requieren de mucho tiempo de juego, alta precisión y desarrollo tecnológico en las plataformas.

Si discriminamos estas elecciones de acuerdo con el nivel sociocultural observamos que el género de “acción” (que incluye a los videojuegos más violentos) es el que concentra las preferencias, tanto en el nivel alto (57,7%) como en el nivel bajo (59%) Desde esta variable notamos la homogeneidad en los gustos que ya habíamos señalado respecto de la experiencia previa. Los sujetos de los diferentes niveles acuerdan en que los juegos de aventuras son los más conocidos, pero los de acción son los preferidos. Intuimos que el componente violento de los juegos de acción permite la proyección de la propia agresividad en una propuesta lúdica que dramatiza escenas temidas en un escenario sin riesgo real.

Entrevista grupal niños (EGN 5) C3, nivel sociocultural bajo, V15 varón 9 años, M16 mujer 10 años

Interpretación	Registro textual
	E: y les parece que se puede aprender jugando?
Aprender a pelear	V15: sí, yo aprendí a pelear jugando
	E: cómo aprendiste a pelear?
Refuerzo de conducta imitativa	V15: pegando.. Hay un jueguito que si no pegás te ganan
	E: y eso te parece que lo aprendiste en los jueguitos?
Respuesta por imitación	M16: y no sé.. a veces si pierdo me pongo muy nerviosa y me dan ganas de pegar

En este relato podemos observar que la propuesta narrativa imprime en el usuario un primer nivel en la experiencia, que es imitativa y que se desarrolla en el contexto virtual. Sin embargo, la descarga de pulsión que se provoca en el usuario lo conduce fácilmente a la

irritabilidad, bajando los niveles de tolerancia a la frustración y, por lo tanto, aumentando las posibilidades de llegar a la acción.

En el procesamiento cualitativo de las entrevistas y dentro de la categoría “Prácticas del usuario”, recogimos las siguientes consideraciones respecto del indicador “adultos” a fin de analizar la opinión de los niños respecto del lugar del adulto quien, en definitiva, es quien facilita la obtención de los juegos generando el ámbito necesario para la experiencia lúdica.

Tabla 9.7: Incidentes críticos en la población de niños (prácticas del usuario y adultos)
Población: niños Categoría: prácticas del usuario Indicador: adultos

Incidentes críticos
Los padres proveen los videojuegos.
Existen temores de los adultos frente a la tecnología
Los adultos delegan en los niños el conocimiento experto: ellos eligen
Los adultos controlan el tiempo de acceso a Internet (por cuestión de costos?)
Inclusión de los padres en el juego, además de los pares
El adulto aprueba y ofrece el medio
El adulto provee pero el niño es quien elige
Permiso de los adultos
Los adultos facilitan el acceso con la compra/ regalo
No hay permisos para jugar en la escuela
Juego libre_ Opinión de los padres y maestros
Opinión de los padres-Niño “solo”: la elección violenta sirve de descarga pulsional?
El adulto controla los argumentos nocivos
Los adultos invierten dinero
El control de la fantasía es una función del Rol del adulto?

Tabla 9.8: Incidentes críticos en la población de adultos (prácticas del usuario)
Población: adultos Categoría: prácticas del usuario Indicador: adultos

Incidentes críticos
Los padres invierten en la lectura, en los libros y en la tecnología
Hay control de los adultos en la compra de videojuegos por cuestiones de costos
Falta de acompañamiento en el uso de las tecnologías, porque desconocen el medio
Inclusión de los videojuegos en la vida de los adultos

De este listado podemos inferir que es el adulto quien coloca al niño en el lugar del “experto” en estas cuestiones. Los adultos proveen e invierten dinero en estos objetos elegidos por los niños, con lo cual brindan un aval implícito para el ejercicio de la experiencia lúdica. Los niños opinan respecto de la aprobación implícita de los padres y del rechazo de la institución educativa.

Entrevista grupal niños en el C1 (EGN1) nivel sociocultural alto, V2 varón 11 años

Interpretación	Registro textual
Opinión de los padres-	V2: en mi casa no me dicen nada de todo lo que juego, no

Niño “solo”: la elección violenta sirve de descarga pulsional?	me dan ni cinco de b... y en el colegio me dejan jugar a veces.
	E: ¿vos qué crees que piensan los adultos sobre los videojuegos?
Opinión de los padres Contradicción de los adultos ¿quién los compra?	V2: Dicen que es una pérdida de tiempo. Yo tengo muchos juegos en mi computadora y mi papá ya no me deja porque dice que es una pérdida de tiempo Me gustan los juegos: Killer, <i>Einstein</i> (de pelea), juegos de reflejos como <i>Nuke Nuke</i> , <i>Amagedón 2</i>

A través de estas afirmaciones corroboramos el lugar del niño como consumidor- agente económico, quien, en definitiva “toma la decisión” al momento de invertir dinero en la adquisición de estas tecnologías. Sin embargo, este lugar de decisión termina dejando al niño a merced de los mandatos de la sociedad de consumo, situación de “captura subjetiva” que es advertida por los niños. Son ellos quienes opinan que los adultos deben intervenir en el control de los efectos nocivos. Esta solicitud de intervención nos está mostrando la necesidad de los niños de contar con un adulto que le ofrezca posibilidades pero que también pueda acompañarlo en su proceso de crecimiento personal. Límites a un discurso sin fin que, en el registro simbólico opera como un cierre, un reaseguro defensivo ante la incertidumbre.

5.- El juego y la socialización

El juego es un fenómeno intrínsecamente interactivo que supone el cumplimiento de determinadas estrategias en los interactuantes para definirse como jugadores. En este sentido, la inclusión de otro en el espacio dramático del juego simbólico posibilita la reconstrucción de significados propios en un espacio social, de encuentro con otro. Vinculamos en los datos obtenidos, la preferencia a “jugar solo” con la “inclusión de otro”. De acuerdo con el procesamiento estadísticos de los datos obtenidos hallamos en el Cuadro N° 9 (Anexo 3) que el 49% de los sujetos prefiere jugar con amigos, reafirmando con la respuesta del 56,9% que manifiesta que “no” prefiere jugar solo (Cuadro N° 10) Por la información recabada inferimos que estas tecnologías, incluidas en la cultura actual, se constituyen en objetos de vinculación y socialización.

En el procesamiento cualitativo de las entrevistas y dentro de la categoría “Prácticas del usuario”, recogimos las siguientes consideraciones respecto del indicador “socialización”.

Tabla 9.9: Incidentes críticos en la población de niños (prácticas del usuario)

Población: niños Categoría: prácticas del usuario Indicador: socialización

Incidentes críticos
El juego “real” presenta otros desafíos personales...
Se evidencia familiaridad con las características del juego electrónico
Existe un uso socializado de los juegos
El varón tiene mayor dominio de lo tecnológico

El juego es compartido en el ámbito hogareño
El juego posibilita incluir a otro
Se presenta conflicto entre hermanos por la posesión del juego
Desconocen otras posibilidades de las tecnologías
Poca participación del adulto en la elección de los juegos
Juego solitario y de pares
Aislamiento No salen del hogar para continuar el juego
Juego individual
Los hermanos mayores enseñantes
El niño es el dueño del juego
Se extrae información de otros medios masivos
Se apela a otros medios (internet) para obtener información
La elección de los juegos es de los niños
Videojuegos y salud
Es necesario un control de los argumentos

En estas consideraciones se evidencia un conocimiento socializado de las prácticas del usuario que las sitúan como una actividad que **genera dominio experto del objeto**, en variedad de posibilidades y entornos. Los sujetos usuarios se inician en experiencias de dominio de la técnica con los videojuegos, adiestrándose en aspectos vinculados al entorno digital. Progresivamente, conforme van superándose a sí mismos en el ejercicio, se vinculan con otros jugadores con quienes constituyen verdaderas microculturas. En ellas el código de superación está basado en la implementación de estrategias de resolución: “los trucos” que se obtienen de otro jugador más adelantado, de los sitios de jugadores en internet o de los programas especializados en videojuegos.

Entrevista grupal niños en el C2 (EGN 2) V17: varón 11 años

Interpretación	Registro textual
	E: y qué gracia tiene jugar con trucos?
Estrategias de resolución	V17: que lo pasás más rápido.
	E: y no es mejor desafío hacerlo por vos mismo?
Aprender a resolver problemas usando trucos, trampas estratégicas	V17: a veces al principio, es mejor jugar sin trucos, pero llega un momento que te cansás y no podés avanzar es mejor con los trucos
	E: entre amigos se pasan los trucos?
Comunidad de usuarios	V17: si o por grupos de jugadores

El programa, conforme se va desplegando a lo largo de la trama, ofrece dificultades de mayor complejidad que demandan la resolución de determinadas estrategias. Para superarlas es necesario acudir a un jugador experto o alguna otra fuente de información alternativa. Nuevamente comprobamos que, si bien la propuesta de la pantalla propicia el juego en interiores y en solitario, sin embargo reclama la presencia de otros usuarios expertos si se pretende avanzar hacia niveles más complejos.

Entrevista individual (EIN 9) en contexto informal, varón, 8 años

Interpretación	Registro textual
	E: ¿Dónde juegan?
Local de videojuegos como lugar de contención	V 11: Vengo acá, mientras mi mamá trabaja
	E : ¿Cuándo venís a jugar?
Lugar de encuentro en el tiempo libre	V 11: A la mañana y a la tarde, cuando puedo
	E: ¿Y cuánto tiempo juegas?
El dinero limita el tiempo de uso	V 11: Media hora o una, depende cuántas monedas tenga

Un factor de sumo interés pero que excede los propósitos de este trabajo es la aparición de locales de videojuegos como centros de recreación o sustitutos del hogar, lugares a los cuales concurren los niños solos o llevados por los padres mientras ellos están ocupados. El niño es quien posee el dinero y lo administra en estas propuestas. Es la cantidad de dinero disponible para ingresar en el *timer* del ordenador quien controla el tiempo de juego.

En las entrevistas de los adultos aparecen cuestiones muy interesantes respecto de este indicador (SO) que evidencian tanto las preocupaciones en torno a los efectos que provoca el uso prolongado de videojuegos como los prejuicios de los adultos ante una tecnología que desconocen. La variedad de opiniones responde también a las diferentes concepciones y posicionamientos de los adultos respecto de los niños. Estos posicionamientos nos ofrecen la posibilidad de evaluar la receptividad de los adultos frente a un cambio cultural que desestabiliza su saber .

Tabla 9.10: Incidentes críticos en la población de adultos (prácticas del usuario)

Población: adultos Categoría: prácticas del usuario Indicador: socialización

Incidentes críticos
Jugar con videojuegos es perder el tiempo
El cambio se centra en la diferente concepción del tiempo: duración y frecuencia Los jóvenes no toleran tiempos prolongados
Las tecnologías están incorporadas a la cultura de los estudiantes. Los niños utilizan los MMCC para entretenimiento
El videojuego circula y es utilizado en forma solidaria
Los niños adquieren estrategias para utilizar las tecnologías, aún sin poseerlas.
Las tecnologías están instaladas en la cultura, más allá de las posibilidades de adquisición de los usuarios
Existen prejuicios ante las consecuencias de las tecnologías
Permanecen prácticas de uso de las TICS independientemente del equipamiento.
Usos del videojuegos en red como fenómeno extendido
Usos de los Juegos sin control de los adultos: nos se controlan los efectos negativos

Preocupación por el tiempo excesivo ante las pantallas.
Efectos sobre la socialización
Efectos sobre los juegos y el intercambio
Vinculación entre los jugadores
Vínculos de intercambio en el juego
Efectos sobre el lenguaje
Efectos nocivos en los niños pequeños
Captura del tiempo libre
Presencia de los videojuegos en la cultura infantil
Preocupación por los efectos de las pantallas

Estas descripciones -enunciadas por los propios usuarios y advertidas por los adultos que los observan- configuran un prototipo de usuario que se socializa en estas prácticas en el contacto con otros pares ya avezados en el uso del juego. Estas prácticas socializantes configuran “comunidades de usuarios” que, conforme van extendiéndose hacia otras tecnologías o complejizándose en el dominio del objeto, instalan rutinas que moldearán al usuario hacia un “consumidor experto”.

6.- El niño usuario- consumidor

Debido a las modificaciones socioeconómicas de la cultura actual, el lugar de la infancia ha evolucionado desde su papel de “observador pasivo” hacia un rol activo al que se le atribuyen responsabilidades ciertamente importantes dado que se sitúan en el ámbito de la vida cotidiana, específicamente en el consumo y el tiempo libre. El “niño-que-realiza-un-acto-de-consumo” (Brée,1995) lo efectúa desde edad temprana y con el aliciente de sus propios padres, desarrollando habilidades cognitivas que se consolidarán en experiencia vinculada a los hábitos y rutinas cotidianas. Este proceso de socialización tiene en sí mismo limitaciones como factor de aprendizaje y difícilmente el niño por sí solo podrá acceder a la información necesaria para adquirir hábitos de consumo que consideren los efectos de sus acciones. Para que este proceso se desarrolle es necesaria la intervención del adulto enseñante que facilite la apertura de la socialización y que permita explicar las implicancias de los actos rutinarios. Para corroborar estas afirmaciones en la investigación que hemos diseñado apelamos, en principio, a observar los datos extraídos en la encuesta (Anexo 3, cuadro 19) Allí nos preocupaba conocer la distribución de las preferencias en torno al uso del tiempo libre. Las opciones se ofrecían en elecciones complementarias. Para organizar los datos decidimos considerarlas en cada opción particular -considerando los sujetos que respondieron- advirtiendo que se distribuyen en los tres centros escolares.

Qué actividad prefieres en el tiempo libre?

Actividad	Respuestas	Porcentaje
Leer	48	18,2 %
Jugar con Vj	53	20%
Practicar deportes	164	61,8%
Totales	265	100%

Estos datos nos parecen interesantes dado que remiten a preferencias para ser desarrolladas desde el ámbito educativo. En principio aparece como elección muy destacada la *práctica de deportes* (esta preferencia se replica en las elecciones de argumentos deportivos en los videojuegos) Excede los límites de este trabajo profundizar en las motivaciones de esta elección pero no podemos dejar de subrayar la importancia que el deporte como actividad organizada desde diferentes contextos reviste en la formación corporal y en la socialización de las actividades lúdicas de los niños a partir de la preadolescencia. Aparece en segunda instancia la elección de jugar con videojuegos (20%) un porcentaje interesante si lo referimos a las caracterizaciones ya realizadas. Los niños los integran entre sus preferencias de juego en el tiempo libre, actividad que requiere del aprovisionamiento adecuado y de la adquisición de determinadas habilidades necesarias para dominar la tecnología de los juegos.

Consideramos interesante el dato que refiere a la actividad de “leer” un 18,2% de las preferencias. Este dato, si bien puede haber sido influenciado desde el ámbito en el cual se administró el instrumento (centros escolares) sin embargo rescata el valor de la lectura en los niños escolarizados. Estas aseveraciones confirman el desarrollo teórico que hemos consignado en el capítulo 3 de esta Tesis¹¹⁸ que sostiene la crisis de la lectura en realidad remite a una reconsideración de formatos y que el sujeto lector, ante narrativas que despliegan contenidos simbólicos evocativos de las preocupaciones arquetípicas, sostiene su interés lector. Sirva como ejemplo ilustrativo, el interés y el alto impacto que la saga *Harry Potter* está desplegando, cautivando a lectores de diversas edades, en obras de gran volumen y sin contenido de imágenes. Estas novelas de aventuras dedicadas al público infantil se podrían considerar como rituales de iniciación que metaforizan en los viajes del héroe fantástico que supera obstáculos, al propio viaje interior del lector en su búsqueda personal. Estas consideraciones podemos retomarlas como ejemplo de identificaciones recursivas en el circuito de circulación de las narrativas potenciadas desde las posibilidades que ofrece la convergencia de medios. Las afirmaciones de estos sujetos nos parecen sumamente ilustrativas en este sentido:

Entrevista individual niños en contextos informales (EIN 10) V12 varón 8 años

Interpretación	Registro textual
	E: ¿Cuáles son los juegos que más le gustan?
Valor de identificación del personaje	V 12: Harry Potter es muy bueno
	E: ¿Qué te llama la atención del juego?
El desafío cautiva la atención: para ganar	V 12: Lo mejor es cuando tenés que pasar por unos aros con la escoba porque ganás más puntos
	E: ¿Cómo conociste al personaje?

¹¹⁸ En el capítulo 3 desarrollamos consideraciones respecto a la crisis de la lectura y su vinculación al relato digital

Circulación del conocimiento: la TV	V12: Por la tele dan propaganda y pedacitos de la historia. Ya me leí todos los libros
-------------------------------------	--

Retomando el análisis de los datos recogidos en la encuesta nos detendremos en la segunda opción que concentra las elecciones en torno a la actividad específica de los videojuegos. En tal sentido la pregunta ha sido:

Qué actividades prefieres en tu tiempo libre?

Actividad	Respuestas	Porcentaje
Vj en consolas	136	49,5%
Vj en locales	58	21%
Otros juguetes	81	29,5%
Totales	275	100%

En estos datos encontramos la confirmación de la información relevada con respecto al equipamiento. Un 49,5% de los sujetos prefieren las consolas familiares con lo cual estaríamos señalando que el espacio íntimo, del hogar, sigue siendo el lugar privilegiado para la utilización de los videojuegos. Un niño, en el seno del hogar, que mayoritariamente prefiere la utilización de consolas y que, desde sus demandas, se configura en agente económico del consumo que sostiene un rol netamente prescriptivo.

Atendiendo al procesamiento cualitativo de las entrevistas y dentro de la categoría “Prácticas del usuario”, recogimos las siguientes consideraciones respecto del indicador “circulación”(CIR) y “costos” (COS).

Tabla 9.11: Incidentes críticos en la población de niños (prácticas del usuario)

Población: niños Categoría: prácticas del usuario Indicador: circulación

Incidentes críticos
Se conocen los circuitos de circulación. Costos y calidad
La oferta de juegos está a disposición del niño. Acumulación
Provisión y circuitos de circulación
Estrategia de consumo a bajo costo: copias
Argumentos vinculados a la competencia y la lucha. Circuito de circulación (TV)
Circulación de la información por distintos medios
Convergencia de medios El saber experto es masculino
Aplicación de conocimientos tecnológicos
Control del dinero por parte del niño. El adulto provee
Posibilidad económica de adquisición y a la vez insatisfacción
Control del tiempo de juego: por el \$
Vinculan calidad y costos- Circuitos de circulación
Conocimiento del valor económico- el dinero

Costos Conocimiento sobre costos y distintos soportes

En estas aseveraciones hallamos que tanto las cuestiones vinculadas al conocimiento experto de los diferentes circuitos de circulación de la información como al valor económico que esta actividad requiere, demuestran un saber preciso y altamente estratégico. En estas entrevistas encontramos que los sujetos utilizan los circuitos que les facilitan el acceso a las tecnologías. En caso de obstáculos económicos para acceder a ellas buscan alternativas en el mercado alternativo de las copias y los préstamos.

Entrevista grupal a niños (EGN 8), contexto informal, varón 9 años

Interpretación	Registro textual
Grado de dificultad en el juego vinculado con la gratificación, el desafío por vencer	V5: a los juegos muy difíciles y que no puedo pasarme ningún nivel, juego muy poco, pero los que me paso todos los niveles estoy horas y horas pasándome niveles y también voy con mamá a Internet, juego a la compu, a otros juegos, carreras, al sega, porque tengo el <i>fly star</i>
Acompañamiento de la mamá en el uso de la tecnología	que es una estrellita, también tengo <i>tasmania</i> y otros que me consigo medio truchos

Es interesante observar el lugar de los adultos en la configuración del espacio y el tiempo de juego. Son ellos quienes proveen las condiciones en las que se desarrollan las prácticas, valorizan determinados usos o censuran otros. Otro factor de interés es el “manejo del dinero” que es delegado en los propios niños quienes lo poseen para elegir la opción de su preferencia. En esta delegación de responsabilidades el niño se sitúa frente a la oferta del mercado con las herramientas que les proveen sus pares o la publicidad de los medios para realizar las elecciones de compra.

Entrevista individual niños en contextos informales (EIN4) varón 9 años

Interpretación	Registro textual
	E: Los juegos que tenés como los conseguiste?
Lugar del adulto	Me los regalaron el día del niño, todo eso.
	E: Los eligieron tus padres o los elegiste vos?
El adulto provee pero el niño es quien elige	No, a veces nosotros pedíamos el juego y a veces nuestro papá me puso uno así nomás de matar todo eso y yo no lo quise lo cambié por otro.
	E: ¿Cuántos tenés?
Cantidad de oferta de juegos a disposición del niño. Acumulación	Pocos, tengo 15 10, 20 por ahí.

En esta línea de análisis es posible advertir la configuración del niño como consumidor de estas tecnologías. Ellos son quienes “eligen” y toman decisiones sobre el consumo de productos, son los “expertos” que acumulan posesiones, manteniendo la línea de la publicidad masiva.

Entrevista individual en contextos informales (EIN 8), mujer, 10 años

Interpretación	Registro textual
	E : ¿Y acá quién paga el tiempo que jugás?
Dinero manejado por los niños	M9: Yo lo pago con mi dinero
	E: ¿Cuánto es el tiempo de consumo?
Conocimiento del valor económico	M9: Acá juego una hora, es 1\$

Es muy significativo observar el efecto que produce el dinero en manos de los niños como expresión de su poder como consumidores. Este factor somete a sus propias reglas el espacio de juego ya que se requiere de determinada suma para jugar en locales por el tiempo deseado o una inversión permanente si el juego se desarrolla en el hogar.

Entrevista grupal niños del C3, (EGN 5) nivel sociocultural bajo, V14 varón 9 años, M18 mujer 9 años, V15 varón 9 años

Interpretación	Registro textual
	E. Y saben cuánto cuestan?
Conocimiento del valor económico	V14: 63 \$
	E: los juegos? O la máquina?
Los niños conocen el valor económico	V14: No, todo!
Los adultos invierten dinero	M18: mi papá lo compró en cuotas de 30\$, en Lucaioli, 6 cuotas
Regalos: revalorizan el consumo	V15: A mí me lo regalaron para mi cumpleaños, salió 150\$
	E: y lo eligen ustedes o lo eligen sus papás?
Elección de los niños, desmereciendo la opinión del adulto	V15: no, nosotros les decimos, sino ellos traen cualquier cosa

Estas afirmaciones las comprendemos desde los conceptos teóricos que hemos desarrollado y que consideran el contexto familiar como el ámbito en el cual el niño se expone a diversos comportamientos de consumo por parte de sus padres y en los cuales el niño se haya involucrado. Cuando los adultos lo incorporan a actos de consumo desde pequeños, el niño adquiere actitudes y conocimientos a través de la observación de los actos que realizan los adultos (compras, inversiones, regalos) la participación en el consumo (o en la sugerencia de elección de los objetos) y la socialización de estos actos (cuando se lo instruye para realizar evaluaciones en torno a costos, calidad y beneficios).

Consignamos en un listado las opiniones de los adultos recogidas en las entrevistas. En ellas se evidencia distintos grados de percepción de las características del niño consumidor. Es necesario, en principio, que los adultos estén “advertidos” respecto de estas condiciones para que puedan intervenir en la “educación para el consumo”.

Tabla 9.12: Incidentes críticos en la población de adultos (prácticas del usuario)
Población: adultos Categoría: prácticas del usuario Indicador: consumo

Incidentes críticos
Influencia de la propaganda y de los pares en la elección
Competencias y torneos; inversión de tiempo y esfuerzo
Necesidad de establecer criterios de selección
Circuitos alternativos para la adquisición de los videojuegos
Se vinculan costos y consumo
El clima riguroso lleva a actividades de interiores
Los niños eligen distintos juegos de interior.
Del consumidor de medios pasivo al participante que “responde” activamente
Evaluación de las posibilidades y desventajas del uso de videojuegos
El niño como agente económico

El grado de autonomía como consumidores que evalúan sus actos es una condición necesaria en su aprendizaje como consumidor aunque consideramos que la desautorización de la palabra del adulto no propicia un espacio claro en el marco del proceso de socialización del consumidor. Sin embargo sostenemos que la función de la familia en la socialización del consumidor es esencial para el desarrollo de las habilidades vinculadas con la toma de conciencia del valor social de los bienes. En este sentido, la escuela también puede colaborar en la formación de los consumidores.

7.- Videojuegos y diseño gráfico

Los aspectos vinculados con las características del medio han sido factor de atracción en los usuarios. El status que adquiere la imagen digitalizada a través de las pantallas fascina no solamente por la elaboración del diseño cercano a los objetos reales sino específicamente por los efectos que la animación le imprime al usuario por las posibilidades que ofrece la inmersión participativa. En el procesamiento cualitativo de las entrevistas y dentro de la categoría “Prácticas del usuario”, recogimos las siguientes consideraciones respecto del indicador “diseño gráfico”

En la población de niños se evidencia la presencia de las siguientes afirmación vinculadas con el diseño:

Tabla 9.13: Incidentes críticos en la población de niños (prácticas del usuario)

Población: niños Categoría: prácticas del usuario Indicador: diseño

Incidentes críticos
Conocimientos técnicos y preferencia estética
Conocimiento previo de requisitos y exigencias técnicas
Aplicación de conocimientos tecnológicos
Requerimientos técnicos para las aplicaciones
Importancia del color y del dibujo diseñado por ordenador

En cambio en la población de adultos se registraron las siguientes temáticas:

Tabla 9.14: Incidentes críticos en la población de adultos (prácticas del usuario)
Población: adultos Categoría: prácticas del usuario Indicador: diseño

Incidentes críticos
Presencia de arquetipos gráficos en los dibujos
Cambios en el concepto de cuerpo “normado” Componente estético en el cuerpo
Concepto de cuerpo “producido” para el espectáculo
Cuerpo marcado, tatuado Revalorización de lo estético
Signos tatuados en la piel: prácticas rituales
Importancia del lenguaje del comic: estética del grotesco como formas proyectivas
Diseños japoneses de los vj: arquetipos de identificación.
Influencia del cómic en los dibujos
Influencia del cómic japonés
Aprendizaje informal en contextos fuera de la escuela. Influencia del diseño.

Estas referencias acuerdan en otorgarle gran importancia a la calidad del diseño como factor decisivo al seleccionar un videojuego. Los usuarios manifiestan un saber adquirido mediante la práctica que es transferible al uso de otras tecnologías que continúan la misma lógica.

Observemos este fragmento de entrevista que ilustra los conceptos desarrollados:

Entrevista grupal niños del C1 nivel sociocultural alto (EGN1), V2 varón 11 años, V3 varón 10 años, V4 varón 11 años

Interpretación	Registro textual
	E.- ¿Cuál es la diferencia entre los juegos que vienen en las consolas y los juegos de la computadora?
	V2: En la consola no los tenés que instalar
Conocimientos técnicos y preferencia estética	V4: en la compu para determinado tipo de juegos necesitás un requerimiento, necesitás placa 3D o tanta memoria o una lectora de CD rápida... en cambio en los juegos de consola, la gráfica es un poco más baja, de menor calidad y por lo tanto no tiene tantos requerimientos
	E: Con respecto a los títulos que ofrecen las consolas y los videojuegos para la PC ¿ven alguna diferencia?
Conocimientos técnicos	V4: Hay mucha diferencia de gráfica.
	E: ¿qué quieren decir con eso?
Requisitos y exigencias técnicas (conocimiento previo)	V4: No tiene tanta definición, que tan real parece
Tiempo del film que invierte el tiempo de inmersión	V2: es como se ve. Ahora hay gráficas que tienen una película, no tanta pero partes de una película.

	E: ¿cómo sería?
Tiempo narrativo sin intervención del usuario	V3: El “ <i>Real científico</i> ” o el “ <i>Evil</i> ”... por ejemplo, hay partes que vas caminando por un lugar y te aparecen zombies, al chica sale corriendo... y eso es todo película, vos no manejas nada Y está hablando un hombre como una hora y es todo película.
	E: ¿y esos juegos están en la compu o en las consolas?
	Todos: Eso está en la <i>Play Station</i> . pero también hay algunos juegos para la compu.
	E: O sea que tecnológicamente serían diferentes?
Vinculan calidad y costos Circuitos de circulación	V4: Lo que pasa es que están mejor logrados los de computadora y también son más difíciles de adquirir, tienen más requerimientos y eso también te sale caro.

Estos niños despliegan conocimientos técnicos que evidencian una práctica experta en el dominio de estas tecnologías. Como usuarios expertos valoran las diferentes posibilidades de definición gráfica que ofrecen los distintos formatos vinculándolos a la calidad y al costo económico de los insumos. Otro aspecto importante es la referencia a la inclusión de un tiempo narrativo propio del film que se incluye en la narrativa del videojuego infringiendo trasgresiones tecnológicas que son advertidas por los usuarios como rupturas en el montaje y en la secuencia propia del videojuego.

Un aspecto estético en el diseño que no podemos dejar de considerar se vincula con la influencia de determinados estilos orientales en el diseño. Hallamos sumo interés en los niños por estos diseños, cuestión que se reafirma en los múltiples programas de TV que incluyen estos dibujos y la demostración artísticas de los grupos de usuarios.

Entrevista grupal a niños: (EGN 8) Edad y sexo: M 2: 12 años M 5: 9 años V5: 9 años V6: 8 años Contexto: Un grupo de niños usuarios de videojuegos en un centro recreativo

INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
	E: sí, de las actividades que ustedes prefieren, cuáles les gustan?
Selectividad en el consumo televisivo de acuerdo con intereses	M2: En la TV yo veo todo lo que me interese y a veces lo que más me interesa de los dibujitos, no cualquiera, algo que...
	E. Por ejemplo, cuáles?
Preferencia por componentes estéticos (manga japonés)	M2: Por ejemplo los dibujos manga, esos me gustan, son interesantes y sino..
	E: ¿y por qué son interesantes?
Preferencia por componentes estéticos y de la trama (manga japonés) Preferencia por trama	M2: No sé, por la forma del dibujo, la manera en que actúan y la trama...me parece interesante y.. los manga son los dibujos japoneses y, si no son manga me gustan los que son así de deporte, algún desafío o también programas de deportes y desafíos, pistas, encontrar, hacer, resolver

de aventuras	acertijos..
--------------	-------------

Un aspecto que atrae a los usuarios es, precisamente, el componente sintáctico de la imagen sin desmerecer la “pulsionalidad erótica de los diseños” que reúnen cuerpo, gestualidad, nudo narrativo, edición, música, iluminación y combinaciones cromáticas. La relación cuerpo-imagen- música se compenetran en el gran número de variables implicadas y propician la identificación del usuario con los componentes orientales de la animación.¹¹⁹.

Entrevista grupal a docentes C1 (EGD 1)

D5: docente de 3º grado, sexo femenino, 30 años Entrevista realizada a un grupo de docentes de grado que cumplen su función frente a alumnos de escuela básica, que concurren al C1.

Interpretación	Registro textual
Presencia de arquetipos gráficos en los dibujos. Influencias del diseño japonés.	D5; es un fenómeno muy importante, por ejemplo yo observo que en todas las representaciones gráficas de los chicos aparece reflejados las características de los dibujos de los videojuegos. Los animales son extraños, parecidos a los Pokemon. Por ejemplo, hoy los chicos tenían que dibujar una tortuga y e decían...puedo dibujar una tortuga como.. bueno no me acuerdo esos nombres extraños.. pero era un Pokemon. Y el dibujo era toda una cosa rarísima... Tenían que dibujar un animalito real, pero está el videojuego presente

Esta observación de la docente es corroborada en las observaciones de las ilustraciones espontáneas de los niños. Los diseños y evocaciones remiten a los arquetipos estéticos que propician los videojuegos, influenciados por el diseño gráfico de la japoanimación.

También hallamos observaciones en los psicopedagogos de los centros indagados que señalan la influencia de los principios estéticos en las expresiones de los alumnos.

Entrevista Individual a Psicopedagogo (C3) Docente del C3

Interpretación	Registro textual
	E: y de la población escolar, han detectado influencias del uso de las tecnologías en los alumnos?
Prácticas de uso de las TICS independientemente del equipamiento. Aprendizaje informal	Ps3: No hay un registro oficial pero por lo que sé son muy pocos los que tienen computadora en su casa, la gran mayoría no tiene pero sí sé, porque los he visto, que van al cyber a jugar con los videojuegos, a chatear o no sé que demuestra que hay aprendizaje y contacto con las máquinas. También es interesante ver los

¹¹⁹ Desarrollamos en profundidad estos aspectos en el capítulo 11 en el cual analizamos estos componentes en el videojuego Pokemon. Los componentes estéticos influenciados por el diseño de la japoanimación se evidenciaron en las representaciones gráficas que consignamos en el Anexo 5

en contextos fuera de la escuela. Influencia del diseño.	dibujos que hacen en plástica que demuestran no sólo imaginación y creatividad, sino también una influencia de los diseños gráficos de computador, muestran la fuerza de la imagen visual. Allí se proyectan, en las artes plásticas, toda la creatividad que no muestran en otras áreas donde parecen chicos muy parcos, muy mimetizados con la respuesta que espera el docente, con un lenguaje muy pobre.
	E: Has observado que han cambiado las formas de expresión?
Aprendizajes informales. Dibujos propios del diseño gráfico Resistencias a la incorporación de las tecnologías a la escuela. Desconocimiento de los docentes de los aprendizajes informales.	Ps3: Yo comparo con los dibujos que yo hacía y que eran más vinculados a objetos de la naturaleza, en cambio ahora es el reinado del diseño gráfico, con un despliegue que te quedás impactado. No sé bien cómo lo aprenden pero en la escuela eso no lo aprenden. Es evidente que están aprendiendo de los medios que tienen a su alcance. Quizá también sea que las profesoras de artística, que son jóvenes, permiten ese despliegue de imaginación, pero los chicos ya lo traen, no es enseñado. Pero más allá de ese espacio, yo no veo que se incorpore otra tecnología... solamente quizá para hacer un informe, como aplicación...

Estas observaciones, realizadas en un contexto social empobrecido evidencian la influencia de estos diseños en la cultura de los niños y jóvenes. El aprendizaje se produce en contextos informales, pero está incorporado a las preferencias y habilidades de los niños. Es interesante observar que, cuando se produce un espacio en la institución que ofrece un permiso a la expresión, estos diseños se despliegan con su mayor riqueza. De no producirse ese permiso, estas competencias permanecen relegadas al espacio íntimo y no se integran a otros aprendizajes.

Es interesante incluir en este capítulo una referencia al concepto de “cuerpo producido” que muestra claramente la influencia del componente estético inscripto en la propia piel. Una de las psicopedagogas refiere los siguientes conceptos:

Entrevista Individual a Psicopedagogo (C1), escuela privada. Atiende en especial a los alumnos de educación media (EGB 2 y 3) y orienta pedagógicamente a los docentes

Interpretación	Registro textual
Concepto de cuerpo “producido”	Ps1: La norma pasa por lo que ahora se dice: “producirse” Se “producen” su propio cuerpo con la ropa y con el peinado.
	E: El término “producirse” sería cercano a la producción del espectáculo?

Cuerpo espectáculo	Ps1: Creo que sí, así como se produce un espectáculo, una puesta en escena, ahora yo escucho a los alumnos que “se producen”. Producirse es hacerse esos peinados extraños, que tienen pelo corto de un lado y largo de otro, irregular, que se pintan el rostro, se maquillan.. eso es producirse en el cuerpo
	E: Producirse sería dejarse marcas en el cuerpo?
Cuerpo marcado, tatuado Revalorización de la estética.	Ps1: Marcarse el cuerpo y están los tatuajes cada vez más presentes.. Los tatuajes tienen toda una historia... viene del lenguaje de la cárcel. La producción estética en estos casos es algo delicado, ya no está vinculado con lo grotesco, con las marcas de los hombres, de los marginales. Yo veo que hay todo un lenguaje estético entre los jóvenes, se muestran los tatuajes, se los admiran.. y cada uno tiene un sentido para el que se lo hace. Otra vez la imagen, mensajes a través de las imágenes..
	E: y a nivel de los dibujos? Qué impacto observas en las representaciones?
Identificación con personajes del espectáculo	Ps1: Yo veo que se privilegian figuras para identificarse con otro, o sea que todos los de un mismo grupo se ponen tal cosa y es una figura, una imagen que los identifica como grupo

Hallamos en estas referencias el status que la imagen adquiere entre los niños y jóvenes. Estos diseños que remiten a personajes, escenas o signos que solamente son interpretados por los miembros de una determinada comunidad, se asemejan a signos rituales, marcas de identificación que señalan la adhesión a determinados códigos cuasi tribales. Estos diseños, inscriptos en la piel, responden a la necesidad de escribir en el cuerpo la imagen, que la sociedad valoriza. Si el sujeto es “producido” desde la imagen, entonces buscará alguna marca estética como signo personal. En este sentido, estos diseños tatuados en la piel enmascaran un enigma que debe ser interpretado. Es tener incrustado en la superficie del cuerpo un tiempo quieto, una huella para ser reconocidos y poder pertenecer al grupo de identificación.

Capítulo 10

Los videojuegos y su intervención en las modalidades de aprendizaje

1.- Las narrativas simbólicas: entretenimiento, violencia, tiempo subjetivo

2.- Motivaciones que sustentan la elección

3.- Videojuegos y elección de los niños

4.- Homogeneización en las modalidades de aprendizaje:

- 4.1.- Valor de la experiencia previa
- 4.2.- Valor del pensamiento estratégico
- 4.3.- Aprendizaje instrumental
- 4.4.- Aprendizaje horizontal
- 4.5.- Aprendizaje por ensayo y error
- 4.6.- Conductas reactivas

Los videojuegos y su intervención en las modalidades de aprendizaje

Al corroborar la presencia masiva de los videojuegos en la cultura infantil sostenemos que tanto sus prácticas de uso como sus narrativas instalan una determinada modalidad de percibir y organizar el registro de la realidad, modalidad que se configura en motivación para el usuario, retroalimentándose de esta manera el circuito. El objeto lúdico y sus características se constituyen en “objetos enseñantes” que fascinan a los usuarios por las posibilidades tecnológicas del objeto en sí mismo: su interactividad, su dinamismo y los efectos multimediales que le otorgan mayor cercanía con otros objetos de la cultura de la imagen.

Si observamos que existe una inmersión muy temprana y masiva de los niños en estas prácticas sociales, nos preguntamos entonces acerca de su intervención enseñante en la homogeneización de las modalidades de aprendizaje, al menos, y en principio, de las modalidades de “aprender a jugar” a vincularse lúdicamente con las narrativas sociales. El espacio de juego se configura mediante las prácticas rituales de uso que realiza el sujeto comprometiendo tanto su cuerpo como su pensamiento y su deseo. En este espacio el sujeto se permite tomar la realidad del objeto para transformarla o transformar la realidad aceptando los límites que se le imponen. El aporte de Winnicott respecto del “espacio transicional” como espacio de la creatividad permite revalorizar a la experiencia lúdica destacando su carácter subjetivante ya que posibilita relatar-se y recrear-se en la experiencia de juego. Es allí donde nace el pensamiento del sujeto.

El espacio transicional lúdico, gestor de la capacidad de conocer y de pensar, se hace “posible” en la medida en que se hace “pensable” la experiencia del sujeto autor. Ya desde los primeros años de vida, en las primeras relaciones vinculares con las cuales nos enfrentamos a la angustia del conocer-desconocer se construye la experiencia vital. Cada sujeto, desde sí mismo, adopta un determinado estilo de aprendizaje atendiendo a sus matrices personales, a su historia vincular y a las experiencias de aprendizaje formal e informal construidas a lo largo de su vida escolar. Estos “estilos personales” pueden ser reunidos de acuerdo con características comunes en determinadas “modalidades” que explican la dinámica de construcción del conocimiento y la configuración de su saber.

Consideramos que aprender a jugar siguiendo determinadas características genera una modalidad de aprendizaje respecto a cómo se “aprende a aprender”, y las características del aprendizaje informal, en contextos lúdicos, constituyen en sí mismas una fuente de experiencia que, siendo simbólica y proyectiva, le otorga al sujeto contenido y estructura al proceso de aprender a conocer.

Atendiendo entonces a que determinada modalidad de percibir y organizar el registro de la realidad se configura en “motivación” para el usuario, es que reunimos en una categoría de análisis determinados aspectos que hallamos vinculados. Organizamos el análisis apelando a algunos puntos significativos de la encuesta y a la información recabada en las entrevistas focalizadas que realizamos a los sujetos en distintos contextos. Obtuvimos

indicadores significativos tanto en las poblaciones de niños como en las de los adultos que registramos para organizar el análisis de las entrevistas.

Tabla 10-1: Frecuencias de aparición categoría “Motivaciones del usuario”

MOTIVACIONES DEL USUARIO (MOTU: 13%)	
NIÑOS (15%)	ADULTOS (9%)
Juego preferido (JP)	Cultura juvenil
Entretenimiento (ENT)	Cultura escolar (CESC)
Diversión (DIV)	Pensamiento del profesor (PPROF)
Desafío (DES)	Pensamiento de los padres (PPAD)
Inmersión (INM)	
Simulación (SIM)	

Estos indicadores los hemos reunido en la denominación “Motivaciones del usuario”(MOTU) para extraer las diferentes voces que revelan información respecto de este punto de análisis particular. Esta categoría está presente en el 13% de las respuestas obtenidas en el total de la población. En ambas muestras (niños y adultos) las referencias a esta categoría nos indican alusiones motivacionales de aceptación o de rechazo a la actividad de “videojugar”. En la población de niños esta categoría está presente en un 15% de las respuestas y en un 9% en las respuestas de los adultos. Es muy significativo observar la frecuencia de esta categoría en ambas muestras aunque respondiendo a acepciones diferentes, propias de los intereses de ambas poblaciones. Detallamos el listado de recurrencias en esta categoría haciendo referencia a las interpretaciones que hemos desarrollado en torno a las opiniones de los sujetos.¹²⁰

Tabla 10.2: Incidentes críticos población niños categoría “Motivaciones del usuario”

Población: niños Categoría: motivaciones del usuario

Incidentes críticos
El juego invita a asumir el riesgo de la propia acción
La simulación invita a eludir el temor a arriesgarse y asumir las consecuencias
El juego produce placer, divierte
Juego, diversión y pasatiempo
Aprendizaje vinculado solamente a los contenidos escolares
Entretenimiento vinculado a una necesidad social
Diversión asociada al entretenimiento
Preferencia por los dibujos en la TV(en el tiempo libre)
No se advierte la violencia del argumento
El juego desarrolla habilidades
Identificación con la propuesta lúdica
Identificación. Sentimientos vinculados a la inmersión en la trama
Identificación con el personaje no humano
Jugar es compartir

¹²⁰ Estas interpretaciones nos han organizado el análisis del contenido que iremos desplegando en el transcurso del capítulo.

Jugar está ligado al placer
Convergencia de “pantallas”, juegos típicamente femeninos.
El juego incluye la presencia de otro
Para aprender es necesario la presencia de un “otro”
No se diferencian temas por sexo
No “debe” haber diferencia de elección por sexo
Arquetipo femenino
Arquetipo masculino
El gusto moviliza la búsqueda
No posee el objeto pero el deseo permanece: el videojuego es objeto de deseo
El juego es preferido aún sin haberlo jugado: elige por otros sin conocer
Estrategia psicológica para lograr la elección acertada
Preferencia por personaje ya conocidos por la TV Miedo: los sentidos no informan
Permisos de los padres
Opinión de los maestros
Ciclo de la vida: una historia sin final
Identificación con los personajes: mascotas virtuales
La interactividad refuerza el vínculo identificatorio con el personaje

Estos indicadores nos brindaron información relevante que aprovechamos en el análisis de las motivaciones de los niños usuarios. Es importante señalar que en determinadas frases los sujetos exponen como motivación aspectos que son obstáculos que ellos consideran necesario vencer, tal es el caso de los permisos de los adultos o la opinión de los maestros.

En el caso de la población de adultos consignamos el listado de indicadores que vinculamos con esta categoría de análisis. Es importante aclarar que el material obtenido hace referencia a las opiniones de los adultos respecto de lo que ellos consideran que opera como motivación en los niños usuarios.

Tabla 10.3: Incidentes críticos población adultos categoría “Motivaciones del usuario”

Población: adultos Categoría: motivaciones del usuario

Incidentes críticos
Los videojuegos son una actividad sin riesgos
Niñez actual: soledad en la intimidad del hogar
Interés por la tecnología desde muy pequeños
Nuevas formas de socialización: vinculación por intereses hacia las nuevas tecnologías
Códigos de vinculación basados en identificación con personajes
Los canales de dibujos animados son los más elegidos
Los usos de la tecnología en el tiempo libre facilitan la evasión
Los medios sirven para evadir una realidad angustiante
Obstáculo: alto contenido de violencia en las programaciones
Brecha digital / brecha generacional. Contenidos culturales dirigidos a los niños desconciertan a los adultos. Nueva concepción de la infancia

Ocupación del niño y padres sobreexigidos
La digitalización propone una mejora estética en la elaboración de trabajos
Ventajas y posibilidades que ofrece la inclusión masiva de las TICS en la educación
La imagen estéticamente agradable genera atracción por sí misma
Prejuicio: el juego es pérdida de tiempo
Los adultos y el placer del juego: brecha generacional
Resistencias a involucrarse en una propuesta lúdica
El vj como objeto de deseo
Control del adulto del uso
Obstáculo institucional: el pensamiento de los padres
El desarrollo del pensamiento crítico es un propósito educativo
Obstáculo institucional para la innovación: el pensamiento del profesor
Obstáculo: desconocimiento del valor del juego en la formación
Obstáculo en el pensamiento del asesor: prejuicios por desconocimiento
Principal obstáculo para la innovación: la cultura docente
Resistencia a incluir innovaciones: obstáculos en el pensamiento del profesor

Los sujetos manifiestan interés o rechazo por los videojuegos siguiendo las motivaciones explicitadas en estos indicadores. Sin embargo, en el total de las entrevistas emergen con mayor frecuencia las categorías que denominamos “Prácticas del Usuario” y “Narración e identificaciones” (contrariamente a lo que en una primera instancia habíamos supuesto).

Esta distribución de las frecuencias nos describe la experiencia de aprendizaje que promueven los videojuegos y que le brinda al sujeto una modalidad con determinado contenido y estructura. De allí que la frecuencia de aparición de las categorías vinculadas a estas temáticas remitan a las narrativas (NARR) en tanto significado y a las prácticas del usuario (PRU) en tanto estructurantes del significado. Estas cuestiones las entrecruzaremos en el capítulo de discusión final.

Vincularemos en este capítulo la categoría “Motivaciones del usuario”(MOTU) con la categoría “Aprendizaje”(APJE) aspectos en los cuales nos detendremos específicamente, luego del desarrollo de los conceptos vinculados a las motivaciones. Recorreremos desde estos vectores de análisis las diferentes voces recogidas en el transcurso de la investigación.

1.- Las narrativas como construcciones simbólicas: entretenimiento, violencia y tiempo subjetivo

Para profundizar el análisis buscamos rastrear los contenidos simbólicos que se expresan en este espacio intersubjetivo que se organiza en torno a los objetos lúdicos ya que se constituyen en significados del proceso de “aprender a conocer” la realidad. En el Cuadro N° 14 (Anexo3) organizamos las frases de los niños de las encuestas en categorías de análisis que interpretan estas significaciones. Es interesante observar que el 98,3% de los

niños indagados a través de las encuestas afirma que es el “entretenimiento” el factor que los motiva en la elección de los videojuegos, siguiendo en orden de frecuencia el contenido violento (40,2%) y el valor del tiempo que promueve el juego (12,6%) Las frases que describen con mayor fidelidad estas categorías son:

Entretenimiento 98,3%)	Violencia (40,2%)	Valor del tiempo (12,6%)
“Me gusta porque me divierto”	“tiene muchos poderes”	“tenés que hacer todo rápido”
“me entretiene”	“Chocás y te morís”	“Me gusta porque va rápido”
“la paso bien”	“Hay que matar a otros”	“ es de reflejos”
“tenés para elegir”	“me gusta desafiar a la muerte”	“nunca los terminás”
“porque estoy dentro del juego”	“me gusta matar en los videojuegos”	“tenés que saber correr”
“me gusta porque parece que está ahí”	“porque es de sangre”	“puedo ir rápido”

Estas motivaciones, expresadas por los niños, describen las características de estas narrativas que fascinan y enseñan a los niños acerca de determinada manera de construir el conocimiento sobre la realidad. Para profundizar en el análisis de las significaciones cotejaremos estas frases con las voces de los niños recogidas en las entrevistas, destacando en principio, las categorías que han surgido con mayor frecuencia en las respuestas recogidas en las encuestas.

- **Entretenimiento**

Es muy significativo observar que la categoría “entretenimiento” haya sido la que mayoritariamente aparece en las justificaciones. La idea de “pasar el tiempo” como un contenido gratificante se vincula con el placer de evitar ser autor. Lo que divierte y entretiene es, precisamente la experiencia de vértigo, de dominio y control para manipular la realidad “como si estuviera allí” pero sin correr el riesgo de vivirla, asumiendo las consecuencias. Divierte la negación, la certeza de que los contenidos dramáticos queden sometidos al formato de la pantalla y sean desde el programa, fácilmente controlables.

Entrevista individual niños (EIN 7) mujer, 11 años

Interpretación	Registro textual
	E: ¿Qué les llama la atención del juego?
Se juega a construir la vida una persona y su familia. Lugar del héroe	M 8: De los Sims, porque <i>es como que es la vida real</i> , es divertido porque tenés que amoblar las casas y tenés que ocuparte que no tenga hambre el bebé.
	E: Y te parece que aprendés a cuidar tu bebé, como en la vida real

Las consecuencias de la acción no son “reales”	M8: Más o menos, tenés que prestar atención, si no lo cuidás te lo llevan, <i>en la vida real no pasa así</i>
--	---

Es interesante observar que el jugar está asociado al tiempo de diversión, un tiempo no reglado por las normas u obligaciones, el tiempo “entre-tenido” ligado específicamente al placer. De allí que no se asocie al aprendizaje. No se advierte que, en sentido amplio, también “enseñan” y de manera mucho más sutil que en las experiencias concientes ya que permiten la expresión simbólica. También se incluye en el concepto de “entretenimiento / diversión” la presencia de “otro” con quien compartir la experiencia.

Entrevista individual (EIN4) varón, 9 años, en contexto informal

Interpretación	Registro textual
Jugar asociado a diversión	V9: Yo me divierto pero no... no enseñan... a veces cuando estoy aburrido me pongo a jugar, pero si me divierto
	E: ¿que significan para vos entretenimiento?
El juego incluye la presencia de otro	V9: Cuando te entretenes con alguien te divertís.

Si bien los videojuegos en sus formatos básicos proponen la experiencia de juego entre el usuario y la máquina, las narrativas más recientes incluyen la posibilidad de juego en red, con otros usuarios, tanto sean presentes o virtuales, con quienes se forman verdaderas comunidades de usuarios, potenciando esta característica propia de la experiencia lúdica.

Hallamos que el concepto de “entretenimiento”, como opuesto a “aburrimento” remite a un tiempo que está lleno de actividad, para “pasar-el-tiempo”. La acción suplanta la angustia del espacio vacío, la tendencia al *acting out* señala la dificultad para hallar placer en sí mismo, para elaborar los contenidos simbólicos es necesario encontrarse consigo mismo en la soledad de sus propios pensamientos y deseos. En esta línea de análisis es sugestivo escuchar estas palabras.

Entrevista grupal en contextos informales (EGN 8) M2 mujer, 12 años, V5: varón 9 años, V6 8 años

Interpretación	Registro textual
	E: y como definirías... ¿qué es divertido? Y ¿qué es aburrido?
Concepto de diversión vinculado a la inmersión lúdica y a la libertad en el uso del tiempo	M2: divertido es algo que te entretiene y que te gusta y que piensas que te puede mantener un tiempo entretenido y haciendo algo que a vos te gusta. Y aburrido es algo que no te gusta, que piensas que al hacer eso estás perdiendo el tiempo o estás haciendo algo a la fuerza, o sea, que no te guste
	E: y vos qué crees que es divertido?

Propuesta lúdica vinculada al desafío	V5: mira, si es un desafío, como dijo M2, otra cosa medio atrevida, aventurera, así que hay que saber
El desafío vinculado al “saber y pensar”= inmersión (aprender es ser exitoso..)	V6: saber y pensar

La acción es invocada desde la aventura, desde el desafío por vencer y vencerse a sí mismo. Un concepto de saber vinculado al pensamiento estratégico, a la capacidad de elegir la opción correcta si es que deseamos alcanzar el objetivo.

- **Violencia**

En la categoría “violencia”, que aparece en muchos de los argumentos inferimos la posibilidad que otorga el medio de proyectar contenidos dramáticos temidos en la escena de juego, sin necesidad de hacerse cargo de las consecuencias ya que aparecen desde el formato de un videojuego. El relato permite la proyección de temores internos que, a través de la escena simbólica se externalizan, permitiéndole al sujeto liberarse de la culpa. Al relatar los argumentos aparecen identificaciones con personajes o escenas socialmente rechazadas (destrucción, robo, crimen) que, al estar incluidas en el juego simbólico, permanecen bajo control. Una dramática que permite la descarga pulsional sin censura. El jugador que elige estas narrativas siente placer al poder dominar el propio contenido violento y mantenerlo fuera de sí, bajo control, en el plano de lo imaginario, lo virtual.

Entrevista grupal niños (EGN1) en el C1; V1 10 años

Interpretación	Registro textual
	E: Me podrías explicar de qué tratan?
Identificación con historias violentas Estructura formularia de la narrativa: deseo / realización La recompensa a la violencia extrema es premiada como habilidad de supervivencia Negación de la muerte: los zombies son muertos que renacen Cuál es el rol de los adultos?	V1: <i>Armagedón</i> Vas en un auto y vas atropellando personas, perros, animales y tenés que destruir a todos los autos de la carrera. Cuando los destruí a todos te dan plata y podes comprarte más autos. En el juego GTA vas robando autos y matando personas y tenés que hacer misiones. También me gusta: <i>Real Cientific</i> que es un juego en el que vas matando <i>zombies</i> y tenés que ir salvándote de un ataque de <i>zombies</i> y tenés que ir matando <i>zombies</i> por toda la ciudad hasta dar con el líder. Mi mamá dice que es una pérdida de tiempo y ya no me deja más jugar pero los que son juegos de la <i>Playstation</i> y <i>Nintendo 64</i> me deja jugar pero primero tengo que estudiar y hacer la tarea.

Existe en esta dramática una intrínseca negación a la muerte, a la desaparición como expresión de un final, de un cierre. Matar o morir, desde el juego permite proyectar escenas temidas que no pueden hacerse pensables y que reclaman ser insistentemente invocadas, provoca placer “desafiar a la muerte”, negando la posibilidad de hallar un fin utilizando como instrumento la omnipotencia de lo virtual.

Entrevista grupal niños (EGN2) en contexto de escuela C2, varón 11 años

Interpretación	Registro textual
Elección de preferencia: un videojuego violento	V17: Yo tengo dos juegos preferidos: <i>Armagedón</i> que se trata que tenés un auto y tenés que ir matando humanos, gente que anda por la calle, chocando autos..
	E: los tenés que atropellar?
Matar recibe recompensa	V17: si, así ganás puntos.
Propuesta lúdica basada en la supervivencia del más fuerte: matar o morir	V18: y tenés que matar a los otros autos, vas chocando y chocando hasta que se prenden fuego y eliminás a otros

La propuesta del relato electrónico propone una determinada manera de resolver los conflictos, propio del código binario: todo o nada. No hay posibilidad para otras opciones. Se juega siguiendo los cánones de la ley de supervivencia que convierte a las relaciones interpersonales en campos de batalla en los cuales la violencia se halla justificada por la defensa propia: atacar o morir.

Entrevista individual (EIN3) mujer 8 años

Interpretación	Registro textual
	E: Contame ¿Cómo es tu juego favorito?
	M6: Se llama <i>Dune 95</i>
	E: ¿Qué es lo que tenés que hacer en el juego?
Argumentos preferidos vinculados a matar y convivir	M6: Matar personas y en los otros de aventuras tenés que hacer, vivir con una persona, o sea convivir

El proceso de inmersión masiva en estas narrativas naturaliza determinados códigos de vinculación primitiva que pueden trasladarse a las relaciones sociales generando un “estado de máxima alerta reactiva” aún cuando no existe el peligro real. Si bien las conductas imitativas son expresión de un primer nivel de adaptación a la realidad, no las consideramos como condicionantes para estructurar una identidad violenta. Aquellos sujetos que no posean una personalidad organizada pueden hallar en estas narrativas la ocasión de desarrollar determinadas patologías violentas aunque subrayamos que la sintomatología no es generada por el relato en sí mismo. Es el propio sujeto quien utiliza el objeto como disparador o facilitador. De esta manera afirmamos que, quienes tengan una identidad organizada y crítica, construida en espacios de vinculación propicios, enfrentarán estas narrativas como expresión proyectiva, construirán significados respecto a las reglas implícitas al funcionamiento social, pero no desarrollarán necesariamente, patologías violentas.

Entrevista grupal niños (EGN 5) C3, varón 9 años

Interpretación	Registro textual
	E: y les parece que se puede aprender jugando?
Aprender a pelear	V15: si, yo aprendi a pelear jugando
	E: cómo aprendiste a pelear?
El juego premia la reacción violenta	V15: pegando.. Hay un jueguito que si no pegás te ganan
	E: y a ustedes les parece que cuando juegan a un jueguito violento, se ponen violentos?
Advierten que la exposición no los condiciona	Todos: no, no
	E: por qué?
Respuesta reactiva en el entorno inmediato	M16: yo le pego a mi hermanito cuando me molesta
	E: y eso te parece que lo aprendiste en los jueguitos?
Influencia del relato violento. Imitación	M16: y no sé.. a veces si pierdo me pongo muy nerviosa y <i>me dan ganas de pegar</i>
	E: y a ustedes les pasa lo mismo?
La imitación no es condicionante exclusiva	Todos: a veces si, a veces no..

La inmersión temprana y reiterada del niño en narrativas violentas llevará, en todo caso, a “naturalizar” determinadas respuestas agresivas minimizando su relevancia. Determinados códigos de respuestas violentas ante situaciones de conflicto no sólo se escenifican en los videojuegos sino que remiten al macrodiscurso cultural, con lo cual su poder formativo es mucho más eficiente.

Entrevista individual niños (EIN 9) contexto informal, varón, 8 años

Interpretación	Registro textual
	E: ¿Cuáles son los juegos que más les gustan?
Las posibilidades del medio le otorgan mayor realismo	V11: Acá jugamos al Dunquen Hunquen en 3D
	E: ¿Por qué les gusta? ¿Qué les llama la atención del juego?
Ganarle a la maquina	V 11: Los monstruos que hay que matar, gano puntos y es

Ser el héroe. Esta presente el riesgo de muerte pero no se juega la vida.	más fácil llegar a la meta
	E: ¿Es un juego violento? ¿Cómo te sentís jugando a eso?
No se advierte la violencia del relato. Produce placer	V11. No es violento, es un juego de matar solamente. Me gusta jugar a eso
	E: ¿Cómo te sentís cuando terminás de jugar?
Placer por descarga, identificación proyectiva	V11: Divertido, me gusta mucho

Advertimos entonces que es sumamente importante ofrecer otro tipo de posibilidades para resolver los conflictos y otras instancias en las cuales el niño pueda expresar sus emociones sin apelar, necesariamente a respuestas destructivas. Nos referimos a la “función positiva de la violencia” que es necesaria para enfrentar los obstáculos propios de la vida cotidiana.

Es interesante añadir que estas narrativas violentas son las que reciben mayor rechazo en la sociedad que critica a los videojuegos. Consideramos que ésa es otra forma de negación, en una sociedad que se horroriza ante el espectáculo que ofrecen los medios, sin reconocer que es el producto que ella misma está generando.

Entrevista individual (EIN 8) mujer, 10 años, en contextos informales

Interpretación	Registro textual
	E: ¿Y aquí a qué juego te gusta jugar?
Juego violento en el local (en este caso simulador)	M9: a uno de acción, <i>Counter Strike</i> , es de buscar y matar terroristas

El videojuego *Counter Strike* es el más elegido en los locales públicos de videojuegos, específicamente desde el año 2002, luego de la avanzada norteamericana que se produjo a partir del atentado terrorista del 11 de septiembre de 2001.

- **El valor del tiempo y el desafío**

El concepto de tiempo subjetivo se construye tanto desde la práctica de juego, en sus características propias, como desde la atracción que provoca el desafío por ganar y ser recompensado por ello. De acuerdo con las diferentes propuestas lúdicas, la duración del juego (tiempo cronológico) variará en proporción directa a la atención y a la capacidad de respuesta rápida que demande. Es interesante observar en el Cuadro N° 12 que las propuestas de reflejos rápidos no son las más elegidas (31,4%) siendo los preferidos el género aventuras (54%) y el de acción (53,1%) En la narrativa de estas propuestas hallamos el sentido de estas elecciones que requieren una propuesta rápida de reacción para lograr vencer los obstáculos. El vector tiempo-narrado se vincula al tiempo-acción, un tiempo vertiginoso que demanda respuestas reactivas que son recompensadas de acuerdo con el grado de eficacia.

Entrevista grupal niños EGN2, en contexto del C2, M27 mujer, 12 años)

Interpretación	Registro textual
Elección de vj con resolución de enigmas	M27: yo antes tenía uno re bueno, que tenías que buscar los sospechosos..era..”La pantera rosa” Era sobre unos chicos que les había pasado algo, los habían atrapado o no sé qué cosa, entonces estuve un día, como 5 hs, con mi hermana, viendo el problema para ver si lo arreglábamos.

El desafío de la trama narrativa captura la atención del jugador de modo tal que el tiempo utilizado para resolverlo (5hs) se somete al dominio de la acción que no cesa hasta tanto no sea superada. El usuario se compromete en la propuesta lúdica, desafiando su capacidad de dominio de la técnica. El juego se torna en entrenamiento de habilidades estratégicas necesarias para resolver la propuesta lúdica.

Entrevista grupal niños en contextos informales (EGN 6) M4: mujer, 11 años

Interpretación	Registro textual
Relatos con final (rol) y sin final	M4: En el juego de rol cuando llegas hasta cierto punto ya se acaba en cambio en <i>Pokémon</i> tu puedes seguir y nunca se acaba. E: Y ¿por qué el de <i>Pokémon</i> no se acaba nunca?
Pobreza narrativa, exceso de estímulos (entrenar para obtener el éxito) Sin clausura del relato	M4: Porque es seguir entrenando a los <i>Pokémon</i> , y seguir más

Los argumentos que se proponen en los videojuegos, con su posibilidad de reiniciar la aventura tantas veces como lo desee el jugador, refuerzan la idea de un tiempo cíclico, sin final. Una propuesta que al negar la conclusión instala la acción en un continuo presente.

2.- Motivaciones que sustentan la elección del videojuego

Consideramos importante incluir en la encuesta una pregunta de opción múltiple para advertir el comportamiento de los usuarios en relación con las motivaciones que habíamos rescatado de las observaciones y entrevistas individuales realizadas con anterioridad. (Anexo 3, Cuadro N° 4) De las opciones dadas obtuvimos que, en el total de la población, los sujetos los eligen porque:

- 1º . - “son divertidos” 82,8%
- 2º . - ”presentan desafíos” 58,6%
- 3ª . - “ puedo jugar con otros niños” 38,5%
- 4º.- “ puedo jugar con mi padre” 31%
- 5º.- “ puedo jugar solo” 31%

Del análisis de estas respuestas extrajimos dos niveles de motivaciones. Una línea vinculada con el “entretenimiento” y otra que refiere a la “socialización”. Vincularemos estas respuestas con otras en el mismo instrumento de análisis para cotejarlas luego con las respuestas de las entrevistas.

- **Motivo: diversión/ entretenimiento /desafío**

Para comprender con mayor claridad los motivos de elección de estos juegos consideramos la cuestión desde una respuesta libre. En la pregunta N° 3 citada anteriormente los sujetos debían elegir un motivo desde unas opciones ya determinadas. En la pregunta N° 11 les pedimos que enumeraran los juegos favoritos y justificaran el por qué de la elección. Las respuestas abiertas fueron listadas y organizadas en categorías que nos posibilitaran su procesamiento (Anexo 3, Cuadro N° 15).

Observamos que el 98,3% de las justificaciones son referidas a la categoría “entretenimiento” y el 40,2% vinculadas al componente “violento” de los argumentos. En el cuadro 17 agrupamos las justificaciones de preferencia de acuerdo con los géneros de los videojuegos y obtuvimos que el 81,6% de los sujetos prefiere los videojuegos de plataformas, un 64,9% los de deportes y un 64% los violentos.

Si vinculamos estos datos con las motivaciones explicitadas en 1° lugar “son divertidos” (el 82,8%) y en 2° lugar “presentan desafíos” (el 58,6%) podríamos preguntarnos qué concepto de “diversión” y de “violencia” están proyectando los niños a través de estos juegos. Parecería que la actividad que implica dominio de la fuerza física y de las habilidades estratégicas representan en un determinado nivel, socialmente aceptado, una instancia de “diversión”. Una violencia socialmente aceptada, necesaria para vencer los desafíos propios de un futuro incierto. Esa violencia puede llegar a ser explícita y transformarse en agresión cuando implica el enfrentamiento y la destrucción del oponente. En estos casos, los argumentos operan como proyección del imaginario de los sujetos ante la incertidumbre de la existencia cotidiana. Un nivel de violencia aceptado dentro de los límites del propio juego (tal sería el caso de los deportes) pero que también podría presentarse en niveles más “socialmente censurables” (en los argumentos de violencia extrema).

- **Motivo: socialización**

En la pregunta N° 7 de la encuesta los sujetos debían elegir entre distintas opciones qué efecto había causado en su manera de jugar, el uso de videojuegos. Aquí el 48,5% respondió que juega más tiempo solo y el 32,2% que juega más con otros niños. Estos datos deben cotejarse con otras respuestas obtenidas. En la pregunta N° 8 nos propusimos indagar la inclusión de un “otro” en el juego para corroborar el efecto sobre la socialización. En las respuestas aparece que el 49% prefiere jugar con amigos y el 41,4% prefiere jugar solo. Si rastreamos otros datos de interés observamos que el lugar elegido para jugar es el hogar. El 72,8% prefiere el hogar, el 18,4 la casa de sus amigos y el 11,7% los locales públicos (Punto 6 de la encuesta realizada en el año 2000)

Podemos inferir entonces que los videojuegos, al momento de realizarse este relevamiento y en las características propias del contexto patagónico, propician el juego solitario, en el hogar, aunque no puede afirmarse que sea un efecto totalmente definido ya que este dato no tiene un correlato contundente en las cifras obtenidas. En el deseo del niño, puesto en la necesidad de jugar, aparece la inclusión de otro, bien sea otro niño, un par o un adulto del entorno familiar. Debido a determinados condicionamientos vinculados al desarrollo de la tecnología de los videojuegos en particular, este efecto vemos que se va disipando. Un dato de interés es el incremento de locales de videojuegos a los cuales concurren muchos niños y jóvenes que eligen específicamente jugar a videojuegos en red.

3.- Videojuego y elección de los niños

Cotejamos los datos obtenidos respecto del equipamiento familiar con la voz de los usuarios, los niños. Es interesante observar que la elección de la inversión económica del juego es decisión de los adultos aunque sean también en respuesta a los requerimientos de sus hijos que, motivados por la publicidad o bien, por la influencia de otros niños que ya poseen el juego, opera eficazmente al momento de decidir la inversión económica. Para relevar estos datos consideramos la información obtenida mediante el procesamiento estadístico de las encuestas consignadas en el Anexo 3, cuadros 2 y 3.

Preguntamos a los sujetos si les gustaba jugar con videojuegos, pidiéndoles que clasificaran su respuesta en: poco/ mucho/ nada. Observamos que el 70,7% de los encuestados respondió “mucho” y solamente un 2,1% descalificó a esta actividad. Estos valores se distribuyen homogéneamente en los distintos sectores sociales. El 73,1% del sector alto y 73,8% del sector bajo respondieron “mucho” mientras que el 1,9% del sector alto y 1,6% del sector bajo desestimaron esta actividad.

Si realizamos una lectura de esta elección de acuerdo con el sexo observamos que el 79,4% de los varones y el 60,6% de las mujeres responden “mucho”, casi en el mismo grado de intensidad. Sólo el 0,8% de los varones y el 3,7% de las mujeres descalifican a los videojuegos. Si bien existe diferencia en la elección a favor de los varones, las respuestas de las niñas nos han llamado la atención ya que conmueve el prejuicio instalado en el imaginario colectivo respecto a que estas tecnologías son atractivas sólo para los varones.

Respecto a la variable “edad” observamos que en la franja de 9/10 años, el 76,5% responde “mucho” y el 1% “nada”, mientras que en los mayorcitos, (12 a 14 años) el 76% responde “mucho” y el 4% responde “nada”. Estos datos evidencian que los videojuegos están instalados en el universo lúdico de estos niños, en las distintas edades, al menos dentro de esta etapa evolutiva.

Nos preguntamos si el juego que desarrollan los videojuegos, además de sus posibilidades tecnológicas es considerado por los niños como un objeto lúdico, un “juguete”. Indagamos la preferencia de los niños solicitándoles que los eligieran o desestimaran como sus juguetes preferidos.

Hallamos que el 65,7% de la población total los refiere como sus juguetes preferidos y el 27,2% los descarta. Esta diferencia nos explica la presencia de otras opciones lúdicas en los niños, que describimos en detalle en el Anexo 5 (juegos tradicionales) Si bien el número de preferencias es muy elevado los sujetos mantienen su propio criterio de elección respecto de otras opciones de juego. Con lo cual reafirmamos la idea que las tecnologías, si bien condicionan la modalidad de juego, sin embargo es el propio niño quien utiliza los medios a su alcance para desarrollar sus necesidades.

Analizando en detalle este aspecto observamos que son los juguetes preferidos por el 76,2% de los varones y el 53,2% de las mujeres. Si bien la tendencia es mayor en los varones, continúa siendo muy significativa en las mujeres. Es interesante cotejar este dato con los argumentos elegidos por la población indagada en la cual se prioriza la presencia de personajes masculinos. En los casos en los que aparece una mujer, sus habilidades y destrezas son coincidentes con los masculinos aunque con una marcada erotización en sus rasgos estéticos. Esta afirmación nos advierte respecto de una revalorización cultural de las características sexistas de los personajes y las historias que se constituyen en fuente de identificación tanto para las mujeres como para los varones.

Revisando las preferencias vinculadas con la edad de los sujetos hallamos que los de la franja 9 / 10 años los prefiere en un 68,4%, los de 11 años, el 61,2% y los jovencitos de 12 a 14 años los califica como sus juguetes preferidos en un 76%. Si bien la tendencia señala un incremento en los niños mayores, es igualmente significativa en las distintas edades. Este dato lo comprendemos desde la gran variedad de ofertas que cubren las expectativas y gustos de sujetos de diferentes edades. Es interesante observar que este fenómeno de los videojuegos se está extendiendo también en relación con las preferencias por edades. Dedicaremos futuros trabajos de investigación a indagar respecto de las prácticas de sujetos adolescentes o jóvenes dado que constituyen un dato interesante para analizar el uso del tiempo libre y su vinculación con las TICS.

Si vinculamos la preferencia por estos juegos con el nivel sociocultural hallamos que son elegidos por el 67,3% del nivel alto, el 60,3% del nivel medio y el 75,4% del nivel más bajo. Es interesante vincular este dato con el consignado en el rubro “equipamiento”. Advertimos que, si bien los sectores altos están más provistos de equipamiento tecnológico que los sectores desfavorecidos, esta tendencia se invierte respecto de la preferencia, siendo mayor en los sectores de bajo nivel sociocultural. Esto se explicaría desde las diferentes opciones a las cuales acceden los niños de sectores favorecidos y que son restringidas para otros. La tecnología, y su capacidad de ofrecer un espacio de acceso virtual a otras realidades opera en el deseo de quienes no tienen otras posibilidades de acceso. Rescatamos una frase de una niña del C3, que nos impactó como expresión de un deseo propio que se vincula con la experiencia de otros.

Entrevista grupal (EGN 5) niña de 9 años, sector social desfavorecido

Interpretación	Registro textual
El juego es preferido aún sin haberlo jugado	M16: A mí me gusta pero yo no tengo. Yo miro
	E: ¿qué mirás?

Los otros juegan, y ella desea	M16: Yo miro cómo juegan mis primos, pero a mí no me dejan porque no es mío
--------------------------------	---

Esta afirmación la corroboramos también en los cambios de comportamiento de los usuarios, luego de la crisis argentina del año 2002 que incrementó los valores de los insumos informáticos imposibilitando a grandes sectores de la población a reponer, actualizar o reparar los artefactos que ya poseían. Sin embargo el uso estaba instalado y los usuarios diseñaron circuitos alternativos en respuesta esta dificultad. A partir del año 2002 surgieron los “Cyber”, locales comerciales a los cuales acceden los usuarios para jugar o para utilizar los ordenadores, imprimir trabajos o acceder a internet. Este fenómeno se describe en las entrevistas realizadas a los psicopedagogos de los centros escolares. Es interesante analizar sus propias palabras:

Psicopedagoga del C3 (PsC3)

Prácticas de uso en grupos de escolares (sectores desfavorecidos)	Ps3: No hay un registro oficial pero por lo que sé son muy pocos los que tienen computadora en su casa, la gran mayoría no tiene pero sí sé, porque los he visto, que van al cyber a jugar con los videojuegos, a chatear o no sé qué, eso demuestra que hay aprendizaje y contacto con las máquinas. También es interesante ver la influencia de los diseños gráficos de computador. Allí proyectan toda la creatividad que no muestran en otras áreas donde parecen chicos muy parcos, muy mimetizados con la respuesta que espera el docente, con un lenguaje muy pobre.
---	---

En la observación de esta profesional hallamos su advertencia acerca de la influencia de la inmersión de los videojuegos en la cultura juvenil, traducida en la expresión gráfica y en las prácticas de uso que conforman rasgos identitarios para los jóvenes. Señalaría las características de este entorno de identificación que propicia el despliegue de la creatividad, aspecto restringido en las demandas del entorno educativo.

4.- Homogeneización en las modalidades de aprendizaje

En las entrevistas realizadas a los sujetos hallamos expresiones significativas que nos movilizaron a establecer una categoría específica vinculada con el “Aprendizaje” (APJE) para constatar la frecuencia y significado que esta categoría representa para los sujetos indagados. Detallamos las expresiones de los niños usuarios de las tecnologías y de los adultos que los observan (docentes y psicopedagogos) Analizamos estas poblaciones comenzando por los niños, entendiendo que en esta situación ellos se posicionan como “enseñantes” que nos muestran las características de la modalidad de aprendizaje que desarrollan mediante esta experiencia lúdica. Luego incluiremos el análisis de los adultos para corroborar sus observaciones entendiendo que ellos se posicionan como “aprendientes” ante los niños y sus estilos de aprender a aprender.

Tabla 10.3: Tabla de frecuencias de aparición de la categoría “aprendizaje”

APRENDIZAJE (APJE: 17%)		
NIÑOS (13%)		ADULTOS (23%)
Experiencia previa	(EP)	Experiencia (EP)
Conducta reactiva	(CR)	Conductas reactivas (CR)
Pensamiento estratégico	(PE)	Pensamiento estratégico (PE)
Aprendizaje instrumental	(API)	Aprendizaje instrumental (API)
Autoinstrucción	(AUI)	Modalidad de aprendizaje(MAP)
Aprendizaje horizontal	(APH)	Aprendizaje horizontal (APH)
Atención multifocal	(AT)	Atención (AT)
Aprendizaje por ensayo y error	(APER)	
Aprendizaje por descubrimiento	(APD)	Apje por descubrimiento (APD)

Detallamos el listado de recurrencias de incidentes críticos de la categoría “aprendizaje” que hallamos en las entrevistas realizadas a los niños. Estas interpretaciones las extrajimos del material obtenido y a partir de ellas construimos nuestras interpretaciones. Detallamos las ideas más significativas.

Tabla 10.4: Incidentes críticos población niños, categoría Aprendizaje

Población: niños Categoría: aprendizaje

Incidentes críticos
El aprendizaje se vincula a lo escolar Aprendizaje escolar como fin en si mismo
Aprendizaje está ligado al vínculo personal
Aprendizaje escolar vinculado a lectura Aprendizaje de contenidos
No hay conciencia de que se puede aprender jugando
Los videojuegos proponen un modelo de: Aprendizaje intuitivo, por descubrimiento. Aprendizaje por repetición/ por ensayo y error Aprendizaje del éxito: ganar y competir El error es penalizado Se estimula el juego por premios o castigos
Aprendizaje funcional, práctico, ligado a la apropiación de una técnica objeto
Convergencia de conocimientos técnicos
Transferencia de conocimientos
Aprendizaje por autoinstrucción Atención sostenida en la propuesta
Aprendizaje sin esfuerzo
Influencia del idioma inglés
Impacto de la publicidad
Argumento básico de las historias: completar la colección / acumular?
Argumentos: se resignifica la violencia y se rescatan los valores de cooperación y solidaridad
Argumento axiológico; negación de polaridades bien/ mal, pensamiento holístico
Satirización del villano
Personaje principal (humano) liderazgo competitivo
Preferencia de los personajes por sus atributos: habilidades y destrezas
Aprender a resolver problemas usando trucos Estrategias para ganar
El desafío de la propuesta lúdica es básicamente ganarle a la máquina

En la población de adultos indagados - los docentes y los psicopedagogos- obtuvimos los incidentes críticos que detallamos. A partir de estas enunciaciones contrastamos las conceptualizaciones de los adultos respecto de la categoría “aprendizaje” desde la mirada del adulto. Contrastaremos estas visiones con la de los niños usuarios.

Tabla 10.5: Incidentes críticos población adultos, categoría Aprendizaje

Población: Adultos Categoría: aprendizaje

Se desconoce el valor de la propuesta lúdica de los videojuegos
Se revaloriza el juego pero desde ámbitos de educación no formal
Nuevos lenguajes y producción del conocimiento: Influencia de los aprendizajes no formales
No se reconoce un lugar para la enseñanza a partir de los aprendizajes informales
Se destaca el valor del juego en red pero con limitaciones
En la escuela se valora el juego pero como instrumento didáctico: Juegos con mucha información son “educativos” Los videojuegos educativos son rechazados por los niños
La escuela destaca el valor de la información
La propuesta de los videojuegos implican comprensión del proceso
Los videojuegos enseñan habilidades de administración
El videojuego se lo podría incluir como aplicación de contenidos específicos
Se produce aprendizaje de valores a través de las propuestas de los videojuego El valor educativo es un valor agregado a la propuesta lúdica
Los videojuegos propician el aprendizaje a través de la experiencia: el adulto desconoce los códigos
Las decisiones del narrador se entrecruzan en la trama del juego
Ventajas de los videojuegos: aporte para la interpretación de textos no verbales
Función enseñante: valor de lo virtual, pensamiento estratégico
Conocimientos necesarios para aprender a jugar Aprendizaje de estrategias
Los simuladores son apropiados para el aprendizaje de procesos (estrategias y contenidos).
Los videojuegos desarrollan el pensamiento lógico
Los alumnos desarrollan la capacidad de atender a distintos focos al mismo tiempo Efectos de sobreestimulación sobre los comportamientos y el aprendizaje
Los alumnos no mantienen fija la atención en el discurso del docente pero responden correctamente
Los alumnos atienden a diferentes demandas al mismo tiempo, la atención está derivada a distintos centros de interés. Niños hiperestimulados
Atención zapping: fenómeno que atraviesa todas las prácticas institucionales, incluso las profesionales
Principal indicador de las nuevas modalidades de aprendizaje: la fragmentación en el tiempo y de la atención
Rechazo al discurso del docente: efecto zapping No se tolera el tiempo de escucha

prolongado
Nuevos estilos de comunicación (silencios y gestos): El caso Pokémon como “emblemático”
Lenguaje más compacto, otras expresiones gestuales (la imagen) Tiempos cortos y ágiles para la comunicación oral
Las características del relato electrónico generan nuevos procedimientos de lectura
Lugar del alumno: se opone a la normativa, la desconocen. Pérdida del sentido de autoridad instituida
Dificultad para acceder a la introspección y elaborar un texto complejo
Problemas de comprensión en materias humanísticas que demandan desarrollos argumentativos
Estrategias de aprendizaje: la composición y el diseño Impacto de la imagen y pensamiento
Estilos de lectura e influencia de la cultura de la imagen Estrategias de lectura comprensiva
Las características de los dibujos son las propias del diseño gráfico
Aprendizaje de palabras en idioma inglés
Influencia negativa de las TICS en la escritura
Influencias de las TICS en el aprendizaje y en el comportamiento
Se advierte un cambio en las modalidades de aprendizaje Nuevas formas de aprender que no conducen al fracaso necesariamente
Es libro debe ser considerado como un medio de comunicación más

Para organizar los datos en torno a la homogeneización en las modalidades de aprendizaje comenzamos analizando las justificaciones de los niños cuando opinaban sobre su preferencia por determinadas narrativas en los videojuegos. Establecimos categorías inclusivas para cada una de ellas (Anexo 3, Cuadro N° 14) y consideramos un listado de orden atendiendo a la frecuencia de respuestas positivas.

De acuerdo con los datos recabados obtuvimos el siguiente listado de orden:

- 1.- entretenimiento (98,3 %)
- 2.- violencia (40,2 %)
- 3.- desafío físico (22,6 %)
- 4.- desafío intelectual (21,3%)
- 5.- uso del tiempo- vértigo (12,6%)
- 6.- competencia (12,1%)
- 7.- acción (11,7%)

Convinimos en establecer, de acuerdo con la distribución de las respuestas, que una alta presencia de determinada justificación en las preferencias remitiría a un alto grado de *influencia de la estructura y contenido de los juegos en las modalidades de aprendizaje*. Como consecuencia de esta interacción se obtendrían diferentes grados de homogeneización en los aprendizajes. Estos datos nos parecen importantes ya que

consideramos que la relación entre “influencia” y “percepción” es un proceso interactivo complejo que se organiza en torno a la relación que establecen los sujetos implicados. De acuerdo con nuestro marco teórico, sostenemos que es necesario evitar un análisis causa-efecto que nos llevaría a un esquema explicativo de la influencia como “coerción unívoca”. Por ello complementaremos la información a partir de los datos extraídos en los instrumentos cualitativos de recogida de la información. Nos interesó destacar estas frecuencias en los motivos de preferencias porque consideramos que responden a un estilo propio del discurso electrónico que cautiva a los usuarios, imprimiendo un escenario propicio para el establecimiento de determinadas modalidades de aprendizaje. En estos motivos de preferencia hallamos el *por que?*, el interés que moviliza la energía del sujeto que se sumerge en estas experiencias. En las expresiones recabadas mediante las entrevistas indagaremos respecto del *¿Cómo?*, la particular modalidad aprendiente que propician estas tecnologías.

Describiremos las características de esta modalidad atendiendo a las expresiones halladas en ambas muestras de sujetos.

4.1.- Valor de la experiencia previa

En las afirmaciones de los sujetos confirmamos el valor de la experiencia como aprendizaje que se adquiere con la práctica. En el contacto con los sujetos y los objetos de la cultura la experiencia propia se expande y se enriquece en experiencia compartida. Es a través de la experiencia lúdica como los niños van adquiriendo conocimiento significativo en orden a organizar el universo de sentido en torno a aquellas cuestiones o modalidades priorizadas por la cultura.

Entrevista grupal niños 6 (EGN 6)

Interpretación	Registro textual
	E: Y esa información ¿cómo la aprenden?
Circuitos de circulación Interconexión con otros medios	M2: De gente que sabe mas, o de las revistas o con la misma experiencia
Apje por ensayo error	M5: O haciéndolo nosotras mismas
	E: ¿Te da información la máquina?
Autoinstruccion	M2: Si
Apje por descubrimiento	M4: Lo descubres tu

Estas tecnologías permiten ampliar la extensión de la experiencia facilitando la constitución de comunidades culturales amplias. Aprender de la experiencia con otros facilita ampliar las posibilidades disponibles de modo tal que es posible acceder virtualmente a realidades lejanas. Sin embargo no todos los sujetos podrán acceder a los beneficios en igual medida. Para algunos el mundo accesible es potencialmente más amplio

y permite entenderlo en su global complejidad, y para otros se constituye en experiencia ajena. De todos modos la experiencia a la cual se accede mediante estas tecnologías es presentada comprimida con ritmos narrativos acelerados y de forma fragmentaria, propios de las imágenes electrónicas. Se pierde la experiencia de la duración y de la profundidad que se asocia con la experiencia directa. El paso de la estabilidad de la palabra impresa, materializada en los libros a la rapidez e inestabilidad de las palabras en la pantalla es una metáfora del tipo de conocimiento y de subjetividad que se está construyendo.

Entrevista Individual a Psicopedagogos (C2)

Interpretación	Registro textual
	E: están hablando de aprendizaje de estrategias, de procesos pero también de contenidos.
Estrategia de enseñanza: aprender a leer las imágenes	PsM. Es lo que hablábamos hace un rato: la importancia de aprender a leer imágenes, los procesos sociales, la anticipación o la vinculación de los hechos tanto naturales como sociales. A través de una imagen se puede generar un relato

Rescatamos las observaciones de los psicopedagogos que advierten la importancia de vincular ambos procesos a fin de compensar ambas lógicas propiciando en los sujetos el desarrollo del pensamiento crítico, tarea privilegiada para ser abordada desde la educación.

4.2.- Valor del pensamiento estratégico

La experiencia de aprender a “ganar” se constituye en un eje axiológico que guiará la búsqueda de respuestas eficaces, en cooperación con otros usuarios o fortaleciendo los comportamientos estratégicos que le faciliten vencer a los que se le opongan a su objetivo. La narrativa propone el desarrollo del pensamiento estratégico, la búsqueda de alternativas a las situaciones problemáticas que se le presenten.

En las respuestas de los niños observamos que su experiencia como usuarios de videojuegos les otorga la posibilidad de aprender estrategias de superación de problemas apelando a “trucos” o desarrollando habilidades creativas que busquen como objetivo superar los desafíos que el programa les ofrece.

Entrevista grupal niños 2 (EGN 2)

Interpretación	Registro textual
El oponente es el enemigo	V17: son enemigos porque tenés que ir vencéndolos para pasar de nivel, y son como 32 niveles y son relargos también
	E: y llegaste a pasar algunos?
Estrategias para ganar	V17: sí, ya los pasé todos, con trucos.
	E: todos consiguen los trucos? Como?
Apelación a otros medios (internet)	V17: consultando con otros, por internet

	E: y qué gracia tiene jugar con trucos?
Valor del vértigo	V17: que lo pasás más rápido.
	E: y no es mejor desafío hacerlo por vos mismo?
Aprender a resolver problemas usando trucos	V17: a veces al principio, es mejor jugar sin trucos, pero llega un momento que te cansás y no podés avanzar es mejor con los trucos
	E: entre amigos se pasan los trucos?
Comunidad de usuarios	V17: si o por grupos de jugadores

Sostenemos que aprender a desarrollar el pensamiento estratégico es una de las demandas más claras a la educación. Estas competencias se desarrollan a través de procesos de resolución de situaciones problemáticas, y las propuestas lúdicas de los videojuegos propician este tipo de habilidades con la ventaja de ofrecer situaciones participativas en las cuales el sujeto se sumerge en el proceso y se involucra en el deseo de acceder a la meta a través de la resolución de la propuesta de desafío lúdico.

4.3.- Aprendizaje instrumental

Un dato de interés que subrayamos es el que vincula el aprendizaje a la utilidad, al entrenamiento de competencias necesarias para el desarrollo de las competencias técnicas. Consideramos que los videojuegos son la entrada de los niños y jóvenes a las tecnologías de la información. Los introducen al dominio de la técnica y a los procedimientos necesarios para controlar las prácticas de uso. Propician una modalidad de aprendizaje práctico y eficaz, altamente efectivo para adquirir habilidades técnica.

Entrevista grupal de niños EGN3. M15 mujer, 10 años, V13: varón 10 años

Interpretación	Registro textual
	E: les sirve para algo lo que aprenden jugando?
<i>Aprendizaje instrumental</i>	V13: y aprendes a tocar las teclas
Aprendizaje técnico	M11: y aprendes a manejar la computadora y el teclado

Si bien este tipo de habilidades es necesaria y eficaz para el aprendizaje de la técnica, es insuficiente para hacer pensables los objetos tecnológicos en tanto objetos de la cultura. En este sentido, y atendiendo a la especificidad de los aportes que la educación puede brindar para constituirlos en objetos de conocimiento es que consideramos interesante entrevistar a los docentes de los centros indagados, responsables del espacio de informática. En los tres casos hallamos que la propuesta de abordaje, con distintos estilos, básicamente prioriza los aprendizajes instrumentales, de dominio de la técnica. Definen la función de las tecnologías como “herramientas” de apoyatura para la enseñanza, pero se desmiente la lógica del medio, descuidando otras posibilidades que permitirían potenciar las competencias específicas del medio interactivo. Consideramos que estas cuestiones –que desarrollaremos

más adelante- responden a diversos factores vinculados con la cultura escolar y el pensamiento del profesor. Las propuestas de formación docente, replican, en la mayoría de los casos, la enseñanza de aspectos práctico instrumentales, saberes que se continúan en la práctica de aula.

Transcribimos parte de una de las entrevistas que ilustra claramente los conceptos destacados:

Entrevista individual docentes 3 (EID 3)

<p>Enseñanza de la informática como aplicación didáctica. El videojuego educativo supeditado al objetivo pedagógico. Se revaloriza la información.</p>	<p>E: ¿Cómo organizas tus clases?</p> <p>D- Desde este punto de vista la forma en que se planifica es tipo juego, pero no de una manera indiscriminada, con objetivos específicos en 1º, 2º grado. Estos juegos en realidad buscan el manejo del mouse, encendido y apagado de la máquina. Hay algún programa que los estimula a usar el color, las formas, la creatividad o que son de iniciación a la lectoescritura o a la numeración, incluso se les enseña a explorar en enciclopedias multimedia sencillas, de manera que ya empiecen a tomar contacto con otro tipo de material informático.</p> <p>En 3º, 4º grado trabajamos básicamente con “<i>Creative Writer</i>” que es un programa para la presentación de trabajos. Se les hace un programa para que aprendan las competencias mínimas: cortar, pegar trozos, ponerle color a las letras, pegar cosas. Además de la exploración en enciclopedias y alguna otra situación más lúdica como preparar tarjetas.</p> <p>En general son actividades muy referidas a lo que puedan necesitar después para la presentación de trabajos en la escuela. Ya después en 5º, 6º grado se les hace trabajar en <i>Word</i> y con <i>Excell</i>. Entonces ellos, siempre desde un punto de vista del uso que van a darle después.</p> <p>En algún momento se hace un trabajo de exploración en Internet con el objetivo específico de apoyatura a la áreas o cuando se hacen trabajos con <i>Word</i>, igual que con <i>Creative Writer</i>, son de apoyatura a las áreas. En <i>Excell</i> se los pone a trabajar con la noción de celda, los colores de las celdas, a lo mejor para hacer un dibujo cuadriculado. Es el uso técnico que se le da. Respecto de los juegos si se usa es con un objetivo, por ejemplo, el uso del <i>mouse</i>.</p>
--	---

4.4.- Aprendizaje horizontal

En la modalidad enseñante del objeto se evidencia la revalorización del sujeto con autoridad para enseñar que es quien posee el dominio técnico de la narrativa (aunque sea de

la misma edad) La autoridad no proviene de otro lugar que no sea la experiencia y la habilidad para el dominio.

Entrevista grupal de niños. EGN3M15 mujer, 10 años, V13: varón 10 años

Interpretación	Registro textual
	E: y como aprendés? Quién te enseña?
Aprendizaje horizontal	V13: y mis amigos me enseñan. Te dicen apretá éste, éste y éste y ya está.

El experto es un par, alguien que ha superado el entrenamiento en el control de la técnica y posee determinada edad (es un jovencito) La modalidad enseñante empleada es dirigida a reforzar las conductas positivas de ahorro de energía para enfatizar la eficacia en la respuesta. Esta modalidad enseñante deja de lado al adulto que ya no es el “experto” y debe incluso consultar al niño si desea “aprender” Esta desregularización en el lugar instituyente del niño lo posiciona horizontalmente en el vínculo aprendiente y es en su relación con otros pares, de quienes obtiene la orientación para avanzar en la adquisición del conocimiento experto.

4.5.- Aprendizaje por ensayo y error Autoinstrucción

El propio programa de juego conlleva una modalidad enseñante ya que propone estrategias de superación progresivas que van premiando o castigando las conductas de acuerdo con la respuesta esperada (refuerzo de conducta) La posibilidad de autonomía del jugador, como creador de ese espacio lúdico se restringe a las opciones propuestas por el menú con mayor o menor despliegue de posibilidades de acuerdo con el tipo de propuesta seleccionada. La posición enseñante del objeto tecnológico se asemeja a la “modalidad exhibicionista de enseñanza” que describimos en el capítulo 5 de esta obra. En esta modalidad el enseñante y el conocimiento se funden sin posibilidad de instancias intermedias. El objeto tecnológico y su contenido ofrecen esta modalidad de aprendizaje que el usuario capta en sus prácticas de uso. Aprende a adquirir el conocimiento en respuesta al programa de autoinstrucción.

Entrevista grupal de niños. EGN3M15 mujer, 10 años, V13: varón 10 años

Interpretación	Registro textual
	E: y cómo aprendieron a jugar?
Autoinstrucción	V13: y usando la computadora

Otra estrategia del objeto enseñante que describe esta modalidad propone el refuerzo de la conducta positiva premiando o castigando la elección seleccionada (incluso a riesgo de perder la vida, aunque sea virtual).

Entrevista grupal niños EGN 5, C3, V14: varón 9 años, V15: varón 9 años

Registro textual

E: Y cómo se aprende a jugar?
V15: y vas apretando los botones y ya está
E: ya estás aprendiendo?
V15: y sí, tocás y te va saliendo
E: te sale bien, de una vez?
V15: y no, más o menos
E: y qué pasa cuando te sale mal?
V15: y ..perdés.. o te matan..
E: y cómo aprendiste vos a jugar?
V14: y aprendiendo
E: y alguien te enseñó a jugar?
V14: no hace falta, aprendés solo

La modalidad de aprendizaje que proponen los videojuegos se instala en el lugar del placer ya que se la vincula a una propuesta lúdica, en un espacio desregulado por las instituciones clásicas (la familia y la escuela no se entrometen) Una actividad vinculada al entretenimiento y al despliegue de los contenidos simbólicos que es preciso controlar, en la escena dramática. Estas características le otorgan entonces, contenido y estructura a esta modalidad de aprendizaje. En contraposición a la propuesta enseñante de la escuela aparecen condicionamientos que se distancian de estas características pero que, sin embargo, proponen un modelo similar.

Entrevista grupal niños EGN 6, M2 mujer 12 años

Interpretación	Registro textual
	E: De nuevo, ¿qué se aprende en la escuela y que se aprende jugando?
Aprendizaje en libertad ¿ Cómo enseñan los videojuegos?	M2: En la escuela aprendes casi siempre cosas que no te gustan o hay veces que si y que son obligatorios y en los juegos, en algunos tienes la posibilidad de moverte como vos quieras y, es como una prueba y si “lo hiciste mal” la puedes apagar y volverla a hacer.

Se aprende de los contenidos y de las rutinas. Las instituciones de educación formal se dirigen a los aprendizajes curriculares que son impuestos y, en muchas ocasiones, extemporáneos al deseo del sujeto. Para ello significado y significante, contenido y estructura se refuerzan mutuamente.

4.6.- Conductas reactivas

La dinámica del aprendizaje escolar rutinario “dociliza” el deseo del sujeto para adaptarlo a los procesos de socialización. Un verdadero trabajo de dominio de la voluntad para adaptarse al deseo del otro. Ahora bien, las tecnologías que estamos analizando, como artefactos culturales, también docilizan al usuario ofreciéndole modalidades de aprendizaje que resultan eficaces para avanzar en el ingreso a la sociedad de la información. El único

ingrediente que no es menor es que operan desde el lugar del deseo del sujeto. Uno de los principales factores que favorecen la formación de problemas de aprendizaje reactivos, es precisamente, la dificultad de apropiarse del propio deseo y constituirse en autor, en sujeto creador. En los comportamientos reactivos de los alumnos, que tanto preocupan a los docentes, se evidencian conductas en respuesta a esta modalidad enseñante de los objetos que no necesariamente configurará una inhibición cognitiva. Para que se determine una inhibición del pensamiento debe estar afectada la estructura del conocimiento, en este caso estamos describiendo estilos y modalidades inscriptas en una estructura de conocimiento adquirida previamente.

<p>Lugar del alumno: se opone a la normativa, la desconocen. Pérdida del sentido de la autoridad instituída</p>	<p>Ps1: Claro, pero el alumno ya está con todo esto que proponen las nuevas tecnologías, porque es parte de la cultura social, por eso el alumno se resiste y muestra “problemas” . De alguna manera muestra que en estos momentos el alumno tiene más poder. De últimas, no cumple con la normativa y no le importa tampoco, en otras épocas sí le importaba. Hoy en día no se oponen, quieren hacer de otra forma y lo hacen</p>
---	--

El fenómeno de la “inmersión participativa” en la trama narrativa opera como “ilusión de autoría” en el jugador (“tienes la posibilidad de moverte como vos quieras”, EGN6) De allí que, en el espacio desregulado propio de la educación no formal, la impronta de estas significaciones sobre las modalidades de aprendizaje sea más fuerte.

La posibilidad de trasgredir las normas no se restringe a la denuncia sino que el usuario tendría a su alcance la posibilidad “virtual” de decidir de acuerdo a su deseo. Halla en la propuesta de las nuevas tecnologías la posibilidad de situarse en el principio de placer, con lo cual toda restricción o límite impuesto es desconocido y rechazado. La respuesta no se ubica en el plano de la acción rebelde sino que se ubica desde la pasividad, de la desmentida, de la indiferencia como refugio defensivo.

Capítulo 11

Los videojuegos y los arquetipos de identificación

1.- El proceso de identificación y la construcción de la Identidad Social

2.- Consideraciones metodológicas

3.- Identificación con las narrativas

4.- Identificación con los personajes

Los videojuegos y los arquetipos de identificación

En este capítulo nos detendremos a analizar las características del proceso de identificación considerando que es un aspecto primordial en la construcción de la identidad. Luego de algunas consideraciones conceptuales y metodológicas focalizaremos el análisis en los procesos identificatorios que se promueven a partir de las narrativas con las cuales se vinculan los sujetos usuarios de estas tecnologías. En particular detallaremos las características de la identificación con los personajes de las historias porque consideramos que movilizan aspectos identitarios propios de los valores que se entronizan desde estas producciones culturales.

1.- El proceso de identificación y la construcción de la Identidad Social

Según hemos formulado en el marco conceptual, suponemos que los videojuegos intervienen en el proceso de construcción de la identidad social facilitando *arquetipos* de identificación que operan como imágenes proyectivas. Mediante este mecanismo, las tendencias pulsionales reprimidas se proyectan al exterior sobre otras imágenes u objetos de la cultura, con la ventaja que el sujeto puede así expresarse sin angustia. Concebimos entonces al proceso de construcción de la identidad en términos interaccionales¹²¹, surgiendo del vínculo que se establece entre el sujeto y la cultura en la cual se desarrolla. El sujeto se define con un “yo” separado del mundo externo pero formado en diálogo continuo con los mundos culturales externos. Proyectamos en nuestras prácticas sociales nuestra identidad cultural y a la vez internalizamos los valores y significados del mundo externo para poder apropiarnos de ellos. En la homogeneidad de los rituales y rutinas cotidianas se evidencia la influencia sutil pero poderosa que ejerce la sociedad globalizada. El sujeto mediatiza los valores, sentimientos y símbolos de la cultura, incorporándolos como imaginario colectivo y transforma sus deseos en necesidades, tal como lo impone la cultura del consumo. Estas características del momento histórico cultural y las experiencias vividas por el sujeto inciden en la construcción de la identidad ya que la dinámica psíquica simbólica investirá de “sentido” lo vivido. Entonces, la constitución psíquica y su acontecer histórico individual marcarán las predisposiciones que lo llevarán a asimilar aspectos de otros transformándose mediante las identificaciones. La identificación no consiste en una simple imitación, se realiza con las representaciones e imágenes que el sujeto construye de la persona con la cual se identifica. Y el paso de las identificaciones a la “identidad” se evidencia por el tránsito que realiza el sujeto desde los primeros vínculos afectivos con los objetos amorosos tempranos hacia la construcción progresiva de la identidad que supone una integración desarrollada por el sí mismo. En este tránsito el Yo busca identificarse con objetos internos y también “desidentificarse” mostrando un espacio interior diferenciado y personal. El logro de la identidad supondría entonces un núcleo personal y autónomo caracterizado por los sentimientos básicos de unidad, mismidad y continuidad (Fernández

¹²¹ Conceptos desarrollados en el capítulo 1 del Marco teórico

Moujan, 1986¹²²) Estos conceptos integran el marco conceptual de este trabajo y se desarrollan en detalle en el Capítulo 1 y en el Capítulo 11 de esta Tesis.

En este capítulo nos dedicaremos a analizar en particular la presencia de arquetipos de identificación que facilitan los videojuegos. En principio, y siguiendo los aportes de la narratología, podemos afirmar que un personaje se constituye en “arquetipo” cuando rebalsa los cauces del texto en el cual se inscribe para circular por múltiples textos, configurándose intertextualmente. Desde la antropología simbólica explicaríamos esta posibilidad de extensión y permanencia del arquetipo debido, precisamente, a su capacidad de constituirse en una “proyección imaginaria”. Este concepto desde el psicoanálisis jungiano hace referencia al arquetipo en cuanto “remanente arcaico” (Jung, 1997: 65) que se actualiza en líneas condensadas en la figura arquetípica. Precisamente esta reminiscencia arcaica del valor simbólico de un arquetipo es la que posibilita la generación de referencias, identificaciones y expectativas en los receptores. En los escritos de Carl Jung, un magnífico explorador del inconsciente colectivo y el pensamiento mítico, leemos que “se puede percibir la energía específica de los arquetipos cuando experimentamos la peculiar fascinación que los acompaña. Parecen tener un hechizo especial” (Jung 1997:76) Ese estado de fascinación que provocan los arquetipos se expresa en forma de mitos que relatan las angustias básicas que la humanidad sufre ante el dolor incontrolable que provoca el hambre, la guerra, la enfermedad, la vejez y la muerte. En particular, los mitos heroicos condensan la figura de un ser poderoso que vence al mal (figurado en monstruos, demonios, seres indomables, no-humanos) y al cual puede invocarse mediante prácticas rituales que toman la forma de narraciones o repeticiones de textos sagrados. Estas prácticas rituales, con alto componente emotivo, mueven a la identificación con el personaje como manera de exorcizar al mal. Prácticas y sentidos arcaicos que permanecen en el psiquismo del hombre actual precisamente porque cumplen la misma función ritual. Estas elaboraciones son *narraciones psíquicas* que pretenden explicar las situaciones más temidas mediante la apelación al componente imaginario.¹²³

Las formas narrativas (de los relatos y de los juegos) proporcionan un significado afectivo que reduce la realidad a una instancia que permite la imitación y que otorga seguridad y certezas. Para que los significados subyacentes se puedan organizar coherentemente y transformarse en experiencia es necesario instalar un nivel de discernimiento más complejo que el de la respuesta adaptativa. Es el lugar de la pregunta que cuestiona la acción, que busca justificaciones lógicas o que provoca el cuestionamiento ético. En este *posicionamiento enseñante* ubicamos el lugar necesario de la educación, magníficamente expresado por Kieran Egan:

Si el logos es el texto, el contenido de nivel superficial, el mythos es una realidad subyacente que le confiere orden y coherencia. No solemos ser suficientemente sensibles a los mythoi que los niños utilizan para organizar los logoi de la experiencia. De nuevo,

¹²² Conceptos desarrollados en el capítulo V “Identidad” de Fernández Moujan, O Abordaje teórico y clínico del adolescente

¹²³ Estos conceptos los ampliamos en el capítulo 11 de la presente obra refiriéndonos al videojuego analizado

nuestras escuelas prestan mayor atención al dominio de la lógica de Apolo, dejando en segundo plano los subterráneos de significado de Dionisios (Egan,1988:109).

Con estas consideraciones previas nos introducimos al análisis de los datos referidos a los procesos de identificación vinculados con las narrativas y con los personajes de las historias.

2.- Consideraciones metodológicas

Organizamos el análisis apelando a algunos puntos significativos de la encuesta y a la información recabada en las entrevistas focalizadas que realizamos a los sujetos en distintos contextos y que hemos enmarcado en la categoría “Identificaciones y narrativas”(NARR) Esta categoría reúne ciertos indicadores en las muestras de niños y adultos que sintéticamente podríamos agrupar de la siguiente manera:

Tabla 11.1: Frecuencia de aparición de la categoría “Identificación y narrativas”

IDENTIFICACIONES Y NARRATIVAS (22%)	
NIÑOS (30%)	ADULTOS (9%)
Identificación de deseo:	Identificación de defensa:
Identificación con los personajes (IP)	Negación- Rechazo (IPR)
Identificación con los argumentos (IA)	Proyección en los argumentos (PAR)
Narrativa electrónica (NE)	

Esta categoría está presente en el 22% de las respuestas obtenidas en el total de la población. En ambas muestras las referencias a esta categoría nos indican alusiones a identificaciones proyectivas de los sujetos sobre los argumentos y sobre los personajes de las historias. Es interesante destacar que en los niños esta categoría está presente en un 30% de las respuestas mientras que se constata sólo un 9% en las respuestas de los adultos. Esta dispersión nos señala el fuerte impacto de las narrativas en los procesos identificatorios de los niños respecto de ambas instancias. En el caso de los adultos debemos destacar que están opinando sobre sus propias representaciones que operan como mecanismos defensivos y que evidencian, sin embargo su preocupación por el significado de los relatos.

A fin de describir las recurrencias de esta categoría en las expresiones de los sujetos es que organizamos un listado de indicadores significativos.

Tabla 11.2: Incidentes críticos, población niños, categoría identificación y narrativas
Población: Niños Categoría: Narrativas e identificación

Incidentes críticos
Argumentos preferidos vinculados a matar y convivir
Función del juego como anticipador de roles sociales
Identificación con historias violentas. Estructura formularia deseo/realizacion
Elección de los simuladores por mayor inmersión en la trama
Atractivo: simular el control sobre otro Simuladores: mayor identificación e inmersión en la trama

Identificación proyectiva con el argumento violento
Estructura formularia del cuento fantástico Inmersión en la trama
Argumento básico: completar la colección / acumular? El argumento se complejiza por exceso de elementos
Sexualidad y evolución Ascender de nivel entre las especies Negación de la sexualidad? Mutación de las especies
Preferencia por argumentos de aventuras: factor sorpresa Atención sostenida
Identificación con la escena y elaboración profunda Condensación de imágenes en el sueño
Argumento axiológico relativiza al malvado, anticipación por esquema narrativo reiterativo
Argumentos satíricos Socialización de preferencias
El argumento instala el valor de la cooperación como argumento de verdad (lo real)
El argumento instala el cuestionamiento entre lo aparente (virtual) y lo real
Narrativa cíclica en el concepto de la vida Eterno retorno
Concepción oriental: elementos de la naturaleza
Distintas variables Pensamiento complejo Trama narrativa con múltiples elementos
Es discrimina el gusto femenino que rechaza la violencia
El riesgo y el miedo se ridiculizan Disociación con los afectos?
La propuesta lúdica enseña a saber elegir. El experto, el profesor: masculino
Sentimiento de frustración y de sometimiento ante las restricciones impuestas por el programa
Se confunde realidad y fantasía. Mecanismo de evasión de la realidad para realizar el deseo
Identificación con personaje Descripción detallada: exceso de información
Preferencia por personajes robotizados. El juguete real refuerza las posibilidades del personaje virtual
Identificación con el personaje: miedo ante el peligro, factor riesgo.
Identificación con el personaje y frustración ante la pérdida: "me mató"
Identificación con los personajes principales de la serie televisiva
Preferencia por los atributos de los personajes: belleza y fuerza
Personajes humanos: liderazgo competitivo El juego consiste en eliminar al adversario
Mascotas virtuales: simulación de los rituales de muerte (anticipación a lo real) simuladores de vida / muerte
Identificar al enemigo con máquinas: despersonalizarlo
Tiempo narrativo sin intervención del usuario
Vínculo afectivo con el objeto y con la imagen por inmersión?
Valor de la imagen; los sentidos son incapaces de advertir el peligro
Pobreza narrativa, exceso de estímulos (entrenar para obtener el éxito)
Para avanzar se hace necesario contar con mayor equipamiento
Convergencia tecnológica y trabajo en equipo Información desde distintos medios
Conexión entre las versiones

En las entrevistas de los adultos evidenciamos la presencia de esta categoría, aunque advirtiendo que en este caso ellos opinan acerca de lo que observan en los usuarios.

Estaríamos en presencia de mecanismos de identificación defensivos de negación o rechazo que discriminamos en Identificación con el personaje (IPR) y con el argumento (IAR) Organizamos la información en torno a los indicadores destacados en un listado, obviando las redundancias.

Tabla 11.3: Incidentes críticos, población adultos, categoría identificación y narrativas
Población: adultos Categoría: Narrativas e identificación

Incidentes críticos
El desafío es superar el nivel de violencia que proponen los videojuegos
Los adultos también se interesan por los videojuegos: los simuladores
Preferencia por narrativas vinculadas a juegos literarios
Identificación con la narrativa vinculada con la diversión
Valores sociales. Influencia de la cultura japonesa Incorporación de argumentos y arquetipos de los cómics
Simuladores con información histórica
Narrativa vinculada a la administración
Preocupan los efectos nocivos de los videojuegos violentos
Inmersión en la trama: angustia por “perder la vida”
Narrativa del simulador social; valores capitalistas
Proyección en historias violentas, identificación con el héroe fantástico como forma de sublimación
Crisis social y en la estructura familiar: padre ausente=búsqueda de figuras alternativas. Identificación con otros varones fuertes, violentos (Figura de un héroe que se proyecta en los personajes?)
Prototipos de identificación: masculinos con características “latinas” como la fuerza bruta.
La identificación con el personaje favorece la inmersión narrativa. Propuesta que desarrolla el pensamiento estratégico, la información está en función del objetivo
Personajes de las historias: se proyecta la angustia en el terror
El lenguaje artístico es una forma de expresión cultural Influencia de las características del relato electrónico
Despliegue de la tecnología en la formación de arquetipos
Narrativas de los videojuegos vinculadas a contenidos violentos, sexistas y trasgresores
Distorsión de los dibujos infantiles con contenidos perversos

3.- Identificación con las narrativas

En el punto 11 de la encuesta¹²⁴ indagábamos respecto de los videojuegos preferidos por los niños solicitando una jerarquización de los títulos con la finalidad de explorar la identificación proyectiva con los argumentos. Para sistematizar la información organizamos los títulos de acuerdo con su género salvo en aquellos juegos en los que el personaje

¹²⁴ Este punto de la encuesta se halla procesado bajo el programa SSPS en el cuadro N° 12 del anexo

principal o la narrativa de su argumento se destacaba de la acción propuesta. En los casos en los cuales el argumento era similar los agrupamos en:

- Rubro *Fútbol*: se incluyen las diferentes propuestas del mismo juego tales como FIFA 200, FIFA 1999 Pc fútbol, etc.
- Rubro *Carreras de autos*. Consideramos los títulos referidos a este tema, como: Gran Turismo Carretera, Mónaco, Rally, RACE, Crocing USA; Need for Speed Fatal Racing etc.
- Rubro *Deportes*: consideramos a los títulos referidos a los deportes más populares tales como: NBA, Copa Davis, o cuando se señalaba “deportes” sin diferenciar un juego en particular.

De acuerdo con las elecciones realizadas por los 239 niños encuestados obtuvimos la siguiente información:

1ª elección		2ª elección		3ª elección	
Futbol	39	Carrera de autos	29	Mortal Kombat	19
Mario Bros	22	Tiny Toon	12	Carreras de autos	17
Mortal Kombat	20	Fútbol	11	Pókemon	9
Pokémon	12	Dragon Ball	8	Deportes	9
Tiny Toon	11	Pókemon	8	The house of dead	6
Doom	10	Sonic	7	Tomb Raider	6

En este listado consignamos los títulos más elegidos en el orden de preferencia que le otorgaron los sujetos. Como puede observarse, las elecciones fueron muy dispersas. Los títulos que agrupamos en el rubro “Fútbol” fueron elegidos 39 veces en primera elección, cifra que representa al 16% del total de los sujetos. Consideramos que la elección del rubro deporte-fútbol en el formato videojuego continúa el interés de esa actividad masivamente popular en el tiempo real. No aparecen personajes propios de este formato digital, salvo las figuras de los deportistas más destacados en la actividad deportiva. Es importante señalar que consideramos en este rubro varios títulos, con lo cual la cantidad de elecciones se diluye aún más. De todos modos consideramos que el componente simbólico que encierra toda actividad deportiva y que se vincula con la competitividad y el uso socializado de la violencia y la destreza física, es el contenido que se escenifica en estas propuestas y que el usuario utiliza como pantalla de proyección de contenidos internos.

Las elecciones de los títulos señalados en segunda instancia se ubican en los argumentos del tipo “aventuras gráficas” (*Mario, Pokemon, Tiny Toon*) y en tercer instancia los de Acción violenta (*Mortal Kombat*) En estas elecciones aparecen argumentos vinculados a personajes propios del formato digital que brindan otras posibilidades de análisis que conjugaremos con otras miradas posibles de los datos.

Si situamos nuestro análisis focalizándolo en el total de la población sin considerar un orden jerarquizado en las elecciones, hallamos otra línea de lectura sumamente interesante. Nos situaremos específicamente en el análisis de los argumentos expuestos en los cuadros N° 12 y N° 14 (Anexo 3) en los que se detallan los datos totales y se entrecruzan las distintas variables. En esta línea hallamos que del total de elecciones de preferencia, un

54% se identifica con los argumentos de aventuras, un 53,1% con los argumentos violentos y un 36,4% del total se identifica con argumentos deportivos. Siguiendo esta línea de análisis surge, por extensión y permanencia de la narrativa, que los argumentos vinculados al género de “aventuras” y “violencia” son los que facilitan la identificación en un mayor grado, siendo los argumentos desarrollados por los videojuegos de “simulación” los que aparecen con menor frecuencia (16,7%) De esta información inferimos que los formatos de “simulación” que ofrecen mayor despliegue de posibilidades de organización de la trama narrativa, de construcción de los personajes y de aplicación compleja de estrategias de resolución de problemas son los que más baja incidencia presentan en relación con la formación de arquetipos de identificación.

En las entrevistas cualitativas aparecen referencias a los juegos de simulación, como narrativas interesantes y conocidas por los niños. Explicitan que la elección de estos géneros es por identificación con el narrador quien manipula tanto el escenario como los personajes.

Entrevista grupal niño (EGN2) C2 nivel sociocultural medio. M24: mujer, 11 años

Elección: simuladores, otorga el dominio sobre la vida de otros como si fueran de su propiedad	M24: A mí me encanta jugar a los Sims, tenés que <i>construir</i> tu propia familia, tu casa y los personajes que están en la historia. Me causo gracia una vez que no cuidé la comida que se estaba cocinando y la señora se quemó. Creo que se murió. Vino la ambulancia y se la llevó
--	--

En los videojuegos de simulación el usuario asumiría la narrativa del “mito heroico” identificándose con el narrador como el “poderoso” que es invocado mediante estas prácticas rituales. Asumir mediante el juego esta posición manifiesta la gratificación hallada al controlar la realidad tal como es presentada en estos “simuladores de Dios”, Por las características propias del medio, el jugador dispone de los personajes y de sus movimientos en la escena, está inmerso en la trama narrativa configurándola a través de las elecciones que realiza mediante el programa.

Entrevista grupal niños del C2 (EGN2) nivel sociocultural medio, V2 varón, 11 años; V3 varón 10 años

	E: Lo conocen? Es un simulador
Atractivo: simular el control de la vida de otros	V3. Sí, creás tu casa, podés agrandar tu casa, te roban.
Elección de los simuladores por mayor inmersión en la trama	V2: Podés manejar a la gente y le decís que tienen que hacer

Continuando con la lectura de los argumentos facilitadores de la formación de arquetipos de identificación, vinculamos estos datos con el sexo de los usuarios. Al respecto hallamos que los varones se identifican más con los argumentos de acción (57,7%) mientras que las mujeres buscan los de aventuras (61,5%) A pesar de observar que el grado de inmersión en una trama más vinculada con argumentos activos -no necesariamente violentos- es más frecuente entre los varones, sin embargo la diferencia no

se muestra significativa en relación con las mujeres. Este dato nos muestra que la propuesta lúdica de los videojuegos está provocando un alto grado de homogeneización en las identificaciones con estos argumentos, sin diferencias marcadas de acuerdo con el sexo de los usuarios.

En las entrevistas grupales les preguntamos a los niños si consideraban que determinados juegos eran específicamente femeninos o masculinos. Las respuestas muestran la tendencia que corroboramos en los instrumentos cuantitativos.

Entrevista grupal niños (EGN 1) C1, nivel sociocultural alto, M1: mujer 11 años, M2: mujer 10 años, V3 varón 10 años

Interpretación	Registro textual
Interés focalizado en las diferenciaciones por sexo	E: Una pregunta para que la piensen los varones y las mujeres ¿ creen que hay temas que les gustan tanto a los varones como a las nenas?
No hay diferencia de temas por sexo. Opinión personal.	M1: y depende cómo piense cada uno
Se provoca la diferenciación	E: Y creen que tiene que haber juegos para varones y juegos para nenas?
No “debe” haber diferencia de elección por sexo	Todos: noooooo
Identifica el gusto femenino con el maquillaje estetico / rechazo de la violencia	V3: hay chicas que no les gustan los juegos sangrientos. Mi hermana tiene un juego que escaneas tu cara y la ponés en la compu o le sacás una foto digital y la maquillás y le ponés un vestido...
Hay oposición a las preferencias rigidizadas?	M3: Pero eso también lo pueden jugar los varones
Identificación con un arquetipo femenino	V3 No, <i>es para mujer</i> porque son vestidos. Es lo mismo que un varón juegue a la <i>Barbie</i> , por ejemplo o que una nena juegue a la pelota
	E: O sea que los temas de juego ligados al maquillaje serían femeninos?
Arquetipo femenino	M1: sí, podría ser.
Arquetipo masculino	V1 A nosotros nos gustan más los juegos de violencia que hay que matar o los juegos de deporte

Observando las preferencias por sexo aparece un claro rechazo a los arquetipos femeninos clásicos que vinculan a la mujer con determinadas preferencias estéticas: *Barbie*, por ejemplo. Este dato lo corroboramos en las elecciones de personajes¹²⁵, ya que la única mujer que aparece como personaje principal es *Lara Croft*, de *Tomb Raider*. También se sugieren como argumentos de preferencia femenina los vinculados a simuladores y a juegos educativos. (Son los varones quienes opinan sobre las mujeres) Sin embargo, cuando las

¹²⁵ en referencia a las elecciones de personajes recogidos en la encuesta.

niñas eligen lo hacen siguiendo prácticamente el mismo estilo que los varones, cuestión que señala el grado de homogeneización entre ambos sexos vinculado con las elecciones.

Otra vinculación interesante surge de una lectura entre las identificaciones con determinados argumentos y el nivel sociocultural de los usuarios. Observamos que los sujetos del nivel alto se identifican con argumentos de aventuras y de acción (57,7% en ambos casos) vinculados en un 69,2% con el entretenimiento y en un 63,5% con el componente violento en las justificaciones. Los sujetos del nivel más bajo se identifican en mayor frecuencia con argumentos de acción (59%) y con los de aventura (54,1%) El argumento vinculado con la acción concentra una carga de agresividad explícita mayor en relación con la identificación proyectiva, mientras que los argumentos de aventuras aparecen más vinculados con la posibilidad de resolver situaciones problemáticas y vencer obstáculos apelando al pensamiento estratégico.

Diseñamos la siguiente tabla de contingencia para cruzar los datos:

Nivel sociocultural	Argumentos	Justificaciones
Alto	- Aventuras (57,7%) - Acción (57,7%)	Entretenimiento (69,2%) Violencia (63,5%)
Bajo	- Acción (59%) - Aventuras (54,1%)	Entretenimiento (78,7%) Violencia (60,7%)

En esta exposición de los datos corroboramos que las narrativas que presentan los argumentos de aventuras y de acción facilitan la identificación proyectiva de escenas que operan como huellas de representación de lo real. Estas escenas se justifican por su vinculación con experiencias placenteras (de entretenimiento, pasa-tiempo) y violentas (de descarga pulsional) De acuerdo con los datos obtenidos podemos inferir un alto grado de homogeneización en estos procesos identificatorios evidenciados por la persistencia de estas elecciones en sujetos provenientes de distintas experiencias socioculturales.

Entrevista grupal niños (EGN3) C3 nivel sociocultural bajo, M12: 9 años, M11:10 años, V 13: 10 años

Interpretación	Registro textual
Se intenta focalizar el análisis en la imitación	E: y cuando se juega con videojuegos violentos, la persona que los juega también se pone violenta o no?
Identificación con el argumento violento	M12: Si
Se solicita la explicitación	E: o sea que creen que aprenden a ser violentos?
La imitación no necesariamente genera reacciones violentas	M11: no
	E: después de jugar lo hacen?
Videojuegos y violencia	V13: no, pero aprendés a pelear. Mi primo aprendió a dar

Identificación con el argumento	patadas.
	E: que aprendió?
La tensión del relato se introyecta en el usuario y opera como disparador	V13: después de jugar te quedás con ganas de pelear...Te copás y te empezás a pelear
	E: y a vos que te pasa?
Respuesta evasiva, coloca la respuesta "violenta" en el otro, la evade en sí mismo	V13: nada, no sé

Estas respuestas obtenidas de niños que concurren al C3 atestiguan la posición enseñante de la propuesta lúdica. El usuario se identifica con la narrativa propuesta y aprende, por imitación, a responder de la misma manera (Bandura,1980) mediante la reproducción de comportamientos observados en adultos significativos o en los personajes. Este primer nivel de aprendizaje de conductas sociales resulta limitado y si no se incluye la comunicación interindividual se restringirá el acceso a un discernimiento más complejo. Poner en discusión las respuestas imitativas -por adultos u otros sujetos significativos- podrá completar la simple imitación instalando un espacio de apertura hacia los efectos de sus acciones, instancia difícilmente asimilable por los niños solos. Este mecanismo opera en sujetos de diferente nivel sociocultural a modo de estructuración del proceso de socialización, con los componentes de significado propios. Extraemos citas de las entrevistas realizadas a sujetos de otros sectores:

Entrevista grupal niños (EGN2) C2 nivel sociocultural medio, V17: varón 11 años, V18: varón 12 años

Interpretación	Registro textual
Elección de un videojuego violento	V17: Yo tengo dos juegos preferidos: <i>Armagedón</i> que se trata que tenés un auto y tenés que ir matando humanos, gente que anda por la calle, chocando autos..
	E: los tenés que atropellar?
Violencia extrema y competencia	V17: si, así ganás puntos.
La propuesta de juego implica destruir hasta eliminar	V18: y tenés que matar a los otros autos, vas chocando y chocando hasta que se prenden fuego y eliminás a otros
La pregunta reubica a la acción	E: Si matan gente, no sienten algo?
El adulto controla los argumentos nocivos, sin embargo la persistencia señala la identificación con la narrativa	V17: en realidad ya una vez mi tío me dijo que no le gustaba que jugara a ese juego, yo igual lo sigo jugando. Y el otro que prefiero es el <i>Doom</i>
	E: y cómo es ése juego?
Reitera la identificación con el argumento, el componente violento	V17: tenés que ir matando, es como el <i>Dunke Dunke</i>
	E: matando qué?

Violencia explícita	V17: personas
La pregunta cuestiona “el adversario es el enemigo”	E: pero son enemigos tuyos?
La pregunta intenta la justificación	V17: sí, son enemigos. E: por qué?
Respuesta violenta requerida por el juego para superar etapas	V17: son enemigos porque tenés que ir vencéndolos para pasar de nivel, y son como 32 niveles y son relargos también

Analizando este relato observamos que el niño se identifica con el componente violento del videojuego, cuestión que queda expresada mediante la “elección” del título preferido (*Armagedon*, en este caso) Esta identificación se refuerza desde el propio formato del juego ya que determinadas respuestas son premiadas con puntaje extra, y precisamente son las de mayor contenido violento. La identificación con estos significados es muy fuerte dado que los otros títulos seleccionados por el niño responden a la misma propuesta lúdica (*Doom*, *Dunke Dunke*) El entrevistador, al incluir una pregunta que cuestiona la acción, invita al discernimiento. A lo largo de toda la entrevista, el rol del “otro” se centró no solamente en obtener información sino también en cuestionar la respuesta validada por el juego. La pregunta indaga, moviliza, apela a la justificación lógica y a un cuestionamiento ético de la respuesta. Se intenta llevar al sujeto a un nivel de explicitación en el cual se produzca un análisis sobre las consecuencias de naturalizar un relato de violencia extrema. Sin embargo, el jugador permanece brindando información sobre la acción requerida sin cuestionarse el argumento. Sólo cuando nombra a otro adulto (el tío) se evidencia una suerte de censura que sin embargo no es adoptada por el niño que continúa eligiendo estos juegos. En esta persistencia del jugador inferimos su necesidad de expresión simbólica a través de un uso compulsivo y ritual de estos contenidos. La expresión lúdica le permite al sujeto mantener contenida, en el nivel del relato, las escenas temidas que evidentemente preocupan al jugador.

Otro concepto interesante es el que hace referencia al “oponente” en la escena dramática. El adversario, que se opone al jugador, es quien le obstaculiza ganar y sumar puntaje. La propuesta lúdica implica entonces, tomar la decisión de eliminar al adversario que se transforma en “enemigo”. El desafío provoca la atención del jugador a través de toda la propuesta lúdica con la intensidad necesaria para permitir la inmersión en la escena a través de un tiempo prolongado. El interés suscitado moviliza la búsqueda de soluciones apelando a estrategias que implican la utilización de “trucos”, de engaños que se pueden obtener indagando en otras tecnologías o en otros jugadores expertos.

4.- Identificación con los personajes

Debido a nuestro interés por abocarnos a las tramas narrativas en las cuales aparezca un determinado personaje con características arquetípicas es que consideramos que los títulos en los cuales aparece un personaje convocante nos brindarían mayores posibilidades de análisis. Surge entonces como personajes que posibilitan un *alto grado* de identificación los

siguientes: 1º Mario Bros / 2º Mortal Kombat / 3º Pokemon (Japoanimación) / 4º Tiny Toon (cultura Disney).

Alta identificación	Identificación media	Baja identificación
Mario Bros	Tiny Toon	Mortal Kombat
Mortal Kombat	Dragon Ball	Pókemon
Pokémon	Pókemon	The house of dead
Tiny Toon	Sonic	Tomb Raider

En este reagrupamiento observamos la fuerte influencia de las microculturas de la animación americana y japonesa. Las características de los personajes que se señalan como “facilitadores de identificación” comparten los rasgos expuestos como propios del discurso electrónico:

- *El personaje emprende una aventura*, un desafío de riesgo que incluso puede poner en peligro su propia vida. En ocasiones se exacerbaban las respuestas violentas (en el caso de *Mortal Kombat*) o bien la estrategia de resolución rápida de las dificultades imprevistas (*Mario*, *Sonic*, *Tiny Toon*).
- *El personaje tiene una identidad* que ya viene dada, moldeada en el formato de la animación y a cuyo universo remite (y que se reafirma desde la tríada videojuego /cómic / animación).
- *El personaje es frecuentemente de sexo masculino*, con las características propias de determinados valores culturales arquetípicos: uso de la fuerza, habilidad, violencia o ingenio, capacidad para enfrentar peligros utilizando respuestas rápidas.
- El único caso en el cual el personaje elegido es una mujer (*Tomb Raider*) ha sido en tercera opción. Las características de la mujer que describe el personaje conserva los datos identificatorios enunciados para los otros personajes: violencia, astucia, rapidez y destreza física hiperdesarrollada. Estéticamente se la ha diseñado conservando rasgos morenos, con ojos rasgados, cercanos al estilo oriental y cuerpo estilizado.
- Es muy interesante observar la persistencia de los personajes que encuadramos bajo la denominación de “japoanimación” como es el caso de *Dragon Ball* y *Pokémon*. Estos personajes revisten características propias del entorno cultural oriental que son advertidos por los usuarios como componentes atractivos y movilizados de los procesos de identificación.
- Consideramos que la elección del videojuego *Pokémon* en un lugar de preferencia en las tres instancias nos muestra un dato interesante para analizar. Esta persistencia en la elección derivó nuestra observación hacia este relato

cuyas características debíamos estudiar en detalle. En el capítulo 11 de esta obra exponemos el estudio sociosemiótico del videojuego *Pokémon*.

En el material recabado hallamos múltiples alusiones intertextuales que nos permiten hipotetizar que la figura del niño-entrenador y su *Pokémon-Pikachu* se constituyen en arquetipos identificatorios. Describiremos las características que los propios niños enuncian en las entrevistas realizadas a jugadores en contextos informales. En particular advertimos que:

a. Circulan por múltiples textos

El personaje arquetípico circula a través de los diferentes soportes tecnológicos y productos del merchandising. Los usuarios están advertidos respecto de las características del personaje y el argumento de las historias que básicamente desarrollan una misma trama narrativa. Es interesante observar que incluso pueden inferir las dinámicas propuestas en los distintos soportes aún cuando están desarrollados en un idioma que el usuario no domina, con lo cual el aprendizaje de palabras o de frases en inglés, por ejemplo, se adquiere indirectamente a través del despliegue de la propuesta lúdica. De igual modo se opera en convergencia con otros medios tecnológicos para incrementar la información sobre el juego, con lo cual se obtienen aprendizajes técnicos- instrumentales.

Entrevista grupal niños (EGN2) en contextos formales, C2

Interpretación	Registro textual
	E: ¿Hay juegos de <i>Pokémon</i> en inglés?
Vinculación entre productos: circuitos de circulación	M4: Es que yo tengo la edición de oro, la edición de plata, el juego de cartas y otro que también lo tengo en inglés.
Idioma inglés	M5: Este es en inglés, la edición cristal
Convergencia de conocimientos técnicos. Circuitos de circulación	M4: Si pero ese te lo bajas de Internet.
	E: ¿Sí, te lo bajas de Internet?
Idioma inglés	M4: Bueno, si, pero en inglés
Juego original e idioma Costos de originales y copias	M2: No, hay que ver porque la edición de plata y eso también sale en inglés, lo que pasa es que yo lo tengo en castellano porque me lo compre traducido y no es nada trucho.
	E: ¿Pueden cambiarlo de idioma eso?
Conocimiento técnico	M4 y M2: No

El usuario está siendo informado a través de su inmersión en diferentes soportes mediáticos. La información debe ser recogida a través de distintos medios, con lo cual la configuración de un niño consumidor-experto deviene luego de atravesar diferentes propuestas como usuario. El mismo relato del juego va instruyendo al jugador respecto de detalles significativos para avanzar en la propuesta lúdica. Advertencias que, si no son

consideradas, serán penalizadas con la imposibilidad de continuar jugando. Estos personajes circulan por diferentes soportes y escenas textuales brindando “información mosaico” que el jugador debe reunir a fin de lograr un dominio eficiente del medio. La información recabada también ofrece posibilidades de clasificar elementos con lo cual la dispersión se reúne en un conjunto discreto. Ante la acumulación de detalles esta posibilidad de agruparlos de acuerdo con su pertenencia a alguna clase particular facilita la memorización de los nombres y de las características de los objetos.

Entrevista grupal niños (EGN2) en contextos formales (C2)

Interpretación	Registro textual
Circulación de la información por distintos medios Argumento complejo por exceso de elementos	M2: por ejemplo, por que yo leí en una revista que decían los expertos que del Pokémon depende el nivel del juego, por que te dicen que el Pokémon básico, el más básico con el que se tendría que empezar es con Bolbasaur o Chikorita que son del tipo planta

La información adquiere un valor de cambio en la posibilidad de sentirse incluido en la comunidad de usuarios. Se aprende a través de otros expertos, no necesariamente adultos y por descubrimiento a través de la experiencia, interactuando con la máquina. La circulación por múltiples textos y usuarios configura la representación arquetípica del personaje y facilita un modelo de aprendizaje que prioriza el refuerzo de conducta y la memoria aleatoria. Una modalidad de aprendizaje que se propone como “autoinstructiva”, en respuesta al programa.

Entrevista grupal niños (EGN2) en contextos formales (C2)

Interpretación	Registro textual
	E: Y esa información con cual evoluciona y con cual no ¿de donde la sacan?¿cómo la aprenden?
Circuitos de circulación Interconexión con otros medios	M2: De gente que sabe mas, o de las revistas o con la misma experiencia
Apje por ensayo error	M5: O haciéndolo nosotras mismas
	E: ¿Te da información la máquina?
	M2: Si
Apje por descubrimiento	M4: Lo descubres tu

Las referencias intertextuales son nexos que reúnen la información detallada para que el usuario pueda desplazarse con facilidad, entrando en la trama narrativa. Las apelaciones no son solamente icónicas. Hay referencias escritas en carteles con frases breves que aparecen a modo de información relevante. La información precisa es brindada por los expertos, personajes científicos, masculinos que aportan datos y van guiando el recorrido del usuario.

Entrevista grupal niños (EGN2) en contextos formales, C2

Interpretación	Registro textual
Convergencia de medios El saber experto (masculino) ayuda	M2: Por ejemplo estas ahí y en la edición de oro y plata hay una radio y hay un canal que es la estación de <i>Oak</i> y por ejemplo habla una tal salva: hola,...; y habla <i>Oak</i> uno de los profesores que te ayuda y te dice por ejemplo: <i>Weedle</i> aparece en la zona..., puede evolucionar con la piedra... por ejemplo ¿no?, ahí te dan pistas
Información desde distintos medios	M5: Y también hay carteles que aparecen en la <i>Game Boy</i> , hay personas que te avisan, pistas de entrenador y algunos carteles que te avisan en donde estas y el nombre del pueblo o ciudad y por ejemplo: ciudad endrino la famosa ciudad de...

La convergencia de medios al servicio del usuario refuerza la estructura narrativa y las posibilidades de los personajes. La matriz narrativa básica (“recorrer un camino”) remite imaginariamente al propio usuario en su tránsito por dominar la tecnología, un camino en el cual recibe la ayuda de otros expertos o miembros de la comunidad de usuarios.

b. Proyección imaginaria:

El personaje deviene en arquetipo de identificación ya que le posibilita al usuario la proyección imaginaria de sus contenidos afectivos. La imagen remite a significaciones profundas con lo cual el límite entre lo real y lo virtual se pierde. El sujeto describe la imagen como si tuviera vida, adjudicándole sentimientos. El vínculo con el personaje de ficción se asemeja al vínculo que se establece con mascotas reales, corroborando la posibilidad que ofrece el arquetipo de identificación.

Entrevista grupal niños (EGN2) en contextos formales, C2

Interpretación	Registro textual
Identificación con personaje Descripción detallada: exceso de información	M2: Yo siento que cuando entreno a algún <i>Pokémon</i> , no se, a <i>Seel</i> siento como si tuviera una mascota de verdad o algo, no sé, por ejemplo estoy con un <i>Pokémon</i> y uno de los que agarre más cariño en la edición azul es a un <i>Pidgeotto</i> , <i>Pidgey</i> que es tipo un gorrioncito, después <i>Pidgeotto</i> que es como una paloma o algo así y el otro <i>Pidgeot</i> es como un águila

El pacto inicial de inmersión narrativa se establece cuando el usuario elige un nombre para el personaje humano que desarrollará la trama narrativa. Esta estrategia interactiva permite que esa elección se conserve a lo largo del juego. Esto facilita la identificación con el personaje, instancia que se corrobora en múltiples referencias, siempre utilizando el pronombre en primera persona (“Sos”: tú eres el personaje) Este elemento identificatorio facilita la proyección en la trama narrativa que despliega el argumento del juego.

Entrevista grupal niños (EGN2) en contextos formales, C2

Interpretación	Registro textual
-----------------------	-------------------------

Identificación con el personaje	M2: Pero en <i>Pokémon</i> sos un tipito que va caminando por muchos lugares y hablas con muchas personas y hay veces que te dan información valiosa
Valor de la información	

La trama que despliega el personaje es también un relato identificatorio que le permite proyectar ansiedades. En el caso citado el personaje transita territorios desconocidos y debe resolver imprevistos apelando al pensamiento estratégico y al dominio de la técnica. Este argumento ha sido seleccionado en gran parte de nuestra muestra de sujetos, con lo cual la trama nos refiere a una preocupación muy frecuente en los usuarios. Según J. Murray (1991) el juego, como drama simbólico representa la necesidad intrínsecamente humana de transitar la vida sobrellevando los obstáculos del devenir de la existencia avanzando por caminos inciertos.¹²⁶

c. Señalan expectativas e Identificaciones

El personaje, al constituirse en arquetipo de identificación enuncia mediante sus propias acciones, las expectativas del sujeto que lo ha elegido. Tomando como ejemplo la cita que transcribimos observamos su interés por acertar en la elección correcta. La elección del personaje acompañante se tornará en efectiva si éste es capaz de desplegar las acciones requeridas para acceder a un nivel avanzado. Otro aspecto interesante es la pertinencia de la elección atendiendo a la circunstancia adecuada. No se trata de un mismo patrón de conducta a ser aplicado a todas las circunstancias. Es necesario realizar una evaluación compleja, atendiendo a la información disponible, y actuar en consecuencia. La constante variedad de versiones en el juego incrementa el interés por captar lo novedoso de cada propuesta. Estas características se constituyen en posicionamientos aprendientes que buscarán la constante renovación de las propuestas aunque la narrativa de base permanezca estable.

Entrevista grupal niños (EGN2) en contextos formales, C2

Interpretación	Registro textual
Estrategia psicológica: elección acertada	M2: Hay que saber elegir, hay que saber entrenar
	E: ¿Como saber elegir?
Conocimiento experto	M4: Depende por que hay de los tres tipos las ediciones roja, azul, la edición amarilla, la de plata o la de oro. La edición roja y azul tienes que elegir un <i>Pokémon</i> : <i>Bulbasaur</i> , <i>Charmander</i> o <i>Squirtel</i> , en la edición amarilla te daran a <i>Pikáchu</i> así ya .
	M2: Y en la edición oro o plata tenés para elegir entre <i>Totodile</i> que es un tipo de cocodrilo que es de agua, esta <i>Cindaquil</i> que es de fuego y <i>Chikorita</i> ...
	E: ¿Por qué saber elegir?

¹²⁶ Estas narrativas las hemos desarrollado con detenimiento en el capítulo 6. 2 que denominamos: "El texto lúdico como drama simbólico"

Saber elegir El experto, profesor es masculino	M2: Tenes que saber elegir con que <i>Pokémon</i> quieres empezar, el profesor Oak es un experto.
---	---

Es necesario subrayar el valor del conocimiento experto que está en manos de “científicos” que corroboran la veracidad inapelable de sus consejos. El conocimiento experto está masculinizado ya que en todos los casos analizados lo enuncia un personaje masculino.

Estos arquetipos, en tanto estructuras simbólicas, se incluyen en el “espacio vital” de la cultura infante-juvenil y fascinan por sus particularidades. La identificación proyectiva con el personaje de la historia, el héroe, moviliza al sujeto hallando puntos de encuentro entre la narrativa que transcurre en el juego y los significados simbólicos que operan al interior de las identificaciones.

Entrevista grupal niños (EGN2) V18 varón 12 años, C2

Interpretación	Registro textual
	V18: a mí me gusta <i>Indiana Jones y la máquina infernal</i>
	E: contame cómo es
Videojuegos de aventuras Identificación con el héroe: “vos sos”	V18: Vos sos Indiana Jones y estás en la Segunda Guerra Mundial y tenés que ir pasando niveles, juntando armas, consiguiendo tesoros y tenés que ir haciendo cosas saltando, agarrándote con el látigo
	E: tenés que matar gente?
El enemigo es el diferente	V18: si, rusos. Después, más adelante tenés que enfrentarte con monstruos
	E: y de dónde salen los monstruos?
Identificar al enemigo con máquinas: despersonalizarlo	V18: de las piezas de una máquina que se hacían para llevar a otro mundo y vos tenés que ir matando a los discípulos del Dios del otro mundo, que son todos monstruos.

El sujeto se identifica con el héroe que sale a la búsqueda de descubrimientos, sortea obstáculos, vence imprevistos, conquista, compite y vence a los oponentes. Estas características del personaje se constituyen en la metáfora de un universo de sentido caótico y desestructurado que pone en riesgo la continuidad de la existencia. Las acciones que emprende el héroe en su lucha por vencer al peligro o por descubrir la respuesta adecuada se constituyen en un registro simbólico para ordenar el caos de la percepción. El proceso de identificación con el héroe opera como *ideal del yo*, en la búsqueda de los primeros objetos amados o temidos a los cuales intenta parecerse o diferenciarse.

Entrevista grupal niños (EGN 8) M2 mujer, 10 años

Interpretación	Registro textual
Inmersión. Identificación con el personaje (“Vos sos”) Preferencia por argumentos de	M2: Yo los elijo porque.. hay algunos que me parecen más interesantes. Por ejemplo, los de computadora me parecen más interesantes porque vos ves al actor o al personaje que está jugando moviéndose y pasas por lugares que no conoces, que no sabes que va a pasar después, en cambio en algunos juegos e

aventuras: sorpresa	factor	mesa vos ves el tablero, y si lees las instrucciones ya sabes que si caes en tal lugar pasa tal cosa.. En cambio en los videojuegos no sabes lo que te puede pasar, algo imprevisto. Es más como..interesante
------------------------	--------	---

Es interesante observar las opiniones de los adultos entrevistados. En ellos debemos diferenciar dos miradas sobre el objeto que señalan distintos grados de comprensión de estos mecanismos proyectivos.

a) El grupo de los docentes: se reconocen desconcertados ante las preferencias de los niños o las temáticas de los videojuegos. En ellos la respuesta es de censura y control Se les dificulta acceder a una crítica compleja debido a que estas tecnologías conllevan una lógica de sentido que no se corresponde con la cultura escolar.

b) El grupo de psicopedagogos: Están mejor instrumentados desde su formación profesional para comprender estos procesos identificatorios y la función de las imágenes como pantallas proyectivas. Desde una mirada analítica interpretan los significados que los sujetos les otorgan a los arquetipos de los videojuegos.

Transcribimos algunos fragmentos de las entrevistas que consideramos significativos:

Entrevista grupal a docentes 2 (EGD 2)

D2: sexo femenino, 39 años **D3** sexo femenino, 30 años **D4:** sexo femenino, 40 años **D6** sexo femenino, 22 años **D7:** sexo femenino, 45 años

Interpretación	Registro textual
Identificación con la narrativa vinculada con la diversión Desconcierto del adulto	D7; ahí está el punto, por ellos pasa si es divertido, entonces cuando tienen que hacer algún esfuerzo que no es divertido, de pura acción, entonces se aburren. No se cómo se maneja esa situación. Porque uno le ve la importancia, pero ellos si no les divierte, ni escuchan
Preocupación por hallar una alternativa educativa	D3: por eso es importante ver cómo le presentamos una alternativa a la violencia, que no todo es como en los videojuegos. Ojo, ni que tampoco todos los videojuegos son hiperviolentos, que pueden estar alcance de todos, por una copia y demás. Mejores que otros que sólo consisten en cortar una cabeza, o matar indiscriminadamente
Identificación con el personaje violento Efectos nocivos	D6 esos son distintos, porque cuando juegan a que se pelean y ellos son los que pelean y ese tipo de cosas esos no, no me parecen buenos.
Identificación con el Personaje	D4: Hay chicos que pasa, que hasta lloran cuando los matan
Inmersión en la trama: angustia por “perder la vida”	D2: entonces buscan la forma de poder seguir en el juego. Si no pueden sienten frustración. He visto a mi hijo perder y siente frustración, llora. “Pasalo, pasamelo que pierdo la vida” y así con mucha angustia

En las palabras de los docentes se describen los procesos de identificación con los argumentos y con los personajes de los juegos señalando específicamente la vinculación con la “diversión” y con “la violencia”, pulsiones primarias que remiten al placer y la fascinación que provocan estas tecnologías. Es interesante observar que ambas características aluden directamente a los movimientos subjetivos que se ponen en juego al operar con imágenes. La violencia y la acción en respuesta a los estímulos remiten a significados arcaicos, propios de los procesos psicológicos primarios.

Estas significaciones son las que advierten los psicopedagogos, por las características de su formación profesional. Rescatamos algunas de las frases que consideramos más significativas del material recogido en las entrevistas:

Entrevista Individual a Psicopedagogos (C2) Mujer, 42 años (PsM)

Interpretación	Registro textual
Proyección en historias violentas, identificación con el héroe fantástico como forma de sublimación	PsM: Muchas veces, por desconocer el mundo en el que se mueven los chicos, se los encasilla de antemano, cuando en realidad están tomando los personajes de las series, en ellos proyectan su propia historia. Todo lo que nos llega está teñido de violencia y no por eso nos convertimos en violentos. A veces los chicos se identifican con los personajes de moda, que son extraños o violentos y en la identificación proyectan sus temores, no necesariamente los actúan.

Esta época de profunda crisis conmociona especialmente escuchar a los miembros más jóvenes que, en la conflictiva psíquica subjetiva, revelan el malestar cultural que lo origina. Desde esta mirada observamos la búsqueda de determinados personajes hiperviolentos en los cuales proyectar el temor al abandono que corroboran en las violencias cotidianas que tiñen el contexto turbulento del momento actual.

En este sentido es sumamente interesante subrayar la interpretación de la Psicopedagoga del C3 que vincula la identificación con el héroe de los personajes violentos con la búsqueda del padre ausente.

Entrevista Individual a Psicopedagogo (C3)

Interpretación	Registro textual
	E: Estás hablando, en definitiva, del impacto que está generando esta crisis en los aprendizajes..
Crisis social y en la estructura familiar: padre ausente=búsqueda de figuras alternativas. Identificación con otros varones fuertes, violentos (Figura de un héroe que se proyecta en los personajes?)	Ps3: Y en los vínculos familiares que están teñidos de abandono y violencia.. La figura que más se ha desdibujado es la del padre y los chicos están desbandados, sin límites..Las mujeres han salido a sostenerlo todo y no dan abasto.. Es un desequilibrio bien fuerte, en las mujeres ha generado mayor capacidad de lucha, de participación, en cambio el varón está muy desdibujado. Es esta cuestión de la figura paterna la que está en crisis, creo yo...Y los chicos ahí los ves, o se

identifican con la figura de un adulto agresivo, fuerte..

Estas consideraciones son sumamente importantes para ser abordadas desde el espacio educativo ya que reclaman la intervención de un adulto que intervenga otorgando sentido a las acciones cotidianas. Esta intervención debe surgir de una reflexión teórica fundamentada y excede a la formación básica de los docentes, por lo cual consideramos que debería surgir de un espacio de formación específica para el docente.

Consideramos entonces, que es sumamente necesario ofrecer espacios de reflexión en las instituciones educativas que propicien experiencias de aprendizaje en los enseñantes, en la búsqueda de múltiples sentidos posibles ante el mundo mediado por las tecnologías, que se configuren espacios de interlocución y diálogo entre aprendientes y enseñantes. Es necesario advertir la necesidad de configurar la intervención del adulto ante estas narrativas como la figura de “otro” que sostenga, que pulse, que ponga en palabras y despliegue el relato de la experiencia.

En la proposición de narrar estas experiencias a partir de la intervención de un “otro”, se posibilita el pasaje de la “disrupción” a la simbolización inscrita en la palabra (propia de los procesos psicológicos secundarios) Es muy interesante advertir que los docentes observan estas características y que se cuestionan respecto a qué intervención es necesaria. Pero para que esto se organice en propuestas efectivas consideramos que se deben poner en palabras estas sensaciones, fundamentarlas teóricamente y diseñar estrategias de abordaje conjunto. Proponemos entonces, generar un espacio de interlocución a estas lógicas para lograr el rescate de alguna narrativa que posibilite el pasaje de la fragmentación al relato.

Capítulo 12

**Narrativa de los videojuegos y organización
del registro simbólico
sobre la realidad social. El caso *Pokémon*.**

- 1.- Narrativas y registro imaginario sobre la realidad social**
- 2. - La “resemantización”. Consideraciones metodológicas**
- 3. - Análisis sociosemiótico de un videojuego. El caso “Pokémon”**
- 4. - Caracterización del videojuego seleccionado**
- 5. - Análisis de la estructura narrativa**
- 6. - Análisis del contenido**
 - 6.1. - Protocolo de lectura y análisis visual**
- 7. - Síntesis analítica**

Narrativa de los videojuegos y organización del registro imaginario sobre la realidad social. El caso *Pokémon*

En este capítulo nos detendremos a analizar la narrativa de un videojuego en particular: el caso Pokémon que consideramos prototípico ya que ofrece las características propias de los productos culturales orientales diseñados en entornos mediáticos, para consumo internacional. Seleccionamos una herramienta socio-semiótica de análisis porque consideramos es la más apropiada para analizar los registros simbólicos que subyacen a la narrativa y con los cuales se vinculan los usuarios de este videojuego.

1.- Narrativas y registro imaginario sobre la realidad social

Hemos propuesto el análisis del contenido simbólico que propician los videojuegos ya que consideramos que los relatos -los tradicionales y los electrónicos- operan como narraciones psíquicas en las cuales los sujetos proyectan sus propios temores y significaciones profundas. En este sentido advertimos que las narrativas que se propician desde los medios comunicación -por su carácter popular y masivo- brindan registros significantes que remiten a una determinada visión del mundo y de la organización social, configurando un modelo de identidad social en el cual se destacan determinados arquetipos y se desmienten otros, en pos de la consecución de un prototipo idealizado de sociedad.

Sostenemos entonces que **la narrativa de los videojuegos organiza el registro imaginario sobre la realidad social** que los usuarios experimentan en la mediación de las tecnologías en su vida cotidiana. Y para detenernos en este supuesto es que proponemos el análisis de la narrativa de un videojuego en particular: el caso Pokémon. Consideraremos el estudio del relato de los usuarios de este videojuego porque sostenemos que el relato electrónico elaborado sobre la base de imágenes digitales es capaz de transmitir un mensaje y, por lo tanto, contar una historia. De la trama narrativa surge el significado que el sujeto reorganizará en su registro imaginario. Enunciamos que todo relato remite a referencias simbólicas a partir de las cuales el lector-espectador-usuario obtiene información y placer. La actividad de “descifrar los significados del intertexto” provoca placer porque invita a su propio mundo de referencia simbólica.

Siguiendo esta línea de pensamiento sostenemos entonces que los “relatos electrónicos” pueden ser analizados desde la función sociocomunicativa a través de la cual regulan y reproducen históricamente la distribución de sentido. Utilizando una herramienta socio-semiótica de análisis observamos que las imágenes de los relatos evocan escenas del imaginario actual otorgándole nuevos sentidos, inscriptos en el paradigma del capitalismo avanzado que produce para el mercado estos bienes de consumo. Las imágenes, sostenemos, se constituyen en huellas de representación de lo real que le permite al sujeto elaborar sentidos remitiéndose a sus propias experiencias.

Posicionados en estos argumentos es que decidimos analizar en profundidad la narrativa del videojuego *Pokémon*, agudizando la observación sobre aquellos aspectos que emergen con mayor nitidez y que nos permiten captar el proceso de resemantización que los usuarios realizan respecto del argumento básico. Con este procedimiento nos proponemos rescatar el **registro imaginario de la realidad social que están construyendo los usuarios de este juego**. Utilizamos como estrategia metodológica en esta línea de análisis el método clínico-crítico que posibilita que sea el propio entrevistado quien configure el proceso narrativo y nos brinde información respecto del proceso de resemantización del texto producido. Una vez registradas las respuestas de los usuarios en contextos informales empleamos para el análisis utilizamos una herramienta sociosemiótica ya que nos brinda una estrategia del relato que subyace a la narración del argumento.

2. - La “resemantización”. Consideraciones metodológicas

Hemos argumentado en el transcurso de esta Tesis de Doctorado que las narrativas de los videojuegos se inscriben en el registro imaginario de la realidad social operando como una “palanca cultural capaz de reorganizar según su propia lógica toda la topología social, material y semántica que regula y reproduce históricamente la distribución de sentido” (Renaud, 1989) Las imágenes que se ofrecen a través de los videojuegos evocan escenas del imaginario actual otorgándole nuevos sentidos inscriptos en el paradigma del capitalismo avanzado que produce para el mercado estos bienes de consumo. Las imágenes de las cuales se valen estos relatos, se constituyen en representaciones de la acción que transcurre en tiempo real y de este modo facilita que el sujeto elabore sentidos remitiéndose a sus propias experiencias, cuestión que ineludiblemente transcurre en un tiempo. Pero el trasfondo cultural que sostiene estos relatos -en tanto arrancan fragmentos para inscribirlos en series yuxtapuestas- señala precisamente el sentido contrario respecto de la pérdida de la dimensión histórica y de la memoria experiencial¹²⁷.

Proponemos en este capítulo referenciar estos conceptos analizando la narrativa del videojuego *Pókemon* y los significados que reconstruyen los usuarios. Para ello elaboramos un diseño que nos permita la construcción de una herramienta metodológica de análisis para que nuestros ojos occidentales pudiesen observar críticamente la narrativa de *Pókemon*, diseñado en oriente, y comprender las reconstrucciones que realiza la episteme occidental. La metodología que desarrollaremos es semiótica y descriptiva, encuadrándose el estudio de este caso en la categoría científica cualitativa. En el capítulo 5 de la presente Tesis hemos hecho referencia a algunos puntos teóricos que nos proveen de información pertinente en relación con la tríada *cómic / videojuego/ animación* que se despliega en la cultura de los medios masivos y en el caso que nos ocupa específicamente: las características propias de la japoanimación¹²⁸.

¹²⁷ Estos aspectos se hallan desarrollados en el marco teórico de esta Tesis Doctoral.

¹²⁸ **Japoanimación:** término utilizado en sociosemiótica para describir los complejos sistemas de videoanimación japonesa y su presencia en la cultura masiva, constituyendo un complejo sistema de significación basado en la resemantización de micro universos de sentido culturalmente contradictorios. (Rafael del Villar Muñoz.y equipo Fac De Ciencias Sociales. Universidad de Chile. 2000).

Mediante los instrumentos de recogida de información seleccionados registramos el relato de los niños-usuarios respecto de los argumentos preferidos en los videojuegos. En las entrevistas y en los grupos focales que expondremos en este capítulo se profundizó en la narrativa del videojuego *Pokémon*, agudizando la indagación en aquellos aspectos que emergían con mayor nitidez y que nos permitían captar el proceso de resemantización que los usuarios realizan respecto del argumento básico. Se transcribieron los relatos de las entrevistas incluyendo dos niveles de análisis cualitativo: mediante una tabla de códigos establecidos y mediante el análisis sociodinámico de los relatos.

En las entrevistas realizadas empleamos como estrategia el método clínico-crítico que supone el seguimiento del proceso narrativo del entrevistado y la lectura posterior del texto producido mediante un análisis de las respuestas y del relato que subyace a la narración del argumento. Analizamos el contenido narrativo del videojuego *Pokémon* y el relato de los usuarios, en entrevistas grupales e individuales, focalizadas, centrando nuestro interés en la reconstrucción de los significados de la historia.

Al analizar el argumento de la historia aplicamos las categorías propuestas por Greimas con respecto al análisis de las estructuras narrativas, verificamos la posibilidad de análisis bajo estos aportes teóricos y complementamos con otros, aplicando el sistema de categorías que hemos diseñado. Para realizar el análisis de la dimensión narrativa del texto seleccionado optamos por un modelo actancial y por el análisis del esquema narrativo.

Luego del análisis de la estructura narrativa del objeto enseñante: el videojuego *Pokémon* y el argumento de la historia, procedimos a realizar sucesivas “entrevistas focalizadas” a niños usuarios de este videojuego a fin de captar las características de la lectura que estos niños realizan y que podríamos enunciar como “resemantizaciones occidentales de la japoanimación”. Rescatamos diálogos, producciones gráficas y dibujos que se acercan estéticamente al estilo de los *cómics*.

De acuerdo con los datos recabados, los niños se sienten atraídos por el “dispositivo sintáctico de la imagen y su fuerza que logra amalgamar figura-gesto-nudo narrativo-música-iluminación y color” (la estructura narrativa). En los protocolos hallamos que los sujetos valoran la adquisición de “poderes” para enfrentar al mundo externo, evidenciando que la hipótesis de la lectura “occidentalizada” del relato se fundamenta en la identificación occidental con los valores propios de la cultura occidental, globalizada. Las pantallas en las que se escenifican los nudos narrativos “las luchas” facilitan la identificación con el argumento y desencadenan la “resemantización” de los contenidos (de acuerdo con los resultados expuestos por Villar y Fajnzylber¹²⁹) Es en la estructura propia del videojuego, donde se vinculan gran número de variables (*Nudo cuerpo/ imagen/ música*) que el usuario debe interpretar y cohesionar a fin de avanzar en la propuesta de juego.

¹²⁹ op cit.

3.- Análisis sociosemiótico de un videojuego. El caso “Pokémon”

Las investigaciones que hemos relevado respecto a las formas de manifestación visual de “japoanimación” (Ishijo, Oshiro, Berndt, Fajnzylber, Letelier, Lechuga, Poblete y del Villar¹³⁰) concuerdan en la detección de los componentes “orientales” en el funcionamiento textual de las producciones. Hemos transferido estas acepciones al objeto de análisis: el videojuego *Pokémon* a partir de la lectura semiótica de la animación y de su correlato: el videojuego. En el análisis de la información hemos detectado:

- **Características orientales del contenido de la historia:**

Constatamos ausencia de intencionalidad individual de los personajes en los que no habla el yo sino “lo que se debe hacer”. El niño-protagonista es quien enuncia el slogan que identifica a toda la saga Pokémon: el deseo de ser el mejor entrenador, de acuerdo con el mandato del mundo externo que se plasma en deseos internos. Con la reiteración de este deseo en todos los ámbitos de inclusión de estos personajes se logra instalar en los niños el producto de mercado que no solamente ofrece entretenimiento sino que también conlleva una cosmovisión del “deber ser”:

- **Ausencia de espacialización social** (mundo interno / mundo externo):

La vida sigue un curso cíclico donde tanto héroes como antihéroes aparecen, luchan, fracasan y renacen. El individuo aparece ligado al ambiente: los *Pokémon* son tomados de los elementos y las fuerzas de la naturaleza y operan como ayudantes o protagonistas.

El individuo aparece también ligado (no desprendido) a las relaciones sociales: el héroe no es perfecto (debe mejorarse permanentemente) no es ni bueno ni malo sino que tiene la posibilidad de desplegar sus potencialidades para alcanzar su objetivo, negándose la polaridad (tanto esto como aquello).

- **Sintaxis audiovisual**

Todo es significativo, la totalidad se construye a partir de las relaciones entre las partes. Se pierde la relación figura / fondo propiamente occidental. Las estructuras narrativas involucran gran cantidad de variables narrativas, especialmente desarrolladas en el videojuego. No son lineales sino que establecen relaciones complejas, de combinación, característica que no aparece en la narratividad clásica que propone una línea sucesiva de desequilibrio inicial, desarrollo, resolución del conflicto. La historia propone esquemas narrativos abiertos, en los cuales el factor propio del videojuego, la interactividad, actúa posibilitando la intervención del usuario. Se establece la relación entre gestualidad: cuerpo / mano / boca que ordena la puesta en escena del *Pokémon* que ataca. Luego se desarrolla el nudo narrativo (la lucha) desplegándose efectos de edición digital, música, iluminación (efectos que anuncian el triunfo o el fracaso en la lucha) Tales efectos subrayan la cercanía

¹³⁰ Informes publicados en la revista Chilena de Semiótica. N° 3 Universidad De Chile (www.biblioteca.uchile).

de la *japoanimación* (en la serie) con el *videoclip* y la preeminencia del formato del *videoclip* sobre el formato filmico.

4.- Caracterización del videojuego seleccionado

Descripción técnica del juego:

Pókemon en sus ediciones “Oro” y “Plata” es un producto registrado por la Empresa *Nintendo* y desarrollado por *Nintendo Game Freak Creatures* para ser utilizado con la consola *Game Boy Color (GBC)*. El juego es compatible con la consola *Game Boy* aunque no puede vincularse con *Pókemon Stadium* de la videoconsola *Nintendo 64* (y por lo tanto, una misma historia se desarrolla en soportes diferentes sin posibilidades técnicas de reunirse aún en un mismo medio). Se presenta en un idioma, en el caso estudiado los textos están escritos sólo en castellano y el productor sugiere que el juego es apto para usuarios de todas las edades. Se alimenta con baterías, utilizando cartuchos pequeños que no posee *passwords* para permitir o denegar el acceso.

Otra característica del producto es que permite incluir a 2 jugadores si ambos conectan sus consolas con el *cable Link*. En los comercios especializados existen accesorios que se pueden adquirir de manera independiente y que cumplen funciones complementarias: *GB.Printer* (para imprimir determinadas pantallas), *Link Cable* (para transferir *Pókemons* de diversas consolas) entre otros que se pueden observar en los folletos que reproducimos en el Anexo 1. Atendiendo a la gráfica, la nueva consola (GBC) ha superado a las versiones anteriores con respecto a la nitidez de sus dibujos y la inclusión de color, cuestiones que mejoran las animaciones. También se incluyen melodías y sonidos que remiten a ediciones anteriores, con lo cual el jugador puede reconocerlos perfectamente. Sin embargo estos efectos son sencillos y no incluyen demasiadas novedades en relación con las versiones anteriores. El juego incluye sonido y el jugador tiene la opción de suprimirlo si lo desea. Esta posibilidad de incorporar sonido, sin embargo no está vinculada a los mensajes entre los personajes, los cuales aparecen en cuadros de diálogo empleando frases cortas que no superan las 10 letras por renglón. Esta característica del juego obliga al usuario a apelar a la lectura de las frases que aparecen en la pantalla o a buscar la información contenida en el Manual del Entrenador.

En relación con el tiempo que permite el desarrollo del juego, está catalogado como uno de los que mayor jugabilidad permiten, registrándose el tiempo real de juego en una función-reloj que registra el tiempo real, la posibilidad de guardar el juego cuando se desea hacer una pausa y volver a retomarlo en el mismo punto una vez que se reinicia el juego. Otro dato importante que aumenta el tiempo de juego es la “misión” que se debe completar: capturar la enorme cantidad de *Pokémons* dispersos por los diferentes escenarios de la pantalla de juego o contenidos en otras, para lo cual es necesario contar con el *Cable Link* que conecta dos consolas y permite el traslado de estos personajes desde uno hacia otro lugar. Puede leerse el siguiente mensaje publicitario: “Es imprescindible hacerse con un *Cable Link*. Si no tratas con otros jugadores, no hay *Pokédex* completa” (Revista *Nintendo*, Junio 2001, página 8).

La característica del juego, su carácter de “coleccionable” y la inclusión de otros jugadores para intercambiarse objetos, son factores importantes que sumados a las características de su argumento los posicionan como juegos muy atractivos para los niños.

✓ **El soporte tecnológico**

El soporte tecnológico del juego es la consola portátil “Game Boy Color” cuyas principales características son su autonomía de uso (puede transportarse con facilidad debido a su pequeño tamaño), la seguridad (utiliza pilas) y el costo económico. Si bien son más económicas que las videoconsolas domésticas sin embargo su costo no está al alcance de la mayoría de los niños. Funciona con cartuchos pequeños para juegos que pueden ser grabados y que permiten continuar avanzando sin necesidad de reiniciar el juego cada vez. En 1989 la empresa *Nintendo* presentó la *Game Boy* cuyas posibilidades de visualización en un principio eran muy restringidas, cuestiones superadas en las nuevas versiones.

Subrayamos nuevamente el nombre elegido para el soporte *Boy*: niño varón, deshechando expresamente *child* o *kid*. Este aspecto muestra una característica de la “cultura *Nintendo*” que ha buscado este segmento del mercado, tanto desde el nombre de la consola como desde la estructura narrativa que propone a un varón como personaje principal.

✓ La profesionalidad de los diseñadores

Este juego es un producto lanzado al mercado de los videojuegos por la empresa japonesa *Nintendo* en 1996 diseñado por el creador japonés *Satoshi Tajiri*. Es el sucesor de las mascotas virtuales, las entonces “*Tamagochis*” que constituyeron la primer oferta lúdica que incorporó al diseño del personaje dibujado características que simulan a las de una mascota viva y que demandan del jugador la permanente atención a fin de preservar su “vida virtual”, estos juguetes despertaron grandes discusiones allá por 1995, especialmente frente a la preocupación de los padres por la atención que demandaban y por la inesperada vinculación del niño con una imagen virtual atribuyéndole características propias de un ser vivo.

Sin embargo y a pesar de aquellas críticas, la empresa *Nintendo* apostó al desarrollo de esta serie que le ha proporcionado un éxito comercial rotundo. Tan sólo en España se han vendido casi dos millones de juegos en el año transcurrido desde su última versión. Otro indicador del éxito comercial lo constituye el dato que señala que el 23% de los juegos vendidos, pertenece a alguna de las versiones de esta historia serial.

Es interesante observar entonces que la trayectoria y profesionalidad de los diseñadores ha confeccionado un producto capaz de producir el efecto que produjo. En tal sentido constituye un patrón que se observa en otros productos. *Nintendo* aprovechó el interés que despierta el videojuego para desarrollar estrategias de *marketing* que aseguren el lanzamiento a partir de él de la serie televisiva, los videos, las películas y demás elementos que conforman la infinita cantidad de productos que portan el logo de la serie. Por estas

características expuestas es que estos dibujos, a diferencia de otros animes, persiguen como objetivo comercial el incremento en las ventas, reforzadas mediante la permanente renovación de los personajes que poco aportan al esquema argumental básico.

5.- Análisis de la estructura narrativa

Para realizar una lectura crítica de estos textos tan particulares es necesario desentrañar las estrategias discursivas que se ponen en juego para lograr determinados efectos sobre el lector/usuario. En tal sentido sostenemos que todo relato posee una estructura que puede ser puesta en evidencia a través del análisis de diferentes niveles de organización que se complementan e imbrican en el macrotexto cultural. Podemos atender entonces tanto a “la historia o contenido argumental del relato” como al “discurso o enunciado lingüístico”, en estrecha vinculación con los actos comunicativos. Ambos planos, si bien pueden ser analizados como campos delimitados conforman una misma trama a través de la cual circulan los significados.

Para analizar la narratividad del relato de los videojuegos proponemos deconstruir las estrategias textuales que provienen del campo de la literatura considerando las peculiaridades del medio que -tal como advierte Daniele Barbieri¹³¹- requiere de otros apoyos narrativos tales como la gráfica, el color, el movimiento y los efectos de sonido. Estos aspectos son señalados por los usuarios como elementos importantes al momento de seleccionar uno u otro juego. Rescatamos una de las opiniones de los usuarios entrevistados:

Entrevista realizada en Río Gallegos Varón 11 años (EGN1)

Análisis	Registro textual
Conocimientos técnicos y preferencia estética	V 4: En la compu para determinado tipo de juegos necesitás un requerimiento, necesitás placa 3D o tanta memoria o una lectora de CD rápida... en cambio en los juegos de consola, la gráfica es un poco más baja, de menor calidad y por lo tanto no tiene tantos requerimientos

Señalamos este aspecto aunque no nos detendremos a analizarlo con detenimiento debido al recorte de objeto que, metodológicamente, hemos convenido en realizar. En consecuencia, atenderemos solamente tanto a las “microformas” tales como la forma de expresar, de narrar e intercalar ideas como a las “macroformas” o formas narrativas que configuran el estilo “híbrido” de los relatos de los videojuegos. Optamos por esta mirada porque sostenemos que en la lectura de un texto nos involucramos no sólo en la inteligibilización de los signos –que nos otorga un determinado nivel de comprensión- sino también en el modelo de realidad que comunican. En el caso que nos ocupa la significación surge como producto de la imagen y el sonido digitalmente animados, en montajes secuenciales, cargados de emoción y movimiento, capaces de provocar la inmersión del usuario en la trama narrativa.

¹³¹ Barbieri, Daniele.(1993): *Los Lenguajes Del Cómic*. Editorial Paidós, Barcelona.

Greimas (1982) plantea una perspectiva de conocimiento sobre el sentido que producen los textos que no se limita al análisis de la estructura “de superficie textual” sino que señala el ambiente o la cultura donde estos se producen como ámbitos de significado descriptos en el texto, que debe ser resignificados para comprender su funcionalidad.

Para autores como Greimas (1982), Barbieri (1993) y otros, los géneros narrativos clásicos se trasladaron hacia el relato del *cómic* occidental (y luego a la animación) con una estructura narrativa básica que instala la figura de un personaje / protagonista que debe superar obstáculos y limitaciones propuestas por la trama, para lograr el objetivo final: “la felicidad” Las secuencias narrativas muestran la evolución de la historia que se desarrolla en busca del equilibrio de tensiones. El narrador es quien decide el destino de la historia. En tal sentido, Barbieri señala que la literatura como género es independiente (utiliza sus propias estrategias), en cambio el *cómic*, el *anime* (de cuya mixtura surge el relato de nuestro caso) necesita elementos para su construcción provenientes de otros ámbitos estéticos.

La estructura narrativa del *manga japonés* surge de una concepción de mundo diferente a la occidental -según los aportes de la antropóloga Jacqueline Berndt (1996)- que se explican desde el prolongado aislamiento cultural del pueblo japonés, su concepción holística y la peculiar organización social que ha generado temáticas en sus relatos que responden a ese universo de sentido. El lector japonés seguramente reconocerá en ellas significaciones vinculadas con su experiencia histórica y con su memoria simbólica, de modo tal que estas temáticas no se constituyen para ellos solamente en “entretenimiento” sino que se arropan de sentidos sociales particulares.

Como hemos expuesto anteriormente, el imaginario oriental no concibe la separación sujeto-mundo, y por lo tanto la realidad no podría ser analizada- en los términos occidentales. Esta ideología utiliza la estructura del *manga* porque encuentra en este medio la posibilidad de inscribir otra lógica, la de sus representaciones. Se produce entonces un solapamiento de lógicas: las comunicacionales y las representacionales que le permite al lector japonés identificarse con los temas que escenifican simbólicamente temáticas culturales relacionadas con la opresión, la falta y lo diverso, que denuncian y permiten la expresión sin llegar a destruir el orden tradicional.

Otro elemento que se observa es la figura del héroe que, para oriente conjuga la polaridad y para la visión occidental en cambio, se manifiesta en opuestos irreconciliables (es bueno o malo) En la elección de los personajes, que resultan atractivos a los usuarios (hasta donde pueda llegar el producto comercial y su publicidad) hallamos la base del proceso de resemantización e interpretación que hacemos como sujetos occidentales al interpretar un relato, cualquiera sea su origen cultural.

a.- Programa narrativo

De acuerdo con la propuesta de Greimas, todo programa narrativo plantea una relación entre un sujeto activo y un objeto/sujeto pasivo, deseado. El “enunciado de estado” que propone este autor se despliega a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Quién está en relación con qué?
- ¿Quién posee qué?
- ¿Quién carece de qué?
- ¿Quién pretende a quién o a qué?

Desde esta mirada es posible diferenciar entonces, un sujeto y un objeto, propios de una racionalidad que no se corresponde con la visión oriental ya que -como intentamos demostrar en este caso- estaríamos en presencia de relaciones de fuerzas y no de sujetos. Por lo tanto, tampoco existe una transformación de sujetos porque no se reconoce un operador o transformador que posibilite el pasaje hacia un nivel más avanzado. La relación que existe es entre fuerzas que posibilitan u obstaculizan el logro de un objetivo: “ser el mejor”. En el caso del videojuego, en el cual aparecen medallas o premios obtenidos al vencer en determinadas oportunidades, en realidad tampoco son éstos los objetos deseados sino, fundamentalmente el deseo de competir y vencer los propios límites. Las fuerzas en juego tampoco son polaridades opuestas (bien y mal) sino posibilidades a desplegar por los personajes.

b.- Análisis actancial

Como hemos descrito en los fundamentos teóricos¹³² adherimos a un modelo actancial que propone el análisis de la participación de los sujetos en el texto, quienes participan en términos de funciones particulares posibles de ser intercambiadas a lo largo del discurso. Los sujetos participantes, en términos de Greimas, son los actantes, quienes desempeñan roles fundamentales y relacionales en las diferentes escenas de la historia narrada. Atendiendo a los aportes de la semiótica narrativa distinguiremos tres relaciones fundamentales y por ende, seis actantes o roles actanciales:

Relación Sujeto/ objeto: relación de intención, de deseo, de búsqueda que inicia la tensión necesaria para desencadenar la acción.

Relación Destinador / destinatario: relación de comunicación del objeto, y de reflexión acerca de las circunstancias de la acción y de los personajes que sostienen la acción.

Relación ayudante/ oponente: confrontaciones, obstáculos que ambos roles realizan en el relato, y aluden a una relación dual, de dependencia entre el héroe y el traidor.

Entendemos entonces al relato como una circulación de objetos entre sujetos, de tal modo que cada estado o etapa lógica se define por medio de una estructura narrativa, que -en términos de Greimas- contiene valores asociados a una “modelización” que guía la conducta de los sujetos y que pueden ser:

- virtuales: querer y deber, potenciales del sujeto que motivan su acción.
- actualizantes: poder y saber que constituyen la acción misma.

¹³² Aspectos desarrollados en el capítulo 2 de esta obra.

Cuando el sujeto ha pasado por estos estadios se dice que *está realizado o en conjunción con* el objeto. Para la cultura occidental el sujeto es un *sujeto del hacer*: esto plantea una diferencia entre el mundo interno y externo (el sujeto debe salir de sí para obtener algo). El sujeto es un operador de fuerzas de transformación y el objeto es un conjunto de propiedades que éste desea alcanzar.

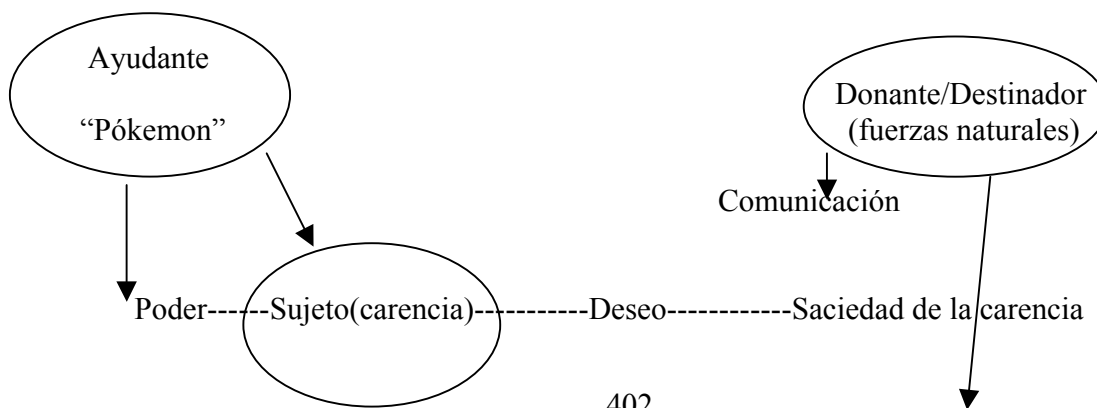
Greimas subraya la idea de *deseo*, en la línea lacaniana y establece dos niveles de análisis que implicarían tanto el “deseo de lo otro” y satisfacer una carencia pulsional para mantener el equilibrio, como el “deseo del objeto”. Este segundo aspecto se dibujaría en un objeto concreto que la sociedad ofrece como sustituto de “lo otro” que nunca será alcanzable.

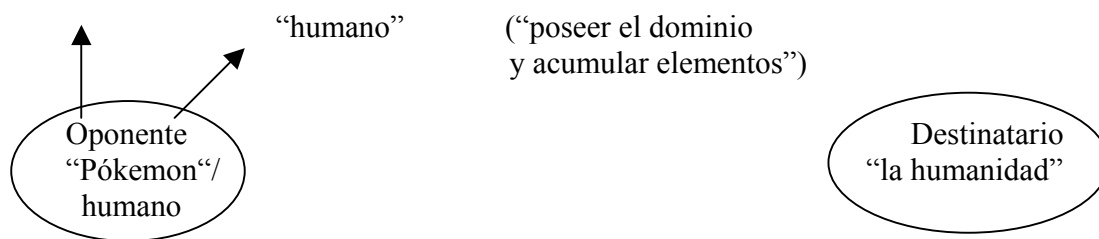
Nos preguntamos entonces acerca del sentido de la actividad que atribuimos a los actantes. Nuestra hipótesis señala que el sentido atribuido a los actantes se remite a permitir la existencia del otro: sin oponente no hay batalla, sin entrenador no hay entrenador. Entonces, se puede establecer una vinculación entre quien carece de un atributo: el sujeto de la carencia (es quien desea el poder pero no lo tiene) y quien puede colaborar (función que le posibilita la existencia) El sujeto ayudador posee el poder pero debe ser “elegido” o señalado para actuar. Siempre hay “otro” necesario que asigna la posibilidad de desplegar la acción.

El deseo de poseer el dominio de las fuerzas naturales se concretiza al lograr -gracias a la intervención del “ayudante”- saciar la carencia y, por lo tanto alcanzar el triunfo que implica “competir y obtener una ganancia”. El objetivo se alcanza por el despliegue de un “destinador o donante” que representa a las fuerzas de la naturaleza y que permite dominar, controlar la ciencia y la tecnología y, en consecuencia, también controlar la naturaleza. Al acumular todos los elementos de la serie se concretaría el deseo de dominar para obtener todo el poder y acumular fuerzas para vencer a todos los oponentes (aunque como todo deseo nunca logra concretarse acabadamente).

El logro del objetivo es eminentemente estratégico y si falla siempre tiene la posibilidad de volver a ensayar y entrenarse indefinidamente hasta lograr el éxito. El destinatario está difuso, inmerso en la globalidad, y simbolizaría a la humanidad- o al grupo privilegiado- que se beneficia con la posibilidad de acumular *riqueza* (todos los *pokémons* de la serie) y *poder* (dominar, poder controlar científicamente las fuerzas de la naturaleza, incluyendo la posibilidad de clonación y de evolución de las especies).

La estructura de las transformaciones podría graficarse de la siguiente manera:





En este cuadro de relaciones se vinculan fuerzas. Tal como hemos fundamentado anteriormente no existe noción de sujeto (y por lo tanto, tampoco de objeto) en la cultura oriental. No hay un sujeto que posea o desee poseer un objeto determinado.

Los ayudantes son siempre los seres poseedores de la fuerza (*los pókemons*) pero los oponentes están representados tanto por estos seres *pókemons salvajes* como por adversarios humanos.

c.- Esquema narrativo

Consideramos que el esquema narrativo es el principio organizador de las acciones y persigue el cumplimiento de condiciones que posibilita que ellas se lleven a cabo (no necesariamente en consideración de una secuencia temporal). El esquema pretende definir a la acción tanto como una relación entre los personajes, como el personaje mismo definido por sus acciones y sus relaciones (constituido en actante).

En el relato de los videojuegos podemos extraer secuencias de acciones que se manifiestan como simultáneas y probables en términos de la elección que debe hacer el jugador o como una condición que debe sortearse para ejecutar la siguiente acción o etapa. La constatación de estos “emparejamientos” (polarizaciones) en el relato va a permitir evidenciar, semióticamente la existencia de estructuras narrativas. De este modo, el relato avanza y supone la acumulación temporal de una serie de acontecimientos que pueden ser ejemplificados en opuestos. Greimas señala como posibles a los siguientes:

✓ Salida/ retorno

Entrevista realizada en Valencia (EGN6)

Registro textual
M2: en <i>Pokémon</i> sos un tipito que va caminando por muchos lugares y hablas con muchas personas y hay veces que te dan información valiosa
E: ¿Por ejemplo?
M2: Por ejemplo estas ahí y en la edición de oro y plata hay una radio y hay un canal que es la estación de <i>Oak</i> y por ejemplo habla una tal salva: hola,...; y habla <i>Oak</i> uno de los profesores que te ayuda y te dice por ejemplo: <i>Weedle</i> aparece en la zona..., puede evolucionar con la piedra... por ejemplo ¿no?, ahí te dan pistas
M5: Y también hay carteles que aparecen en la <i>Game Boy</i> , también carteles hay, personas que te avisan, pistas de entrenador y algunos carteles que te avisan en donde estas y el nombre del pueblo o ciudad y por ejemplo: ciudad endrino la

famosa ciudad de...
M4: No a ver, ciudad fucsia la ciudad de la...pasión rosa
E: ¿Y ahí te da un dato de lo que vas a encontrar, algo?
M5: Por ejemplo dice ciudad azulona la ciudad de los sueños de arco iris
M2: Porque, no se
M5: Y también esta la mansión azulona, que vendría a ser una mansión <i>Pokémon</i> , que cuando completes la <i>Pokedex</i> o sea tengas los 150 <i>Pokémon</i>
M2: Ahí te dan un certificado o un diploma
E: ¿Y lo puedes imprimir?
M2 y M5: Si
M2: Si tienes la impresora
M4: Bueno necesitas la <i>Game Boy</i> , la impresora y el “ <i>cable game link</i> ”
E: Pero es una impresora chiquitita o la comun?
M4: La <i>Game Boy Printer</i>
M5: Por ejemplo hay algunos <i>Pokémon</i> s que en la edición azul, por ejemplo <i>Meowth</i> que es un <i>Pokémon</i> gato, únicamente aparece en la edición azul y para poder completar la <i>Pokedex</i> lo tienes que tener, lo tienes que cambiar con el <i>Cable Game Link</i>

✓ **Creación de carencia / liquidación de carencia**

Entrevista realizada en Valencia (EGN7)

Registro Textual
E: Y ¿por qué el de <i>Pokémon</i> no se acaba nunca?
M4: Porque es seguir entrenando a los <i>Pokémon</i> , y seguir más
M2: Yo creo que se acaba cuando has capturado a los 150 y cuando por lo menos tienes a todos en el 100 ¿qué más podrías hacer entonces?
M4: Pero es que en la tele los combates que se hacen ahí, son los mejores del mundo que salen en la <i>Nintendo 64</i> también ahí yo los he visto peleándose los 150 en el cien y sigue teniendo la partida y no se le acabó.

✓ **Establecimiento de la prohibición / ruptura de la prohibición**

Entrevista realizada en Valencia (EGN6)

Registro Textual
M2: Bueno, doy un ejemplo: pones un <i>Pikachu</i> hembra y un <i>Pikachu</i> macho(en la guardería), cuando suban determinado nivel, que para eso tienes que caminar mucho y hacer ejercicio (digamos), vos entras y ves, por que hay un abuelo y una abuela y conectado a la casa hay un parque que se ven los dos <i>Pokémon</i> s ahí como jugando, cuando vos vas a veces aparece el abuelo afuera y te dice: “estábamos cuidando a tus <i>Pokémon</i> s y ¡menuda sorpresa nos hemos llevado! Tus <i>Pokémon</i> s han tenido un huevo”, y cuando los sacas si es uno de los <i>Pokémon</i> s de los 100 nuevos o algo así como si fuera de la familia, te puede salir un <i>Pokémon</i> de los nuevos, por ejemplo: <i>Pikachu</i> , <i>Pikachu</i> tienen un huevo ese es <i>Pichu</i>
M4: Por ejemplo: dos <i>Pikachu</i> o dos <i>Raichu</i> te sale un <i>Pichu</i> , si dejas dos <i>Juiglipuff</i> o

dos <i>Wiglituff</i> te saldrá la pre-evolución de <i>Juglipuff</i>
E: ¿Qué es eso de la pre-evolución?
M4: Y bueno lo que pasa, la pre-evolución: pues que hay <i>Pokémons</i> en los 150 habían hecho un <i>Pokemon</i> que evolucionaba a otro y ahora cuando hicieron los 100 nuevos que han sacado, de estos 150 ha habido unos que le han sacado una pre-evolución, uno que evoluciona a ese

Estos emparejamientos van dando cuenta de la transformación o de la transición de estados en el relato. El esquema narrativo propuesto señalaría el modelo narrativo contenido y actualizado en el discurso. Para develar la estructura narrativa comenzamos analizando las relaciones que se establecen entre los sujetos que intervienen en la historia y nos preguntamos: ¿Cuáles son las relaciones recíprocas y el modo de existencia en común de los actantes del microuniverso?

En el argumento de la historia el nexo que une a todos los actantes del microuniverso es el niño *Ash* (un varón preadolescente), quien puede recibir otro nombre en el pacto inicial del videojuego¹³³ (pero que de todos modos remite a la identificación con este personaje) En el videojuego original, este niño recibía el nombre “*Satoshi*” como su creador (*Satoshi Tajiri*, en Japón, 1995). Es este personaje quien se traslada a través de diferentes escenarios (Pueblo Primavera, Ciudad Malva, Pueblo Azalea, Ciudad trigal, Ciudad Iris, Ciudad Orquídea que corresponden al Mundo de Jhoto y luego puede introducirse a las ciudades del Mundo de Kanto etc). En su viaje se vincula con otros personajes adultos, que operan como entrenadores avezados que le entregan información valiosa para seguir andando, en su búsqueda por lograr su objetivo que es el de llegar a ser “el mejor maestro *Pókemon*”. Estos seres se constituyen en los acompañantes y reciben este nombre por la conjunción del vocablo inglés *Pocket Monster*, o monstruos de bolsillo, domesticables y semejantes a las mascotas aunque constituidos por la mezcla de diferentes especies animales o vegetales. Son seres catalogados científicamente, información que puede ser consultada en un “aparato”¹³⁴ especialmente diseñado por los científicos de la serie: la *Pókedex*. (con lo cual se evidencia el interés que despiertan para el mundo científico). Otros niños, que desean convertirse en entrenadores se constituyen en *ayudantes u oponentes* en las batallas que se suceden reiteradamente. Esos encuentros se resuelven mediante una elección estratégica que consiste en seleccionar al *pókemon* adecuado y al tipo de ataque necesario para vencer al oponente.

Los *pókemon* operan como ayudantes del personaje, quienes despliegan distintos poderes a partir de la elección-orden que le da su entrenador o independientemente por su propio descontrol. Tras cada batalla ganan fuerza o se debilitan, pero no mueren. Siempre existe la posibilidad de reparar sus poderes llevándolos a “hospitales o *centros-pókemon*” donde son atendidos por enfermeras.

¹³³ El juego admite la posibilidad de darle nombre al personaje principal, incluso el mismo nombre del jugador. En lo sucesivo aparecerá con ese título.

¹³⁴ La *Pókedex* es una opción en el menú de juego que permite obtener información respecto de cada *Pókemon*.

Existen también otros *pokémon* que operan como oponentes, en manos de humanos adversarios cuya función consiste, básicamente en ofrecer batalla y medir fuerzas con el protagonista. Cada batalla finaliza con la obtención de puntos o de medallas que se acumulan para pasar de nivel e ingresar a distintos gimnasios y finalmente llegar a pelear en la *Liga Pokémon*.

Los *pokémon* son seres híbridos que pueden estar en estado “salvaje” o pueden ser entrenados y colaborar en la misión del líder. No poseen lenguaje, salvo el *pokémon* de los adversarios, el gato *Meowth* que logró tal condición por su deseo de llegar a ser humano. El resto posee un lenguaje comprensible sólo para su entrenador. Entre ellos se desarrolla una comunicación empática sugerente que señala la complementariedad del personaje humano y el “monstruo”.

Un aspecto interesante de advertir lo hallamos en la elección que hace el entrenador cuando comunica su deseo al “donante” que posee la fuerza (su *pokémon*) Esta estratégica elección es clave para lograr el triunfo que plasma el lema de uno de los personajes y que expresa en estos términos: “Conócete a ti mismo, conoce a tu adversario y tendrás la victoria”.

Otro elemento clave es la *Pokebola*, una esfera herméticamente cerrada (signo característico de la cultura oriental, segmentada en dos partes complementarias, con reminiscencias del *ying* y el *yang*) que alberga a los *pokémon* y que es transportada por el personaje a modo de instrumento de supervivencia.

Los personajes no tienen pasado salvo la historia que comienza a partir del momento en el cual deciden convertirse en entrenadores. El sentido del tiempo es secuencial y acumulativo en relación con las elecciones que va tomando el usuario y que persiguen la obtención de puntos o medallas como recompensa por enfrentarse en las batallas.

Así como hay varones y mujeres entre los personajes humanos, así también los hay entre los *pokémon*. Entre los humanos aparece en primer término la mamá de *Ash*, con quien el jovencito puede comunicarse cada vez que lo desea y que cumple la función de *cuidar el dinero* o los premios obtenidos por *Ash*. Otro personaje femenino es *Misty*, que también desea avanzar como entrenadora. Entre los *pokémon* femeninos, uno de ellos es *Giglipuff*, cuyo poder radica en su capacidad de soñar y de hacer dormir al oponente.

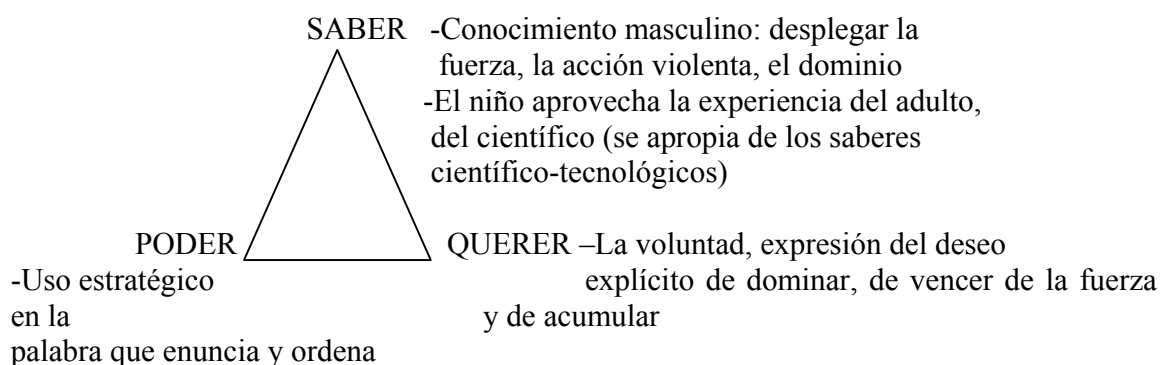
d.- Constantes narrativas

El esquema narrativo se compone de las siguientes constantes:

Contrato (Manipulación): En este punto observamos el sistema de valores que operan como marco de referencia para iniciar las acciones. El pacto inicial se establece entre el niño (sujeto de la carencia) que desea vencer a los adversarios a través de la lucha de fuerzas y por la acumulación de los objetos de la serie (en cada versión se trata de un número determinado. Pueden ser los 150 de la primera serie o 250 de la serie posterior. Aunque tendremos muchísimas posibilidades más consideramos las variantes: preevoluciones, evoluciones etc). Entonces atenderíamos a un contrato inicial entre el

humano y el *Pokémon* a través de una relación entre ambos que posibilita el despliegue de las fuerzas propias del *Pokémon*. El humano (el entrenador) manipula al “ser híbrido” como metáfora del poder de la ciencia y la tecnología que domina o manipula a las fuerzas de la naturaleza.

Competencia: Esta fase corresponde a la adquisición de la aptitud para realizar un programa (querer, deber, poder, saber, creer, tener). El entrenador “humano” expresa su deseo y lo explicita (en la animación es un slogan repetido a viva voz). Su intención es la de llegar a ser el mejor, competir, acumular y vencer a otros. Para lograr ese objetivo debe adquirir un determinado “saber” que proviene de diferentes fuentes expertas. Debe obtener la información estratégica para poder dominar a los *pokémon* y utilizar su fuerza en su provecho. El conocimiento útil le otorga el “poder” para manipular a los *pokémon* y que éstos desplieguen sus fuerzas y puedan ser controladas por el entrenador.



Performance: Esta es la acción propiamente dicha, se presenta como la realización del programa o desempeño completo de las acciones. Los que “actúan” y que realizan las acciones transformadoras, es decir, quienes ponen en acto el deseo del niño-entrenador, son los *Pokémon*. El humano es quien decide su intervención aunque no tiene completo dominio sobre ellos, y de allí el frecuente fracaso que ocurre en los primeros intentos. La fuerza del *Pokémon* puede actuar por sí misma, más allá de la orden de su entrenador y en esto consiste, básicamente su misión: en conocerlos para controlarlos. Por lo tanto el verdadero poder no radica solamente en el uso de la fuerza sino en la “información estratégica” que permita utilizar la fuerza del otro (tanto sea enemigo como acompañante) a favor del objetivo propuesto.

En cuanto a “ser accionador” de las fuerzas de la naturaleza, los *pokémon* serían los seres que desarrollan los “efectos”. Los otros personajes que intervienen en el transcurso de la historia sólo existen y actúan para enfrentar o sumarse a la lucha (que siempre es entre dos oponentes). La lucha se despliega ante la orden del entrenador (que representa al “bien”) aunque sus efectos sean destructivos.

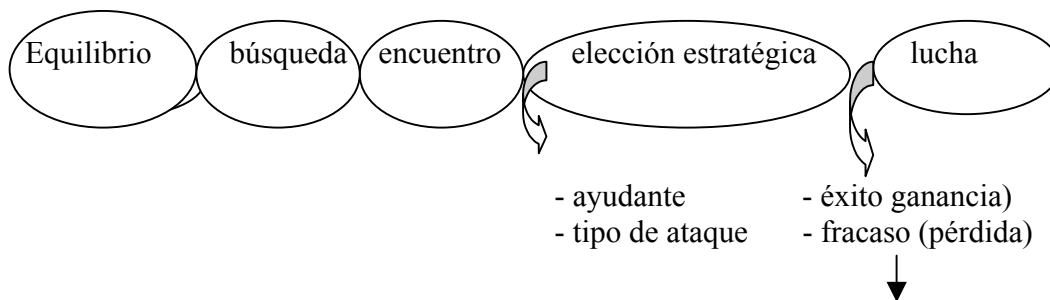
Es evidente la opción por la ambivalencia entre los opuestos, entre el bien y el mal que queda plasmada en los eternos adversarios: El “equipo *Rocket*”. Estos personajes están representados en una pareja de hermanos que actúan con la ayuda de un *Pokémon*: *Meauw* (el único de su especie que puede hablar) Los oponentes son torpes, ineficaces y ridículos.

Su presencia anticipa su fracaso. Es claro que estos oponentes no configuran al antihéroe sino que más bien responden a un esquema fácilmente anticipable que propone un obstáculo a vencer sin demasiada complicación. El mal estaría personificado en “el oponente”, con lo cual la lucha por sobrevivir en realidad es lucha de fuerzas más que enfrentamiento de valores (este concepto contradice la figura clásica del héroe que persigue un valor, el “bien”).

Sanción: Esta es la fase concluyente respecto de las acciones efectuadas. Es la comparación del programa realizado con el contrato a cumplir. Producto de dicha comparación el sujeto es reconocido y calificado en su competencia y su *performance* frente a lo realizado, y correlativamente su valoración social es vista como premio o castigo. Las relaciones se establecen, tal como hemos expuesto, en términos de satisfacción de necesidades con dependencia recíproca entre el sujeto de deseo y el destinatario. Las relaciones de encuentro/ conflicto/ lucha / resolución se dan como “mediaciones” para satisfacer una necesidad básica de subsistencia que se enuncia en términos de lucha por llegar a ser el primero, el más fuerte. Otras relaciones se establecen entre los amigos de *Ash* y los adversarios (ayudantes y oponentes) que replican el mismo esquema estableciendo una relación entre ellos y el destinatario (los *Pokémon*). Los valores del bien y el mal están figurados en los oponentes que se enfrentan en la lucha y no precisamente en los personajes negativos (el equipo *Rocket*) de modo tal que evidenciarían una suerte de escala de valores neodarwinistas en la que “sólo sobrevive el más fuerte”.

Otro aspecto que atraviesa el relato se vincula con cuestiones de género. El personaje principal es un varón y el *Pókemon* más reconocido también lo es. Las figuras femeninas son escasas y cuando aparecen están relegadas a seguir el modelo propuesto (lucha y dominio). Incluso es interesante observar que en la pareja de oponentes, es la mujer la que lidera las estrategias con ingenio pero sin habilidad, con lo cual el fracaso es la constante. Ella es quien propone la estrategia y manipula a su compañero hacia un logro siempre ineficaz. Este dato aparece inexorablemente en cada una de las series animadas aunque no sucede esto en el videojuego. En este formato es el usuario quien elige el nombre del personaje y le otorga así un género. Sólo aparece el dato del sexo como interesante cuando el usuario desea reproducir a sus *Pokémon* y debe elegir aquellos que pertenecen a diferentes sexos.

El camino que propone la trama narrativa, entonces es siempre el mismo y los personajes varían en relación con los atributos y efectos que producen los *Pókemon* aunque reiterando siempre el mismo esquema:



Reinicio
(nunca fin)

Nos podríamos preguntar cómo se adquiere la *competencia textual*¹³⁵ para comprender estos relatos de modo tal que el sujeto sea capaz de recibir y comprender fluidamente los contenidos y formas de estos textos. Para respondernos a esta pregunta nos referiremos al proceso que hemos captado a través de las observaciones de niños videojugadores. Siguiendo los tramos observados en el uso de estas tecnologías se podría afirmar que el niño adquiere un conocimiento primario a partir de su *inmersión* en la lógica de uso de los videojuegos más sencillos desarrollando habilidades perceptivas y cognitivas, demandadas por la programación del juego y eficazmente recompensada a través del desarrollo de la trama narrativa.

Luego, y a través de las prácticas de uso intensivo de la tecnología, logra el *dominio* de las estructuras básicas del discurso electrónico tanto en relación con la estructura semiótico material (signo / icono) como en la estructura diegético discursiva (las estrategias narrativas)¹³⁶. De este modo se van conformando determinadas representaciones que facilitan la percepción de las diversas variables y a su vez posibilitan asimilar el discurso del texto

e.- Estructuras diegético-discursivas del texto

e.1 - Diegéticas reiterativas

En términos semióticos el concepto de “diégesis” alude al relato que ocupa un lugar de especial significatividad para un grupo social determinado. Tal como pudimos constatar en las entrevistas en niños, el relato electrónico, en tanto estructura diegética, se halla incorporado a la cultura infantil y en tal sentido:

- ✓ Define gustos.
- ✓ Representa intereses.
- ✓ Expresa preocupaciones.
- ✓ Expresa expectativas.
- ✓ Señala deseos.
- ✓ Señala identificaciones.

En los relatos espontáneos de los niños aparecen referencias respecto de otros orígenes (tal como registramos en las entrevistas focalizadas) que muestran el importante lugar que ocupan los relatos generados desde las pantallas (otras pantallas).

¹³⁵ Competencia textual: en semiótica refiere a la capacidad que poseen los sujetos para establecer intercambios comunicativos con y en textos no lingüísticos.

¹³⁶ Diégesis: los narratólogos oponen el término diégesis al de discurso. Todorov(1975) designa diégesis a lo narrado y discurso a la narración.

Entrevista realizada en Valencia (EGN6)

Registro Textual
M4: Pero es que en la tele los combates que se hacen ahí, son los mejores del mundo que salen en la <i>Nintendo 64</i> también ahí yo los he visto peleándose los 150 en el cien y sigue teniendo la partida y no se le acabó.
E: Y ¿en qué programa viste eso?
M4: Esteee, yo hace mucho que lo vi es que se hacen concursos.
E: ¿En la televisión?
M4: Es que entrenan los <i>Pokémon</i> , se inscriben y comienzan. Por ejemplo los de Valencia, sacan a los mejores de Valencia, luego los de España pelean, ala, los mejores de España y luego así pelean los mejores de cada país y así el que gana.

Pudimos constatar el grado de importancia que se le otorga al relato electrónico por la solvencia en las descripciones y la exactitud con que se detallan aspectos de la historia, de los personajes y la información. Estos indicadores remiten a las estructuras diegéticas reiterativas de estos relatos que favorecen incluso, la conservación en la memoria de gran cantidad de información al parecer poco relevante.

Mediante las estrategias metodológicas propuestas en los grupos focalizados rastreamos el reconocimiento de la información a través de las evocaciones de detalles del argumento que aparecen en las diversas situaciones lúdicas espontáneas y que los sujetos expresan a través de los diálogos y los dibujos.

Podemos observar con qué detalle se describe el argumento y las diversas variables del videojuego *Pokémon* en la Entrevista Grupal Niños (EGN2) de la cual extraemos algunos párrafos significativos.

Entrevista realizada en Valencia (EGN7)

Registro Textual
M2: Hay que saber elegir, hay que saber entrenar
E: ¿Como saber elegir?
M4: Depende por que hay de los tres tipos las ediciones roja, azul, la edición amarilla, la de plata o la de oro. La edición roja y azul tienes que elegir un <i>Pokémon</i> : <i>Bulbasaur</i> , <i>Charmander</i> o <i>Squirtel</i> , en la edición amarilla te daran a <i>Pikáchu</i> así ya .
M2: Y en la edición oro o plata tenés para elegir entre <i>Totodile</i> que es un tipo de cocodrilo que es de agua, esta <i>Cindaquil</i> que es de fuego y <i>Chikorita</i> ...
E: ¿Por qué saber elegir?
M2: Tenes que saber elegir con que <i>Pokémon</i> quieres empezar, el profesor Oak es un experto.
E: ¿Por que?
M2: por ejemplo, por que yo leí en una revista que decían los expertos que del <i>Pokémon</i> depende el nivel del juego, por que te dicen que el <i>Pokémon</i> básico, el más básico con el que se tendría que empezar es con <i>Bolbasaur</i> o <i>Chikorita</i> que son del tipo planta
M5: Esos tres <i>Pokémon</i> : <i>Chikorita</i> , <i>Cindaquil</i> y <i>Totodile</i> están reemplazando a los de la edición azul y roja que son <i>Charmander</i> , <i>Squirtel</i> y <i>Bulbasaur</i>

E: Pero ¿por que reemplazando?
M5: Los reemplazan porque son como las evoluciones
M4 y M2: No, no son evoluciones
E: ¿Qué son?
M4: Son diferentes pero mejorados
M2: Lo que pasa es que las ediciones oro y plata aparecen los 100 Pokémon nuevos y para no poner siempre los mismos pusieron como los Pokémon básicos para reemplazar o algo así de los 100 nuevos

En las expresiones gráficas: En el anexo registramos una muestra de las producciones gráficas de los niños ante la solicitud de dibujar su juego favorito. De la población relevada, el 42,7% dibujó videojuegos y en los casos en los que aparecen los *Pókemon*, sus figuras se reconocen con clara imitación de los atributos icónicos. También es significativo observar la presencia de letras japonesas que aparecen en el dibujo y que, evidentemente no son comprendidas por el jugador, pero resultan apropiadas para acompañar el dibujo.

En los juegos espontáneos: en las observaciones registradas en vídeo durante situaciones de juego desarrollados en los recreos o en espacios informales hallamos la presencia de juegos imitativos en los cuales los niños se identificaban con los “entrenadores” y se posicionaban en la lucha utilizando para ello en ocasiones juguetes reales y en otras *Pókemons* dibujados o incluso totalmente imaginarios¹³⁷.

En las diversas situaciones consignadas –tal como hemos detallado- aparecen representaciones diegéticas en las cuales se recrea con intensidad escenas de la historia. Estas representaciones repetitivas acuden al refuerzo de la memoria y aparecen no sólo en los personajes (que suelen nombrarse reiteradamente) sino que también se repiten en la serie (en otro medio- la TV- en la cual aparecen los mismos personajes) y en la estructura propia del formato del videojuego que permite reiniciar el juego tantas veces como desee el usuario y posibilita que la historia se reacomode ante cada nueva versión del juego¹³⁸.

Entrevista realizada en Buenos Aires (EGN8)

Registro Textual	
139	M2: a mí más que gustarme sólo los <i>Pókemon</i> me gusta todo pero lo que más interesa..bueno..interesa todo..pero del juego interesa ser así, no sé me gusta todo a su manera de ser.. aparte tienen razón porque si no existieran los <i>Pókemon, Ash, Misty y Brock</i> , o sea los protagonistas estos no servirían de nada
142	M5: Además si no existiesen los <i>Pókemon</i> , la serie no tendría que existir porque

¹³⁷ Este material se encuentra registrado en los cassettes de video N° 1 y 2. La incorporación de los personajes al juego simbólico es muy fuerte en la franja de 8 a 10 años, correspondiente a las modalidades de juego propias de la edad.

¹³⁸ Como hipótesis aún no suficientemente confirmada pero sospechosamente observada en reiteradas ocasiones, quisiera apuntar que en las diversas ediciones de los videojuegos aparecen “virus” que cometen diversos fallos en el juego. Por ejemplo: reinicia la serie una vez avanzada, o no permite acumular los Pokémon en las cajas virtuales u otras situaciones que se escapan a las acciones del jugador.

	la serie es <i>Pokémon</i> y tienen que estar los <i>Pokémon</i> como dice la serie, como dice el título
--	--

Estas estructuras diegéticas repetitivas se ensamblan apelando al intercambio de información que se retroalimenta en la tríada citada: videojuego / cómic / animación tanto sea televisiva o filmica.

Estas expresiones diegéticas tienen alto valor relacional ya que se ven y se juegan “con otros” de modo tal que se definen como un tema común que reúne en el consumo del producto a niños de diferentes edades. Mediante las entrevistas llevadas a cabo a niños de diferentes edades (8 a 13 años) y en distintos contextos (Río Gallegos, Buenos Aires, Valencia) pudimos hallar una unidad en el discurso convocado por la homogeneización en las identificaciones con los personajes arquetípicos que propone el producto mediacional. Si bien el instrumento utilizado no nos permite realizar generalizaciones, sostenemos como válido para este contexto de verificación las expresiones registradas. Corroboramos en estos casos que la experiencia es masiva, homogénea e impacta en cada universo personal configurando un universo global, que favorece el reconocimiento identitario.

Entrevista realizada en Buenos Aires (EGN8)

Registro Textual	
143	M2: A mi de lo que hacen me atraen las aventuras que tienen..Uno dice, nada eso es re violento, pero nada, en la serie <i>Ash</i> , que es uno de los protagonistas, da como la vida para salvar a otros <i>Pokémon</i> , como para ayudarlos, como para decir.. Porque en una historia, o no sé qué, en un momento estaban todos separados, entonces lo que quiere, o por lo menos, lo que yo creo que quiere <i>Ash</i> es tener amistad o tranquilidad entre los <i>Pokémon</i> y las personas

e.2 - Reconocimiento del motivo diegético (lo narrado)

Al solicitarles a los niños que nos relaten la historia que se desarrolla en el videojuego (detalladas en los anexos) observamos en particular cómo reconstruían las distintas fases narrativas, cómo reorganizaban la narración a partir del montaje. Observamos en los protocolos narrativos que en todos los casos los niños reconocen las fases del relato clásico: principio – medio - fin identificando el clímax en la escena de “LUCHA”, estableciéndose un nudo dramático a partir del cual la historia toma un giro que se traduce en un cambio de espacio, de nivel de complejidad o de territorio.

En las entrevistas focalizadas pudimos observar que los niños reconocían el nudo dramático e incluso podían anticiparlo a través de indicadores perceptuales del mismo programa de modo tal que se establecían rápidamente la asociación de signos y de sucesos.

Pudimos hallar las siguientes asociaciones y secuencias:

- Signos preceptuales: aparecen flashes de luz en la pantalla, cambios de color, detenimiento del personaje que no responde a los controles y que advierte mediante información explícita respecto de lo que está por suceder.

- Excitación por el inminente encuentro: el jugador ha sido advertido y se encuentra preparado para enfrentar el imprevisto.

- Se produce el encuentro con un adversario.

- El jugador mide las posibilidades propias y del adversario y decide cuál es el ataque más oportuno.

- Se produce el enfrentamiento en la lucha.

En tanto se despliegan los distintos momentos, se provoca mayor estado de alerta en el jugador, crece la tensión dramática que genera ansiedad por ganar, vencer, traducido en no querer perder puntos.

¿Por qué pueden reconocer y anticipar los hechos que resultan claves para la resolución eficaz de la tensión? Precisamente porque los niños ya han incorporado estas estructuras a partir de su conocimiento previo como televidentes. Desde este posicionamiento incorporan la convención y el estilo del discurso televisivo: la música que anticipa peligro, la oscuridad, la intriga etc Y como lectores de *cómics*: a través de las convenciones gráficas que aparecen en las notaciones: dibujos difusos, globos de diálogo, íconos de diverso significado.

Entrevista realizada en Valencia (EGN6)

Registro Textual
M4: Las ediciones azul y roja fueron las primeras que salieron y son las más viejas, la amarilla esta un poquito más avanzada, la pantalla que cambia de color cuando llegás a un sitio y todo eso, y que te sigue <i>Pikachu</i> y en la de oro y en la de plata hasta el momento son las más mejoradas.

De modo tal que podemos captar la trama nodal de la historia y desarrollar una competencia textual eficaz para resolver las situaciones que presenta el juego porque responden a estructuras diegéticas comunes compartidas con las caricaturas y los programas seriados.

e.3 - Recepción de estructuras narrativas

El reconocimiento de los motivos que se ha configurado en conocimiento previo y la apropiación de las estructuras narrativas favorecen el desarrollo de competencias textuales de lectura que atraviesan todos los textos, cualquiera sea su soporte. En tal caso observamos

que, en *Pokémon* se evidencian distintas estrategias de redundancia textual que señalamos con la siguiente concatenación:

- ✓ Ash (o el nombre dado al personaje) inicia una travesía
- ✓ se encuentra con otros *Pokémon* (o con sus portadores: "otros entrenadores")
- ✓ se propone la lucha
- ✓ se evalúan las fuerzas y posibilidades de ambos contrincantes
- ✓ el jugador selecciona opciones respecto a los ataques o a la inclusión mediante la invocación de otro ayudante
- ✓ lucha (enfrentamiento de fuerzas)
- ✓ el resultado puede conducir al éxito (puede continuar el juego, y la ganancia se traduce en un puntaje o la evolución del *Pokémon* hacia niveles más avanzados)
- ✓ el resultado puede conducir al fracaso (entonces debe reiniciar la lucha hasta ganar o es penalizado con la pérdida de puntaje)
- ✓ recomienza la travesía (reinicio de la secuencia).

Esta estructura fija y reiterada permite desarrollar la "competencia narrativa" del usuario-lector por reconocimiento de la estructura y por la apropiación y anticipación de las secuencias que se repiten a lo largo de toda la propuesta lúdica avanzando por diferentes escenarios. La variante de la animación incorpora escenarios condensados y particulares de cada capítulo de la serie, en cambio en el caso del videojuego la constante es la estructura reiterada con menor despliegue de recursos narrativos, centrando la acción en las elecciones y posibilidades del usuario. Del conjunto de elecciones y sus consecuentes efectos se despliega la acción que rearma la estructura mítica del texto. Los lectores consumen el relato (la historia) desde la pantalla de la TV, con el refuerzo que le otorga el formato en serie, desde la publicidad, las revistas, cómics y otros soportes que les brindan información redundante y que le posibilita asimilar las características y relaciones que le otorgan el *dominio erudito* de la trama: las características de los personajes, los motivos de cada uno y otros temas que se evidencian claramente en el relato de la narración que realizan de las historias.

Observamos entonces que las estructuras redundantes se presentan como un trasfondo sobre el cual se dibuja la escena dramática y, a modo de ilustración enumeraremos algunas de las estructuras redundantes halladas en el relato:

- personajes humanos: si bien el personaje principal es el niño Ash, aparecen otros niños que llevan a cabo la misma misión; ser entrenadores y es posible hallar a los 8 líderes en los gimnasios (Detallado en la *Trainer's guide*).
- personajes "ayudantes"; son adultos que cumplen la función de dar información "científica": Profesor Oak, Profesor Elm, la mamá (encargada de guardar el dinero ganado a lo largo del juego) y Bill (creador del sistema de almacenamiento de Pokémons).
- personajes "oponentes": básicamente son los *Pokémon* que pertenecen a otros entrenadores y los líderes de los gimnasios (con quienes se deben medir fuerzas)

Estos personajes aparecen en los escenarios más variados, son tantos que en cada serie del juego se publica un mapa de las zonas a atravesar: Ciudad plateada, ciudad verde, ciudad fucsia, ciudad azafrán, pueblo lavanda etc.

e.4 - Dominio experto del relato

Cuando les solicitamos a los niños, en las entrevistas focalizadas, que nos relaten las historias hallamos un particular dominio de los detalles que delatan la apropiación infantil de los elementos estructurales del relato y su actualización y resemantización en la interacción relacional con el texto cada vez que se vuelve a producir el encuentro entre el lector-usuario y el texto. De este modo, la apropiación-interiorización de los diferentes componentes estructurales del relato se expresa en el “dominio experto” del relato en términos de la historia (estructuras diegéticas) y las características de los personajes (estructuras narrativas).

Corroboramos estas afirmaciones en las entrevistas, de las cuales extrajimos este segmento:

Entrevista realizada en Valencia (EGN7)

M2: Por ejemplo estas ahí y en la edición de oro y plata hay una radio y hay un canal que es la estación de <i>Oak</i> y por ejemplo habla una tal salva: hola,...; y habla <i>Oak</i> uno de los profesores que te ayuda y te dice por ejemplo: <i>Weedle</i> aparece en la zona..., puede evolucionar con la piedra... por ejemplo ¿no?, ahí te dan pistas
M5: Y también hay carteles que aparecen en la <i>Game Boy</i> , también carteles y personas que te avisan, pistas de entrenador y algunos carteles que te avisan en donde estas y el nombre del pueblo o ciudad y por ejemplo: ciudad endrino la famosa ciudad de...
M4: No a ver, ciudad fucsia la ciudad de la...pasión rosa
E: ¿Y ahí te da un dato de lo que vas a encontrar, algo?
M5: Por ejemplo dice ciudad azulona la ciudad de los sueños de arco iris
M2: Porque, no se
M5: Y también esta la mansión azulona, que vendría a ser una mansión <i>Pokémon</i> , que cuando completes la <i>Pokedex</i> o sea tengas los 150 <i>Pokémon</i>
M2: Ahí te dan un certificado o un diploma

Como podemos observar en la transcripción (y más aún si los escuchamos y atendemos a los gestos y miradas) estas narraciones son apasionadas y entusiastas a tal punto que el entrevistador llega a sentirse literalmente inundado de descripciones, datos y escenas respecto de la interminable lista de personajes de la historia. Los niños, en cambio, manifiestan su interés ya que nos están llevando a un terreo “familiar” para ellos. Estas escenas son reconocidas con tal nivel de detalle porque están incluidas en el escenario imaginario que han logrado dominar. Los usuarios, luego de arduas horas de entrenamiento

lúdico han podido incorporar los datos de la intrincada trama del texto y se muestran orgullosos de mostrar tal dominio.

Entrevista realizada en Buenos Aires (EGN8)

E: contame qué haces los días de semana
V5: jugar al game boy, invitar amigos a casa, y los domingos me paso horas en la computadora con los amigos y también venimos al club Buenos Aires, acá, a jugar y a la pileta

Es importante observar que se ha puesto en primer lugar el juego con la consola Game Boy en medio de actividades diversas. Por el tamaño y la facilidad de transporte, la mini consola acompaña los bolsillos de los niños en cualquier momento y lugar.

Entrevista realizada en Buenos Aires (EGN 8)

M5: sí y en cambio en la computadora o el <i>game boy</i> tenés que estar vos sola y no perdés tiempo, y eso es más divertido

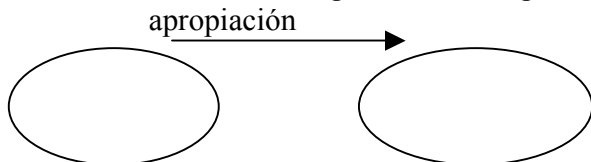
El uso del tiempo lúdico dedicado a adquirir el nivel de destreza necesario para romper los propios récords. A este entrenamiento lo señalan como actividad “divertida”.

e.5 - Asimilación de las estrategias discursivas

En los relatos extraídos de las entrevistas hallamos que los niños son capaces de interpretar las estrategias narrativas, anticipar efectos e incluso advertir métodos o estrategias lúdicas que les permiten avanzar más eficazmente en el despliegue del relato. Esto es posible porque han interpretado las estrategias discursivas con las cuales se estructura la historia. En este proceso de aprendizaje podemos describir tres instancias:

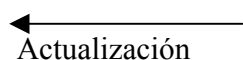
- Decodificación de la lógica narrativa del relato: pueden predecir porque reconocen la estructura.
- Reconocimiento: predicción que estimula el interés por continuar avanzando.
- Anuncio anticipado de los sucesos: enunciar el dominio de las estrategias implican mostrar ante otros que se posee un saber experto cuestión que le posibilita obtener el poder, la habilidad requerida para ganar.

Podemos referenciar entonces, nuevamente el proceso de apropiación que enunciamos en términos vigostkianos y que nos muestran el estilo de aprendizaje de estos relatos en términos de apropiación de significados. Dicho proceso de apropiación remite a la interiorización de estructuras repetitivas en un proceso de interacción receptional:



Niño

Objeto cultural



Este esquema replica, precisamente la consigna metodológica con la cual se diseña el formato audiovisual (tanto sea la serie de Tv, como el videojuego) y que sigue la línea de las producciones culturales de los medios masivos. En el diseño, el guionista configura estructuras fijas vinculadas a personajes y las coloca en escenarios o situaciones móviles. La novedad que provoca el atractivo reside, paradójicamente, en la interacción entre elementos fijos y móviles.

En el caso de los videojuegos hallamos que las estructuras fijas (personajes, lenguaje, comportamientos) se repiten a través de diferentes escenarios y encuentros que se muestran como escenarios para la lucha. En este esquema se reafirma la previsibilidad, la constante vuelta sobre el esquema conocido, cuestión que provoca el interés por el dominio del relato y la apropiación de la estructura.

Respecto a la reiteración y dominio, observamos que este aspecto constituye una de las características del “placer receptivo” propio de los niños, que es aprovechado por los medios masivos ya que es un placer compartido por las clases populares (de allí el impacto que producen las telenovelas o productos culturales masivos) La reiteración permite la previsibilidad, constituyendo un lugar común, fácilmente reconocible, que posibilita reconstruir, armar y desarmar la historia. En términos de “recepción” se cumplirían los momentos sucesivos de relatoría, adelantamiento y dominio discursivo, que provoca básicamente un efecto comunicativo (el jugador impresiona a sus pares con su progreso) al tiempo que se retroalimenta la dinámica lúdica generando la “diversión y la participación” del jugador para incrementar los efectos placenteros. El dominio del relato implica entonces, la asimilación de la estrategia discursiva y el reconocimiento de la estructura arquetípica en el personaje.

f.- Reconocimiento de estructuras arquetípicas

Siguiendo los aportes de la narratología, podemos afirmar que un personaje se constituye en “arquetipo” cuando rebalsa los cauces del texto en el cual se inscriben para circular por múltiples textos, configurándose intertextualmente, aspecto que corroboramos en el caso que nos ocupa.

Ahora bien, es interesante profundizar este enunciado haciendo referencia a los aportes de la antropología simbólica que explicaría esta posibilidad de extensión y permanencia del arquetipo debido, precisamente, a su capacidad de constituirse en una “proyección imaginaria”. Este concepto ha sido profusamente estudiado por el psicoanálisis jungiano y en ese ámbito se hace referencia al arquetipo en cuanto “remanente arcaico” (Jung, 1997: 65). Precisamente, el valor simbólico de un arquetipo posibilita la generación de referencias, identificaciones y expectativas en los receptores. Jung expresa que las formas arquetípicas son factores dinámicos que se manifiestan en impulsos, tan espontáneos como los instintos. En la propia voz de Jung diríamos que... “se puede percibir la energía

específica de los arquetipos cuando experimentamos la peculiar fascinación que los acompaña. Parecen tener un hechizo especial”(Jung 1997:76). Los arquetipos crean mitos para explicar las angustias básicas que la humanidad sufre ante el hambre, la guerra, la enfermedad, la vejez y la muerte. Los mitos heroicos condensan la figura de un ser poderoso que vence al mal (figurado en monstruos, demonios, seres indomables etc) y al cual puede invocarse mediante prácticas rituales que toman la forma de narraciones o repeticiones de textos sagrados en ceremonias en las cuales se adora la figura del héroe que figura un *semidios*. Estas prácticas rituales, con alto componente emotivo mueven a la identificación con el personaje como manera de exorcizar al mal. Prácticas y sentidos arcaicos que permanecen en el psiquismo del hombre actual.

“...Para mantener su creencia, el hombre contemporáneo paga el precio de una notable falta de introspección. Está ciego para el hecho de que, con todo su racionalismo y eficiencia, está poseído por “poderes” que están fuera de su dominio. No han desaparecido del todo sus dioses y demonios, solamente han adoptado nuevos nombres.”... (Jung, 1997: 80).

Sostenemos que estas elaboraciones son *narraciones psíquicas* que pretenden explicar las situaciones más temidas mediante la apelación al componente imaginario.

En el material recabado hallamos múltiples alusiones intertextuales que nos permiten hipotetizar que la figura del niño-entrenador y su Pokémon-Pikachu se constituyen en arquetipos. En particular advertimos que:

- *Circulan por múltiples textos*

Entrevista realizada en Valencia (EGN6)

E: Y esa información con cual evoluciona y con cual no ¿de donde la sacan?¿cómo la aprenden?
M2: De gente que sabe mas, o de las revistas o con la misma experiencia
M5: O haciéndolo nosotras mismas
E: ¿Te da información la máquina?
M4: Bueno...
M2: Si
M4: Lo descubres tu

- *Proyección imaginaria:*

Entrevista realizada en Valencia (EGN7)

M2: Por ejemplo, estoy luchando con <i>Pidgeot</i> y se está debilitando y me pongo a gritar, vamos <i>Pidgeot</i> vamos!!! Como si lo tuviera de verdad...
M2: Yo siento que cuando entreno a algún <i>Pokémon</i> , no se, a <i>Seel</i> siento como si

tuviera una mascota de verdad o algo, no sé, por ejemplo estoy con un <i>Pokémon</i> y uno de los que agarre más cariño en la edición azul es a un <i>Pidgeotto</i> , <i>Pidgey</i> que es tipo un gorrioncito, después <i>Pidgeotto</i> que es como una paloma o algo así y el otro <i>Pidgeot</i> es como un águila
M4: <i>Pidgeot</i> mide más de un metro y medio!!

- Señalan expectativas e Identificaciones

Entrevista realizada en Valencia (EGN7)

E: ...hay laberintos, ¿qué mas? hay que seguir un camino?.
M2: Hay que saber elegir, hay que saber entrenar
M2: Tenes que saber elegir con qué <i>Pokémon</i> quieres empezar, el profesor Oak es un experto.
M2: Pero en <i>Pokémon</i> sos un tipito que va caminando por muchos lugares y hablas con muchas personas y hay veces que te dan información valiosa
E: ¿Por ejemplo?
M2: Por ejemplo estas ahí y en la edición de oro y plata hay una radio y hay un canal que es la estación de <i>Oak</i> y por ejemplo habla una tal que te salva: hola,...; y habla <i>Oak</i> uno de los profesores que te ayuda y te dice por ejemplo: <i>Weedle</i> aparece en la zona..., puede evolucionar con la piedra... por ejemplo ¿no?, ahí te dan pistas

Estos arquetipos, en tanto estructuras simbólicas, se incluyen en el “espacio vital” de la cultura infanto-juvenil y fascinan su atención por sus particularidades. En el caso que nos ocupa hallamos las siguientes razones:

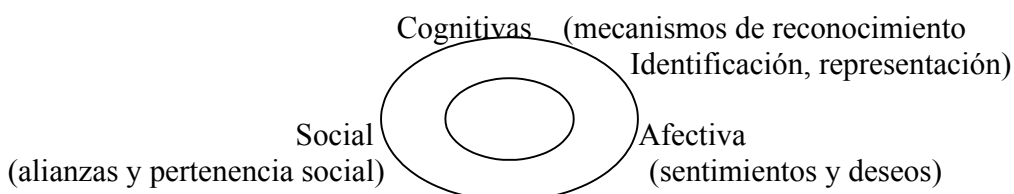
- Por sus capacidades: Los *Pokémon* mantienen un nivel de comunicación empática con el niño entrenador que incrementa su potencial identificador. El signo evidente de esta comunicación se muestra en que ningún *Pokémon* habla (salvo el que pertenece al adversario).
- Por sus poderes: Estos seres híbridos despliegan los poderes de la naturaleza a su más alto nivel, a partir de la orden que enuncia su entrenador. En particular, la fuerza del ataque de *Pikachu* es “eléctrica” con lo cual remite a la fuerza condensada en los aparatos electrónicos.
- Por sus atributos estéticos: se enuncian a través del soporte privilegiado: “la pantalla” potenciado por las características gráficas del manga japonés.

Otro aspecto a considerar en el vínculo que se establece entre el sujeto y el objeto imaginario nos remite a las vinculaciones emocionales en las que se articulan emociones y deseos. Respecto a los deseos también hallamos que en el arquetipo se pueden reconocer alianzas y procesos de pertenencia a un grupo, conformando verdaderas “comunidades virtuales” de usuarios aficionados al videojuego..

Entrevista realizada en Valencia (EGN6)

M5: Por ejemplo hay algunos <i>Pokémons</i> que en la edición azul, por ejemplo <i>Meowth</i> que es un <i>Pokémon</i> gato, únicamente aparece en la edición azul y para poder completar la <i>Pokedex</i> lo tienes que tener, lo tienes que cambiar con el <i>Cable Game Link</i>
M4: En la azul y en la de plata (aparece <i>Meowth</i>)
M5: Y para completar la <i>Pokedex</i> tienes que tener otro compañero con el <i>Game Boy</i> y con <i>el Cable Link</i> para poder intercambiarlo

Sintéticamente podemos mostrar que el arquetipo articula dimensiones:



En la constitución de los arquetipos es interesante subrayar *el lugar de los padres o adultos* quienes comparten, implícitamente, los valores y significaciones que representan los arquetipos ya que son precisamente los adultos quienes inducen o permiten la adquisición de determinados juegos. De este modo terminan por constituirse en “modelos deseables” o valiosos (y por lo tanto favorecen el consumo) o de lo contrario evitan la adquisición del modelo. En el relato que recortamos a continuación es interesante observar el lugar del adulto, que aparece totalmente borrado de la escena, siendo que es él quien provee al niño del dinero para adquirir los juegos. Parecería que el modelo “deseable” es el que deja al niño solo, pero provisto de dinero con el cual adquirir los objetos valiosos. Es el niño concebido como “agente económico experto”.

Entrevista realizada en Río Gallegos 9 años (EIN5)

E: ¿Y quién te consigue los video juegos ?
No, yo ahorro plata, me dan pesos, me dan 5 pesos por mes, y sacás la cuenta y tengo más de cien pesos por año
E: Cómo los elegís?
Elijo los miro ya lo tengo, ya lo tengo, esté no y lo compro
E: ¿Y los probás?
No porque yo compro calidad no compro los <i>truchos</i> , por ejemplo viste en <i>chirola</i> que venden todo por dos pesos, bueno pueden estar rayados o parecen usados
E: ¿Y en <i>internet</i> te dejan jugar todo lo que quieras tus papás?

Si, ellos no pagan, yo tengo plata porque mi abuelo me regaló 100 dólares, nosotros estamos haciendo la casa, así que yo pagué y mi papá me descuenta de ahí. También miro el programa de televisión *magic children*, también llamo por teléfono y te dicen apretá esta para que haga esto.

Las opiniones de los niños también revelan las características particulares con las cuales reconocen a los personajes de las historias a partir del consumo de productos mediáticos. A través del re-conocimiento, encuentran puntos en contacto que posibilita la identificación con los personajes y por lo tanto, su transferencia hacia la representación simbólica (a través de las narraciones orales, los dibujos, los juegos de roles etc). El arquetipo se inscribe en los mecanismos propios de la “competencia textual” y posibilitan la asimilación de las características del personaje a las propias. Los personajes arquetípicos subrayan una característica que se destaca como propia, de modo tal que a través de la percepción de una parte (el detalle) se referencia el todo.

En los encuentros realizados con los niños, observamos que el reconocimiento del personaje –a partir de la percepción de un rasgo característico- provoca el reconocimiento inmediato. Esta posibilidad señala la pertenencia del rasgo arquetípico a la “comunidad de imaginario” que se ha instalado en el espacio simbólico.

Entrevista realizada en Buenos Aires (EGN8)

M5: a mí en el *Game Boy* me gusta *Mario BROS*, sea cual sea... y también me gusta *Pókemon*, porque tenés que ir como en una aventura en donde no sabés que va a seguir..entonces te dan ganas de seguir y también los juegos que me gustan en la tele: *Nickelodeon* y *Cartoon Network* porque son la mayoría que veo...

Volviendo sobre las ideas iniciales en las cuales inscribimos el imaginario colectivo en el contexto de la cultura global actual, inscribimos el universo de sentido en los componentes arquetípicos que se presentan a las jóvenes generaciones como nuevos tótems sagrados a los cuales se debe rendir un culto ritual. Decíamos que el macrodiscurso profundo remite a las características culturales del neoliberalismo que “espectaculariza el relato mítico” con la consecuente banalización de los significados. En el espectáculo el saber se torna entretenimiento, casi un fetiche para eludir la angustia que opaca la falta de un pensamiento creativo, capaz de desplegar la autoría en el pensamiento. Es la entronización de la cultura *light*, que se erige sobre el entretenimiento y elude el desafío del aprendizaje como encuentro de sentidos propios. Estas palabras de uno de nuestros niños es sumamente elocuente para cerrar estos pensamientos:

Entrevista realizada en Río Gallegos, 9 años (EIN 5)

E: Bueno te voy a decir unas palabras y vos me vas a decir que significan para vos ¿Si? Por ejemplo entretenimiento

Para mí es cuando estas aburrido, *al principio con el juego estás aburrido*, después te tiente y cuando tu mamá te dice apagalo vos decís no, no y seguís jugando.

E: Aprendizaje

Aprendizaje es cuando tenés que aprender algo por ejemplo los jueguitos hay que apretar un montón de botones este para cual para cual para cual para cual

El niño vincula el concepto de aprendizaje con la mecanización de respuestas eficaces para conseguir dominar el programa del juego y así “ganar”. Una modalidad de aprendizaje que se estereotipa y rigidiza al punto de perder la pasión por el conocimiento y la alegría de reconocerse autor. Si el modelo es el descrito entonces es claro que el “aburrimiento” invadirá aquellas zonas en las cuales no esté presente la actividad programada previamente. La libertad de acción desconcierta y angustia precisamente porque se halla capturada.

“El aburrimiento es una de las expresiones de maltrato, como vivimos en una cultura de mal trato parecería que aburrirse es normal y, donde hay aburrimiento hay una sensación de desconexión, de vacío, de agujero; y como este agujero se hace intolerable, uno lo llena con algún producto de la industria del entretenimiento, que está montada precisamente para escapar del vacío” Mariscal, Enrique.

6.- Análisis del contenido

Aunque consideramos una cierta inaprehensibilidad de los contenidos, propios de la japoanimación, en tanto delatan características propias de su concepción holística, no predeterminada, creemos que los contenidos de esta narración se acercan a la episteme occidental porque señalan valores entronizados en el macrotexto de la cultura global que se dirige a los jóvenes tales como la fuerza, la competencia, el dominio científico tecnológico de las fuerzas de la naturaleza. Valores que se imponen por encima de las diferentes culturas locales y de las diferencias de género, homogeneizando las acciones de los arquetipos y las identificaciones de los lectores / usuarios.

Son características que cruzan las fronteras culturales y que muestran el grado de impregnación de la condición postmoderna operando a través de los artefactos culturales. La interpretación de estos contenidos que realiza tanto el lector occidental como el oriental se acerca en estos puntos y delatan los contenidos de la ideología subyacente a este producto.

Algunos de los contenidos más importantes giran en torno a estas temáticas:

- Cuestionamiento a las verdades globales: se explicitan irónicamente los valores clásicos en el estribillo que enuncia el adversario, el equipo Rocket, antes de entrar a escena.

Enunciado del ponente	”Para liberar al mundo de la devastación, para reunir a los pueblos en una nación, para sentar las bases de la verdad oponente y el amor..”
-----------------------	---

Un discurso que se deslucen por ser pronunciado por estos personajes torpes y fracasados.

- Cuestionamiento a las jerarquías o a la nacionalidad: en acuerdo con la episteme oriental en la cual no existe un sujeto, sino fuerzas movilizadoras de las acciones. En la trama la acción se desarrolla a través de la actuación de “niños” que protagonizan, junto con sus mascotas- ayudantes las aventuras y competencias. El saber técnico y la información provienen de los adultos quienes les facilitan el acceso (con costo o sin él).

-Eres un niño de 11 años que vive en pueblo Paleta. Tras caminar fuera del Pueblo Paleta en busca de *Pokémon* escuchaste una voz, era el profesor Oak:
Hay *Pokémon*s salvajes allí, es peligroso. Sólo si posees *Pokémon* entrenados podrás entrar allí para pelear contra ellos”

-Tu objetivo consiste en atrapar todos los *Pokémon*s en la *Pokédex* recogiendo muchos tipos distintos. Cuando atrapes un *Pokémon* sus datos se registrarán automáticamente en tu *Pokédex*. Utiliza tu pc para comunicarte con el Profesor Oak y que evalúe tu *Pokédex*.

Consignas detalladas en la *Trainer’s Guide Silver edition*.

-Concepto de “héroe” opuesto a la concepción occidental. En la cultura del cómic japonés el héroe es víctima, fracasa en clara diferencia a los superhéroes occidentales. Aquí el héroe manifiesta sus debilidades y su capacidad de superación a través del dominio de sus propias dificultades. El contenido que se subraya entonces es que el héroe/ varón, triunfa y logra su objetivo por propia decisión y por perseverar en su entrenamiento personal. Si bien posee habilidades propias, su valor radica, precisamente, en su propio conocimiento y en el conocimiento del adversario, tal como se expresa en la serie animada: “conócete a ti mismo, conoce a tu adversario y tendrás la llave de la victoria”.

“Durante tus aventuras lucharás contra *Pokémon*s salvajes y contra otros entrenadores. Estos combates harán que tú y tus *Pokémon*s os fortalezcáis ¡Será duro pero sé valiente y prepárate para el combate!

Trainer’s guide. Silver edition

En las entrevistas escuchamos los argumentos que rescatan los niños de las historias:

Entrevista realizada en Buenos Aires (EGN 8)

<p>Argumento de las historias: un personaje humano atrapado confunde realidad y fantasía. Mecanismo de evasión de la realidad para realizar el deseo</p>	<p>N2: Por ejemplo en la tercera película, los buenos y los malos, o sea, el equipo <i>Rocket</i> y ese grupito se unieron para..no destruir sino..para hacerle dar cuenta a un <i>Pokémon</i>.. Mira lo que pasó fue que una nenita había perdido a sus padres y sus padres buscaban unos <i>Pokémon</i>s llamados <i>Unknown</i>. Entonces <i>Entei</i> salió como de la Tercera Dimensión o algo así, que lo crearon y la nena, como su papá siempre le contaba historias de <i>Entei</i> creyó que era <i>Entei</i> y todo lo que ella quería</p>
--	---

	y se unieron los buenos y malos para salvar a la nenita que había sido secuestrada o bien le habían hecho creer que esos <i>Pokemons</i> era su papa y que todo lo que ella deseaba se haría realidad.
El argumento instala el valor de la cooperación como argumento de verdad (lo real)	V5: y que <i>Ash</i> estaba por caer y el equipo <i>Rocket</i> lo ayudaba, los <i>Pokemons</i> lo ayudaba y dijo que: ésta es mi familia, la que me ayuda en cada momento.. Porque la familia de la nenita no era real, estaban perdidos
	E: O sea que las historias que se cuentan a veces tienen que ver con la vida real o son siempre fantasía?
El argumento instala el cuestionamiento entre lo aparente (virtual) y lo real	N2: Porque hay veces que la familia no siempre es como se cree. En este caso la nenita creía que su familia era un <i>Pokémon</i> y su mamá la del protagonista, cuando en realidad esa no era su verdadera familia, sino la que ella se quería convencer que era
	E: Este contenido, de buenos y malos tiene que ver con la vida real?
Lectura de valor profunda; resignificación del argumento	N2: y si yo creo que sí, porque yo creo que no siempre el que te saca de lo malo es alguien bueno, o el que te ayuda no siempre es tu mejor amigo. Porque como dice la película, el que lo ayudaba también eran los malos, que en este momento también fueron buenos

- La identidad de los sujetos está determinada por la *ética* del relato (cuestión que la acerca a la episteme occidental) y que desencadena las actitudes de los personajes que se orientan al “deber ser”.

En el mundo de los *Pokémon* hay entrenadores que mejoran a sus *Pokémon*s para luchar. Sólo 8 de ellos son los líderes, ellos están esperando a alguien que quiera desafiarles. Cuando luchas contra otros ganarás dinero y tus *Pokémon*s ganarán puntos de experiencia.

Trainer's Guide. Blue Edition

Los cambios son esperables, supeditados a principios morales que suponen que el mal es derrotado por el bien. El mal se representa en las fuerzas que pretenden alterar el *statu quo* natural (y los valores sociales terminan siendo considerados naturales) Las fuerzas opuestas se enfrentan (el bien sobre el mal) y triunfa a propuesta moralizante.

Respecto a los procesos involucrados en la identificación con los personajes subrayamos que los videojuegos y su trama narrativa permiten cierta socialización porque crean un escenario reconocible por el usuario que “pisa un terreno conocido”. Se presentan referentes comunes que operan en la construcción de un imaginario común en el cual encontrarse. De este modo se genera una “infraestructura simbólica” sobre la cual es

posible tejer múltiples encuentros de sentido. En la identificación se establece un vínculo de “pertenencia” con valor identitario que le permite ver y saber jugar. En la identificación con el personaje nos reconocemos a nosotros mismos.

• Entrevista realizada en Buenos Aires (EGN8)

Satirización del villano	V5: El equipo <i>Rocket</i> es malísimo
	E: Pero ¿por qué es malo?
Argumento axiológico relativiza al malvado, anticipación por esquema narrativo reiterativo	N5: Porque siempre están peleándole a <i>Ash</i> y además porque actúan mal, son re malos. Además de malos, actúan mal..No sé para qué siguen intentando si saben que ellos, <i>Ash</i> , <i>Misty</i> y <i>Brock</i> , siempre los van a vencer, siempre termina el equipo <i>Rocket</i> perdiendo
	E: y en la vida cotidiana también es así? Los buenos siempre ganan, los malos no ganan?
Argumento axiológico; negación de polaridades bien/mal, pensamiento holístico	N2: Por ahora me parece que no, que acá todo puede pasar pero para mí que los malos –como en todas las series- siempre tienen que perder porque sino el protagonista sería el que se lleva toda la fama, bue.. o casi toda, todos los que lo ayudan. Pero yo creo que en este caso el equipo <i>Rocket</i> es malo pero que sea malo no significa que no tenga corazón porque en muchas películas, ellos, los malos se unieron a los buenos para ayudar a hacer alguna cosa importante.

La identificación posibilita un “inversión imaginario” sobre lo que se es y lo que se cree ser, y respecto a las huellas de lo que se representa simbólicamente en el otro. Así es que podemos inferir, en esta entrevista, el grado de identificación del usuario con el personaje protagonista del juego.

Entrevista realizada en Valencia EGN7

M5: En las ediciones oro y plata que son las ediciones mas avanzadas, el <i>Pokemon Snorlax</i> aparece mas grande
M4: No aparece igual
M2: Cuando te lo encuentras en una ciudad de donde salís del agua...
M5: Y también vos sos más grande. En las ediciones oro y plata hay <i>Pokemons</i> de los 100 nuevos, pero hay muchos <i>Pokemons</i> como <i>Úrsaring</i> que solo aparece en la edición de oro.

- Respecto a los estilos de aprendizaje: aparece claramente en el entrenador un modelo de estrategia que prioriza el refuerzo, el dominio estratégico de la técnica y el valor de la información para competir y ganar. Cuestiones que van conformando estilos de aprendizaje impregnados de valores significativos.

Entrevista realizada en Río Gallegos (EIN 4) Varón 6 años

E. ¿Y vos creés que enseñan algo estos videojuegos?

V6: Más o menos un día sí y un día no.
E: ¿Qué te enseñan por ejemplo?
V6: Por ejemplo, ganar y perder, algunas veces se gana, y algunas veces se pierde.

Estereotipos de los roles sexuales: la fuerza y el poder es “masculino”. Quien pretende oponerse y alterar el orden establecido es el líder femenino del equipo opositor (Jessie, en la animación) Esta fuerza de oposición no logra subvertir el canon y sólo logra molestarlo quedando reiteradamente ridiculizada. Esta información es mucho más clara en la serie animada o en el cómic, por las características del medio. Remiten a la cosmogonía que sustenta el relato. Cuando intervienen los personajes femeninos (Jessie, Misty, algunos pokémon) logran un tipo de liderazgo que usurpa cualidades masculinas tales como la fuerza, la acción, la decisión y el dominio. La esfera femenina, a pesar de la predominancia masculina manifiesta su capacidad de “fuerza en potencia” aunque intervenga en mínimas oportunidades. El mundo es de los varones y cuando intervienen las mujeres no logran ningún cambio sino que se busca mantener el orden dado.

6.1.- Protocolo de lectura y análisis visual

Para realizar este análisis tomamos en consideración la propuesta que Rafael del Villar (1997) desarrolla en su obra “Trayectos en Semiótica filmica” respecto al estudio de los mensajes televisivos. Realizamos una adaptación de este instrumento a las restricciones de nuestro objeto de estudio. La perspectiva de este autor sigue la línea teórica de Metz quien entiende que “cada lenguaje se define por la presencia de su significante, de ciertos rasgos sensoriales y la ausencia de otros: cada lenguaje tiene su material de expresión”. Por ello consideramos oportuno aplicar este instrumento al videojuego *Pokémon* y en este sentido definiremos los códigos que utilizaremos.

Rafael del Villar define a los códigos como “formas de funcionamiento significante, que dan los soportes textuales que vehiculizan información. No son universales y comprenderán a la cultura que representen” Es imprescindible situar estos códigos en el contexto cultural que le dio origen y que ellos representan. Desde allí encontraremos una unidad de significado coherente que significará al relato visual vinculando sus escenas y las proyecciones de sentido con las cuales informa a los usuarios. A partir de la conjunción de los códigos narrativo, sonoro y cromático se van desarrollando las secuencias del relato. Realizaremos un análisis del videojuego atendiendo a estos códigos:

a) **Código narrativo:** implicaría la “puesta en escena” y “lo que se dice” en el relato. En particular, para nuestro caso, es útil considerar la influencia del lenguaje del cómic y del teatro específicamente en relación con las expresiones estereotipadas, reconocibles por los sujetos que han desarrollado cierta “competencia” en estos textos. Nos referimos a ciertos rasgos sintéticos pero suficientemente condensados, capaces de transmitir el mensaje que se quiere comunicar y sostener la atención del lector.

b) **Código cromático:** Si sostenemos que cada dispositivo cromático vehiculiza información, es importante entonces atender a ambos polos de la interactividad: quién la ha

producido y quién la lee. En nuestro caso atendemos al encuentro de dos significaciones culturales que se encuentran: el diseñador japonés y el usuario occidental (en nuestros casos).

c) **Código sonoro:** Atiende tanto a la música como a las palabras y los ruidos que forman un universo de sentido en su conjunto operando como facilitadores del contexto en la narración. En relación a los códigos que funcionan en los productos del manga japonés, Berndt argumenta que los íconos posibilitan la recepción y construcción de significaciones y, gracias a su carácter simbólico favorecen la producción imaginaria.

Análisis de contenido: Secuencia de presentación

a) Código narrativo

Nivel: relato

INTRIGA	La historia comienza explicando que desde los albores de los tiempos los humanos y los <i>Pokémon</i> han vivido, trabajado y jugado juntos. Para conocer a estas extrañas criaturas, el Profesor Oak y el Profesor Elm han dedicado su vida a ese estudio y te ha llamado a tí para que le ayudes. El profesor dijo: “Hay tres <i>Pokémon</i> aquí, elige el que más te guste, el resto es cosa tuya Atrápalos para convertirte en maestro Pokémon”
ACTANTE	Ash (o el nombre que el usuario le otorgue) Ayudante del actante: Profesor Oak (o el profesor Elm en la versión plata, oro y siguientes)
ANTIACTANTE	Ayudante: <i>Pokémoms</i> (el elegido por el jugador) Oponentes: <i>Pokémoms</i> de otros entrenadores, los líderes y el rival principal Gary (o el nombre que se le otorgue: versión azul /amarilla/ roja) o un muchacho pelirrojo (el usuario le otorga el nombre, en la versión oro/ plata)
MEJORAMIENTO	Es necesario desplazarse en la pantalla hasta hallar al profesor Oak quien permitirá elegir 1 de 3 <i>Pokémoms</i> . De esta elección depende la dificultad inicial del juego. Al continuar avanzando en el juego aparecerá en escena un <i>Pokémon</i> salvaje, se intercambiarán ataques entre ambos <i>Pokémoms</i> . Finalmente el jugador recibirá puntos de experiencia si gana la lucha o sobrevive. Luego de avanzar se arriba a Ciudad Verde donde se puede comprar una <i>Pokeball</i> , y con ella capturar <i>Pokémoms</i>
DEGRADACIÓN	Cuando el protagonista lucha contra el líder de un gimnasio o contra algún enemigo importante y pierde la batalla, deberá enfrentarlo reiteradas veces hasta vencerlo porque de otro modo no se podrá avanzar en la historia
SUJETO/OBJETO	Ganar o perder en las luchas depende del nivel alcanzado por el <i>Pokémon</i> y de las estrategias que se utilice para lograr vencer al

	oponente. El nivel alcanzado se logra con la experiencia, cuando logra cierta experiencia el <i>Pokémon</i> sube de nivel y puede que se eleve la velocidad, la vitalidad, la fuerza de ataque y de defensa. Cuando sube determinada cantidad de niveles el <i>Pokémon</i> evolucionar salvo aquellos que requieren del uso de las “piedras” para evolucionar.
--	--

Nivel 2: Composición

FIGURA/FONDO	La relación figura / fondo está centrada en la imagen de los personajes y los elementos del paisaje que se destacan sobre un fondo de pantalla vacío. Aparecen zonas activas que al pulsarlas brindan información o comentarios.
PERSPECTIVA	Se desarrolla en dos dimensiones. Cuando sucede una batalla se observa el personaje de espaldas y al oponente de frente. Cuando el personaje se desplaza, aparece en la pantalla desde un encuadre lejano, desde altura, que permite visualizar distintos ambientes.

Nivel 3 : Gestualidad

TIPOS DE GESTOS	Los gestos faciales no presentan cambios ni se intensifican a lo largo del relato. Los PS (nivel de vitalidad) aparecen en una barra que va disminuyendo de tamaño si el pokémon se va debilitando. Se puede visualizar esa información al desplegarse en la pantalla. Cuando los PS llegan al nivel 0, el <i>Pokémon</i> se debilitará y no podrá seguir luchando. El programa permite activar la animación sólo en los ataques y ante los problemas de estado.
-----------------	---

b) Código sonoro

MUSICA	Se puede elegir entre Mono o Estéreo. La música no se puede quitar, solamente bajar el volumen hasta que no se oiga. Mediante la música se puede advertir la presencia de un contrincante o el estado en que se encuentra el personaje luego de una lucha.
PALABRA	Se expresa mediante carteles que contienen la información y que no se prolonga más que 10 caracteres en 2 líneas. Las palabras ocupan dos líneas, ya que al pasar a la línea nº3 la nº1 desaparece

	<p>y la nº2 ocupa el lugar de la nº1 y así sucesivamente.</p> <p>Las órdenes de batalla señalan básicamente cuatro opciones y los diálogos que se producen al encontrarse con otros personajes pueden tener una extensión mayor de 2 líneas, porque el contrincante brinda información extensa antes del inicio del combate.</p> <p>El texto puede ser activado de acuerdo a distintos niveles de velocidad</p>
RUIDO	<p>Además de la música que acompaña la trayectoria del personaje, existen ruidos característicos del momento de lucha y de la evolución.</p> <p>La opción “Grit” permite escuchar el sonido que emite cada <i>Pokémon</i></p>

c) Código cromático

MATIZ	<p>Otorga el atractivo a la pantalla. Los personajes y objetos aparecen en color sobre un fondo de pantalla tenue.</p> <p>Existe la posibilidad de sincronizar el juego a un “reloj” que señalará el momento del día o la noche, produciéndose el oscurecimiento de la pantalla</p>
BRILLO	<p>El programa produce distintas intensidades de destellos según sea el momento de la historia otorgándole mayor realismo de acuerdo con las convenciones gráficas a los ataques o a las evoluciones.</p>

La lectura de los códigos desarrollados en el videojuego han sido recabados de las entrevistas en profundidad realizadas a los usuarios y de los folletos de instrucciones que el juego brinda para orientar a los jugadores (*Trainer’s guide. Silver edition and Gold Edition*). Consideramos que la información recabada ilustra suficientemente respecto de los principales componentes que desarrolla el programa. Una vez reconocida la estructura básica del juego, la propuesta consiste en continuar avanzando a través de los diversos escenarios. El usuario que ha reconocido estos códigos básicos ya es “competente” y puede continuar el juego a través de las múltiples situaciones con las que se encontrará.

7.- Síntesis analítica

Como estructura narrativa, este relato integra conceptos o modelos éticos que escenifican la pugna entre el bien y el mal siguiendo una visión holística oriental en la cual el objeto de deseo no es precisamente la acumulación de los *Pokémon*s sino la consecución del deseo que cumplirá el usuario si logra esta meta: “llegar a ser el mejor entrenador” Se le está señalando que si optan por lo bueno, es decir, si toman actitudes acordes con el orden moral se alcanzará la victoria (y la felicidad, como sinónimo de aceptación social) el objetivo del juego, en principio es lograr capturar todos los *Pokémon*s y sus evoluciones, además de conseguir todas las medallas de los gimnasios.

Se propone una ética de pugna entre el bien y el mal que conlleva a la primacía del bien como sinónimo de adaptación social y de superación de los propios límites. Este es un punto de resonancia para la ética occidental que *resemantiza* el relato como una expresión animada del *deber hacer*, con los ingredientes de significado incorporados desde la sociedad neoliberal contemporánea. El sentido de la acción se dirige hacia el logro de la meta a través de la competitividad y utilizando la fuerza de dominio y control científico tecnológico sobre las fuerzas de la naturaleza. La meta lograda buscaría la finalidad de dominar a otros, acumular fuerzas para avanzar sobre otros hasta llegar a ser “el mejor de todos”.

En la japoanimación, tal como expresan las investigaciones de sociosemiótica consultadas, los personajes actúan de acuerdo con valores de la sociedad que se superponen a los propios destacando que el *bien* del sujeto (traducido en términos de ganar la lucha/ competir/ acumular) es también el bien para la sociedad. El sujeto no puede apartarse de lo esperado, del “deber ser” ya que de acuerdo con esta cosmovisión no hay sujeto en el sentido occidental porque no hay un objeto separado, individual. Los cambios que se introducen en la animación o las elecciones que el usuario debe realizar en el videojuego son esperables, preanunciados y están de acuerdo con una moral en la cual el bien debe derrocar al mal, como fuerza que pretende alterar el orden establecido. Las fuerzas opositoras se enfrentan en la lucha para finalmente triunfar el bien, o hallar una salida acorde con lo esperado (de acuerdo con los valores de la moral imperante).

La visión holística puesta en el bien como regulador del orden social se opondría a la visión antropocéntrica de la cultura occidental que se diferencia por la búsqueda del bien como valor individual. El mensaje, entonces, es resemantizado en la fusión de ambos intereses: el del propuesto desde el diseñador del videojuego y el del usuario que la utiliza.

Capítulo 13

Videojuegos y modalidad enseñante de los objetos tecnológicos

1.- Situando el vector de análisis

2.- Cultura escolar y Nuevas Tecnologías

3.- Cultura docente y Nuevas Tecnologías

4.- Modalidad de Enseñanza

5.- Modalidad de aprendizaje

Videojuegos y modalidad enseñante de los objetos tecnológicos

En este capítulo nos detendremos a analizar en particular los indicadores que hallamos en los instrumentos de recogida de la información y que nos ofrecen la posibilidad de visualizar las características de lo que hemos denominado la “función enseñante de los objetos tecnológicos” siguiendo la propuesta de la Dra A. Fernandez (2000) Entrelazaremos la mirada de los niños, usuarios de videojuegos con la de los adultos enseñantes, para evaluar encuentros y conflictos entre los significados que se interiorizan en la mediación tecnológica.

1.- Situando el vector de análisis

Consideramos que la modalidad de aprendizaje construye en cada sujeto una determinada modalidad de enseñar-mostrar lo que conoce y un modo de posicionarse frente a otros sujetos como aprendiente. Desde esta mirada proponemos entonces, analizar la modalidad enseñante a partir de la modalidad aprendiente.

Siguiendo esta línea de pensamiento, no hacemos referencia solamente a la figura del docente como enseñante ya que esta modalidad se instala también en los estudiantes e incluso en los objetos que muestran el conocimiento. En este caso consideramos que la modalidad de aprendizaje de los alumnos se constituye en reciprocidad con la modalidad de enseñanza de los enseñantes (en principio los adultos en la familia, continuando con los adultos significativos del entorno, los adultos enseñantes de las instituciones y los objetos privilegiados de la cultura) Una de las modalidades de enseñanza patologizadas es la que A Fernández (1987) denomina “modalidad de enseñanza exhibicionista” que señala el posicionamiento de un enseñante que se coloca en el lugar del conocimiento, perdiendo la distancia óptima que hace posible el aprendizaje. Si el que enseña se exhibe como el conocimiento mismo, no facilitará la producción simbólica en el aprendiente y lo que transmitirá será información, inhibiendo la posibilidad de construcción cognitiva. Citando a la misma autora hipotetizamos que “cierto aburrimiento en los jóvenes puede leerse como una necesaria inhibición-evitación reactiva a un sistema exhibicionista” (A. Fernandez, 2000:168) En este sentido advertimos que esta modalidad patologizada debe entenderse como resonancia de la patología instalada en la circulación del conocimiento.

Entendemos que el exceso de información provocará que el sujeto evite pensar refugiándose en un “aburrimiento reactivo” inhibitorio del deseo de conocer. Si el enseñante se coloca como quien tiene las respuestas para todas las preguntas no permitirá que circule el deseo de conocer y el sujeto no se podrá conectar con su propia carencia, inhibiendo su deseo por conocer. Si la inhibición cognitiva se hace estructural se configura un problema de aprendizaje. Sin embargo, también podemos transitar momentos de inhibición cognitiva que no lleguen a configurarse estructuralmente como problemas. Estos momentos se constituyen en manifestaciones reactivas que restringen las posibilidades de jugar, y por lo tanto de pensar y crear.

Si en la escuela se priorizan comportamientos adaptativos hacia la cultura del éxito y la repetición de información (hiperadaptación), estas características quedarán inadvertidas. El exceso, la fragmentación y la exhibición de la información elude, evita y hasta puede llegar a anular la posibilidad de conocer (hipoacomodación) En síntesis, el sujeto no podrá reconocerse como protagonista de la producción de sentido, hiriendo su capacidad de “autoría”.

Consideramos que estas cuestiones son demasiado importantes para dejar de señalarlas, por ello es que diseñamos diversas estrategias de recogida de la información con el objetivo de rescatar datos respecto de estos movimientos. Metodológicamente hemos propuesto la realización de entrevistas grupales a los docentes de los tres centros escolares indagados proponiéndoles un esquema básico de cuestiones que promovían la reflexión en torno a las características del relato de los videojuegos y del aprendizaje que ellos movilizan en los niños. También entrevistamos a los docentes encargados del espacio de informática en los centros para contar con un registro más acabado de la inserción del espacio curricular “Tecnologías de la Información”, recogimos información respecto de las modalidades de enseñanza y las posibilidades de incluir estrategias de uso crítico de las tecnologías, específicamente los videojuegos. Al registro de las entrevistas se le aplicó una doble secuencia de análisis: una primera instancia en la que se estableció una codificación de las respuestas que nos permitieron destacar la frecuencia de aparición de las características enunciadas y una segunda instancia de análisis crítico que nos permitió incluir nuestro propio esquema interpretativo.

El instrumento seleccionado para indagar respecto de las manifestaciones inhibitorias del pensamiento, pertinente al enfoque cualitativo, ha sido la entrevista focalizada. Se realizaron entrevistas a los psicopedagogos de las tres instituciones a fin de registrar observaciones desde su práctica profesional con respecto a las características de los aprendizajes de los estudiantes y las modalidades de enseñanza de los docentes. Aplicamos el mismo diseño de análisis explicitado en el párrafo anterior dado que nos permite cruzar en doble vertiente el procesamiento de la información.

Afirmamos entonces que los objetos tecnológicos configuran un posicionamiento enseñante que determina una modalidad de percibir y organizar el registro de la realidad instalando de este modo un modelo de aprendizaje para el usuario. Para organizar la información reunimos determinados aspectos que consideramos en estrecha vinculación en la categoría de análisis: “Enseñanza”(ENS) Organizamos la información recabada en las entrevistas focalizadas que realizamos a los sujetos en distintos contextos.

Entre la población de adultos consideramos las opiniones de los docentes entrevistados (docentes de sala y docentes de informática) y los psicopedagogos que observan la situación de aprendizaje desde otro posicionamiento analítico.

Tabla 13.1: Frecuencia de aparición de la categoría “Enseñanza”

ENSEÑANZA (ENS: 18%)	
NIÑOS (10%)	ADULTOS (30%)
	Cultura docente (CDOC)
	Cultura escolar (CES)

Modalidad de enseñanza (MENS)	Modalidad de enseñanza (MENS)
Modalidad de aprendizaje (MAPJE)	Modalidad de aprendizaje (MAPJE)
Valor de la información (INFO)	
Conocimiento experto (EXP)	
Refuerzo de conducta (RCTA)	Conducta reactiva(CR)
Atención (AT)	Atención (AT)
Diseño (DIS)	Diseño (DIS)

En este cuadro de síntesis exponemos la frecuencia de aparición de las categorías de análisis halladas en ambas poblaciones. Advertimos que en el caso de la población infantil, se hace referencia al posicionamiento enseñante de los objetos tecnológicos y su impacto en el modelo de aprendizaje. En la población de adultos incluimos las opiniones de los docentes y psicopedagogos de los centros escolares indagados. Las categorías en esta población hacen referencia a lo que ellos observan como consecuencias de las TICS en la educación, en especial el caso que nos ocupa. Tomaremos las categorías destacadas en la población de adultos para desarrollar en detalle los conceptos analizados.

2.- Cultura escolar y Nuevas Tecnologías

Consideramos que determinadas referencias que los sujetos realizan sobre la cultura escolar son claves para comprender no solamente el lugar de “lo nuevo”, de las “nuevas tecnologías” en el espacio educativo sino también para advertir cuáles serían los espacios institucionales posibles para plantear una “pedagogía crítica” que asuma la situación de la cultura actual considerando sus posibilidades pero también sus limitaciones.

En este sentido hallamos información valiosa en las voces de los entrevistados que fueron guiando nuestro análisis a partir de sus pensamientos. Comenzamos la indagación de las entrevistas aplicándoles una doble secuencia de análisis: una primera instancia en la que agrupamos las respuestas en torno a la categoría “enseñanza” (ENS) y en ella desagregamos los indicadores vinculados a la “Cultura escolar” (CESC) y a la “organización escolar” (ORGE) Corroboramos la frecuencia de aparición de estos indicadores para analizar desde esta línea los significados del contenido enunciado. En una segunda instancia detallamos el análisis crítico de las opiniones que nos permitió corroborar nuestro propio esquema interpretativo.

En principio detallamos el listado de indicadores que vinculamos con la “cultura escolar (CESC), los agrupamos siguiendo un orden temático que nos posibilitará el análisis de contenido.

Tabla 13.2: Incidentes críticos, población docentes, categoría cultura escolar

Población:Docentes Categoría: Cultura escolar Incidentes críticos
Revalorización de la cultura del libro como privilegiada
La cultura escolar es la cultura del libro

Resistencia del formato escolar y Dificultad de acceso a las tecnologías
La escuela debería facilitar el acceso a las tecnologías de la información
Resistencia a incluir el juego en el aprendizaje
Resistencia al cambio, obstáculos organizacionales y en la cultura docente para la inclusión de las TICS
Obstáculos en la organización y en la cultura docente impiden diseñar otro modelo de enseñanza

En las opiniones de los docentes aparece claramente la descripción de la cultura escolar edificada sobre “la cultura del libro” y las prácticas que ella genera. Los docentes reafirman la necesidad de instalar los usos del lenguaje que privilegien la adquisición de las competencias necesarias para un uso eficaz del lenguaje escrito. Ante la pregunta sobre las tecnologías – específicamente los videojuegos- y su lugar posible en la escuela, aparece claramente la advertencia de su presencia en la vida cotidiana. Los docentes describen sus características y las diferentes prácticas que, como usuarios, desarrollan los niños y jóvenes en contacto con ellos. Sin embargo este fenómeno queda circunscripto en el ámbito de la educación no formal y al preguntar específicamente respecto de su potencial educativo, aparecen resistencias muy variadas. En principio se señalan los obstáculos vinculados con el equipamiento de los centros, la escasez de recursos y la dificultad para facilitar el acceso a las tecnologías desde la escuela a los alumnos. Sin embargo advertimos que detrás de estos argumentos –reales por cierto- operan resistencias vinculadas a la cultura escolar que están más arraigadas y que no se superan con equipamiento e insumos solamente. Corroboramos esta afirmación el caso del C3 en esta investigación, en el que el Ministerio de Educación había realizado una inversión importante en equipamiento informático y sin embargo no se evidenciaba la incorporación de las TICS a las prácticas educativas.

Las resistencias al cambio, enraizadas en la cultura escolar se vinculan con la dificultad de incorporar otras modalidades de aprendizaje que incluyan espacios de autoría de los sujetos aprendientes. Un dato de interés para el caso que estamos analizando se vincula con la especial resistencia a incluir propuestas lúdicas en la enseñanza. Las propuestas didácticas serían “ludiformes” aunque trasgrediendo las principales ventajas del juego como generador de espacios de creatividad y construcción social.

Tabla 13.3: Incidentes críticos, población psicopedagogos, categoría cultura escolar

Población: psicopedagogos Categoría: Cultura escolar
Incidentes críticos
Lugar de las TICS en la escuela: saber escolarizado y saber de los alumnos
Posibilidad de incluir las TICS en espacios institucionales
Bibliotecas como centros de información con inclusión de las TICS
Inclusión de espacios de educación no formal en el ámbito de la escuela (centros juveniles) Propuesta de socialización inclusiva
Es necesaria la implicación de la comunidad de padres en la experiencia innovadora

Preocupación por la renovación en la enseñanza: incorporación de otros lenguajes
Obstáculos institucionales para incorporar al juego en el aprendizaje
Cultura escolar de “encierro” que impide las posibilidades de cambio

Si observamos las opiniones de los psicopedagogos sobre estos temas corroboramos las características de la cultura escolar señaladas por el grupo de maestros. Sin embargo, desde su mirada profesional, ellos realizan muy interesantes advertencias y observaciones. En principio señalan que plantear un lugar para las TICS en la escuela remite a la fractura entre al “saber escolarizado” y el “saber de los niños”. La cultura escolar prioriza la información y la trasmisión de conocimientos por parte de un enseñante (el propio docente) que selecciona, recorta y transmite “partes del conocimiento”. Este recorte del conocimiento se transmite al aprendiente para que sea él quien lo reciba y lo reproduzca. Hasta aquí situamos el lugar de la informática (procesamiento de la información) y de la pedagogía (reproducción de la información para construir conocimiento) en la cultura escolar para transformar la información en conocimiento objetivable y factible de ser enunciado en conceptos teóricos. Sin embargo, es necesario incluir el “saber” que tiene lugar en la experiencia del propio sujeto, que no se aprehende a través de un libro o de máquinas y que le otorga “poder de uso” al propio sujeto. En este sentido la cultura escolar desmiente el saber de los sujetos aprendientes endiosando el poder del conocimiento. En cambio el saber posibilita la construcción de sujetos críticos, creativos y capaces de constituirse en “autores” de sus pensamientos: percibiendo, organizando y usando las posibilidades de la cultura. Esta producción se ve facilitada en la medida en que se construye un espacio lúdico, entendido desde los conceptos de Winnicott.

En este sentido, los psicopedagogos señalan la necesidad de establecer espacios posibles para la renovación de la enseñanza que logren incorporar otros lenguajes y aspectos vinculados a la educación no formal y la cultura joven que posibiliten la apertura de las dinámicas institucionales. Dinámicas participativas que faciliten la superación de la “cultura de encierro” que impide las posibilidades de cambio.

Entrevista a psicopedagogo Psp C3

Interpretación	Registro textual
	E: Cómo describirías los obstáculos para esa incorporación?
Obstáculos desde la cultura docente para la incorporación de las TICS	Ps3: Principalmente sería vencer la resistencia a incorporar algo nuevo a las prácticas Aunque sea empezando a incorporar nuevos espacios, los que ya tiene la escuela, las salas de video, de informática. Creo que se debería comenzar por abrirlos a utilizar otros espacios y desde allí se vería la inclusión de nuevas estrategias, es cuestión de movilizar las rutinas...
	E: Crees que es cuestión de cada docente en particular, de su formación?
Obstáculos organizacionales	Ps3: No, no lo estoy culpando al docente, es la misma

que entorpecen la innovación	cultura escolar la que no se permite cambiar, incorporar este tipo de cosas, más flexibles
	E: por ejemplo?
Cultura escolar de “encierro” que impide las posibilidades de cambio	Ps3: Se me ocurre el tema de las salidas y el problema del seguro escolar. Para evitar problemas es necesario contar con ciertos requisitos que nunca llegan entonces se restringen las salidas, ya casi nadie puede salir de la escuela, aunque quiera porque si pasa algo sin el seguro el que paga es el docente. La escuela se encuentra cerrada a su propio cuidado Y ante tanto encierro se termina encerrando a las posibilidades de cambio. Ahí tenés, hay muchos factores que influyen para la incorporación de las tecnologías..

Vinculado a la cultura escolar y la inserción de las nuevas tecnologías tomamos el indicador “organización escolar” (ORGE) en las voces de los sujetos indagados y detallamos el listado de indicadores destacados:

Tabla 13.4: Incidentes críticos, población docentes, categoría organización escolar
Población: Docentes Categoría: organización escolar

Incidentes críticos
Evaluación de las condiciones de la organización que facilitan el ingreso de las TICS
Se señala como obstáculo la escasez de equipamiento
Impacto de la crisis en la provisión de insumos
EL equipamiento escolar debe estar al alcance de los alumnos y docentes
Obstáculos en la organización que impiden el uso de las tecnologías
Buena disposición a la innovación pero salvando obstáculos institucionales
Obstáculos institucionales que no facilitan la innovación
Posibilidad de acceso a las TICS desde la escuela: espacios colectivos
Organización didáctica con espacios propios de cada área

La población de docentes señala que es necesario evaluar las condiciones básicas vinculadas con la organización escolar para incluir a las TICS en la enseñanza. En este sentido describen como obstáculo la escasez de equipamiento y de personal especializado para ofrecer un espacio institucional que facilite el acceso a las tecnologías. En esta población de docentes advertimos buena disposición personal para la innovación, concentrando los obstáculos en la organización escolar. Los docentes opinan que el espacio de las tecnologías debe ser un espacio propio, con un lugar en la institución, bien equipado, con libre acceso para docentes y alumnos y a cargo de personal experto (informáticos) que asesore a los docentes de aula y sea el responsable del cuidado del equipamiento. Observamos que en este razonamiento los docentes incorporan a las tecnologías como un espacio curricular más que no cuestiona las prácticas de enseñanza. De este modo, se

cercena el potencial innovador de los nuevos lenguajes priorizando a la informática como saber “de aplicación” funcional a las tareas de enseñanza.

Entrevista Individual Docentes C1 (EID1)

Interpretación	Registro textual
	E: A partir de esa experiencia es posible entonces rescatar una propuesta diferente para el espacio de las nuevas tecnologías en la escuela?
Obstáculos en la organización escolar	E4: Bueno habría que ver qué obstáculos aparecen. En la escuela lo que veo como obstáculo es coordinar los tiempos con los docentes. No los veo dentro del aula de informática. Desde mí está toda la predisposición
	E: Te parece que se podría hacer una propuesta de trabajo diferente, incluyendo a los videojuegos en la escuela?
Obstáculos en al organización escolar	D4: Y bueno, habría que ver, porque ahora tienen una hora por semana, debería ser al menos 2, sino el trabajo se hace muy largo. Ahora yo me comunico con las maestras y trato de brindarles una ayuda desde la informática a la enseñanza.

En el caso de los videojuegos en particular, se continúa el mismo razonamiento. En las entrevistas grupales los docentes describen sus observaciones respecto del impacto que tienen los videojuegos en el tiempo libre de los niños pero no advierten la influencia de los aprendizajes informales en los aprendizajes formales. Incluso en la entrevista grupal del C1 (EGD1) participa el docente de informática que relata una experiencia de aprendizaje de contenidos a partir de videojuegos de simulación. Este relato, sumamente interesante, rescata algunas ventajas de los videojuegos y señala el potencial educativo de estas tecnologías y la importancia de ser abordadas con la intervención de un docente.

Entrevista individual docentes C1 (EID1)

Interpretación	Registro Textual
Enseñanza de las tecnologías a través de videojuegos	D4: Sí, todo el trabajo se hacía a partir del juego “SimCity 2000
	E.¿Cómo trabajaban?
Propuesta de aprendizaje a partir del videojuego	D4: El juego era el disparador. Primero tenían que saber jugar. En eso estábamos varias clases. Luego les enseñábamos a volcar los datos, por ejemplo, en una planilla de cálculo. Explorábamos todas las posibilidades que ofrecía la herramienta para eso. Cuando terminaba la clase guardábamos los trabajos y seguíamos a la clase siguiente desde donde habían quedado
	E. ¿Cómo planificaban?
Organización de la enseñanza en torno a los videojuegos	E4: Era media hora de juego y el resto del tiempo tenían que agarrar un papel y un lápiz, me acuerdo, para anotar cuánto había gastado el intendente en cada cosa. Y el resultado era: gané tanto, gasté tanto dinero..claro que en la

	ciudad vivía poca gente. Después se organizaba toda esa información, se hacían planillas de cálculo, las guardabas con tu nombre y se seguía en la otra clase A los más grandes se les daban cosas más específicas, se les explicaba qué era una celda etc
--	--

Sin embargo esta constatación no es suficiente para que sea considerada como propuesta innovadora. Los docentes (incluidos los docentes de informática) proponen que la enseñanza utilizando videojuegos sea desde el espacio del Taller de Informática, coordinada por el personal “experto”. Esta consideración de propuesta “bajo control” consideramos que expone la resistencia a incluir las tecnologías desde la flexibilidad que posibilitan, manteniéndolas bajo el control del dispositivo escolar.

Detallamos a continuación los indicadores hallados en la población de psicopedagogos:

Tabla 13.5: Incidentes críticos, población psicopedagogos, categoría organización escolar

Población: psicopedagogos Categoría Organización Escolar

Incidentes críticos
El equipamiento en las escuelas que no está al alcance de los alumnos. Resistencia a la incorporación de las TICS
La organización burocrática no es operativa
Buena provisión de artefactos en la escuela.
Uso del espacio escolar para la informática
Cargos técnicos para el abordaje de las TIC
<u>Obstáculos organizacionales para incorporar una innovación en las prácticas</u>
La institución ocupa todo el tiempo, el tiempo libre está regulado
La escuela es un espacio de pertenencia para los jóvenes

En las opiniones de los psicopedagogos corroboramos las afirmaciones de los docentes en relación a las condiciones de infraestructura básica necesaria para la inclusión de las TICS. En sus opiniones aparece también el lugar social de la institución educativa como espacio de socialización y de acceso a las tecnologías. La escuela debería ofrecerse como un espacio para el acceso al conocimiento, al alcance de todos los ciudadanos. Así como se facilita la promoción de la lectura mediante los espacios dedicados a las bibliotecas, sería deseable contar con espacios públicos de acceso a las tecnologías en el ámbito escolar, no solamente para ofrecer un servicio técnico o de asesoramiento profesional sino para generar conocimiento y poner en juego el saber de los sujetos aprendientes que ya han sido socializados como usuarios de videojuegos.

Entrevista a psicopedagogo C3

La institución inflexible impide extender los	PS3: claro, cómo vas a pensar en una institución flexible ante tantas restricciones? Si pretendemos que el chico aprenda, se
---	--

aprendizajes a la vida cotidiana (inhibición)	expanda, que salga de la institución para extender a su vida lo que allí aprende y su yo-institución estoy encapsulado..ahí está el tema..
Instituciones regresivas: estrategias de enseñanza basadas en el dictado	Ps3 Y si entendemos que las tecnologías son extensiones de nuestras propias manos, de nuestras mentes y tenemos que usarlas, tenemos que explorar un montón de cosas que no se hacen...Y en escuelas carenciadas, como es la nuestra, lo que más se observa es el dictado, primero porque no se podía comprar los libros, ahora ni siquiera las fotocopias de los libros..Es impactante porque la única herramienta es la copia del pizarrón y el dictado...Y las bibliotecas están bien equipadas pero no se usan..Los docentes apelan al dictado para generar textos escritos porque –dicen ellos- de otra manera no escriben. ¿Te das cuenta? ¡¡De la época de las carretas!!

Estas consideraciones advierten los obstáculos que se generan desde la propia cultura escolar impidiendo la incorporación a las prácticas. La cultura escolar se resguarda a sí misma resistiéndose a los cambios y “escolarizando” las posibles innovaciones, sometiéndolas al formato escolar.

3.- Cultura Docente y Nuevas Tecnologías

Siguiendo con esta línea de pensamiento consideramos importante destacar aquellas sentencias que se vinculaban con la cultura docente y el pensamiento del profesor. Es un dato suficientemente probado que no basta con proveer de insumos a los centros escolares para garantizar su incorporación a las prácticas educativas. Es la propia cultura docente, el pensamiento del profesor, quien ofrecerá resistencias para incorporar lo nuevo, modificando las tradiciones. Para captar estos pensamientos procedimos a organizar el registro de las entrevistas en una doble secuencia de análisis. En una primera instancia establecimos dentro de la categoría “enseñanza” los indicadores que respondían a la “cultura docente” (CDOC) y al pensamiento del profesor (PPROF) para visualizar la frecuencia de aparición de estos indicadores en las afirmaciones de los sujetos. En una segunda instancia realizamos la interpretación de las frases en las cuales basamos el análisis crítico que nos permitió incluir nuestro propio esquema interpretativo atendiendo a las voces de los docentes y psicopedagogos.

Tabla 13.6: Incidentes críticos, población docentes, categoría cultura docente
Población: docentes Categoría: Cultura Docente

Incidentes críticos
El principal obstáculo para la innovación: la cultura docente
Resistencias al cambio por desconocimiento como usuarios.

Temores ante la tecnología, los avances “obligan a aprender”
Lugar de los adultos enseñantes ante las Tics y los niños
La incorporación de las TICS genera un cambio cultural
La formación docente se circunscribe al conocimiento experto y descarta el aprendizaje informal. Se escolarizan los contenidos
Los docentes se resisten a incorporar las TICS, los niños se muestran con mayor conocimiento experto
A mayor acceso a las TICS mayores posibilidades para la enseñanza
Trabajo conjunto entre el docente de tecnología y el docente de sala Trabajo colaborativo, en equipo docente
Establecer criterios consensuados para analizar videojuegos y evaluar su inclusión en las prácticas
Resistencias a involucrarse en una propuesta lúdica
El desafío es superar el nivel de violencia que muestran los videojuegos
Preocupación por el tiempo perdido en el uso de las TICS
Los Videojuegos no son útiles para el aprendizaje escolar
Resistencia a incluir innovaciones: obstáculos en el pensamiento del profesor
Obstáculo en el pensamiento del profesor: capacitación en informática?

En las opiniones de los docentes se advierten resistencias vinculadas al desconocimiento de los adultos como usuarios expertos. Esta consideración es muy importante dado que opera directamente sobre el concepto de asimetría que vincula al enseñante con el aprendiente. El lugar del docente en la institución educativa se describe como el lugar del conocimiento instituido que debe ser “enseñado” a los alumnos. En esta perspectiva, el adulto se posiciona desde el lugar del experto, poseedor del conocimiento y el alumno desde el lugar del desconocimiento. La incorporación de un “saber” expropiado a esta lógica institucional descoloca el lugar del docente y lo desestabiliza, generándole temor a lo desconocido, despertándole sentimientos de pérdida del lugar de autoridad y de control del poder que le asigna el conocimiento.

Es interesante la advertencia de uno de los docentes que opina que “es necesario que los docentes tengan un mayor acceso a las tecnologías para que las puedan considerar en la enseñanza” Estas afirmaciones remiten al concepto de “usuario experto” en la lógica del objeto, paso necesario pero no suficiente para lograr el “dominio” del objeto tecnológico e incorporarlo al saber del docente.

Desde esta perspectiva el pensamiento del profesor se reafirma apelando a la estrategia de proponer el trabajo en equipo entre el docente de sala y el docente de informática. De alguna manera se preserva el lugar del docente como el “experto” que puede mantener bajo control la situación de enseñanza. La incorporación del saber experto que aportaría el informático en realidad estaría operando como defensa ante la incertidumbre de conectarse con su propia ignorancia. Este aspecto nos parece sumamente importante dado que el

aprendizaje se produce, precisamente, en los espacios de incertidumbre. El propio docente debe conectarse con su ignorancia para movilizar su capacidad de aprendizaje. Un docente entonces, que se posiciona como aprendiz, capaz de mostrar su saber y su falta, posibilitando que el alumno se posicione como enseñante, mostrando su saber. De esta manera se abrirían espacios intersubjetivos para que el sujeto aprendiz/enseñante se encuentre con su posibilidad de saber, con su deseo por aprender.

Las resistencias a considerar la incorporación de los videojuegos en la escuela remiten a estas cuestiones profundas. El caso de los videojuegos nos facilita advertir estos movimientos de resistencia en la cultura docente y los obstáculos en el pensamiento del profesor que le dificultan posicionarse como aprendiz. Esta dificultad de posicionamiento se escenifica en la resistencia a incorporar el juego como espacio intersubjetivo, en el ámbito escolar. Tal como hemos desarrollado en el marco teórico, el juego posibilita la generación de un espacio transicional que vincula al sujeto con su saber, con su deseo y con la posibilidad de sostener experiencias placenteras vinculadas al aprendizaje. En definitiva, el jugar posibilita que el sujeto se reconozca como “autor”. Desde este posicionamiento el sujeto se permitirá desarrollar la pulsión de saber, la capacidad de investigar los espacios de su propia ignorancia sobrellevando, como es propio de esta experiencia, no solamente sus aspectos gratificantes sino también la angustia de conectarse con la carencia, permitiendo que la pulsión del saber opere más allá del desconcierto por la falta.

En las entrevistas llevadas a cabo a los psicopedagogos de los centros escolares, discriminamos los indicadores significativos vinculados con la cultura docente y el pensamiento del profesor en el siguiente listado:

Tabla 13.7: Incidentes críticos, población psicopedagogos, categoría cultura docente y pensamiento del profesor

Población: psicopedagogos Categoría: Cultura Docente y pensamiento del profesor

Incidentes críticos
La cultura docente acepta el cambio pero se resiste a incorporarlo
Resistencias de la cultura docente para innovar en el formato de enseñanza
Obstáculos desde la cultura docente para la incorporación de las TICS
Resistencias de los enseñantes a incorporar un pensamiento activo
Es necesario generar acuerdos que sostengan a la innovación
La comunidad educativa se organiza para proveer materiales pero faltan buenas propuestas didácticas.
Tendencia a “rotular” a los alumnos sin involucrarse.
Intervención: cómo provocar aprendizajes significativos en la cultura docente?
Obstáculo: desconocimiento del valor del juego en la formación Prejuicio: el juego es pérdida de tiempo
Obstáculo en el pensamiento del profesor: prejuicios por desconocimiento
Contenidos culturales dirigidos a los niños, desconciertan a los adultos Brecha digital /

brecha generacional
Prejuicios ante las consecuencias de las tecnologías
Equipamiento escolar en TICS que no se utiliza en las clases: obstáculo en el pensamiento del profesor

En las afirmaciones de los psicopedagogos volvemos a confirmar el análisis que realizamos de las opiniones de los docentes. En ellos se señalan las resistencias que operan en la cultura docente obstaculizando la posibilidad de conectarse con su propia capacidad de aprendizaje. Por presión del medio o de la comunidad de referencia, los docentes consideran valiosos los aportes que podrían generar la inclusión de las tecnologías. Pero estas afirmaciones se mantienen en el plano discursivo y no llegan a modificar las concepciones de enseñanza que operan en el pensamiento del profesor. Las resistencias se manifiestan también en la preocupación por los efectos que provoca el uso de las tecnologías -o los videojuegos en nuestro caso particular- en los niños y jóvenes. Resistencias que se construyen basándose en prejuicios o en conceptos sin demasiada fundamento científico y que operan exacerbando las conductas de control o de evitación. De esta manera se elude constituir al objeto tecnológico y a su función enseñante en objeto de conocimiento capaz de ser pensado y elaborado desde el saber del adulto.

4.- Modalidad de enseñanza

Una vez delineadas las cuestiones referidas a la cultura escolar y al pensamiento del profesor procedimos a focalizar la atención en las opiniones vinculadas con la “modalidad de enseñanza” (MENS) para detenernos específicamente en las coincidencias y fracturas entre la modalidad de enseñanza que propician los docentes y la modalidad enseñante de los objetos tecnológicos. Para captar estos pensamientos procedimos a organizar el registro de las entrevistas, tal como lo hemos detallado en los apartados anteriores, considerando una doble secuencia de análisis. En una primera instancia establecimos dentro de la categoría “enseñanza” (ENS) los indicadores que respondían a la “modalidad de enseñanza” (MENS) para visualizar la frecuencia de aparición de estos indicadores en las afirmaciones de los sujetos. En una segunda instancia realizamos la interpretación de las frases en las cuales basamos el análisis crítico que nos permitió incluir nuestro propio esquema interpretativo atendiendo a las voces de los docentes y psicopedagogos.

En las opiniones de los docentes hallamos algunos ejes interesantes que movilizaron nuestra reflexión en torno a la modalidad de enseñanza. Entendemos que estas instancias necesariamente impactarán en la modalidad de aprendizaje ya que ambos posicionamientos se interrelacionan. El enseñante entrega, muestra, “enseña”, pero para que el aprendiente pueda apropiarse debe “recrear” el objeto de conocimiento en su experiencia que podrá ser de alegría, si es facilitada, o de frustración inhibitoria si es perturbada. De este modo, el enseñante, más que exhibir los contenidos del conocimiento debe abrir espacios para aprender. Y para que esto sea posible es necesario que la tarea de enseñanza propicie la construcción del conocimiento y en el mismo acto, la construcción del propio sujeto como autor de sí mismo, creativo y pensante. Los docentes, entonces, necesitan poseer información cuya función será la de constituirse en herramienta del pensamiento, puesta en juego en un espacio propicio para la creatividad. De otro modo, si el enseñante ofrece

directamente el conocimiento, se constituirá una modalidad exhibicionista que no le permitirá propiciar la realización de una experiencia subjetiva. En cambio, si el enseñante “entrega” la herramienta y no ofrece directamente el conocimiento permite que el aprendiente opere con ella construyendo el objeto, encontrándose en la experiencia como sujeto autor.

Analizaremos estas cuestiones a la luz de las opiniones de los sujetos indagados, agrupando los indicadores en torno a estas cuestiones:

- a.- Modalidad de enseñanza y TICS
- b.- Enseñanza de la informática
- c.- Alternativas vinculadas con la renovación de la enseñanza

a.- Modalidad de enseñanza y TICS

Detallamos en el listado de indicadores surgidos de las entrevistas, ideas vinculadas con la modalidad de enseñanza y las tecnologías.

Tabla 13.8: Incidentes críticos, población docentes, categoría modalidad de enseñanza

Población docentes Categoría: Modalidad de enseñanza
Incidentes críticos
Se plantea la inclusión de las tecnologías como herramienta didáctica pero no se la utiliza
Utilización de programas informáticos para la adquisición de conceptos
El docente debe mostrar diferentes opciones y revalorizar la lectura
El docente de informática evalúa en forma tradicional (prueba escrita) los aprendizajes informales
Lo educativo se vincula a la adquisición de contenidos informativos
Resistencia a incluir el juego en el aprendizaje
Debería incrementarse en el tiempo de aula el desarrollo del pensamiento
El modelo didáctico se resiste a ser flexible
Lugar de la familia en la enseñanza no formal

Los docentes vinculan a las nuevas tecnologías con la enseñanza, desde la posibilidad que brindan de expandir la memoria y la capacidad de acceder y acumular información. En este sentido rescatan a la informática como herramienta didáctica, aunque vinculada con un saber experto que aún no posee el docente de aula y que es delegado en un especialista idóneo. Circunscriben su tarea en torno a la revalorización de la cultura alfabética y aceptan el beneficio que le puede brindar la tecnología si es puesta al servicio del modelo didáctico que permanece inflexible. En las diversas entrevistas se reafirma el modelo de enseñanza tradicional, aún cuando se utilicen programas de ordenador atractivos. La evaluación de los aprendizajes -incluso en las clases de informática- se realiza utilizando dispositivos tradicionales (la “prueba escrita”) con lo cual se evidencia que lo que el docente busca

reafirmar es el concepto o la enunciación del proceso, descartando como dato valioso en la evaluación otras competencias que se desarrollan en los aprendizajes mediados por objetos tecnológicos. Reafirman el valor educativo de los contenidos informativos y la función docente de controlar y acompañar la adquisición de los conceptos como tarea privilegiada de la enseñanza. Es el tiempo del aula el espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento y en ese encuadre se desarrolla la enseñanza.

Desde esta concepción es difícil advertir que en otros ámbitos, vinculados con la educación no formal, también se producen aprendizajes significativos. Los docentes manifiestan una sutil resistencia a incluir al juego en el ámbito de la enseñanza porque pierden el control de la actividad que queda fuera del dispositivo didáctico. En tal sentido, sólo se consideran los “juegos educativos” con objetivos y contenidos vinculados al currículum escolar, como herramientas de aplicación o para la adquisición de conceptos.

En las entrevistas realizadas a los psicopedagogos hallamos algunas observaciones de la modalidad de enseñanza que amplían los conceptos destacados anteriormente.

Tabla 13.8: Incidentes críticos, población psicopedagogos, categoría enseñanza
Población: Psicopedagogos Categoría: enseñanza

Incidentes críticos
Lugar de la educación ante las TICS y sus efectos
La enseñanza es oral, ideas fijas en el pizarrón
Discurso del docente. Atención multifocal de los alumnos
La enseñanza se desarrolla en tiempos prolongados
La dinámicas del profesor y el alumno no favorecen el aprendizaje. Clima de la clase “caótico”
Crítica a las propuestas de enseñanza funcionalista.
Modelo de enseñanza expositiva: “exhibicionista”
El Modelo didáctico no propicia el interés de los estudiantes
Prácticas regresivas: estrategias de enseñanza basadas en el dictado

La mirada del psicopedagogo se centra en la dinámica de aprendizaje que propicia la modalidad de enseñanza. Observan que las prácticas docentes privilegian el discurso oral, los tiempos de exposición prolongados, las prácticas vinculadas con el dictado y la fijación de conceptos en la pizarra. Las dinámicas de las clases son expositivas y se apela a distintas estrategias de control para lograr captar la atención de los alumnos a su discurso. Advierten que este modelo no responde a la dinámica de aprendizaje de los alumnos que se resisten apelando a conductas inhibitorias, de manifiesto desinterés y falta de iniciativa. Las demandas de intervención profesional se refieren al clima de la clase que no responde a las estrategias motivacionales que presentan los docentes. El principal punto de ruptura entre el modelo de enseñanza y el de aprendizaje se vincula con la “atención”: el docente reclama atención a su discurso y los alumnos difícilmente pueden sostenerla ya que han desarrollado competencias de atención multifocal. En este punto advertimos el predominio

del discurso electrónico con el cual se han socializado los alumnos. Otra ruptura la hallamos en la sintomática necesidad de los alumnos de deambular por los espacios institucionales o de mostrarse inquietos con exceso de actividad motriz compensando corporalmente la demanda de inhibición cognitiva que el modelo de enseñanza hiperacomodativo le propone.

b.- Enseñanza de la informática

En la población de docentes aparecen referencias vinculadas con la enseñanza de la informática que listamos brevemente:

Tabla 13.9: Incidentes críticos, población docentes, categoría modalidad de enseñanza

Población docentes Categoría: Modalidad de enseñanza
Incidentes críticos
Se trabaja con la informática como aplicación
Aprender a leer los íconos vs lectura de textos
Intervención didáctica en aprendizajes mediados tecnológicamente
Enseñanza por experimentación con los artefactos
Necesidad de introducir a las tecnologías como aprendizaje del instrumento. Enseñanza instructiva
Informática como enseñanza técnica específica
Función enseñante: valor de lo virtual, pensamiento estratégico

En estas opiniones se define el lugar de la enseñanza de la informática en tanto aplicación. Se la describe desde prácticas vinculadas a la experimentación con artefactos y al desarrollo de un conocimiento técnico. El modelo de enseñanza es eminentemente instructivo, práctico, y propicia el aprendizaje por ensayo y error, con refuerzo de la conducta apropiada. Sin embargo, aparecen referencias a la posibilidad de superar esta modalidad aprovechando las características del videojuego en el sentido de desarrollar el pensamiento estratégico. Si bien aparece esta advertencia, e incluso existe experiencia en uno de los docentes que relata su trabajo a partir de videojuegos de simulación, sin embargo, esto no es condición suficiente para conmovir la estructura de pensamiento del profesor.

En este sentido, es el docente quien no puede “atender” a las posibilidades y necesidades de los aprendientes. La dificultad estaría ubicada en el posicionamiento aprendiente de los propios docentes que, operando desde su formación pedagógica se sitúan priorizando la información y el conocimiento. Desde nuestra mirada, afirmamos que el aprendizaje se ubica entre el “saber” y el “conocer. Entendemos que el conocimiento es siempre conocimiento del otro, porque es otro quien lo posee. En cambio el saber es experiencia personal y da poder de uso. Es el sujeto aprendiente quien, desde su propio saber, debe convertir el objeto enseñado, en conocimiento propio. Hemos demostrado en los capítulos anteriores que los niños, en tanto usuarios tempranos de los videojuegos, poseen un “saber”

basado en su propia experiencia que los posiciona ante las tecnologías de manera privilegiada. Este saber es desmentido por los adultos enseñantes, incluso por aquellos que contarían con ventajas por ser expertos en las tecnologías. Entonces, el aprendiente no puede transformar su saber en conocimiento y debe operar inhibiéndolo.

Entrevista a psicopedagogo C3

Interpretación	Registro textual
	E: Considerás que ésa sería una innovación en las prácticas escolares?
Preocupación por la renovación en la enseñanza: incorporación de otros lenguajes Intervención: cómo provocar aprendizajes significativos en la cultura docente?	Ps3: Realmente ésa es una de mis preocupaciones, ver cómo llevar a que se incorporen innovaciones en la cultura docente, que puedan aprovechar otros recursos. Generalmente los docentes se quedan con los productos, si los alumnos aprobaron o no aprobaron y las actividades son las mismas, siempre. No se piensan otros recursos para generar aprendizajes más complejos, más totalizadores. Me refiero no solamente al lenguaje de textos escritos sino incorporar otros lenguajes, sugerencias que yo siempre doy cuando hago los diagnósticos, cómo se podría llevar a los alumnos hacia aprendizajes más significativos. El desafío mío sería ése, cómo provocar aprendizajes significativos en los docentes, de una manera pragmática, para que se animen a incorporar innovaciones en la práctica. Estoy pensando en continuar el trabajo con el profesor de informática para llevarlos a los docentes a la sala de informática trayendo esos materiales que están guardados en la biblioteca y que se puedan realizar alguna planificación de actividades con recursos didácticos que se puedan integrar y que puedan dar una cobertura más rica de los contenidos curriculares. Según lo que ha dicho la rectora, éste tipo de acciones ya se han hecho y no han causado mayor impacto en las clases. Ya se ha intentado y se cuenta con una provisión de artefactos muy buena, encontré grabadores, videos hasta filmadoras que ya están obsoletas y se han utilizado poco y nada. Pero no, no se salen de lo clásico, del pizarrón. Estas cuestiones realmente me preocupan y creo que tienen mucho que ver con la baja calidad en la enseñanza.

Si advertimos que nuestro sistema educativo, en general, descalifica el saber para sobredimensionar el conocimiento, entonces se comprende que la modalidad enseñante opere desmintiendo el saber del aprendiente. En consecuencia, el aprendiente, al ser anulado como conocedor, puede evitar pensar o inhibir su pensamiento porque, en definitiva, teme mostrar lo que piensa para no ser descalificado.

c.- Alternativas vinculadas con la renovación de la enseñanza

Consideramos sumamente interesante la presencia de ciertas afirmaciones que hallamos vinculadas con propuestas o alternativas al modelo tradicional de la enseñanza. Para ello, transcribimos los indicadores que hallamos en la población de docentes:

Tabla 13.10: Incidentes críticos, población docentes, categoría modalidad de enseñanza

Población docentes Categoría: Modalidad de enseñanza

Incidentes críticos

El desarrollo del pensamiento crítico es un propósito educativo
Preocupación por presentar una alternativa educativa
Dificultad para desarrollar el pensamiento crítico
La reflexión crítica instala una distancia con la respuesta reactiva
La lectura crítica de los medios en la escuela

En las afirmaciones los docentes advierten que desarrollar el espíritu crítico es uno de los principales propósitos educativos. En estas afirmaciones podemos señalar un acuerdo discursivo entre el pensamiento del profesor y la meta que persigue la educación. Sin embargo, en los obstáculos que señalan se pueden leer las fuertes resistencias que se ponen en juego al momento de diseñar estrategias en la práctica de aula que se movilizan en tal sentido. Generar espacios alternativos a la modalidad de enseñanza exhibicionista, es una posibilidad que requiere considerar a la educación como “instrumento emancipatorio que proporcione conciencia crítica y que potencie las voces de los sujetos concretos en sus situaciones históricas particulares” (Gimeno, 2001: 178) Los aprendizajes así entendidos configuran al sujeto aprendiente como autor de su pensamiento, experiencia de autoría que conecta al sujeto con el placer de aprender descubriéndose conocedor de sí mismo y de los contenidos significativos de la situación histórica en la que está inmerso. En este sentido rescatamos la propuesta de incluir la lectura crítica de los medios en la escuela como experiencia de desarrollo del pensamiento crítico. Ante la sobreoferta de objetos de consumo que se presentan como necesarios y deseables en los medios masivos, el desafío radica, precisamente, en desarrollar la capacidad de discriminar la propia experiencia de deseo.

En las opiniones de los psicopedagogos hallamos referencias a estas cuestiones que agrupamos en estos indicadores:

Tabla 13.11: Incidentes críticos, población psicopedagogos, categoría modalidad de enseñanza

Población: Psicopedagogos Categoría: Modalidad de enseñanza

Incidentes críticos
Enseñar a “ver” al aprendizaje en su peculiaridad

Cambios en las modalidades de aprendizaje demandan un posicionamiento “atento” del observador
Modelo de enseñanza expositiva, no se da un lugar a la palabra del alumno.
Lugar de la enseñanza: procesamiento “humano” de la información
Intervención para instalar la reflexión, en vez de promover conductas reactivas
Experiencia en implementar el juego como innovación didáctica aplicando la formación psicopedagógica
Necesidad de hallar fundamentos a los problemas de la práctica.
Valor de la imagen para el aprendizaje, previo al concepto
Revalorizar la oralidad y la lectura de códigos simbólicos..
Lectura crítica de la realidad como contenido curricular.
Estrategias docentes para el aprendizaje: análisis crítico, discriminación de significados
Pensamiento mítico en la institución educativa generador de inhibición cognitiva
Estrategias de enseñanza defensivas: rigidización de las rutinas

En las opiniones de los psicopedagogos consideramos sumamente esclarecedor la observación que vincula a los cambios en las modalidades de aprendizaje con un posicionamiento “atento” del enseñante. En tal sentido se subraya la necesidad de instalar una mirada en los docentes que advierta las características del aprendizaje en su peculiaridad. Remitimos al concepto desarrollado en el párrafo anterior en el cual destacábamos la vinculación entre el deseo de aprender y la construcción del sujeto autor. La intervención del psicopedagogo en la institución educativa tendría en este lugar su principal objetivo: instalar en los docentes un espacio de reflexión sobre las prácticas de enseñanza que movilicen las estrategias defensivas rigidizadas de la modalidad de enseñanza. Esta dinámica propicia la inhibición del pensamiento del autor-aprendiente y la manifestación de conductas reactivas que responden a estas cuestiones. Es interesante advertir, también, que la intervención del psicopedagogo, generando estos espacios, tiene como foco la propia institución educativa que, a través de su cultura (“pensamiento mítico”) instala determinada modalidad de enseñanza.

Entrevista a Psicopedagogo C2

Interpretación	Registro textual
Modalidad enseñante de los videojuegos: exigencia de dominio y vértigo	D3: es como que trasladan la acción que sólo le pasa al personaje. Y no es que no están concentrados, sino fijate cómo juegan. La concentración que les demandan los juegos es muy grande y por eso el nivel de atención que adquieren es muy grande y por eso ante una actividad diferente que no les demande tanto, se aburren
Resistencia de la cultura docente a incorporar lo nuevo	Ps1: Yo tengo una idea sobre eso, los docentes, por ejemplo, incluso los más curiosos, los que se forman en cursos de capacitación, cuando lo van a llevar a la práctica de escuela lo traduces, lo amoldan a una mirada “instituida”, no demasiado atrevida diría yo
	E: Lo ponen en el formato escolar, diríamos..

Lugar del alumno: se opone a la normativa, la desconocen. Pérdida del sentido de la autoridad instituída	Ps1: Claro, pero el alumno ya está con todo esto que proponen las nuevas tecnologías, porque es parte de la cultura social, por eso el alumno se resiste y muestra “problemas” . De alguna manera muestra que en estos momentos el alumno tiene más poder. De últimas, no cumple con la normativa y no le importa tampoco, en otras épocas sí le importaba. Hoy en día no, se oponen, quieren hacer de otra forma y lo hacen
--	---

En estas opiniones aparece también la sugerencia de instalar en las prácticas el valor de la imagen y de la oralidad como instancias previas a la adquisición de los conceptos. Sugerencia que se vincula con las características propias del aprendizaje mediado por objetos tecnológicos. Procesos primarios que deberían constituirse como objeto de análisis para hacerlos “inteligibles” a la luz de desarrollo del pensamiento abstracto.

d.- Videojuegos como estrategias

En el transcurso de las entrevistas llevadas a cabo a los adultos les preguntamos específicamente por los videojuegos y las posibilidades que podrían ofrecer como herramienta educativa. En los sujetos indagados existían diversos grados de conocimiento previo respecto de estas tecnologías, de modo tal que sus opiniones representan una variada gama de posicionamientos.

Tabla 13.12: Incidentes críticos, población docentes, categoría modalidad de enseñanza

Población docentes Categoría: Modalidad de enseñanza

Incidentes críticos
Se reconoce el valor del juego como instrumento didáctico aunque no se lo utilice
El videojuego que se elige es educativo y supeditado al objetivo pedagógico.
Utilización de videojuegos didácticos para la enseñanza de letras y números
Se descarta el Valor formativo de los videojuegos, salvo los que desarrollan contenidos específicos. El interés es del docente y no del alumno
Juegos con mucha información son “educativos” El videojuegos como aplicación de contenidos específicos
Se acepta la enseñanza de valores a través de la trama narrativa
Planificación didáctica con el videojuego Necesidad de establecer criterios de selección
La propuesta de los videojuegos implican comprensión del proceso Se podría utilizar videojuegos didácticos que desarrollen alguna habilidad específica
La modalidad enseñante de los videojuegos genera estilos de vinculación
Modalidad enseñante de los videojuegos: exigencia de dominio y vértigo
El juego enseña habilidades de administración
El juego enseña la lectura de íconos

Juegos que desarrollan el pensamiento lógico
Pensamiento estratégico y atención sostenida
Elección de simuladores como propuesta valiosa
El desafío es superar el nivel de violencia de los videojuegos
Enseñanza por experimentación con los artefactos

Los docentes dejan traslucir en sus opiniones el predominio de la lógica del formato escolar ante la lógica del juego. Reconocen discursivamente el potencial educativo de los juegos aunque el espacio de la práctica aparece revestido de “aplicación didáctica”. Tanto los docentes de sala como los de informática destacan el atractivo que representan para los niños las “actividades ludeiformes” que se presentan respondiendo a objetivos explícitamente vinculados al currículum escolar. En alusión directa a los videojuegos aparecen, en los docentes de informática, los videojuegos educativos que trabajan contenidos curriculares en entornos interactivos. Enuncian como requisito la selección apropiada de los videojuegos, opción llevada a cabo en conjunto con el docente de sala, a quien sostiene mediante las herramientas informáticas (el videojuego incluido en ellas).

Entrevista individual docentes C1

Interpretación	Registro textual
Valor del juego como instrumento didáctico	D4.- Queda claro, a mí me interesa revalorizar a los juegos. Por ejemplo, el año pasado se la pasaban jugando al Mario Bros, pero para pasar el tiempo, entretenerse cuando no hacían nada. Y ese juego es muy bueno.
	E. y qué se puede hacer con eso?
La propuesta de los videojuegos implican comprensión del proceso	D4: No es sencillo Mario Bross, tenés que interpretar el juego, si no, no lograrás avanzar.
	E: En eso se puede ver lo educativo, más allá que tenga un contenido explícitamente educativo
El valor educativo es un valor agregado a la propuesta lúdica	D4: es que hay que buscarle “lo educativo” Por ejemplo yo recuerdo un trabajo con un juego sobre detectives y ladrones
	E. En qué consistía la propuesta?
Propuesta lúdica y valor educativo	D4: Y había que encontrar al ladrón, descubrir pistas y allí trabajan con planillas de cálculo con todos los datos del ladrón, tienen que aplicar filtros
	E. y qué contenidos trabajabas?
El videojuegos como aplicación de contenidos específicos	D4: era cómo llevar planillas de cálculo, procesador de textos y power point con un juego.

En el grupo de psicopedagogos, la referencia a los videojuegos nos aporta su mirada con respecto a las narrativas como herramientas identificatorias. Realizan observaciones muy

valiosas en las que destacan los arquetipos de identificación que promueven estas narrativas. Sus observaciones las sintetizamos en estos indicadores:

Tabla 13.13: Incidentes críticos, población psicopedagogos, categoría modalidad de enseñanza

Población: Psicopedagogos Categoría: Modalidad de enseñanza

Incidentes críticos
Videojuegos: buena selección para incluirlos como propuesta innovadora
Incorporación de argumentos y arquetipos de los cómics como formas de identificación, función de la literatura fantástica.
Proyección en historias violentas, identificación con el héroe fantástico como forma de sublimación

Es interesante destacar la movilización de procesos identificatorios entre el usuario de estas tecnologías y los personajes de las historias. Se destaca en especial, la función proyectiva que sostiene la figura del héroe en las narrativas que sigue la línea desarrollada en torno al héroe de la literatura fantástica tradicional.

5.-Modalidad de aprendizaje

Tal como hemos desarrollado en el marco teórico consideramos que las modalidades de enseñanza y aprendizaje remiten a posicionamientos subjetivos que operan de manera solidaria. Subrayamos la idea que sostiene que la modalidad de aprendizaje de los alumnos se constituye en reciprocidad con la modalidad de enseñanza de los enseñantes (en sentido amplio y en sentido estricto, vinculado al contexto escolar) De acuerdo con esta afirmación, nos detendremos en este apartado, a analizar en particular las características de la modalidad de aprendizaje. Procedimos, en principio, a categorizar las afirmaciones de docentes y psicopedagogos vinculados con la categoría “enseñanza” (MENS) y nos detuvimos en las frases referidas a la “modalidad de aprendizaje”(MAPJE) específicamente en las coincidencias y fracturas que se vinculan con la modalidad de enseñanza que propician tanto los docentes como de los objetos tecnológicos. Para captar estos pensamientos procedimos a organizar el registro de las entrevistas, tal como lo hemos detallado en los apartados anteriores, dentro de la categoría “enseñanza” (ENS) los indicadores que respondían a la “modalidad de enseñanza” (MENS) y dentro de ella, derivadas de la “modalidad de aprendizaje”(MAPJE) hallamos indicadores respecto de la “atención” (AT) y la influencia del diseño” (DIS).

En una segunda instancia realizamos la interpretación de las frases en las cuales basamos el análisis crítico que nos permitió incluir nuestro propio esquema interpretativo atendiendo a las voces de los docentes y psicopedagogos.

Sintetizamos los indicadores más significativos de las opiniones de los docentes:

Tabla 13.14: Incidentes críticos, población docentes, categoría modalidad de aprendizaje

Población: docentes

Categoría: Modalidad de aprendizaje

Incidentes críticos
Es muy frecuente la sobreocupación del niño y padres sobreexigidos
Preocupación por los efectos de las pantallas
Aprendizaje a través de la experiencia: el adulto desconoce los códigos Los niños son los expertos
El videojuego genera un espacio lúdico propio: espacio, tiempo y narrativas que atrapan
Influencia negativa de las TICS en la escritura
Efectos de sobreestimulación sobre los comportamientos y el aprendizaje
Efectos sobre el lenguaje Estilos de lectura e influencia de la cultura de la imagen
Efectos nocivos de los videojuegos violentos
El uso del tiempo y las TICS Tiempo subjetivo: dedicado al control de la tecnología
Ventajas del formato interactivo
El aprendizaje se favorece si está mediado por los videojuegos
Ventajas de los videojuegos: aporte para la interpretación de textos no verbales

En la población de docentes encontramos indicadores que describen un cambio en el concepto de infancia que evidentemente preocupa a los maestros porque conmueve también su posición ante ellos. Principalmente se describe al niño como “sobreocupado”, atendiendo a una oferta amplia de actividades que cubren su tiempo libre. Este niño, frecuentemente, está solo ya que sus padres están sumidos en múltiples ocupaciones que demandan su tiempo. Un niño que ha sido introducido desde sus primeros años de vida, en el lenguaje electrónico y en el dominio de las máquinas. Este niño ha incorporado habilidades eficaces en el uso de las tecnologías por su contacto temprano con los videojuegos. Ha aprendido estas habilidades en su experimentación con los artefactos, con lo cual el formato del programa instructivo no solamente le es “familiar” sino que además le ha ofrecido economía de esfuerzo psíquico para aprender los diseños autoexplicativos

Estas características del niño /joven actual impactan directamente en el vínculo con los adultos ya que afecta el valor de la experiencia. Un vínculo tradicionalmente basado en la asimetría y en el dominio del conocimiento por parte de los adultos. En este caso es el niño quien posee el conocimiento experto y la facilidad de aprender la complejidad tecnológica debido a su inmersión temprana. Los adultos han permitido que sus niños aprendan en contacto con las máquinas en el seno del propio hogar y, salvo en contadas excepciones, no se interesan por lo que allí ocurre. Consideran que es un “entretenimiento” para ocupar el tiempo de los niños mientras ellos desarrollan otras actividades. Hasta aquí la brecha digital estaría vinculada a la brecha generacional, básicamente.

Entrevista a Psicopedagogo C3

Interpretación	Registro textual
	E: y cómo ubicas los puntos de encuentro entre la cultura

	docente y la de los estudiantes?
Nuevos lenguajes y producción del conocimiento. Influencia de los aprendizajes no formales	Ps3: Lo que se observa es que los chicos se mueven utilizando otros códigos y al no incorporar el lenguaje para pensar, habría que ver cómo van construyendo categorías. Nosotros, los docentes hemos sido formados en esas teorías, vinculando el pensamiento y el lenguaje.. Ahora, ante esta realidad habría que ver... estamos acostumbrados a pensar que el pensamiento se desarrolla a partir del lenguaje, sea verbal, gestual, escrito. Pero al ver cómo están aprendiendo fuera de las escuela, tendríamos que repensar qué cosas tendríamos que desarrollar.. se me ocurre que necesariamente serán otras, diferentes a la época en la que no había semejante inclusión de las tecnologías... Seguramente va a impactar en la producción del pensamiento, que ésa es la función de la escuela: favorecer el desarrollo del pensamiento. Pero los docentes están desprovistos de elementos para abordar esta nueva realidad, allí veo el lugar de los investigadores, de la universidad...

Los adultos expresan su preocupación por los efectos que se producen en los niños por su inmersión tecnológica. Los describen como “influencia negativa” que se evidencia en la escritura, en el lenguaje oral, en los modos de vincularse y en los contenidos a los cuales tienen acceso. Sintéticamente observan que la sobre estimulación que provocan los videojuegos necesariamente influirá sobre el aprendizaje y la conducta. Estos cambios responden al impacto de la imagen sobre el conocimiento y generan estilos de lectura propios del discurso electrónico Otro de los efectos que se evidencia se vincula al uso del tiempo narrativo, impregnado de las características que le imprime el discurso electrónico.

Asimismo señalan ventajas del formato interactivo que favorecen el aprendizaje atendiendo al atractivo de la mediación tecnológica. Específicamente influirían positivamente en el desarrollo de habilidades necesaria para la lectura de textos no verbales.

Entrevista grupal docentes C1 (EGD1)

Interpretación	Registro textual
Efectos de sobreestimulación sobre los comportamientos y el aprendizaje	D5: y eso creo que afecta a la atención, sumado al tema de internet. Por ejemplo a veces decimos, vamos a ver tal cosa y no se pueden quedar sentados. Esta situación es la de estar inquietos, no poderse concentrar, y esto afecta también al aprendizaje, en la escuela. Por ahí si tenemos una lectura un poco larga, no se pueden concentrar. Es como que ellos están en el teatro, en la primera fila, y quieren que otros hagan las cosas por ellos, ellos son espectadores y otros tienen que estar en la acción
	E. sería similar a manejar a un personaje, sin tener la experiencia propia
Modalidad enseñante de los	D3; es como que trasladan la acción que sólo le pasa al personaje. Y no es que no están concentrados, sino fijate cómo juegan. La

videojuegos: exigencia de dominio y vértigo	concentración que les demandan los juegos es muy grande y por eso el nivel de atención que adquieren es muy grande y por eso ante una actividad diferente que no les demande tanto, se aburren
---	--

La población de psicopedagogos reafirma las observaciones de los docentes y profundizan en aspectos vinculados a los cambios que se producen en el aprendizaje y la conducta. Detallamos los indicadores más significativos en el siguiente listado:

Tabla 13.15: Incidentes críticos, psicopedagogos, categoría modalidad de aprendizaje

Población: psicopedagogos	Categoría: Modalidad de aprendizaje
Se advierte un cambio en las modalidades de aprendizaje	
Principal indicador de las nuevas modalidades de aprendizaje: la fragmentación en el tiempo y de la atención.	
Preferencia por mensajes precisos, concisos y cortos, con ejemplos gráficos	
Los alumnos manifiestan una comprensión adecuada	
Los jóvenes no se “bancan” (no toleran) los tiempos prolongados	
Nuevos estilos de comunicación (silencios y gestos): El caso Pokémon	
Lenguaje más compacto, otras expresiones gestuales (la imagen)	
Los espacios se están redefiniendo	
Nuevas formas de socialización: vinculación por intereses	
La comunicación oral está mediada por las TICS: el chat	
Importancia del lenguaje del cómic: estética del grotesco como formas proyectivas	
El videojuego circula y es utilizado en forma solidaria	
Las tecnologías están instaladas en la cultura, más allá de las posibilidades de adquisición	
Características del relato electrónico que generan nuevos procedimientos de lectura	
Simuladores: para aprendizaje de procesos (estrategias y contenidos).	
Estrategias de aprendizaje: la composición y el diseño	
Aprendizaje informal en contextos fuera de la escuela. Influencia del diseño.	
Nuevos lenguajes y producción del conocimiento. Influencia de los aprendizajes no formales	
Modalidad de aprendizaje hiperacomodativa: copian y atienden a varios estímulos a la vez	
Los alumnos atienden a diferentes demandas al mismo tiempo, la atención está derivada a distintos centros de interés. Atención multifocal, respuestas adecuadas	
Los alumnos no mantienen fija la atención en el discurso del docente pero responden correctamente	
El cambio se centra en la diferente concepción del tiempo: duración y frecuencia	
Cambios en el concepto de cuerpo “normado” Concepto de cuerpo “producido” cuerpo espectáculo Cuerpo marcado, tatuado Signos tatuados en la piel: prácticas rituales	

Los psicopedagogos describen las características que observan en los aprendizajes y las explican desde una modalidad “hipoacomodativa” que privilegia la asimilación y la adaptación al estímulo externo. Señalan un cambio en la concepción del tiempo, específicamente en la duración y la frecuencia. Los tiempos de atención son cortos y ágiles, siguiendo las características propias del videoclip.

Han observado que los alumnos desarrollan la capacidad de atender a varios focos al mismo tiempo, respondiendo a un modelo que los ha instruido en la hiperestimulación. Esta característica desconcierta al docente porque no encuentra un auditorio capaz de sostener la atención a sus prolongados discursos didácticos. Advierten que estas conductas probablemente dificulten los aprendizajes sin embargo, los alumnos logran reconstruir desde los fragmentos, un conocimiento que, al menos, es funcional para pasar los exámenes.

Otro aspecto interesante se refiere a la revalorización del juego en tanto actividad vinculada con el placer y el entretenimiento. La propuesta lúdica se desdramatiza y adquiere características cercanas a una actividad de evasión, de entre-tener, más que de elaboración simbólica de contenidos significativos.

La circulación de los saberes que genera la inmersión en las tecnologías propicia nuevas formas de vinculación entre los usuarios. Se promueve la circulación de los programas de manera solidaria, en especial para la obtención de insumos a menor costo económico. Los usuarios conforman verdaderas “comunidades virtuales” reunidas en torno a la adhesión a determinados personajes de los cómics, replicados en los videojuegos.

Siguiendo estas características aparece la comunicación no verbal, a través de gestos y silencios, como una forma privilegiada de la comunicación no verbal.

Otro aspecto interesante es la revalorización del componente estético que privilegia las formas sintéticas propias del diseño gráfico. Las figuras grotescas aparecen frecuentemente evidenciando la presencia de los personajes del cómic en los dibujos. El componente estético también se inscribe en la piel, como una nueva superficie de denuncia. Se describe el concepto de “cuerpo producido” plagado de señales identificatorias. Un cuerpo tatuado, marcado, espectacularizado que se exhibe como anuncio significante. Este aspecto, sostenemos, va más allá de la inscripción de los dibujos en la piel. Señalarían la tendencia a evitar la internalización de los mensajes y significados. Todo está en la superficie de contacto, al alcance de la mirada.

5.1.- Conductas reactivas

Si bien las características ya enunciadas describen ampliamente la modalidad de aprendizaje que genera la inmersión en las tecnologías, hemos considerado pertinente incluir las observaciones que remiten a conductas reactivas (CR) en un apartado especial y que se describen en los indicadores siguientes:

Tabla 13.16: Incidentes críticos, docentes, categoría conductas reactivas
Población: docentes Categoría: conductas reactivas

Incidentes críticos
Efectos del uso sobre la Lengua oral y escrita
El juego refuerza la respuesta adecuada
La digitalización propone una mejora estética en la elaboración de trabajos
La imagen estéticamente agradable genera atracción por sí misma

La población docente describe comportamientos en los alumnos que entendemos son conductas reactivas, en respuesta a la modalidad enseñante privilegiada. Describen que los procesos de digitalización de las imágenes ha provocado una revalorización del componente estético de la imagen en detrimento del valor del texto escrito. La presencia de imágenes producidas en programas de diseño por ordenador despiertan una especial fascinación e interés en los alumnos que han crecido influenciados estéticamente por las imágenes de los cómics televisivos.

Entrevista a psicopedagogo C3

Interpretación	Registro textual
Videojuegos y violencia. Prototipos de identificación: masculinos con características “latinas” como la fuerza bruta.	Ps3: eso de la violencia.. yo lo he visto, lo he visto con mi propio hijo, cuando le queda un rato libre juega y yo observo. Hay un mensaje muy fuerte, un desdibujamiento de la realidad que como adultos debemos estar encima de ellos... porque todo pasa velozmente, cambian de una escena a la otra es acción pura y respuesta rápida y violenta, no hay lugar para pensar, sólo cuando se detiene el juego, incorporan la violencia y la sexualidad, desdibujada pero muy presente en las formas y movimientos de los cuerpos... Hay un desdibujamiento de la persona como algo integral, son las piezas del juego que hay que vencer para avanzar. Está muy presente la figura del hombre macho, violento o la mujer masculinizada con esos músculos tan irreales. Habrá otros mejores, pero esos videojuegos son muy atractivos para los pibes. El prototipo de hombre es el forzado, el latino, morocho, con mandíbulas grandes, hay muy pocos rubios por lo que pude ver...Pero éstos representan la fuerza bruta.

Otra característica interesante es la que vincula a estas conductas reactivas con el formato propio del entorno digital: el juego, el entretenimiento. Si bien estas propuestas no coinciden con nuestra concepción de “juego” en tanto expresión de la función simbólica advertimos que el carácter de la propuesta lúdica provoca el interés de los jóvenes por las tecnologías. El juego, en este caso se vincula al entretenimiento y la diversión y el discernimiento intelectual está circunscripto a la propuesta narrativa

Detallamos ahora los indicadores significativos que surgen de las entrevistas.

Tabla 13.16: Incidentes críticos, psicopedagogos, categoría conductas reactivas
Población: psicopedagogos Categoría: Conductas reactivas

Incidentes críticos

La escuela denuncia problemas de aprendizaje reactivo
Origen de los problemas de aprendizaje en las propuestas didácticas
Rechazo al discurso del docente: efecto zapping también en la atención de los enseñantes
No se tolera el tiempo de escucha prolongado: en alumnos y en docentes
Se evidencia dificultad para la espera y para acceder a la introspección y elaborar un texto complejo
Se presentan problemas de comprensión en materias humanísticas que demandan desarrollos argumentativos
En las respuestas de los alumnos se observa muchas actividades sin definir.(sin conclusión?)
Los códigos de vinculación social basados en identificación con personajes
Se observan dificultades para acceder a un pensamiento complejo
Atención zapping: fenómeno que atraviesa todas las prácticas institucionales, incluso las profesionales
Pérdida del sentido de la autoridad instituída
Identificación con personajes violentos. Vinculación corporal a través del contacto violento
Los usos de la tecnología en el tiempo libre facilitan la evasión Los medios sirven para evadir una realidad angustiante
Síntoma de problema de aprendizaje: falta de interés.
Problema de interpretación de consignas
La institución inflexible impide extender los aprendizajes a la vida cotidiana (inhibición de los saberes)
Del consumidor de medios pasivo al participante que “responde” activamente

En principio se advierte que la escuela denuncia la presencia de “problemas de aprendizaje” en los alumnos que demandan una intervención profesional para evitar llegar a la constitución de conductas patológicas que inhiban el acceso al conocimiento.

Entrevista a Psicopedagogo C3

Estrategias de enseñanza defensivas: rigidización de las rutinas	Ps3: Claro, y las rutinas se rigidizan como defensas...Ante lo nuevo, los docentes se contentan con que estén quietitos uno detrás de otro, que no se muevan, que no protesten...Se asustan ante el sujeto dinámico, creativo, cuestionador, aunque sea de manera
--	---

	constructiva..
	E: La misma quietud que se le pide al cuerpo se reflejan en las ideas...
Resistencias de los enseñantes a incorporar un pensamiento activo	Ps3: Por supuesto.. y después se quejan cuando nadie aporta algo nuevo, si ellos mismos se resisten a escuchar por dónde pasa la realidad...Son cuestiones muy contradictorias en la institución..

A través de la mirada psicopedagógica se advierte la presencia de determinados comportamientos vinculados a la exposición ante las tecnologías. Uno de los más significativos se encuentra en la dificultad que manifiestan los alumnos para acceder a la introspección y elaborar textos complejos que demanden sostener el discurso a través de una producción y tiempos de elaboración extensos. Este dato, la “dificultad para tolerar el tiempo de espera” es reiterado en diversas circunstancias y remite al síndrome que hemos denominado “atención zapping”. Esta característica no solamente se evidencia en la modalidad aprendiente de los alumnos sino que también se rescata su presencia en las prácticas institucionales. Los psicopedagogos advierten que la multiplicidad de tareas emprendidas y sin concluir, la dificultad para abordar cada caso en particular dedicándole el tiempo necesario, entre otras cuestiones, estaría señalando que la aceleración de los tiempos institucionales y la dificultad para tolerar tiempos extensos, también está presente en el contexto institucional como réplica de esta característica del macrodiscurso contemporáneo.

Esta característica de la atención multifocal en tiempos breves dificulta la concentración sostenida que demandan los aprendizajes cognitivamente demandantes. Se señala como síntoma frecuente la dificultad para interpretar consignas o comprender textos en materias humanísticas que demandan desarrollos argumentativos. La dificultad para acceder al pensamiento complejo es evidentemente, un comportamiento reactivo que puede llevar a un falso diagnóstico si no es advertido en su especificidad. Los sujetos manifiestan su capacidad de elaboración cognitiva en las actividades que concentran su interés y las restringen en las que son impuestas, en los contenidos escolares, por ejemplo.

La fuerte presencia de los medios masivos de comunicación y del discurso tecnológico, tan presente en la comunicación entre las generaciones más jóvenes cumple la función de evasión de la realidad que es compartida por los adultos. Una realidad angustiante, imprevisible e invalidante de las posibilidades de los sujetos que provoca movimientos desubjetivantes y, entonces, los mecanismos de huida y de refugio en el mundo virtual se activan para preservar al psiquismo del caos.

Otra de los comportamientos reactivos se evidencia en los modos de vinculación entre los sujetos centrados en códigos extraídos de los personajes famosos. La identificación con personajes violentos facilita la proyección de contenidos simbólicos que, de este modo, pueden ser mantenidos bajo control. Comportamiento violentos, de contacto corporal que no necesariamente desencadena en agresión pero que, en los casos en los cuales falla la contención afectiva en las instituciones de socialización primaria, puede llevar a

determinados sujetos a identificarse masivamente en estos comportamientos violentos. Este fragmento ilustra claramente una situación paradigmática:

Entrevista Individual a Psicopedagogo (C1)

Interpretación	Registro textual
Identificación con personajes violentos. Vinculación corporal a través del contacto Importancia del lenguaje del cómic: estética del grotesco como formas proyectivas	Ps1: Sí, hay muchos dibujos que tienen que ver con la violencia. Una cosa que me llama mucho la atención es la manera en que los chicos se identifican con estos dibujos. Con respecto a este tema recuerdo un episodio en la escuela que me impactó. Observé en un grupo que se relacionaban con uno de los chicos a través de los golpes. Cualquier cosa era oportunidad para golpearlo. Lo golpeaban y una vez, ese golpe sin querer le dio con la cabeza contra un armario. Lo curioso era que él se llevaba bien con el grupo, no había bronca ni respondía a la agresión con otra agresión. Creo que se vinculaba a través de la violencia y valoraba más la relación con el grupo que la forma de relacionarse... Ese chico, por ejemplo, era un genio dibujando escenas de caricaturas super violentas, con caras desagradables, allí él se distinguía. Mostraba en los dibujos la violencia que recibía, la representaba y creo que el grupo también proyectaba en él otras violencias, él lo permitía de alguna manera...
	E: cómo trabajaste esas conductas desde tu rol?
Intervención para instalar la reflexión, en vez de la conducta reactiva	Ps1: Primero tuve que entenderlas, me costó mucho. Luego pude organizar un ámbito donde los chicos puedan poner en palabras las conductas y en vez de actuarlas, pudieran discutir las, simbolizarlas. Era importante el mensaje de protesta, pero preservando a este chico de ser él mismo el depositario de la violencia.

Estas características, en general provocan una pérdida del sentido de la autoridad instituída con lo cual el interés por cumplir los mandatos tradicionales se desmorona y con ellos también la escuela y sus posibilidades que se alejan del objeto de deseo. De allí la importancia de advertirlas para abordarlas desde una mirada comprensiva a la luz de estos procesos.

Capítulo 14

Reflexiones sobre el problema de partida y conclusiones

- 1.- Análisis de la información vinculada a las líneas de indagación**
- 2.- Un espacio de interlocución al discurso hegemónico en la Institución Educativa**
- 3.- Los psicopedagogos autorizándose a intervenir**
- 4.- Conclusiones: entre el cierre y la apertura**

Reflexiones sobre el problema de partida y conclusiones

El diseño de investigación que hemos desarrollado en esta Tesis de Doctorado se instala en la “perspectiva del descubrimiento” a la cual adherimos fundamentados en la convicción de que los conceptos y las explicaciones culturales se construyen socialmente a la vez por los ciudadanos y por los investigadores. Afirmamos que tanto el conocimiento social como su utilización están basados en valores y por lo tanto las relaciones entre investigación social e intervención son complejas y siempre se encuentran impregnadas de alguna concepción ideológica implícita. De este modo afirmamos que los “hechos sociales no pueden interpretarse fuera de un contexto teórico, y por lo tanto, histórico”. (Wittrock, 1989, pag110) Estas ideas han sido las que fueron guiando el despliegue de los conceptos que consideramos indispensables para dilucidar las líneas de indagación intervinientes en la constitución del problema que nos preocupa.

En este último apartado describiremos la información que consideramos relevante para fundamentar el análisis del problema de investigación que nos ha guiado en este desarrollo argumentativo.

Nos preguntamos si **la construcción narrativa y los significados socioculturales de los videojuegos intervienen en el espacio lúdico de los niños influyendo en la construcción de la identidad social aportándoles prácticas y significados que generan una microcultura ajena a la escolar.** A fin de analizar en profundidad estas ideas decidimos posicionarnos en la perspectiva del sujeto aprendiente, usuario de estas tecnologías. Somos conscientes que hemos dejado abiertas muchas otras vertientes de análisis que seguramente darán origen a futuros proyectos de investigación. Nos dedicamos en este proceso a distanciarnos de nuestros preconceptos frente a estas tecnologías, originados en nuestro lugar de adultos observadores, alejados de la categoría de “usuarios expertos en videojuegos” para acercarnos, ya en la fase de reducción de los datos, a la percepción del sujeto de análisis, sus prácticas de uso, sus intereses y valoraciones. Desde esta perspectiva es que nos atrevemos a interpretar los datos siguiendo un proceso circular e interpretativo.

Nos interesa especialmente indagar las características del espacio lúdico que generan los videojuegos a fin de analizar la posibilidad de propiciar espacios de autoría en los sujetos usuarios. Este aspecto lo indagamos atendiendo al análisis de los datos referidos a la configuración del espacio lúdico vinculado con las prácticas que desarrolla el usuario de videojuegos para triangularlo con los datos que se despliegan en las líneas de análisis propuestas y evaluar la intervención educativa, entendida como la posibilidad de propiciar espacios de autoría que le permitan al sujeto aprendiente acceder al conocimiento desde su propia construcción cognitiva.

Hemos propuesto cinco líneas de indagación que han organizado los datos recogidos de una manera que hemos considerado clarificadora para facilitar la comprensión del problema de estudio. Estas líneas focalizan la atención en determinadas facetas del problema de

investigación pero es necesario complejizar la mirada entrecruzando los análisis a fin de hallar un panorama más enriquecedor y dinámico.

1.- Análisis de la información vinculada a las dimensiones

DIMENSION 1 La configuración del espacio lúdico en las prácticas de uso de los videojuegos

Hemos definido el espacio lúdico siguiendo los aportes de Winnicott (1972) quien considera al juego como la experiencia humana que inaugura el pensamiento. Dicha experiencia abre la posibilidad a la “autoría del sujeto” -en términos de A. Fernández (1987)- para acceder al conocimiento prescindiendo de la demanda del otro y de la exigencia de la necesidad. El sujeto es quien establece ese “espacio transicional” (Winnicott, 1972) que no es interior ni exterior y que es creado por él. Consideramos que se inaugura un “espacio transicional lúdico” porque se desarrolla en un tiempo y en un lugar configurado por la propia experiencia del sujeto.

Sostenemos que los videojuegos constituyen una iniciación temprana al uso de las tecnologías, siendo este tipo de conocimiento un instrumento cultural importante para acceder al “Tercer Entorno” (Echeverría, 1999) Ante las nuevas tecnologías podemos posicionarnos como usuarios-consumidores o bien constituirmos en ciudadanos que utilizan las tecnologías potenciando sus ventajas. Esta segunda acepción es la que consideramos debe instalarse como objetivo de la intervención educativa en estos tiempos y en tal sentido nos interesa entonces observar qué cabida tienen las nuevas tecnologías en un ámbito colectivo, como lo es el espacio escolar.

En principio observamos qué tipo de equipamiento informático poseían los centros escolares investigados para luego entrevistar a los docentes y observar qué propuestas de abordaje surgían de ellos.

Es interesante observar el caso de la población del C1 que proviene de un sector social favorecido. En este caso, las deficiencias de equipamiento del centro escolar se encuentran compensadas por el provisionamiento familiar. Sin embargo consideramos que se podrían aprovechar con mayor riqueza las posibilidades de acceso que los alumnos poseen desde el ámbito extraescolar si las propuestas didácticas contemplaran su inclusión en las prácticas de aula.

Advertimos que si el centro escolar cuenta con buen equipamiento (tal es el caso del C3) esta situación no implica de por sí la inclusión de las NTIC en las prácticas educativas. Las condiciones en las cuales se desarrollan las didácticas no facilitan una utilización de los espacios y recursos disponibles de manera eficiente. A estas condiciones habría que sumarle la formación específicamente técnica del docente de informática y básicamente, su concepción respecto del lugar que deberían ocupar las tecnologías en el aprendizaje escolar.

El conjunto de estas condiciones impiden ubicar una propuesta innovadora a las prácticas educativas tradicionales. De acuerdo con el análisis realizado a la población docente corroboramos que la formación en nuevas tecnologías es un factor decisivo para incorporar a las prácticas docentes las posibilidades que ofrecen las NTICS. Pero, de acuerdo con lo observado, no se evidencia un uso intensivo de las mismas en las clases aún cuando la población escolar manifieste un conocimiento experto en nuevas tecnologías tal como hemos podido registrar en los instrumentos de análisis. Hemos podido constatar que dicho conocimiento se halla expandido en los distintos sectores socioculturales aunque con diferente grado de complejización tecnológica de acuerdo con las restricciones de acceso que marca la brecha económica.

La propia cultura escolar del colectivo docente impide un replanteamiento de las prácticas que permitan aprovechar el espacio y el equipamiento con el que cuenta la institución, sea cual fuere su aprovisionamiento. Atendiendo a esta modalidad de enseñanza, los alumnos no logran apropiarse de las posibilidades que ofrecen las tecnologías quedando restringido al aprendizaje extraescolar los saberes adquiridos mediante su incursión en las prácticas lúdicas con videojuegos. De este modo, corroboramos la línea de indagación inicial que señalaba que los aprendizajes adquiridos en contextos informales no sólo no son advertidos por la institución escolar sino que operan obstaculizando la incorporación de nuevas formas de conocimiento ya que son objeto de mecanismos de “desmentida” por parte de la lógica institucional de la escuela. Es entonces válido afirmar que el equipamiento -en cantidad y actualización de equipos- es condición necesaria pero no suficiente para proponer la inclusión de las TICS a la educación como herramienta innovadora.

Si nuestro objetivo en esta primera línea de análisis es describir la integración de estas tecnologías en la cultura infantil es preciso entonces analizar el tiempo percibido por los usuarios como tiempo propio del juego. Este “tiempo subjetivo” lo vinculamos con la posición del sujeto ante el dominio de la tecnología y del argumento propuesto por la narrativa. Observamos con mayor detenimiento el “control del tiempo” de juego para considerar el grado de autonomía del usuario respecto del juego y la posibilidad de proponer una clausura al relato. En este punto la actividad lúdica mediada por las tecnologías se distancia claramente de la desarrollada con juguetes tradicionales. En esta segunda opción es el niño quien diseña el relato de su juego y le imprime un cierre, incluso cuando es interrumpido por un agente externo a la situación. En el formato digitalizado hallamos que la propuesta lúdica está diseñada para captar el tiempo del usuario invitándolo a seguir en el juego. En este sentido, avanzar en el relato adquiere características de “acumulación” de objetos que siempre pueden presentarse renovados capturando el interés por seguir consiguiendo más elementos. Esta característica en el uso del tiempo ilustra una de las categorías del relato electrónico que hemos desarrollado en el capítulo 2 de esta obra¹³⁹ y que remiten a las trasgresiones que estas tecnologías imprimen al orden, la frecuencia, la duración y la elipsis en la trama narrativa de los textos.

Consideramos entonces que el **marco espacio temporal** en el cual se inscribe cualquier interacción social no es un simple escenario en el que se representan los efectos de las

¹³⁹ Estos aspectos han sido desarrollados en profundidad en el capítulo 2.6 Categorías del discurso narrativo

acciones. Hemos argumentado suficientemente que estos aspectos, estructurados desde la cultura, se replican estructurando las relaciones sociales, y en tal sentido las características espacio temporales en las cuales transcurre la acción lúdica se constituye en un organizador básico que estructura las relaciones sociales. Desde los aportes winnicottianos sostenemos que éste es un espacio transicional, de entrecruzamientos que ofrece la posibilidad de encontrar en la experiencia, su carácter subjetivante. Hemos optado por analizar el espacio lúdico desde el posicionamiento aprendiente indagando el proceso de aprendizaje en los términos de “un devenir situado subjetivamente”.

De acuerdo con los datos obtenidos podemos afirmar que el hogar es el lugar privilegiado en el cual se desarrolla el juego. Este dato nos permite afirmar que el espacio que configuran los videojuegos es un *espacio íntimo y solitario*, de encuentro entre el usuario y la narrativa que se dramatiza en la pantalla.

Entendemos que esta propuesta lúdica configura el espacio de juego desde la intimidad alimentando los contenidos simbólicos intrasubjetivos. Pero es propio de este espacio transicional ir al encuentro de un “otro” con quien compartir estos contenidos, un sujeto solidario con él en esta actividad de construcción de significaciones.

Otro indicador que consideramos interesante es el vinculado con la experiencia previa de los sujetos en el juego. Nos interesaba subrayar qué videojuegos conocían para luego detenernos a analizar las elecciones y qué universo de referencia se construía dicha elección correlacionándolas por sexo, edad y nivel sociocultural.

Mediante la encuesta de opinión obtuvimos como dato que todas las categorías señaladas en las consignas han sido reconocidas por los niños en un índice muy alto. El género más elegido, en el total de la población correspondió al de “aventuras” seleccionado por el 84,5% de los sujetos y el menos elegido correspondió a los videojuegos educativos, elegidos en el 44,4% de los casos.

Nos preguntamos por qué esta elección era tan contundente y concluimos en afirmar que la propuesta narrativa en el entorno virtual de los videojuegos le posibilita al usuario acceder a un primer nivel en la experiencia, que es imitativa y que se desarrolla en el contexto de la simulación virtual. La descarga de pulsión que se provoca en el usuario en estos entornos lo conduce fácilmente a la respuesta explosiva, con bajo nivel de tolerancia a la frustración y, por lo tanto, aumentando las posibilidades de llegar a la acción. Estas conductas son las que preocupan a los adultos, precisamente por el efecto que puede causar el alto grado de violencia en las narrativas de los videojuegos más populares sobre los niños. Sostenemos que los relatos operan como pantallas proyectivas de los significados internos al sujeto y como tales deben ser interpretados y advertidos en “espacios de interlocución” contruidos desde los adultos enseñantes que deben ofrecer las herramientas necesarias para constituir las en objeto de conocimiento del propio sujeto. De este modo se podrán constituir en espacios “pensables” a través de los cuales podemos llegar a reconstruir los significados que mueven el mundo de la cultura y aquellos con los cuales construimos la identidad social.

Otra de las narrativas más destacadas ha sido la vinculada al *deporte*. Los niños expresan sus preferencias de juego deportivo en el tiempo libre, y ante la opción de jugar su deporte preferido al aire libre, esta opción sigue siendo priorizada a la de jugar con las pantallas. Con esta información advertimos que en el escenario virtual es donde se escenifican las preferencias ya construidas previamente en el espacio social.

Sin embargo, las características de estos entornos culturales están moldeando las preferencias, precisamente por la inmersión temprana en las prácticas de uso. Esta idea la confirmamos cruzándola con la información relevada con respecto al equipamiento. Advertíamos que un 49,5% de los sujetos prefieren las consolas de videojuego familiar que señalan que el espacio íntimo, es el lugar privilegiado para la utilización de estas tecnologías. Describimos entonces, a un niño, en el seno de su hogar, que prefiere la utilización de consolas y que, desde sus demandas se ubica en un rol netamente prescriptivo, configurándose en agente económico de consumo.

En este punto de la cuestión advertimos el lugar de los adultos en la configuración del espacio y el tiempo de juego. Son ellos quienes proveen las condiciones en las que se desarrollan las prácticas, valorizan determinados usos o censuran otros. Vinculamos con este tema el “manejo del dinero” que es concedido a los propios niños quienes eligen la opción de su preferencia. Advertimos que en esta delegación de responsabilidades el niño se sitúa frente a la oferta del mercado con las herramientas que les proveen sus pares o la publicidad de los medios para realizar las elecciones de compra, sin la mediación de un adulto que se considera ajeno a estas tecnologías.

Subrayamos en particular las consecuencias que produce el manejo del dinero en manos de los niños como expresión de su poder como consumidores. Es el valor económico quien impone las reglas al espacio de juego ya que se requiere de determinada suma de dinero para jugar en locales por un tiempo determinado o para una inversión económica abultada si el juego se desarrolla en el hogar.

Si los adultos incorporan al niño tempranamente en los actos de consumo, el niño adquirirá actitudes y conocimientos a través de la observación de los actos que realizan los adultos que lo rodean, o bien a través de su incorporación en actos de consumo. Es necesario que estos aspectos de la vida cotidiana sean socializados a través de la intervención del adulto enseñante propiciando la evaluación de estos actos en términos de costos, calidad y beneficios.

Desarrollar la autoría de pensamiento también en estos aspectos vinculados con los actos rutinarios como consumidores que evalúan sus decisiones es una condición necesaria para la construcción de la identidad social. Sostenemos que la función de la familia en la socialización del consumidor es esencial para el desarrollo de las habilidades vinculadas con la toma de conciencia del valor social de los bienes. En este sentido, la escuela tiene también un lugar sumamente significativo en la formación de los consumidores.

Desde esta línea de pensamiento es que proponemos el análisis de las rutinas cotidianas, entre las cuales se destaca el juego, precisamente por su carácter fundante de la identidad social. Sostenemos que el juego es básicamente interactividad que se constituye a partir de

un pacto de adhesión a determinadas normas entre los interactuantes para definirse como jugadores. En este sentido, la inclusión de otro en el espacio dramático del juego simbólico posibilita la reconstrucción de significados propios en un espacio social, de encuentro. Por la información recabada en este estudio inferimos que estas tecnologías, incluidas en la cultura actual, se constituyen en **objetos de vinculación y socialización** para las jóvenes generaciones.

Constatamos un conocimiento socializado de las prácticas entre los usuarios que las sitúan como una actividad que **genera dominio experto del objeto**, en distintas posibilidades y entornos. Los sujetos usuarios se inician en experiencias de dominio de la técnica con los videojuegos, adiestrándose en aspectos vinculados al entorno digital. Progresivamente, conforme van superándose a sí mismos en el nivel de desempeño inicial, se vinculan con otros jugadores para intercambiar información y constituir verdaderas microculturas de usuarios. En ellas el código de superación está basado en estrategias de resolución que denominan “trucos” que se obtienen de otro jugador más adelantado, de los sitios de jugadores en internet o de los programas especializados en videojuegos.

Otro aspecto que no podemos dejar de subrayar es el vinculado con las características propias del medio que es factor de atracción en los usuarios. La imagen digitalizada a través de las pantallas fascina no solamente por el diseño que asemeja los formatos reales sino específicamente por las posibilidades que la animación le ofrece al usuario a través de la inmersión participativa. En el procesamiento cualitativo de las entrevistas y dentro de la categoría “Prácticas del usuario”, recogimos consideraciones respecto del indicador “diseño gráfico” que nos advierten que los niños despliegan conocimientos técnicos que evidencian una práctica experta en el dominio de estas tecnologías. Como usuarios expertos valoran las diferentes posibilidades de definición gráfica que ofrecen los distintos formatos vinculándolos a la calidad y al costo económico de los insumos. Advierten, incluso, variantes en el tiempo del relato hipermedia, cuando se refieren a la inclusión de un tiempo narrativo propio del film en la narrativa del videojuego infringiendo trasgresiones tecnológicas que provocan rupturas en el montaje y en la secuencia propia del videojuego.

Atrae a los usuarios, precisamente, el componente sintáctico de la imagen vinculada a la “pulsionalidad erótica de los diseños” que reúnen cuerpo, gestualidad, nudo narrativo, edición, música, iluminación y combinaciones cromáticas. En el análisis de los videojuegos que hemos observado hallamos que la relación cuerpo-imagen- música se despliega en un gran número de variables que propician la identificación del usuario con los componentes de la animación. Hemos advertido una clara presencia de indicadores sintácticos y semánticos en estos diseños que remiten a una concepción de mundo propiamente oriental pero que es resemantizada por los sujetos usuarios dado que el medio está diseñado para el consumo masivo.

Hemos advertido que estos aspectos tienen una existencia negada por la institución educativa pero es interesante observar que, cuando se produce un espacio de permiso a la expresión, estos diseños se despliegan con su mayor riqueza. De no producirse ese permiso, estas competencias permanecen relegadas al espacio íntimo y no se integran a otros aprendizajes.

Estos diseños remiten a personajes, escenas o signos que solamente son interpretados por los miembros de una determinada comunidad de usuarios, se asemejan a signos rituales, marcas de identificación que señalan la adhesión a determinados códigos cuasi tribales. Estos diseños gráficos llegan a ocupar la superficie de la propia piel de los miembros de las comunidades. Los tatuajes, inscriptos en la piel, responden a la necesidad de escribir en el cuerpo la imagen que la sociedad valoriza. Si el sujeto es “producido” desde la imagen, entonces buscará alguna marca estética como signo personal. En este sentido, estos diseños tatuados en la piel enmascaran un enigma que debe ser interpretado. Es tener incrustado en la superficie del cuerpo un tiempo quieto, una huella para ser reconocidos y poder pertenecer al grupo de identificación.

Afirmamos que estas prácticas configuran un tipo de usuario que se socializa en el contacto con otros pares expertos en el uso del juego. Estas prácticas socializantes se reafirman en las **comunidades de usuarios** expandiéndose hacia otras tecnologías o complejizándose en el dominio avanzado del objeto mediante rutinas que moldearán en el usuario un **consumidor experto**. En el marco de la sociedad de consumo el modelo de consumidor perfecto es la figura del “adicto” que consume compulsivamente los productos del mercado. En este consumo compulsivo el objeto pretende ubicarse en el lugar del deseo, inhibiendo la búsqueda.

Este análisis remite a las significaciones culturales actuales y ubica el **lugar del niño como consumidor- agente económico**, quien, en definitiva “toma la decisión” cuando los adultos invierten dinero en la adquisición de estas tecnologías. Este lugar socialmente adjudicado a los niños, los ubica bajo la influencia de la publicidad de mercado y, por lo tanto, a merced de los mandatos de la sociedad de consumo.

Por las modificaciones socioeconómicas de la cultura actual, el lugar de la infancia se ha modificado hacia un rol activo en el ámbito de la vida cotidiana, específicamente en el consumo y el tiempo libre. Tal como hemos desarrollado en este trabajo de investigación, el “niño-que-realiza-un-acto-de-consumo” (Brée,1995) desde edad temprana y con el aliciente de sus propios padres desarrolla habilidades cognitivas que configurarán experiencias vinculadas a los hábitos y rutinas cotidianas. En este proceso de socialización el niño, difícilmente podrá acceder por sí mismo a las estrategias necesarias para adquirir hábitos de consumo que consideren los efectos de sus acciones. En este delicado proceso inherente a la construcción de la identidad social, es necesaria la intervención de un adulto enseñante que constituya estos procesos de socialización en objetos de conocimiento, facilitando la comprensión y la toma de decisiones en los actos rutinarios.

Hemos optado por definir la situación del sujeto-inmerso-en-el-consumo en términos de “captura subjetiva del deseo”, situación que es advertida por los niños. Es sumamente significativo constatar que son ellos quienes opinan que los adultos deben intervenir en el control de los efectos nocivos. Esta necesidad de intervención nos muestra el reclamo de sostén adulto que requieren los niños frente a un mundo desarticulado y caótico. Señalamos que ése debe ser el lugar del adulto enseñante quien debe generar espacios de libertad pero también ofrecer el sostén del adulto que le permita al niño sentirse acompañado en su proceso de crecimiento personal. Se reclaman límites a la sobreabundancia de estímulos, a la indefinición de un relato que nunca llega a su fin y que siempre puede volver a

reiniciarse. Esta situación se constituye en una metáfora del discurso sin final que clama por un cierre, por una clausura en el registro simbólico que opere como un reaseguro defensivo ante la incertidumbre.

DIMENSION 2: Los videojuegos configuran el espacio lúdico homogeneizando modalidades de aprendizaje

Al constatar la inclusión de los videojuegos en la cultura infantil sostenemos que tanto sus prácticas de uso como sus narrativas instalan una determinada modalidad de percibir y organizar el registro de la realidad. Esta inscripción se constituye en motivación para el usuario, retroalimentándose el proceso en sí mismo. Los videojuegos se configuran en “objetos enseñantes” que fascinan a los usuarios por las posibilidades tecnológicas del objeto: su interactividad, su dinamismo y los efectos multimediales de la cultura de la imagen.

En el proceso de investigación hallamos que, en el total de las entrevistas realizadas, emergen con mayor frecuencia las categorías que denominamos “Prácticas del Usuario” (cuestiones vinculadas a determinadas características de uso del espacio, tiempo, experiencia lúdica y otras) y la categoría “Narración e identificaciones” (los significados de las historias narradas y los personajes que facilitan la identificación de los usuarios).

Esta distribución de las frecuencias nos describe la modalidad de aprendizaje que promueven los videojuegos y que le brinda al sujeto contenido y estructura. De allí que la frecuencia de aparición de las categorías vinculadas a estas temáticas remitan a las narrativas (NARR) en tanto significado y a las prácticas del usuario (PRU) en tanto estructurantes del contenido.

Siguiendo en esta línea de análisis consideramos importante indagar los contenidos simbólicos que se expresan en torno a los videojuegos y que se constituyen en construcciones simbólicas del proceso de “aprender a conocer” la realidad. Es muy significativo el dato que muestra que el 98,3% de los niños indagados a través de las encuestas afirma que es el “entretenimiento” el factor que los motiva en la elección de los videojuegos, siguiendo en orden de frecuencia el contenido violento (40,2%) y el valor del tiempo que promueve el juego (12,6%).

No es casual que la categoría “entretenimiento” aparezca en las elecciones de manera tan contundente. Hemos argumentado que la expresión “pasar el tiempo” como gratificación se vincula con el placer de evitar ser autor, desmentir el desafío de hacerse cargo del propio proyecto de vida. Lo que divierte y entretiene es, precisamente la experiencia de vértigo, de dominio y control para manipular la realidad pero sin correr el riesgo de vivirla, asumiendo las consecuencias. Divierte la negación, la certeza de que los contenidos dramáticos queden sometidos al formato de la pantalla y sean desde el programa, fácilmente controlables. De alguna manera se estaría cumpliendo, desde el imaginario, con el mito ancestral de asumir los atributos de los dioses en su total control de la naturaleza.

Hemos definido el concepto de “entretenimiento” como opuesto al “aburrimiento”, aludiendo a un tiempo detenido, que renuncia al ocio porque está lleno de actividad, para “pasar-el-tiempo” dejándolo en un “entre-tiempo”. La acción vertiginosa se instala para obturar la angustia del espacio vacío. Esta tendencia al activismo y al ruido continuo, tan propio de estos tiempos cibernéticos, está mostrando la dificultad del sujeto para hallar placer en el sí mismo, silencioso y subjetivo. Para elaborar los contenidos simbólicos que nacen en el interior turbulento del sujeto proyectados en las narrativas culturales es necesario encontrarse con el sí mismo, en la soledad de los propios pensamientos y deseos. Es entonces que hallamos, en este punto, el lugar para la intervención educativa, concebida como espacio construido desde los adultos enseñantes propiciando la generación de instancias de reflexión y encuentro entre los contenidos dramáticos de las narrativas culturales y las significaciones que cada sujeto construye a partir de ellas. Concebimos entonces que la intervención educativa, en estos términos, es no sólo necesaria, sino imprescindible para “desobturar” los procesos de inhibición cognitiva que se facilitan desde las características de la industria del ruido y el entretenimiento.

Hemos argumentado que los componentes violentos que aparecen en un gran número de los relatos electrónicos remiten a la facilitación que otorga el medio de proyectar contenidos dramáticos temidos en la escena de juego, sin necesidad de hacerse cargo de las consecuencias de las acciones o de los deseos ya que aparecen controlados en el formato de un videojuego. El relato permite la proyección de temores internos que, a través de la escena simbólica se externalizan, permitiéndole al sujeto liberarse de la culpa. Al relatar los argumentos aparecen identificaciones con personajes o escenas socialmente rechazadas (destrucción, robo, crimen) que se diluyen en el formato de juego y desde allí permanecen bajo el control del sujeto. Cuando el jugador elige narrativas violentas se identifica con ellas permitiéndose el placer de poder dominar los contenidos violentos y mantenerlos fuera. El plano de lo virtual le otorga un margen de seguridad al sujeto que le permite proyectar los contenidos imaginarios sin temor a reconocerse en ellos.

Hemos constatado que en la narrativa violenta de los videojuegos se escenifica una intrínseca negación a la muerte, a la desaparición como expresión de un final, de un cierre. “Matas o te matan” en el videojuego, en el espacio virtual, permite proyectar escenas temidas que no pueden hacerse pensables y que son insistentemente invocadas. La propuesta lúdica que encierra “desafiar a la muerte” provoca placer porque niega la posibilidad de hallar un fin utilizando como instrumento la omnipotencia de lo virtual.

La propuesta del relato electrónico conlleva una determinada manera de resolver los conflictos, propio del código binario: cero o uno, todo o nada. No hay posibilidad para los grises. Se juega siguiendo la ley de supervivencia del más fuerte o del más apto y convierte a las relaciones interpersonales en campos de batalla en los cuales la violencia se justifica por la defensa propia: atacar o morir.

De acuerdo con la línea argumentativa que hemos desarrollado afirmamos que el proceso de inmersión participativa en estas narrativas instala determinados **códigos de vinculación** que pueden trasladarse a las relaciones sociales generando en los sujetos usuarios un “estado de máxima alerta reactiva” aún cuando no existe el peligro real. Si bien

consideramos que las conductas imitativas son expresión de un primer nivel de adaptación a la realidad, no se constituyen en condicionantes para estructurar una identidad violenta. Aquellos sujetos que no posean una personalidad organizada pueden hallar en estas narrativas la ocasión de desarrollar determinadas patologías violentas aunque subrayamos que la sintomatología no es generada por el relato en sí mismo. En este sentido descreemos de los efectos imitativos que puede generar la exposición a narrativas violentas por sí mismo. Es el propio sujeto quien utiliza el objeto como disparador o facilitador. De esta manera reiteramos nuestra concepción explicitando que, quienes tengan una identidad organizada y crítica, construida en espacios de vinculación propicios, enfrentarán estas narrativas como expresión proyectiva, construirán significados respecto a las reglas implícitas al funcionamiento social, pero no desarrollarán necesariamente, patologías violentas.

De acuerdo con los datos analizados podemos afirmar que el concepto de **tiempo subjetivo** se construye tanto desde las prácticas de juego, como desde las propuestas lúdicas que provocan en el usuario el deseo de ganar y recibir la recompensa del éxito. De acuerdo con las diferentes opciones, la duración del juego (tiempo cronológico) variará en proporción inversa a la atención y a la capacidad de respuesta rápida que demande. Hemos consignado en los datos registrados¹⁴⁰ que las propuestas de reflejos rápidos no son las más elegidas (31,4%) siendo los preferidos el género aventuras (54%) y el de acción (53,1%) En la narrativa de estas propuestas hallamos el sentido de estas elecciones que requieren una capacidad de reacción rápida para lograr vencer los obstáculos. El vector tiempo-narrado se vincula al tiempo-acción, un tiempo vertiginoso que demanda respuestas reactivas que en la propuesta lúdica son recompensadas de acuerdo con el grado de eficacia.

Los argumentos desarrollados en los videojuegos, con su posibilidad de reiniciar la aventura indefinidamente, refuerzan la idea de un tiempo cíclico, sin final. Una propuesta que niega la clausura e instala la acción en un continuo presente. Estas afirmaciones se fundamentan en las expresiones de los usuarios cuando explicitan que su elección se debe, en primer lugar a que “son divertidos” (el 82,8%) y en segundo lugar a que “presentan desafíos” (el 58,6%) Analizando estos datos nos preguntamos qué concepto de “diversión” y de “violencia” están proyectando los niños a través de estos juegos. De acuerdo con nuestro esquema de análisis sostenemos que la actividad que implica dominio de la fuerza física y de las habilidades estratégicas representan un primer nivel de “diversión”. Una violencia socialmente aceptada que es necesaria para vencer los desafíos propios de un presente turbulento y un futuro sin posibilidades de ser anticipado. Esa violencia presente en la superación del desafío puede traspasar este primer nivel de simulación virtual y llegar a transformarse en agresión cuando implica el enfrentamiento y la destrucción del oponente. En estos casos, los argumentos operan como proyección del imaginario de los sujetos ante la incertidumbre de la existencia cotidiana. Tenemos entonces un primer nivel de violencia aceptado dentro de los límites del propio juego (tal sería el caso de los deportes) que puede llegar hasta niveles más “socialmente censurables” (en los argumentos construidos sobre la base de escenas de violencia extrema).

¹⁴⁰ Anexo 3, Cuadro N° 12

Nos interesaba delimitar la preferencia de los videojuegos en el universo infantil y si eran considerados “juguetes”. Por ellos ubicamos este dato en la misma población relevada en la primera etapa de investigación y que volvimos a chequear en el 2003. Hallamos que el 65,7% de la población total los refiere como sus juguetes preferidos. Esta diferencia nos explica la presencia de otras opciones lúdicas en los niños que hemos reunido en la categoría de juegos tradicionales (realizados mediante distintos tipos de “juguetes tradicionales”. Aún con un elevado número de preferencias, los niños sostienen otras opciones de juego. Corroboramos con estas afirmaciones que “los juguetes electrónicos”, si bien condicionan la modalidad de juego, no eclipsan la posibilidad de realizar otras opciones. En definitiva en la situación de juego el sujeto tiene la posibilidad de configurar la función simbólica a través de “objetos transicionales” que le permiten expresar su mundo interno y construir significantes sociales a partir de ellos.

Si triangulamos estos resultados para visualizar cuestiones de género observamos que son los juguetes preferidos por el 76,2% de los varones y el 53,2% de las mujeres. Esta tendencia mayoritariamente masculina, sin embargo mantiene un nivel muy alto en las niñas. Es importante correlacionar este dato con los argumentos elegidos por la población indagada que prefiere los personajes masculinos. En los casos en los que aparece una mujer, sus habilidades y destrezas son coincidentes con los atributos masculinos aunque con una marcada erotización en sus rasgos estéticos. Esta afirmación nos advierte respecto de una revalorización cultural de las características sexistas en los personajes y las historias que se constituyen en fuente de identificación tanto para las mujeres como para los varones.

Otro aspecto interesante es observar el valor de la experiencia previa y su vinculación con el aprendizaje adquirido por la práctica. En el contacto con los sujetos y los objetos de la cultura el saber experiencial se expande y se enriquece impregnándose de saberes extranjeros que terminan incorporándose al universo del sujeto particular. Es a través de la experiencia lúdica que los niños adquieren conocimiento significativo y organizan el universo de sentido en torno a aquellas problemáticas o modalidades priorizadas por la cultura en el momento histórico en el cual transcurre la experiencia.

Sostenemos que estas tecnologías permiten ampliar la experiencia particular facilitando la constitución de comunidades culturales que trascienden los límites del espacio real de modo tal que es posible acceder virtualmente a realidades lejanas. Sin embargo no todos los sujetos podrán acceder a los beneficios en igual medida. Para algunos el mundo accesible es potencialmente más amplio y permite entenderlo en su global complejidad, y para otros se constituye en experiencia ajena. De todos modos la experiencia a la cual se accede mediante estas tecnologías se presenta comprimida con ritmos narrativos acelerados y de forma fragmentaria, propios de las imágenes electrónicas. Se pierde la experiencia de la duración y de la profundidad que se asocia con la experiencia directa. El paso de la estabilidad de la palabra impresa, materializada en los libros, a la rapidez e inestabilidad de las palabras en la pantalla es una metáfora del tipo de conocimiento y de identidad social que se está construyendo.

Continuando con el análisis de las características socioculturales que están configurando la identidad social de los usuarios de estas tecnologías, rescatamos la idea de que la experiencia de “**aprender a ganar**” se constituye en un eje axiológico que guiará la

búsqueda de respuestas eficaces, en cooperación con otros usuarios o fortaleciendo los comportamientos estratégicos que le faciliten vencer a los que se le opongan a su objetivo. La narrativa que proponen los videojuegos facilita el desarrollo del pensamiento estratégico generado a través de la búsqueda de alternativas a las situaciones problemáticas que se le presentan al usuario a lo largo de la propuesta lúdica.

En las respuestas de los niños observamos que su experiencia como usuarios tempranos de videojuegos les otorga un conocimiento experto acerca de la posibilidad de aprender estrategias de superación de problemas desarrollando habilidades creativas que busquen como objetivo superar los desafíos que el programa les ofrece. Sostenemos que aprender a desarrollar **el pensamiento estratégico** es una de las demandas más claras que el mundo contemporáneo le reclama a la educación. Estas competencias no se desarrollan en entornos discursivos –demasiado frecuentes en las prácticas de aula- sino que se aprenden en proceso y se desarrollan a través de la resolución de situaciones problemáticas. Precisamente son estas competencias las que se desarrollan con mayor frecuencia en las propuestas lúdicas de los videojuegos con la ventaja de ofrecer situaciones de inmersión participativa en las cuales el sujeto se sumerge involucrando su participación en el deseo de acceder a la meta a través de la resolución de la propuesta de desafío lúdico.

Rescatamos también, como dato de interés, que las propuestas lúdicas de los videojuegos facilitan el **aprendizaje instrumental** vinculado a la utilidad y al entrenamiento de las destrezas necesarias para el dominio de la técnica. Si consideramos que los videojuegos son la entrada de los niños y jóvenes a las tecnologías de la información, se visualiza entonces el interés por introducirlos al dominio de la técnica y a los procedimientos necesarios para controlar las prácticas de uso. En este sentido se observa que propician una modalidad de aprendizaje práctico y eficaz, altamente efectivo para adquirir habilidades técnicas.

Ahora bien, entendemos que el desarrollo de estas competencias es funcional para el aprendizaje de la técnica, pero es insuficiente para hacer pensables los objetos tecnológicos en tanto objetos de la cultura. En este sentido, y atendiendo a la especificidad de los aportes que la educación puede brindar para constituirlos en objetos de conocimiento es que consideramos interesante entrevistar a los docentes responsables del espacio de informática de los centros en los cuales desarrollamos el trabajo de campo. En los tres casos hallamos que el abordaje didáctico, con distintos estilos, se desarrolla basándose en propuestas didácticas que priorizan los aprendizajes instrumentales, de dominio de la técnica. Todos los docentes del espacio de informática que hemos indagado definen la función de las tecnologías como “herramientas” de apoyatura para la enseñanza. Sin embargo, no hemos podido detectar en las prácticas de los docentes un abordaje didáctico que contemple la lógica del medio. Es más, se descuidan las ventajas específicas del medio interactivo. Consideramos que estas prácticas están instaladas desde la formación docente que reproduce la enseñanza instrumental.

Otro aspecto sumamente interesante es el concepto que denominamos **aprendizaje horizontal** y que cuestiona el principio jerárquico de autoridad en el conocimiento. El objeto tecnológico ofrece un modelo de aprendizaje por autoinstrucción que vincula a los sujetos que posean el dominio experto de la técnica más allá de la experiencia probada en determinados saberes académicos. Y en relación con los videojuegos el experto

generalmente es otro niño o jovencito que ya ha transitado por las prácticas de uso y posee suficiente dominio. La modalidad enseñante del videojuego propicia el refuerzo de la conducta adecuada y la penalización del error.

Hemos señalado que esta modalidad enseñante de los objetos tecnológicos promueve comportamientos inhibitorios del pensamiento precisamente porque las acciones del usuario en el programa sólo pueden responder al diseño de la programación. Son limitadas las posibilidades de desplegar la autoría del pensamiento y el desarrollo de la creatividad en el espacio lúdico. Afirmamos que la posición enseñante del objeto tecnológico se asemeja a la “modalidad exhibicionista de enseñanza” que hemos desarrollado en el capítulo 5 de esta obra. Sostenemos que tanto las prácticas que promueven los videojuegos como las narrativas que despliegan facilitan esta modalidad de aprendizaje en el usuario. El videojugador aprende, mediante este modelo, a responder siguiendo un programa de autoinstrucción. En el trabajo de indagación pudimos corroborar que la estructura y contenido de los juegos interviene en la configuración de determinada modalidad de aprendizaje que responde a un estilo propio del discurso electrónico.

Afirmamos entonces que la modalidad de aprendizaje que proponen los videojuegos tiene tanto atractivo porque se instala como objeto de deseo, en el lugar del placer precisamente porque está arropada de las significaciones que promueve una propuesta lúdica. Cautiva también porque se desarrolla en el espacio íntimo, que no está bajo el control de las instituciones. Estas son entonces las características que le otorgan las prácticas y las narrativas (el contenido y la estructura) a esta modalidad de aprendizaje. En contraposición a ésta hallamos la propuesta enseñante de la institución educativa que debería ofrecer a los aprendientes la posibilidad de desarrollar espacios de construcción del conocimiento y que, sin embargo, se posiciona propiciando un modelo también exhibicionista de la enseñanza. Ante esta encrucijada el sujeto resulta atrapado frente a modelos intrínsecamente similares. En respuesta a este modelo enseñante, sólo cabe resistir las propias posibilidades inhibiendo en comportamientos reactivos las verdaderas posibilidades de acceder al conocimiento.

Esta idea ha suscitado nuestro interés y por ello hemos desarrollado con mayor detenimiento las características descritas como “**conductas reactivas**” que operan como obstáculos para el aprendizaje escolar pero que son eficaces para avanzar en el ingreso a la sociedad de la información.

Los comportamientos reactivos, denunciados por los docentes en forma de “queja” se concentran en la apatía y el desinterés que muestran los alumnos. Entendemos en este síntoma, una muestra de la “captura del deseo” que implica una renuncia del sujeto a constituirse en autor, en sujeto creador. En los comportamientos reactivos de los alumnos que concentran la mayoría de las demandas de intervención psicopedagógica actual se evidencian conductas en respuesta a esta modalidad enseñante tan extendida. Sin embargo, es preciso señalar que estos comportamientos, a modo de síntomas reactivos, no se configurarán, necesariamente en un problema estructural de inhibición cognitiva. Para que se desarrolle una patología en el aprendizaje es necesario que las estructuras del conocimiento permanezcan alteradas en extensión y en profundidad, esto es, un síntoma

que persiste a lo largo de un período largo de tiempo y que se extiende a diversas esferas del conocimiento.

DIMENSION 3: Los videojuegos intervienen en el proceso de construcción de la identidad social facilitando arquetipos de identificación

Según hemos formulado en el proceso de investigación sostenemos que los videojuegos intervienen en el proceso de construcción de la identidad social facilitando arquetipos de identificación operando como pantallas proyectivas. Concebimos de esta manera al proceso de construcción de la identidad en términos interaccionales¹⁴¹, como producto del vínculo que se establece entre el sujeto y la cultura en la cual se desarrolla. Proyectamos en las prácticas sociales de nuestra vida cotidiana nuestra identidad cultural y a la vez internalizamos los valores y significados del mundo de la cultura para poder apropiarnos de ellos. Observando la homogeneidad de los rituales cotidianos damos cuenta del grado de impregnación de la sociedad globalizada en la vida cotidiana. El usuario de las tecnologías no solamente aprende a dominar la técnica sino que también incorpora, a través de las narrativas, los valores, sentimientos y símbolos de la cultura, a su imaginario. Sostenemos que las características del momento histórico cultural y las experiencias vividas por el sujeto en su calidad de usuario-consumidor inciden en la construcción de su identidad. Por lo tanto, el proceso se impregnará de las características del acontecer histórico individual asimilando aspectos de otros mediante las identificaciones. De este modo, advertimos que la identificación se configura a partir de las representaciones e imágenes que el sujeto construye de la persona o personaje con la cual se identifica, incluyendo estas figuras arquetípicas como indicadores significativos –aunque no excluyentes– en la formación de su identidad social.

De los datos recogidos surge que los argumentos vinculados al género de “aventuras” y “violencia” son los que se eligen con mayor frecuencia y que, por lo tanto intervienen facilitando la identificación con los argumentos y los personajes¹⁴² siendo los de “simulación” los que aparecen con menor frecuencia (16,7%) Este dato se resistía a un primer nivel de análisis en nuestra concepción ya que sostenemos que los simuladores son los que efectivamente ofrecen más posibilidades de elección para el usuario, de organización de la trama narrativa, de construcción de los personajes y de estrategias de resolución de problemas. Sin embargo, observar que no eran los elegidos nos señala que las condiciones tecnológicas requeridas por estos videojuegos (tanto de soporte como del tiempo de uso y prácticas expertas) no facilitan que estén al alcance de todos los usuarios. Este aspecto consideramos que es un dato muy importante dado que, al ser los videojuegos que mayores posibilidades de elección ofrecen a los usuarios, mayores ventajas ofrecen para considerarlos en el espacio educativo. Por las características propias

¹⁴¹ Conceptos desarrollados en el capítulo 1 del Marco teórico

¹⁴² cuadros N° 12 y N° 14 (Anexo 3) un 54% se identifica con los argumentos de aventuras, un 53,1% con los argumentos violentos y un 36,4% del total se identifica con argumentos deportivos

del medio, el jugador dispone de los personajes y de sus movimientos en la escena, está inmerso en la trama narrativa configurándola a través de las elecciones que realiza mediante el programa. En verdad, son los géneros más utilizados por los docentes que emplean videojuegos como herramienta educativa. Este dato lo obtuvimos del seguimiento de la lista de discusión <http://www.eListas.net/lista/videojuegosdidacticos> de la cual participan docentes e investigadores interesados en la utilización didáctica de los videojuegos.

Considerando entonces los datos obtenidos podemos inferir un alto grado de homogeneización en los procesos identificatorios evidenciados por la persistencia de las elecciones de los argumentos de aventuras y de acción en sujetos provenientes de distintas experiencias socioculturales. Estas consideraciones darían una respuesta a las preocupaciones que genera el uso masivo de videojuegos respecto de los “efectos sobre el comportamiento de los usuarios” Mediante los procesos identificatorios el usuario aprende por imitación a responder siguiendo el modelo propuesto por el arquetipo (Bandura,1980) Sin embargo sostenemos que este primer nivel de aprendizaje de conductas sociales resulta limitado. Ponemos en discusión las conductas imitativas de los usuarios cuando tienen la posibilidad de acceder a modelos alternativos. Subrayamos entonces la necesidad de instalar un “espacio de cuestionamiento” sobre los efectos de las propias acciones, aún cuando se desarrollen en entornos virtuales. Si bien éste es el camino somos conscientes que esta instancia será difícilmente asimilable por los niños en soledad. Hemos constatado que este mecanismo opera en sujetos de diferente nivel sociocultural con un elevado porcentaje de persistencia, de modo tal que podemos deducir que interviene en la estructuración del proceso de socialización. Este dato corrobora la relevancia de estas cuestiones y fundamenta la necesidad de incluir una “pedagogía crítica a la mirada tecnológica” en el espacio educativo.

Consideramos pertinente incluir algunas líneas en esta conclusión respecto de la **identificación con los personajes** ya que consideramos que el personaje, al constituirse en arquetipo de identificación se constituye en una pantalla proyectiva sobre la cual se advierten los deseos profundos del sujeto que lo ha elegido. El sujeto se proyecta y se identifica con el personaje que adquiere las características arquetípicas del héroe que sale a la búsqueda de descubrimientos, sortea obstáculos, vence imprevistos, conquista, compite y vence a los oponentes. Estas características identificatorias remiten a un universo de sentido caótico y desestructurado que pone en riesgo permanente la estabilidad y la quietud. Las acciones que emprende el héroe en su lucha por vencer al peligro o por descubrir la respuesta adecuada se constituyen en un registro simbólico con el que se expresa un “yo” que necesita encontrar un orden y evitar la catástrofe. Abundantes estudios científicos avalan la idea de que el proceso de identificación con el héroe opera como ideal del yo, que persigue en objetos sustitutos a los primeros objetos amados o temidos. En los personajes con los cuales se identifican los más jóvenes se proyecta la conflictiva psíquica subjetiva que revela el malestar cultural que lo origina. Sostenemos que en la identificación con personajes hiperviolentos se puede leer el temor a la violencia cotidiana tan extendida y tan presente en el contexto turbulento del momento actual.

Conforme van avanzando las características de estos relatos en la configuración de la identidad social, mayor aún es la necesidad de que sean abordados desde el espacio

educativo ya que reclaman la intervención de un adulto que intervenga otorgando sentido a las acciones cotidianas. Esta intervención debe surgir de una reflexión teórica fundamentada y excede a la formación básica de los docentes, por lo cual consideramos que debería surgir de un espacio de formación específica, tanto sea en la formación continua como en la especialización.

Hemos argumentado que estas cuestiones son sumamente delicadas e impactan en la constitución de la identidad social. Los más jóvenes están expresando su mundo interno a través de las narrativas y en estas acciones reclaman la intervención del adulto, un abordaje desde el espacio educativo que se desentienda de censuras o de críticas simplistas y pueda ofrecer estrategias de comprensión. Esta afirmación sostiene la necesidad de abordar el conocimiento social como “una herramienta necesaria para explicar los procesos cognitivos generales”.(Linaza, J.1997, pág. 21).

DIMENSION 4: La narrativa de los videojuegos organiza el registro imaginario sobre la realidad social

Sostenemos que las narrativas que se propician desde los medios comunicación -por su carácter popular y masivo- brindan registros significantes que remiten a una determinada visión del mundo y de la organización social. Desde estas significaciones es que sostenemos que intervienen en la configuración de un modelo de identidad social en el cual se destacan determinados arquetipos y se desmienten otros, en pos de la consecución de un prototipo idealizado de sociedad.

Enunciamos entonces que **la narrativa de los videojuegos organiza el registro imaginario sobre la realidad social**. Y para detenernos en este supuesto es que proponemos el análisis de la narrativa de un videojuego en particular: el caso Pokémon.

Nos hemos posicionado en un concepto de lectura que se impregna del modelo de realidad que se comunica en el intertexto y que no se sostiene tan solo en la inteligibilización de los signos –que nos otorga un determinado nivel de comprensión. En el caso de los videojuegos la significación surge del texto elaborado como producto de la imagen y el sonido digitalmente animados, en montajes secuenciales, cargados de emoción y movimiento, capaces de provocar la inmersión del usuario en la trama narrativa.

En el relato de los videojuegos podemos extraer secuencias de acciones que se manifiestan como simultáneas y probables en términos de la elección que debe hacer el jugador como una condición que debe sortearse para ejecutar la siguiente acción o etapa. La constatación de determinadas constantes en el relato va a permitir evidenciar, semióticamente la existencia de estructuras narrativas.

Hemos consultado los aportes de los autores Greimas (1982), Barbieri (1993) y otros que sostienen que los géneros narrativos clásicos se trasladaron hacia el relato del *cómic* occidental (y luego a la animación) con una estructura narrativa básica que instala la figura de un personaje/ protagonista que debe superar obstáculos y limitaciones propuestas por la trama, para lograr el objetivo final. Las secuencias narrativas que se van montando en el entramado de las historias digitalizadas muestran la evolución de la historia que se despliega en medio de los nudos de tensión narrativa. El narrador clásico es quien decide el destino de la historia pero en el caso de los videojuegos esta instancia es compartida entre el productor y el usuario que, mediante sus elecciones va organizando la trama narrativa. Observamos que Barbieri señala una diferencia básica entre los textos de la literatura clásica que son independientes -que utilizan sus propias estrategias- a los relatos que provienen de la mixtura entre el *cómic* y el *anime* (tal es el caso de los videojuegos) que requiere de estrategias provenientes de otros ámbitos estéticos.

Es importante destacar que los videojuegos -por las características de esta industria- reciben una influencia muy marcada del *manga japonés* que surge de una concepción de mundo oriental que ha generado temáticas que responden a ese universo de sentido (J. Berndt, 1996) Advertimos que el lector japonés seguramente reconocerá en estos relatos otros significados que el lector occidental difícilmente comprenda ya que remiten a significados sociales particulares de esa cultura. Sin embargo, al ser productos culturales elaborados para el consumo masivo, omiten referencias específicas y posibilitan que el lector occidental desarrolle procesos de resemantización que se inscriban en su universo de sentido, aunque con sentidos propios. Los contenidos propios de la japoanimación se acercan a la episteme occidental porque señalan valores de la cultura global que priorizan la fuerza, la competencia y el dominio científico tecnológico de las fuerzas de la naturaleza. Estas visiones del mundo atraviesan las culturas locales y de las diferencias de género, homogeneizando las acciones de los arquetipos y las identificaciones de los lectores/ usuarios. Y en esta línea de análisis enmarcamos esta investigación que pretende registrar la inmersión de la cultura en la condición postmoderna operando a través de los artefactos tecnológicos. La resemantización de estos contenidos que realiza tanto el lector occidental como el oriental se acerca en estos valores y delatan los contenidos de la ideología que subyace a las narrativas electrónicas.

En el argumento de la historia del *Caso Pokemon* el niño *Ash* (un varón preadolescente) es el punto de reunión de los actantes del microuniverso, en el videojuego original recibía el nombre "*Satoshi*" como su creador (*Satoshi Tajiri*, en Japón, 1995). Este personaje quien se traslada a través de diferentes escenarios para lograr su objetivo que es el de llegar a ser "el mejor maestro *Pókemon*". Los *pokémon* operan como ayudantes del personaje, quienes despliegan distintos poderes a partir de la elección-orden que le da su entrenador o independientemente por su propio descontrol. Son seres híbridos que no poseen lenguaje, y entre ellos se desarrolla una comunicación empática sugerente que señala la complementariedad del personaje humano y el "monstruo" Este aspecto de la comunicación entre los personajes y el usuario, basados en códigos de gestos, frases cortas y reducidas a órdenes que demandan ejecución son semejantes a las características de los discursos de los jóvenes que, tal como lo enuncian los adultos de las muestras, se expresan de esta manera y evidan los discursos prolongados.

El sentido del tiempo es secuencial y acumulativo en relación con las elecciones que va tomando el usuario y que persiguen la obtención de puntos o medallas como recompensa por enfrentarse en las batallas.

Algunos de los contenidos más importantes sobre los cuales se traman las historias giran en torno al cuestionamiento a las verdades globales y el cuestionamiento a las jerarquías o a la nacionalidad. Estos aspectos van en consonancia con la episteme oriental en la cual no existe un sujeto, sino fuerzas movilizadoras de las acciones. Otro punto crítico es el concepto de “héroe” opuesto a la concepción occidental. En la cultura de la japoanimación el héroe es víctima y fracasa reiteradamente, aspecto opuesto al de los superhéroes occidentales. En la animación japonesa el héroe manifiesta sus debilidades y su capacidad de superación a través del dominio de sus propias dificultades. El contenido que se subraya entonces es que el héroe/ varón, triunfa y logra su objetivo por propia decisión y por perseverar en su entrenamiento personal. Si bien posee habilidades propias, su valor radica, precisamente, en su propio conocimiento y en el conocimiento del adversario, información valiosa para medir fuerzas y vencer.

En este punto del desarrollo argumentativo sería interesante subrayar cómo se adquiere la *competencia textual* para comprender estos relatos de modo tal que el sujeto sea capaz de recibir y apropiarse fluidamente de los contenidos y formas de estos textos. Siguiendo nuestras observaciones podríamos afirmar que el niño adquiere un conocimiento primario a partir de su *inmersión* en la lógica de uso de los videojuegos más sencillos desarrollando determinadas habilidades perceptivas y cognitivas. A partir de estas prácticas de uso intensivo se logra el *dominio* de las estructuras semióticas (la vinculación signo / icono) y de las estructuras diegético discursivas (las estrategias narrativas) A través de las prácticas de uso se configuran representaciones que le posibilitan al usuario asimilar el discurso del texto, esto es adquirir la “competencia textual” necesaria para comprender estos textos.

Pudimos constatar el grado de competencia textual que adquieren los usuarios en la exactitud con que se detallan aspectos de la historia, de los personajes y de la información técnica requerida para avanzar en el dominio tecnológico. Estos indicadores remiten a las estructuras diegéticas reiterativas de estos relatos que favorecen incluso, la conservación en la memoria de gran cantidad de información.

Mediante el diseño metodológico propuesto en los grupos focalizados rastreamos el reconocimiento de la información en las evocaciones del argumento que aparecen en situaciones lúdicas espontáneas y que los sujetos expresan a través de diálogos y dibujos (que expusimos en los protocolos consignados en el anexo).

Afirmábamos que las expresiones diegéticas tienen alto valor vincular ya que se ven y se juegan “con otros” de modo tal que se consideran un tema “en común” alrededor del cual se congregan usuarios de diferentes edades y situaciones contextuales. Mediante las entrevistas llevadas a cabo a niños de diferentes edades (8 a 13 años) y en distintos contextos (Río Gallegos, Buenos Aires, Valencia) pudimos constatar la presencia de un discurso estructurado y homogéneo en las identificaciones con los personajes arquetípicos

propuesto por el producto mediacional. Corroboramos en estos casos que la experiencia es masiva e impacta en cada universo personal estructurando el imaginario sobre la realidad social.

Observamos que en *Pokémon* se evidencian distintas estrategias de redundancia textual que se han configurado en el conocimiento previo, experto, de los usuarios respecto de los contenidos y las prácticas. Las estructuras reiteradas permiten desarrollar la “competencia narrativa” del usuario-lector por la anticipación de las secuencias que se repiten a lo largo de toda la propuesta lúdica. La variante de la animación incorpora diversos escenarios y variedad de personajes secundarios para cada capítulo de la serie en la que se narra un argumento particular que con variaciones sigue prácticamente la misma secuencia en cada caso. En cambio en el caso del videojuego la constante es la estructura reiterada -llevada a su máxima exposición- con menor despliegue de recursos narrativos, centra la acción en las elecciones y posibilidades del usuario. Del conjunto de decisiones y sus consecuentes efectos se despliega la acción que reorganiza la estructura del texto. Los lectores consumen en distintos formatos el relato que le otorga el *dominio erudito* de la trama: las características de los personajes, los motivos de cada uno y otros temas que se evidencian claramente en el relato que realizan de las historias.

En el caso del videojuego *Pókemon* que hemos analizado observamos que las estructuras fijas (personajes, lenguaje, comportamientos) se repiten a través de diferentes plataformas y escenarios en los cuales se desarrollan las luchas. De este modo el usuario puede anticipar el esquema narrativo, anticipación que le otorga seguridad precisamente por advertir que domina el relato al apropiarse de la estructura. La reiteración permite la previsibilidad y por lo tanto reconstruir, armar y desarmar la historia. El dominio del relato implica entonces, la asimilación de la estrategia discursiva y el reconocimiento de la estructura arquetípica en el personaje.

Hemos constatado que en este relato se cumplirían las fases de la “recepción” -adelantamiento y dominio discursivo- provocando la diversión y la participación del usuario que intenta repetir la experiencia una y otra vez buscando incrementar los efectos placenteros.

Otro de los aspectos que hemos destacado en nuestro análisis ha sido el reconocimiento de **estructuras arquetípicas**. Las opiniones de los niños también revelan que a través del re-conocimiento de las estructuras arquetípicas de los personajes encuentran puntos en contacto que posibilitan la identificación con los personajes y por lo tanto, su transferencia hacia otras representaciones simbólicas (narraciones orales, dibujos, juegos de roles etc) El arquetipo se inscribe en los mecanismos ya descritos como de “competencia textual” y posibilita la asimilación de las características del personaje a las propias del sujeto. Los personajes arquetípicos subrayan una característica que se destaca como propia, de modo tal que a través de la percepción de una parte (el detalle) se referencia el todo. Ahora bien, es importante destacar la idea que argumentamos con este desarrollo teórico y que remite a que los arquetipos operan desde las identificaciones con componentes simbólicos internos al sujeto pero remiten también a componentes del contexto en el cual se desenvuelve el sujeto. Ambas referencias operan conjuntamente para desarrollar en el jugador el re-

conocimiento de la estructura arquetípica del personaje. En esta línea de pensamiento argumentamos que las referencias de los personajes se inscriben en el macrodiscurso cultural del neoliberalismo que “espectaculariza el relato mítico” con la consecuente satirización de los significados que acaban siendo insumos válidos para el consumo masivo. Afirmamos que en el espectáculo *el saber se torna entretenimiento*, casi un ícono mágico para desmentir la angustia existencial que surge de un sujeto inhibido en su creatividad, que halla clausurada la posibilidad de desplegar la autoría en el pensamiento. Componentes típicamente postmodernos, que se refugian en el “entretenimiento” para eludir el desafío que implica construir conocimiento y constituirse en sujetos aprendientes.

De acuerdo con el análisis de la información recogida podemos afirmar que el **modelo de aprendizaje** que se adquiere como videojugador se vincula con la mecanización de respuestas eficaces para conseguir dominar el programa del juego. Una modalidad de aprendizaje que se rigidiza inhibiendo la alegría del descubrimiento e instalando la excitación por ganar. El sujeto autor está atrapado en este modelo de aprendizaje que se desarrolla en respuesta a la actividad y teñirá de “aburrimiento” los tiempos “detenidos” que no estén inscriptos en la actividad programada previamente. La libertad de acción desconcierta y angustia precisamente porque se halla capturada en la vorágine de un tiempo “sin tiempo”.

Los estilos de aprendizaje que se promueven en esta narrativa se encuentran impregnados de valores significativos y se muestran en el personaje principal: *el entrenador*, un modelo que prioriza el refuerzo, el dominio estratégico de la técnica y el valor de la información para competir y ganar. Estos modelos también cargan con estereotipos de los roles sexuales: la fuerza y el poder es “masculino”. Asimismo observamos que cuando intervienen los personajes femeninos (Jessie, Misty, algunos pokémon) logran un tipo de liderazgo clásicamente masculino tales como la fuerza, la acción, la decisión y el dominio. Parecería ser que el mensaje es que el mundo es de los varones y cuando intervienen las mujeres no logran ningún cambio sustantivo sino que buscan mantener el orden dado (concepto típicamente oriental).

Finalmente sostenemos que este videojuego, desde su estructura narrativa integra conceptos o **modelos éticos** que escenifican la pugna entre el bien y el mal pero con los matices propios de la sociedad del capitalismo avanzado en la cual el objeto de deseo no es solamente la acumulación de los *Pokémons* sino la consecución del deseo que cumplirá el usuario si logra esta meta: “llegar a ser el mejor entrenador” La trama narrativa señala que si optan por lo bueno, es decir, si toman actitudes acordes con el orden moral se alcanzará la victoria y la aceptación social ejemplificada en el objetivo del juego: capturar todos los *Pokémons*, sus evoluciones y conseguir todas las medallas de los gimnasios. Propuesta que, por cierto, nunca llega a ser concretada ya que siempre aparecerá un nuevo ingrediente.

La ética del relato propone una pugna entre el bien y el mal que asocia al bien como sinónimo de adaptación social y de superación de los propios límites. Este es un punto de interés para la ética del relato occidental que se *resemantiza* en la expresión animada del *deber hacer*, con los significados emanados de la sociedad neoliberal contemporánea. Las respuestas premiadas persiguen el logro de los objetivos del juego a través de la

competitividad y el control científico tecnológico sobre las fuerzas de la naturaleza. La meta lograda buscaría como finalidad dominar a otros y acumular fuerzas para avanzar llegar a ser “el mejor de todos”.

En los productos de la industria del entretenimiento que hemos denominado “japoanimación” tal como expresan las investigaciones de sociosemiótica consultadas, los personajes actúan de acuerdo con valores de la sociedad que se superponen a los propios destacando que el *bien* del sujeto (traducido en términos de ganar la lucha/ competir/ acumular) es también el bien para la sociedad. El sujeto –personificado en los protagonistas del videojuego- no puede apartarse de lo esperado, del “deber ser” ya que de acuerdo con la cosmovisión oriental no hay sujeto porque no hay un objeto separado, individual, tal como se lo concibe en el sentido occidental. Las elecciones que el usuario debe realizar en el videojuego son fácilmente anticipables y están de acuerdo con una moral en la cual el bien debe derrocar al mal, como fuerza que pretende alterar el orden establecido. Las fuerzas opositoras se enfrentan en la lucha para finalmente hallar una salida acorde con lo esperado (de acuerdo con los valores de la moral imperante).

En este sentido advertimos que la visión oriental apuesta al deber-ser como regulador del orden social se opondría a la visión antropocéntrica de la cultura occidental que se diferencia por la búsqueda del bien como valor individual. El mensaje, entonces, es resemantizado en la fusión de ambos intereses: el del propuesto desde el diseñador del videojuego y el del usuario que la utiliza.

DIMENSION 5: la modalidad de aprendizaje que promueven las prácticas de uso de los videojuegos se refuerzan ante modalidades de enseñanza exhibicionista facilitando manifestaciones inhibitorias del pensamiento.

Hemos argumentado en apartados anteriores que la modalidad de aprendizaje de los alumnos se construye en reciprocidad con la modalidad de enseñanza de los enseñantes que en principio es desarrollada por los adultos de la familia, y luego continuará con los adultos significativos del entorno, los adultos enseñantes de las instituciones y los objetos privilegiados de la cultura. Adherimos a los conceptos elaborados por la psicopedagoga Alicia Fernández quien considera que una de las modalidades de enseñanza patologizadas es la que denomina “modalidad de enseñanza exhibicionista” (Fernandez, A, 1987) En ella el posicionamiento enseñante se coloca en el lugar del conocimiento, y el que enseña se exhibe como el conocimiento mismo. Este posicionamiento inhibirá la producción simbólica del aprendiente y se transmitirá información, sin desmedro de la posibilidad de construcción cognitiva.

Sostenemos que el exceso de información satura la posibilidad de pensar respuestas alternativas y el sujeto elude la sobreexcitación refugiándose en el “aburrimiento reactivo” inhibitorio del deseo de conocer. Sosteníamos que este posicionamiento se refuerza si el

enseñante también se coloca en el lugar del conocimiento y el sujeto aprendiente no podrá experimentar su propia carencia, inhibiendo su deseo de aprender. Afirmábamos que las manifestaciones reactivas a un modelo exhibicionista restringen las posibilidades de jugar, y por lo tanto de pensar y crear. Esta modalidad de aprendizaje se exagera en una escuela que prioriza comportamientos hiperadaptativos hacia la cultura del éxito y la repetición de información. El exceso, la fragmentación y la exhibición de la información elude, evita e inhibe la posibilidad de que el sujeto aprendiente se reconozca como protagonista en la producción de sentido, hiriendo su capacidad de “autoría”.

Estas cuestiones las corroboramos desde las opiniones de los docentes cuando reafirman la necesidad de instalar los usos del lenguaje que privilegien la adquisición de las competencias necesarias para un uso eficaz del lenguaje escrito. Ante la pregunta sobre las tecnologías –específicamente los videojuegos- y específicamente respecto de su potencial educativo señalan los obstáculos vinculados con el equipamiento de los centros, la escasez de recursos y la dificultad para facilitar el acceso a las tecnologías desde la escuela a los alumnos. Advertimos que detrás de estos argumentos –reales por cierto- operan resistencias vinculadas a las resistencias al cambio, enraizadas en la cultura escolar y la dificultad de incorporar otras modalidades de aprendizaje que incluyan espacios de autoría de los sujetos aprendientes. Consideramos que con estas estrategias la cultura escolar desmiente el saber de los sujetos aprendientes entronizando el poder de la información. Si afirmamos que construir conocimiento a partir del propio saber posibilita la generación de sujetos críticos, es una instancia ineludible en la formación de sujetos aprendientes creativos y capaces de constituirse en “autores” de sus pensamientos.

Uno de los argumentos utilizados por la población de docentes señala que es necesario evaluar las condiciones de la **organización escolar para incluir a las TICS** en la enseñanza para ofrecer un espacio institucional que facilite el acceso a las tecnologías. En el caso de los videojuegos en particular, los docentes describen sus observaciones respecto del impacto que tienen los videojuegos en el tiempo libre de los niños pero no advierten las ventajas probables que los aprendizajes informales podrían aportar a los aprendizajes formales.

En las opiniones de los psicopedagogos aparece también la definición de la institución educativa como espacio de socialización y de acceso a las tecnologías para todos los ciudadanos. Así como se facilita la promoción de la lectura mediante los espacios dedicados a las bibliotecas, sería deseable contar con espacios públicos de acceso a las tecnologías en el ámbito escolar, no solamente para ofrecer un servicio técnico o de asesoramiento profesional sino para generar conocimiento y poner en juego el saber de los sujetos aprendientes que ya han sido socializados como usuarios de videojuegos. Sin embargo es importante subrayar que la cultura escolar se resguarda a sí misma resistiéndose a los cambios y “escolarizando” las posibles innovaciones, sometiéndolas al formato escolar. Es por ello que las experiencias que hemos recogido solamente registran la posibilidad de incluir los videojuegos como instrumento didáctico, de aplicación de contenidos.

Otro obstáculo importante es la resistencia por desconocimiento de los adultos. En este sentido advertimos un cambio en el **concepto de infancia** que evidentemente preocupa a

los adultos porque conmueve también su posición ante los niños. Hemos descrito un niño “sobreocupado”, atendiendo a una oferta amplia de actividades que cubren su tiempo libre. Este niño ha incorporado habilidades eficaces en el uso de las tecnologías por su contacto temprano con los videojuegos. Las características del niño /joven actual impactan directamente en el vínculo con los adultos, tradicionalmente basado en la asimetría y en el dominio del conocimiento por parte de los adultos. En el caso de los videojuegos es el niño quien posee el conocimiento experto para acceder a la complejidad tecnológica debido a su inmersión temprana constituyendo la brecha digital vinculada a la brecha generacional. Estas consideraciones operan sobre el concepto de asimetría que vincula al enseñante con el aprendiente. El adulto se posiciona en la enseñanza tradicional desde el lugar del experto, poseedor del conocimiento y el alumno desde el lugar del desconocimiento. En este sentido, la incorporación de un “saber” ajeno a la lógica institucional descoloca al docente generándole sentimientos de pérdida del lugar de autoridad y de control del poder que le asigna el conocimiento. Como estrategia defensiva el profesor se refugia en la función del “informático” deslindándose de la tarea de incorporar las tecnologías a sus prácticas. La incorporación del saber experto que aportaría el informático en realidad estaría operando como defensa ante la incertidumbre de conectarse con su propia ignorancia. Este aspecto nos parece sumamente importante si afirmamos que el aprendizaje se produce, precisamente, en los espacios de incertidumbre. Es el propio docente quien debe conectarse con su ignorancia para movilizar su capacidad de aprender. Es imprescindible, entonces que el docente se posicione como aprendiente y que se permita mostrar su saber y su falta. Este posicionamiento permitirá que el alumno se muestre como enseñante, desde su saber. Solamente en este movimiento intersubjetivo es que se abre la posibilidad de construir espacios intersubjetivos e los que sujeto aprendiente/enseñante se encuentre con su deseo por aprender.

Siguiendo estas consideraciones es que visualizamos las resistencias a incorporar los videojuegos en la escuela como un obstáculo para incluir el juego en el ámbito escolar. Estudiar el caso de los videojuegos nos advierte sobre estos movimientos de resistencia en la cultura docente y los obstáculos en el pensamiento del profesor que le dificultan posicionarse como aprendientes. En esta línea de pensamiento advertimos la dificultad de la valorar la posibilidad que brindan los aprendizajes no formales para producir aprendizajes significativos. Consideramos que los docentes se resisten a incluir al juego en el ámbito de la enseñanza precisamente por su carácter desestructurado que queda fuera del dispositivo didáctico. Por esta razón es que en el ámbito escolar sólo se consideran los “juegos educativos” con objetivos y contenidos vinculados al curriculum escolar como herramientas de aplicación o para la adquisición de conceptos.

Pero es preciso subrayar algunos de los principales movimientos que genera la inmersión temprana y masiva en las tecnologías. La circulación de los saberes, por ejemplo, genera nuevas formas de vinculación entre los usuarios que integran “comunidades virtuales” convocadas por la adhesión a personajes de los cómics y su consecuente reproducción en la animación, en los films y en los videojuegos. Otro impacto lo advertimos en la comunicación no verbal, que privilegia los gestos y los silencios y que en el aprendizaje escolar opera como dificultad al momento de construir un discurso oral complejo. Asimismo se revaloriza el componente estético propio del diseño gráfico. En las

producciones de los alumnos es frecuente hallar alusiones a figuras grotescas que evidencian la presencia de los personajes del cómic en sus dibujos llegando a inscribirse incluso en la superficie de la piel. Este aspecto, sostenemos, va más allá de la inscripción de los dibujos en la piel. Hemos argumentado que estas prácticas señalarían otra característica de la cultura exhibicionista que evita la internalización de los mensajes y significados. Todo debe estar en la superficie de contacto, al alcance de la mirada.

Por lo anteriormente expuesto es frecuente escuchar que los adultos expresan se preocupan por los efectos de la inmersión tecnológica en la escritura, en el lenguaje oral, en los modos de vincularse y en los contenidos a los cuales tienen acceso. Se vincula la sobreestimulación que provocan los videojuegos con los cambios en el aprendizaje y la conducta. Estos cambios responden al impacto de la imagen sobre el conocimiento y generan estilos de lectura propios del discurso electrónico. Las imagen opera como atractivo en el formato interactivo e interviene en el desarrollo de habilidades necesaria para la lectura de textos no verbales.

Consideramos que la fuerte presencia de los medios masivos de comunicación y del discurso tecnológico en la comunicación entre las generaciones más jóvenes cumple la función de evasión de la realidad que es compartida por los adultos, aunque no sea conscientemente aceptado. Ante una realidad turbulenta e imprevisible los sujetos erigen certezas virtuales y diseñan mecanismos de huida y de refugio que se activan para preservar al psiquismo del “grito disruptivo”.

2.- Un espacio de interlocución al discurso hegemónico en la Institución educativa

Luego de recorrer el profundo análisis de los videojuegos que hemos expuesto sostenemos que es necesario ubicar *un espacio para inteligibilizar* estos significados y que esa intervención es eminentemente educativa porque instala una “pedagogía de la mirada” (San Martín Alonso, 2003) precisamente porque es a través de ella que interiorizamos los significados profundos de estos relatos digitalizados.

En el proceso de “competencia textual y lúdica” que se desarrolla mediante la inmersión en el relato de estas tecnologías se produce un interjuego entre “opacidad y transparencia” que sigue un curso interesante de develar si pretendemos intervenir en ella. Observamos que el usuario se adapta a los requerimientos del medio y advierte sus regularidades y restricciones tanto como los efectos de sus acciones, recibiendo penalidades explícitas si comete errores. Este primer momento de recepción que bien podríamos denominar de *adquisición de la competencia* para utilizar las tecnologías de los videojuegos, sigue un camino desde la opacidad a la *transparencia textual*. Sólo cuando se traspasa este umbral el usuario puede acceder a las claves icónicas y semánticas que lo posicionan como competente para que el texto sea “transparente” de modo tal que ya no advierte cualidades típicas del texto. Los usuarios no sospechan que la inteligibilización de los significados y requerimientos del videojuego son producto de un arduo proceso de adquisición y de

aprendizaje. En este punto advertimos el impacto de estas tecnologías en la construcción de la identidad de los usuarios, en tanto construcción de sentidos ya que tanto las prácticas de uso como los significados llegan a integrarse en el universo de sentido cotidiano. Significaciones en las cuales estamos inmersos y que no permiten distanciar la mirada que posibilitaría hacerlos pensables, y por lo tanto objeto de crítica.

Si sostenemos que el sistema educativo concibe a la cultura como algo uniforme entonces comprendemos por qué en la escuela la diferencia suele ser vista como una amenaza, como una desviación, como algo que debe ser evitado o, en el mejor de los casos, tolerado. Este pensamiento hegemónico busca reproducirse a sí mismo hacia el interior de las prácticas educativas. Tanto las diferencias entre los sujetos aprendientes como sus diversos estilos de aprendizaje deben adaptarse a la normalización de la homogeneidad. Y en este punto es en el cual nos posicionamos, preocupados porque el sujeto-autor queda atrapado entre dos frentes que, a pesar de ironizarse mutuamente, en realidad operan con discursos hegemónicos que omiten la autoría de los sujetos.

El desafío es, entonces, atreverse a cruzar la frontera, no temerle a los espacios intermedios y poder hacer de los entrecruzamientos un elemento central del currículum. Afirmamos que las características de los entornos tecnológicos generan aprendizajes informales que deben ser advertidos por el sistema educativo para “hacerlos jugar a favor del pensamiento”.

Proponemos la urgente necesidad de generar **espacios de interlocución** a la modalidad de enseñanza exhibicionista imperante en el macrodiscurso de la Sociedad de la Información como requisito para erigir a la educación como “instrumento emancipatorio que proporcione conciencia crítica y que potencie las voces de los sujetos concretos en sus situaciones históricas particulares” (Gimeno Sacristán, 2001: 178) Los aprendizajes escolares deberían posibilitar la configuración de experiencias de autoría capaces de generar en el sujeto el placer de aprender descubriéndose a sí mismo y a los contenidos significativos de la situación histórica en la cual está inmerso. En este sentido proponemos incluir la lectura crítica del discurso tecnológico en la escuela como reflexión sobre lo cotidiano –evitando restringirlo a un espacio disciplinar particular- brindándole a los sujetos aprendientes la posibilidad de discriminar la propia experiencia de deseo.

Concluimos entonces que brindar equipamiento a las escuelas y aulas no asegura de por sí ninguna mejora en la enseñanza. Por ello sostenemos que el eje de la cuestión debería estar en la propuesta pedagógica que acompaña la provisión y equipamiento tecnológico a las escuelas. Si, tal como hemos demostrado en esta Tesis, los videojuegos se hallan incorporados a la cultura infantil como primer encuentro con las TICs que ya pueblan el paisaje urbano como herramientas de uso cotidiano, es entonces necesario constituirlos en objeto de conocimiento educativo. Equipamiento y provisión son necesarios, pero insuficientes, tal como hemos afirmado anteriormente. Sólo si garantizamos la constitución de este “espacio de interlocución” a las tecnologías en el ámbito educativo podremos apropiarnos de las interesantes ventajas que estas tecnologías ofrecen. Cuando ello no sucede, se corre el riesgo de que el equipamiento –y los saberes de los usuarios- terminen

mimetizándose en el paisaje del "mobiliario" de un aula. Es el tiempo entonces de implementar estrategias de formación y acompañamiento de las prácticas docentes a través del desarrollo de propuestas curriculares que impliquen no solamente el uso de la tecnología, sino específicamente la reflexión sobre las prácticas apostando hacia una "pedagogía de la mirada"(San Martín Alonso, 2003) que se oriente a deconstruir el pensamiento homogeneizante de la sociedad global.

Afirmamos entonces que el aporte más interesante que los videojuegos en particular y las TICs en general pueden aportar a la educación no está en los aspectos instrumentales sino en la posibilidad de ayudarnos a desplazar nuestro pensamiento hacia un formato de red, para expandirlo.

En términos de transferencia de conocimiento, diríamos que en una red, todos pueden aprender de todos y todos pueden enseñarle algo a alguien. De esta manera consideramos que una red inteligente es un espacio de aprendizaje por sí misma porque la interacción modela, da forma al conocimiento y pertenencia a la comunidad. Conceptualmente una red supone accesos múltiples, desjerarquizados y gestión mixta (neuronal y sistémica) Este concepto, que surge de conectar máquinas entre si, aplicado a una red de personas, es lo que llamamos una red inteligente. La riqueza de una red entonces, sostenemos que no está en el tamaño de los nodos ni en su cantidad sino en la diversidad y en las posibilidades de intercambio que puedan establecerse entre nodos diversos. Ello supone acceder realmente a estrategias de conocimiento que nos posibiliten aprender a recortar cuál es el saber que necesito y quién es el depositario de ese saber, aprender a comunicarnos con el otro, aprender a pedir lo que necesitamos dándole palabra a nuestros deseos. Proponemos entonces focalizar las propuestas en la implementación de redes, apostando a enfrentar la brecha digital con estrategias creativas. Los videojuegos están evolucionando hacia los juegos en red (*on line* y en tiempo real) y los jóvenes los conocen y utilizan aún cuando no tengan posibilidades económicas de adquirirlos. Del mismo modo, es posible hacer uso del concepto de "red", usufructuando sus capacidades de conexión que pueden llegar a convertirse en comunicación si aprendemos a aprovechar todas sus posibilidades, sus riquezas y su potencial para expandir nuestro conocimiento experiencial. Queda claro entonces que, la brecha digital no es solamente una cuestión referida a la imposibilidad de adquirir tecnología de avanzada. Para que estas ideas puedan germinar es imprescindible contar con el compromiso del docente. De otro modo no hay desarrollo posible de estrategias de TICs en la educación. Tampoco lo habrá sin la participación de los propios aprendientes, aún cuando sean alumnos de los primeros cursos de primaria. Tal como hemos analizado en este trabajo, los videojuegos movilizan una cantidad importante de recursos que, aplicados a la captura de conocimiento, mejoran el rendimiento y las estrategias de aprendizaje. Se podría pensar, por ejemplo, en aprovechar las instalaciones de los Centros Tecnológicos comunitarios o los centros cooperativos de la comunidad, que tengan una instalación importante, un día por semana para dedicarlo a los juegos, con el acompañamiento de un adulto, pero con la asistencia de niños tutores. Consideramos que la edad de ocho años sería la apropiada para comenzar a trabajar en este sentido.

El **espacio de interlocución** que enunciamos como propuesta pedagógica pretende provocar un salto hacia un tercer nivel de complejidad, propio de los Procesos Psicológicos Terciarios a los cuales hace referencia André Green (1996) Sostenemos que cuando se genera un espacio de *interlocución mediada* a la competencia del videojugador, esta

instancia posibilita el “darse cuenta de la representación”. Esto es condición para traspasar la inmersión del usuario en la trama textual. El espacio de interlocución entonces, operaría facilitando la representación. Esta posibilidad reflexiva y lúdica es condición para superar el primer nivel de “uso y dominio” y favorecer el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Consideramos que la actividad que desarrollan los usuarios de videojuegos puede ser considerada en términos vigotskianos como de apropiación de los instrumentos de la cultura ya que esta actividad está regulada por la cultura misma. Y, en tal sentido, instalar un espacio de interlocución a estas prácticas, sigue las consideraciones del concepto de “andamiaje” (Griffin y Cole, 1984) en tanto le otorga a la enseñanza un lugar para el desarrollo personal de los aprendientes. Sin embargo, tal como lo expusimos anteriormente, esta mirada debe atravesar obstáculos en la cultura escolar que operan desde la desmentida.

3.- Los psicopedagogos autorizándose a intervenir

Si pretendemos instalar un análisis complejo de este fenómeno que descarte las oposiciones dicotómicas respecto de la influencia positiva o negativa de la cultura mediática para la educación es necesario construir un discurso en torno a las prácticas sociales que incluya la complejidad, que articule la cultura pedagógica escolar con la cultura tecnológico-comunicacional. Este es el lugar de la intervención psicopedagógica en el contexto institucional de la escuela, autorizándose a intervenir ante las manifestaciones inhibitorias del deseo de aprender que tanto nos preocupa en la actualidad. Es necesario reconfigurar el espacio psicopedagógico en la escuela instalando una “óptica epistemológica” (Zemelman)¹⁴³ que considere lo emergente, en una renovada vinculación con lo real. Dibujar “otra totalidad” permitiría, entonces, contener lo nuevo y lo divergente rechazando la omisión de uno de los universos, supuestamente antagónicos¹⁴⁴. Ocultar o resaltar uno de los términos: (tecnologías / escuela) implicaría entonces trabar el análisis de las dinámicas institucionales que se traslucen en las prácticas culturales.

Hasta mediados del siglo XX era la escuela, como institución de la modernidad, quien hegemonizaba la tarea de transmisión cultural al interior de la vida cotidiana de los sujetos. Este mandato fundante se encuentra hoy en día cuestionado, resquebrajándose la función social de la escuela que se definía en términos de hacer converger distintas tradiciones culturales en pos de un objetivo común: *alfabetizar para desviar las trayectorias individuales* hacia una identidad colectiva signada por la cultura propia de la “ciudadanía letrada”. Esta es la unidad de sentido que la institución educativa albergó en su proceso de institucionalización. Un sentido originario que se está fragmentando en el escenario mediático que produce, circula y consume universos de sentido particulares para una renovada convergencia que nuevamente *alfabetiza las trayectorias locales* hacia el moldeamiento de un ciudadano global y espectacularmente prediseñado. Los productos culturales que masivamente consumen los usuarios –todos nosotros- constituyen una suerte de escenario propicio para el moldeamiento y apropiación de sentidos que, al menos, ponen en crisis la configuración cultural propia de la academia. Este desencuentro se produce en

¹⁴³ **Zemelman, Hugo** *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Univ. Naciones Unidas. Mexico

¹⁴⁴ **Carli, Sandra** *De la escolarización a la mediatización de la vida social*. Rev Flacso

el ocaso del paradigma de la educación moderna, fenómeno que ocupa a muchos investigadores en la actualidad (Frigerio, 1993; Puiggrós, 1993; Sarlo, 1994, entre otros) que lo describen como “mutación cultural, caducidad de la cultura fundante de la escolaridad y crisis de la alfabetización como paradigma cultural”.

Es necesario entonces e imprescindible para nuestra tarea de intelectuales, provocar, al interior de nuestras disciplinas, una apertura epistemológica que posibilite “avanzar en la construcción de unas ciencias sociales del presente¹⁴⁵ o unas ciencias sociales nómades¹⁴⁶”. Es en este punto en el cual nos posicionamos críticamente mirando nuestras disciplinas que deben reformular tanto sus lógicas disciplinares cuanto sus lógicas institucionales.

Tanto la problemática de la educación como la de la comunicación ha excedido los espacios institucionales de apropiación de sentido y encuentra un campo propicio para el debate en diversos escenarios sociales que se apropian de la construcción de identidad desde diversos lugares sin considerar por ello una suerte de “invasión disciplinaria”.

Tal como hemos podido rastrear en el diseño de investigación implementado, la problemática tecnológica está presente en la vida cotidiana de los discursos docentes tanto como en la vida de los propios aprendientes, constituyéndose en un dato de la realidad instalado en las aulas, no siempre de manera visible o explícita, aunque presente en los bolsillos, las fantasías y las mentes de nuestros niños...a tal punto que ya podemos afirmar que advertimos una nueva vinculación entre la función lúdica y los objetos de consumo, en particular a partir de la inclusión masiva de los videojuegos en la cultura infanto juvenil.

Siguiendo esta línea de pensamiento es que nos remitimos a las opiniones de los psicopedagogos que vinculan los cambios en las modalidades de aprendizaje con un posicionamiento “atento” del enseñante. En tal sentido subrayan la necesidad de instalar una mirada en los docentes que advierta las características del aprendizaje en su peculiaridad. La intervención del psicopedagogo en la institución educativa tendría en este lugar su principal objetivo: instalar en los docentes un espacio de reflexión sobre las prácticas de enseñanza que movilicen las estrategias defensivas rigidizadas de la modalidad de enseñanza. Esta dinámica propicia la inhibición del pensamiento del autor-aprendiente y la manifestación de conductas reactivas que responden a estas cuestiones. Es interesante advertir, también, que la intervención del psicopedagogo, generando estos espacios, tiene como foco la propia institución educativa que, a través de su cultura (“pensamiento mítico”) instala determinada modalidad de enseñanza.

La mirada del psicopedagogo sobre estas modalidades de enseñanza advierte que en las prácticas docentes el principal punto de ruptura con la modalidad aprendiente de los alumnos se vincula con la “atención”: el docente reclama atención a su discurso y los alumnos difícilmente pueden sostenerla. Estas competencias señalan la influencia del discurso electrónico con el cual se han socializado los alumnos. Otra ruptura entre el aprendiente y el enseñante en el ámbito escolar remite a la sintomática necesidad de los alumnos de deambular o de mostrarse con exceso de actividad motriz compensando

¹⁴⁵ Zemelman, Hugo op cit

¹⁴⁶ García Canclini, Néstor *Culturas híbridas- Estrategias para entrar y salir de la modernidad.*

corporalmente la inhibición cognitiva que el modelo propone. La observación de los psicopedagogos vincula los cambios en las modalidades de aprendizaje con un posicionamiento “atento” del enseñante. Destacan la necesidad de instalar una mirada en los docentes que advierta las características del aprendizaje en su peculiaridad precisamente cuando están atravesados por entornos tecnológicos.

La intervención del psicopedagogo en la institución educativa tendría en este lugar su principal objetivo: instalar un espacio de reflexión sobre las prácticas de enseñanza que movilicen las estrategias defensivas rigidizadas por la modalidad de enseñanza exhibicionista. Esta dinámica propicia la inhibición del pensamiento del autor-aprendiente y la manifestación de conductas reactivas que responden a estas cuestiones. Es interesante advertir entonces, que la intervención del psicopedagogo, generando estos espacios, tiene como foco la propia institución educativa que, a través de su pensamiento “mítico” valoriza estas prácticas de enseñanza. Desde estas reflexiones es que nos oponemos a reproducir con los videojuegos la larga trayectoria de intentos fallidos por “insertar” los artefactos tecnológicos a la cultura escolar, evitando volver a presentar las mismas propuestas ya vencidas. Al atravesar la lógica institucional de la escuela se los somete a una suerte de “metamorfosis” convirtiéndolo en “escolar” Ni negando su presencia en el imaginario colectivo, ni transformándolos en aquello que no son se enriquece el encuentro de universos.

Este es el punto sobre el cual deseamos llamar la atención: la convergencia entre lo íntimo y lo masivo, propio de la identidad mediática y las interacciones simbólicas que se sitúan en el espacio de la institución educativa. Una convergencia que se sitúa en el espacio de la cultura y de lo vincular y que propone que es posible pensar a la escuela como escenario de construcción de un relato colectivo que articule el conocimiento, la memoria histórica y un sentido prospectivo.

Este posicionamiento ante las nuevas tecnologías requiere de nosotros, formadores y pensadores, intervenciones creativas, interdisciplinarias que sean capaces de sintonizar con la experiencia de los sujetos históricos, los sujetos de la educación que sueñan, sufren y piensan en esta Argentina globalizada y vulnerable de principios del tercer milenio.

4.- Conclusiones: entre el cierre y la apertura

Al diseñar los instrumentos metodológicos nos propusimos recabar información de una población infantil, acotada a la edad comprendida entre los 8 y 12 años, provenientes de tres centros escolares de la ciudad de Río Gallegos, Patagonia Austral, de características socioculturales disímiles. A pesar de intentar buscar variables que diferenciaran las características de los entornos de los niños (en relación con el nivel de escolaridad de sus padres, su ocupación o las características propias del centro escolar y su barrio) sin embargo todos compartían una misma socialización brindada por el entorno escolar y por las tecnologías.

Nos preguntábamos si los videojuegos, en particular, formaban parte de su “cultura infantil” y qué interés tenían en ellos. Descubrimos respuestas muy similares que de alguna manera “unifican” el discurso de los niños respecto a estos juegos y “moldean” sus preferencias más allá de las influencias de su entorno o incluso de su género. Sospechábamos que en las elecciones de los géneros o de los títulos íbamos a encontrar diferencias más marcadas. Sin embargo los datos, y las opiniones directas de los niños confirman lo contrario.

Pero, si bien aceptamos la clara influencia de estos “objetos mediadores” que configuran las elecciones y gustos de los niños, sin embargo continúan operando en el plano intersubjetivo en la esfera del “dominio” de estos artefactos que la sociedad adulta les diseña para ellos. Sostenemos que los niños no son meros imitadores y obtienen de la peculiaridad del medio representaciones sociales y estrategias de resolución de problemas aunque se reservan un espacio de resguardo que alude a una necesidad básica de la constitución de la identidad social. Al ponerlos en la situación de elegir entre estos juegos y otro tipo de propuestas (practicar deportes o jugar con amigos) la respuesta de los niños privilegió su necesidad de jugar con otros, de integrar su propio juego y de ocupar otros espacios más allá del encierro reticular de la pantalla o de sus propios cuartos.

También podemos inferir de sus respuestas qué concepto han construido en relación con el juego, el aprendizaje y el uso del tiempo libre. Observamos en estos puntos cómo sus opiniones separan claramente el espacio del juego y del aprendizaje que aparecen como realidades incompatibles o al menos como actividades propias de ámbitos diferentes. El espacio de los aprendizajes informales y los que se desarrollan en el ámbito de la educación formal se mantienen separados por las fronteras de los muros escolares y las competencias adquiridas en un contexto difícilmente son aprovechadas en el otro. Sostenemos que las características del aprendizaje informal, en contextos lúdicos, constituyen en sí mismas una fuente de experiencia que, siendo simbólica y proyectiva, le otorga al sujeto contenido y estructura al proceso de aprender a conocer.

En contraposición, el aprendizaje formal o “lo educativo” se reserva a la apropiación de contenidos diseñados por otros para ellos, con poco espacio para la elección personal, la participación o la actuación de los niños en las propuestas que se les presentan. Resulta paradójico observar que, si bien en el discurso educativo frecuentemente se enuncia la necesidad de presentar desafíos a los niños y de trabajar con su motivación, sin embargo continúa en el diseño de las prácticas la percepción imaginaria de un niño que debe ser instruido, que debe responder fielmente al deseo de los adultos y que debe incluirse en el mundo de la educación como antesala al mundo del trabajo. Ello explica la insistencia por recluir a los espacios de descanso (los recreos o las salidas) o a los espacios abiertos (la hora de educación física) al juego como si en esta actividad se restara el valioso tiempo dedicado a la formación.

Sostenemos lo contrario, es precisamente en la construcción del espacio lúdico donde los niños puede apropiarse con mayor facilidad de los contenidos sociales, de las estrategias necesarias para adaptarse al mundo de los adultos y conocerse incluso a ellos mismos. Un espacio lúdico que se construye sobre la base de una estructura narrativa a través de la cual

inferimos los contenidos que privilegia nuestra civilización, los arquetipos sociales y las formas de explicar los misterios de la vida que desde siempre han tomado la forma de relatos.

A lo largo del análisis del videojuego propuesto hemos intentado explicar algunas de las *características de la construcción narrativa* que propone este programa para vincularlas a la coherencia profunda que enunciábamos en el marco teórico y que nos remite a los *significados socioculturales* sobre los cuales se ha construido la historia. Sostenemos que nuestra mirada debe convocar la conjunción de todos los elementos descriptos para comprender la particular manera en que el *objeto seleccionado configura el espacio lúdico del niño-usuario*.

En un principio nos preguntábamos *cuáles eran las características del discurso electrónico de este videojuego en particular* y encontramos cómo se iban descubriendo ante nuestro análisis las características generales enunciadas en el marco teórico y que, básicamente responden a la fragmentación, la coherencia textual de superficie, la combinación heterogénea de géneros, la renuncia a la clausura y la coherencia textual profunda. Características todas de este tipo particular de discurso que, en el formato de un videojuego, despliega y simplifica para facilitar la priorización de la acción lúdica. También nos preguntábamos acerca de los *significados que transmiten estos relatos electrónicos*. Para develarlos necesitamos ampliar la mirada hacia aquella coherencia textual profunda que enunciábamos y que nos remite a los procesos sociales hegemónicos que la Sociedad de la Información está imprimiendo en todos sus productos. Estos significados, no nacidos del espíritu de un poeta narrador sino de un creador al servicio de una empresa comercial, sirven a estos fines, responden a su función como productos consumibles, inacabables, que permanentemente se “autoregeneran” para crear la necesidad de poseer, de consumir, de “hacernos con todos” aún a costa de capturar nuestro propio deseo.

Nuestro análisis nos ha llevado a transitar caminos que sospechábamos pero que requerían de una profundidad reflexiva capaz de vincular la sutil trama de significaciones que se establecen en torno a este “artefacto cultural”. A través de los datos interrelacionados hemos podido hallar algunas claves que nos brindan herramientas para vincular el discurso de los videojuegos y el aprendizaje escolar. Analizando la constitución del espacio lúdico configurado por la mediación del objeto tecnológico inferimos qué representaciones tienen los niños del concepto de juego y de aprendizaje vinculados íntimamente en el despliegue de la capacidad creativa que toda actividad lúdica permite desarrollar.

Podemos afirmar entonces que *la construcción narrativa y los significados socioculturales del videojuego en general y del tipo de juego seleccionado en particular configura el espacio lúdico del niño* a partir del cual organiza sus representaciones y se prepara para la asunción de los roles sociales que los relatos le presentan. Es importante advertir entonces que los videojuegos en tanto artefactos culturales *configuran el espacio lúdico y brindan un modelo determinado de aprendizaje y de significaciones sociales que interpelan a la educación*. Estos juegos proponen determinadas estrategias de lectura que priorizan la segmentación, la búsqueda de información y la regulación del mundo imaginario encerrado en las opciones de un menú. El aprendizaje entonces se visualiza

como un entrenamiento de habilidades, con algunas recompensas, básicamente vinculadas a la consecución de una misión predeterminada. Aprender en este sentido quedaría restringido a asumir el deseo del otro (sin dejar espacio alguno para hacer pensables sus contenidos) y a regular las acciones propias para poder avanzar en el desarrollo del juego que prefigura el camino de la vida. Sólo pueden comprenderse estas significaciones incluyéndolas en el macro discurso en el cual están inscriptas. Es por ello que solamente desde un claro posicionamiento sociocultural podremos comprenderlas acabadamente, sin riesgo a quedar atrapados en una lógica de funciones, acusándolas de los efectos que producen en los usuarios, como si ellas por sí mismas poseyeran la capacidad de conformar todo el universo de significaciones que transportan.

A partir de este cierre en el cual visualizamos más preguntas que respuestas acabadas es que nos proponemos “reiniciar el juego” renunciando sencillamente al *game over* que nos impida seguir cuestionándonos a partir de las conclusiones a las que hemos arribado. Consideramos que la educación y la psicopedagogía en especial tienen un lugar de preferencia en el espacio de comprensión de este fenómeno. Nuestro interés está puesto en el desarrollo integral del ser humano y en su capacidad de aprendizaje como herramienta clave para que el sujeto pueda hacerse dueño de su *derecho a la libertad, a apropiarse de sus actos*. Porque estamos convencidos que es en la constitución de un espacio lúdico, transicional, donde el sujeto puede apropiarse de los contenidos intersubjetivos para tamizarlos en un proceso de “privilegiación” de los mismos en el camino hacia su incorporación intrasubjetiva. En este sentido es que hallamos insustituible el papel de la educación para involucrarse con estos objetos mediadores ya que ellos, en tanto artefactos culturales, no son simples soportes de juegos sino que configuran *determinadas maneras de pensar* porque tanto los componentes del lenguaje como la estructura narrativa que utilizan intervienen en las estructuras cognitivas de quienes interactúan con estos objetos. Desde estas afirmaciones es que comprendemos ciertas conductas reactivas al modelo enseñante de los objetos tecnológicos generando apatía y aburrimiento en los jóvenes usuarios que puede leerse como “una necesaria inhibición-evitación reactiva a un sistema exhibicionista” (A. Fernandez, 2000:168) En este sentido advertimos que esta modalidad aprendiente patologizada debe entenderse como resonancia de la patología instalada en la circulación del conocimiento.

Desde el lugar en el que ahora opera, la institución educativa desmiente esta advertencia y deposita en el alumno las quejas por la indiferencia hacia el estudio, un motivo más para intervenir y “legalizar la presencia de los objetos tecnológicos” (ocultos en los bolsillos y en los intereses de los estudiantes) sometiéndolos al análisis de sus contenidos y del entramado macrosocial que los sostiene.

Pretendemos que éste sea un cierre aunque consideramos que aún hay muchas palabras por decir y otros significados por develar que las limitaciones que nos hemos propuesto en la extensión de este trabajo no han permitido. Nos proponemos entonces continuar avanzando en esta línea de investigación para profundizar nuestras preguntas hacia otros sujetos y otros espacios sociales y diseñar espacios de interlocución a la Sociedad de la Información desde nuestros aportes de análisis, para construir herramientas que puedan entrar en las prácticas escolares, no con el ánimo de escolarizar los videojuegos, sino con la

idea de tomarlos como objeto de estudio y retomar el camino del sujeto en la reapropiación del espacio dramático del juego.

BIBLIOGRAFIA

Alonso,C. y Gallego,D .(1994): Publicaciones sobre Tecnología Educativa (65-100). En De Pablos;J.(ed): *La tecnología educativa en España*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

Althusser, L. (1977): *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* en: *La filosofía como arma de la revolución*. Cuadernos de pasado y presente, Buenos Aires.

Altieri,M y Montero,D (2001): *Haz click y tortura: videojuegos, tortura y violación de los derechos humanos* Equipo de Educación en Derechos Humanos, Sección Española de Amnistía Internacional Ponencia presentada en IV Jornadas sobre Desafíos del Juguete en el siglo XXI. Valencia.

Anceschi, Baudrillard, Bechelloni, Bettetini y otros (1990): *Videoculturas de fin de siglo*. Cátedra. Signo e Imagen. Madrid.

Anderson, C & otros (1986): *Affect of the game player: short term effects of highly and midly aggressive video games*. Personality and Social Psychology Bulletin. Vol. 12; (4); 390-402. Houston. EEUU.

Anton Ares, P. (1995-1996): *Influencia de los videojuegos en el aprendizaje y en el comportamiento del niño* Tesis Doctoral. Universidad de Comillas. España.

Apel, K. O. (1999): *Globalización y la necesidad de una ética universal* Debats.Nº 66, (49-67). España.

Argenim Renom, A. (1999): *Nuevas patologías en pediatría social: ciberpatología pediátrica*. Facultad de Ciencias de la salud Universitat Internacional de Catalunya (artículo publicado en internet).

Ariés, P. (1986): *La infancia* en Revista de educación Nº 281, Madrid.

Augé, M. (1993): *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Gedisa. Barcelona.

Aumont, J. M. (1988): *L analyse des films*. Ed. Nathan. Paris (1990). Análisis del film. Paidós. Barcelona.

--- (1998): *L'image*. Éd. Nathan. Paris (1992). *La imagen*. Paidós, Barcelona.

Austin, J. (1971): *How to do things with words*. Oxford University Versión española *Palabras y acciones* (1971). Buenos Aires, Paidós.

Avedon, E. y Sutton Smith, B. (1979): *The study of games*. Huntington. NY, RE. Krieger.

Barbieri, D. (1993): *Los Lenguajes Del Cómic*. Editorial Paidós, Barcelona, 1993.

Ball, M. (1987): *Teoría de la Narrativa Una introducción a la narratología*. Edic. Catedra, Madrid.

Ballard, M. & Wiest, R.(1995): *Mortal Kombat: the effects of violent video technology on males' hostility and cardiovascular responding*, in Biennial Meeting of the Society for Research in child Development. March 30 April 2. Indianapolis.

Bandura, A.(1984): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa Calpe.

Barthes, R. (1970): *La semiología*. *Comunicaciones N° 4* Edit. Tiempo Contemporáneo. Argentina.

--- (1989): *Variaciones sobre la escritura*. En Campa, Ricardo, *La escritura y la etimología del mundo*. Buenos Aires. Sudamericana.

--- (1991): *El imperio de los signos* Edit. Mondadori, España.

Baquero, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.

Baudrillard, J. (1987): *El otro por sí mismo*. Anagrama, Barcelona.

--- (1990): *Videosfera y sujeto fractal* en Videoculturas de fin de siglo. Cátedra. Madrid.

--- (2000): *Pantalla total*. Anagrama. Barcelona.

Blanche Benveniste, C. (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa. Barcelona.

Becker, H. S. (1970): *Sociological work: Method and substance*. Chicago. Aladine.

Been, C & Haring, Th. (1991): *Effects on contextual competence on social initiations*, in Journal of Applied Behavior Analysis. Sum Vol 24 (2). California.

Beltrán Llavador, F. (1999): *Organización escolar y construcción de hegemonía* en Beltrán, San Martín A., Salinas, B Instituciones y prácticas docentes frente a las políticas educativas emergentes. Morelia, México.

Beltrán Llavador, F y San Martín Alonso, A (2000): *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Morata, Madrid.

Benjamin. W (1974): *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros infantiles, jóvenes y educación*. Nueva Visión. Buenos Aires.

--- (1989): *La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

--- (1991): *El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus. Madrid

Benveniste, E. (1972): *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI, México.

- Bermúdez, T.** (1995): *Manga Visión: Guía del cómic japonés*, Ediciones Glénat
- Bernt, J.** (1996): *El Fenómeno del Manga*, Ediciones Martínez de Roca, Barcelona.
- Bettelheim, B.** (1986): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo, Barcelona.
- Bettetini, G.** (1986): *La conversación audiovisual*. Ed. Cátedra. Madrid.
- (1993): *Las nuevas tecnologías de la comunicación* Paidós Barcelona
- (1995): *Tecnología y comunicación*. En Bettetini, G y Colombo, F. *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Paidós. Barcelona.
- (1997): *TV el espectáculo de la violencia*. Ed. Humanitas Buenos Aires.
- Bijter, W.** (1987): *The social construction of technological systems : new directions in the sociology and history of technology*. Cambridge, MIT Press.
- Blatt, R.** (2000): *En el comienzo era el rumor* publicado en Revista de Occidente N° 239/1. Ed Fundación Ortega y Gasset. Madrid.
- Bolter, J.** (1989): *Writing Space: The computer in the history of Literacy*. Hillsdale. N J: Lawrence Erlbaum.
- Borges, J.** (1996): *El jardín de los senderos que se bifurcan* en Obras Completas.I. Barcelona, Emecé.
- Braun, C. & otros** (1986): *Adolescents and microcomputers: sex differences, proxemics, task and stimulus variables*, in Journal of Psychology. Nov. Vol 120. Montreal. Canadá.
- Brée Jöel** (1995): *Los niños, el consumo y el marketing*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Bruner, J** (1981) *Vygotski: una perspectiva histórica y conceptual*. En Infancia y aprendizaje N° 14.
- (1986): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa. Barcelona.
- (1984): *Juego, pensamiento y lenguaje* en Linaza, J. *Jerome Bruner, Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- Bourdieu, P y Passeron, F.C.** (1997): *La reproducción* Laia, Barcelona.
- Bueno Martínez** (1995): *¿Qué es la ciencia? La respuesta de la teoría al cierre categorial*. Oviedo, Pentalfa.

- Bühles, K.** (1985): *Teoría del lenguaje*. Alianza, Madrid.
- Calvo Sastre, A.** (1997): *Ocio en los noventa. Estudio sobre la incidencia de los videojuegos en los jóvenes de Mallorca* Universidad Islas Baleares. España. Tesis Doctoral.
- (1998): *Qué se sabe de los videojuegos. Juguetes y juegos*. Dossier, Marzo 1998. AIJU. Valencia.
- Campbell, J.** (1965): *The hero with thousands faces* Nueva York Pantheon Books.
- (1984): *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del Mito*. Fondo de Cultura económica. México.
- (1997): *Los mitos. Su impacto en el mundo actual* Edit. Kairós Barcelona.
- Carr, W.** (1996): *Una teoría para la educación* Morata. Madrid.
- Carandell, J. M** (1982): *Protagonista: el niño*. En Poe, Edgard Las aventuras de Arturo Gordon Pym. Legasa Bilbao.
- Casey, J & Ramsammy, R.** (1992): *Macmentoring: using technology and counseling with at risk youth*, in ERIC. Document Reproduction Service ED 344 179
- Castañares, W.** (1994): *De la interpretación a la lectura*. Iberediciones Madrid
- Castells, M.** (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial. Madrid.
- (1998) *La era de la información. El poder de la identidad*. Alianza Edit. Madrid.
- Castoriadis Auglanier, Piera** (1988): *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Anorrortu editores. Buenos Aires.
- Cesarone, B.** (1994): *Videogames and children*. Washington, Office of Educational Research and Improvement.
- Clark, C.S.** (1993): *TV violence*. In CQ Researcher 3; (167-187)
- Colina, C.** (1987): *Defectos y virtudes de los videojuegos*. Chasqui. Revista latinoamericana de comunicación . Ecuador.
- Colwell, J. & otros** (1995): *Computer games, self esteem and gratification of needs in adolescents*, in Journal of Community and applied social.
- Cordié, A.** (1998): *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Hedí. Nueva Visión Buenos Aires.

Cook Gumpers, J y Corsaro,W (1977): *Social ecological constraints on children's communicative strategies*. Sociology, 11, (411-434).

Corsaro,W (1997): *El mundo social de la mente infantil* Alianza editorial Madrid

Costa Ferrer, M. (1998): *Influencia del juguete en el desarrollo del pensamiento social infantil* Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, España

Cruz Cronfly, F. (1994): *La sombrilla planetaria*. Planeta. Bogotá.

Chambers,J. H. y Ascioni F.R. (1986): *The effects of prosocial and aggressive videogames on children's donating and helping*. Journal of genetic Psychology. 148 (4), 499-505

Chartier, R (2000): *¿Muerte o transfiguración del lector?* En Revista de Occidente N° 239. Madrid. España.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1987): *A thousand plateaus: capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis. University of Minesota Press.

--- (1990) : *Pour parler* Edic. De Minuit París

--- (1996) : *L'actuel et le virtuel en Deleuze Parnet. Dialogues Flammanion Pares* Edic. De Minuit. París

Denzin, N. (1971) : *The logic of naturalistic inquiry*. Social Forces 50, 166-182

De Pablos, J. (1996) : *Tecnología y educación. Una aproximación sociocultural*. Ed. Cedes. Barcelona.

De Pablos,J y Gotari,C .eds. (1992): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Alfar. Sevilla.

Del Río, P. (1986): *El desarrollo de las competencias espaciales: el proceso de construcción de los instrumentos mentales*. Universidad Complutense de Madrid.

Del Villar Muñoz, R (1984): *La narrativa del cine contemporáneo y su trasgresión de la narrativa clásica* en Actas III Seminario de Estudios Literarios, Temuco, Ed Universidad de la Frontera

--- (1989): *Lecturas de japoanimación*, en Revista Chilena de Semiótica N°4 . Biblioteca virtual, Revista Chilena de semiótica, Fac Ciencias Sociales, Universidad De Chile.

--- (1997): *Trayectos en Semiótica Fílmica Televisiva*. Ediciones Dolmen, Santiago

--- (2000): *Videoculturas de fin de siglo: japoanimación,globalización y resemantización local* en Revue Signa, Actas IV Congreso Federació Latinoamericana de Semiótica, Madrid

--- (2000): *Protocolos empíricos de lectura de la japoanimación en Sign proceses in complex systems* (Proceeding of the 7º International congress of the IASS, editado por Universidad Técnica de Dresden

de Kerckhove, D. (1995): *The skin of culture* Toronto. Canadá Versión en Castellano: La piel de la cultura.(1999) Edit Gedisa. Barcelona. España.

Di Maggio M. (1992): *Escribir para televisión. Cómo elaborar guiones y promocionarlos en las cadenas públicas y privadas.* Paidós Madrid

Dollard, J y Miller, N.E. (1962): *Social learning and imitation.* Nueva Heaven. Yale. University Press

Dower,J (1975): *Origins of the Modern Japanese State: selected writings of Norman* Nueva York. Panteon Books

Eco, H. (1977): *Tratado de semiótica general.* Barcelona, Lumen

Echeverría, J (1999): *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer entorno.* Ediciones Destino. Colección Áncora y delfín. Barcelona.

Egan, K. (1988): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria* Ediciones Morata. Madrid

Elejalde Flores, A. (1997): *La comunicación recreativa y la aldea global* Lima,Perú (<http://macareo.pucp.edu.pe/-elejalde/comjuego.html>) publicado por www.quadernsdigitalis.net

Eliade, M. (1955): *Imágenes y símbolos* Gallinard. París
Mito y realidad, Labor. Barcelona.

Elkonin ,D. (1980): *Psicología del juego.* Madrid. Pablo del Río.

Escudero, J .M. (1992): Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos, en *Las nuevas tecnologías de la información en la educación.* De Pablos ,J. Y Gotari;C(edit) Sevilla. Alfar

Estallo Martí, J.A. (1992): *Videojuegos: efectos psicológicos.* Revista de Psiquiatría infantil y Juvenil N° 2, 1992, 106-116

--- (1993): *Videojuegos. Efectos sobre el comportamiento.* Texto no publicado. Institut Psiquiàtric . Depto de Psicología. Universitat de Barcelona.

--- (1994): *Videojuegos, personalidad y conducta,* in *Psicothema,* 6 (2);181-190,16 REF

--- (1995): *Los videojuegos: juicios y prejuicios.* Barcelona, Planeta.

- (1997): *Psicopatología y videojuegos*. Institut Psiquiàtric. Depto de Psicologia. Universitat de Barcelona.
- (1997) *Videojuegos. Efectos a largo plazo*. Institut Psiquiàtric. Depto de Psicologia. Universitat de Barcelona
- Esnaola, G.** (2001): *El discurso narrativo del relato electrónico. El caso de los videojuegos* Investigación radicada en Universitat de València
- (2002): Los rituales contemporáneos y los videojuegos: la digitalización del espacio lúdico en www.quadernsdigitalis.net
- Espejo Cala, C.** (1998): *Del libro y sus formas. El ordenador y las nuevas modalidades de lectura* en Revista Latina de Comunicación Social. N°11. La Laguna (www.lazarillo.com/latina/a/19carmen.htm)
- Etxeberria, F.** (1999): *Videojuegos y educación*. Universidad del País Vasco. España (Publicado en www.quadernsdigitalis.net/articles)
- Fajnzylber, V.** (1997): *El lenguaje de los dibujos: una experiencia en semiótica animada*. Tesis de titulación en sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fernández, A.** (1987): *La inteligencia atrapada*. Edit Nueva Visión Buenos Aires
- (2000): *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuela y medios*. Edit. Nueva Visión Buenos Aires
(2000 *Poner en juego el saber*. Edit Nueva Visión Buenos Aires)
- Ferreiro, E, Teberosky, A.** (1989): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI México
- (1989): *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización en América Latina* Siglo XXI México
- y Gomez Palacios, M (1992): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI México
- (1992): *Alfabetización de niños en América Latina*. Proyecto principal de educación en América Latina Boletín 32
- (2000): *Ciudadanos de la cultura letrada*. Revista el Monitor de la educación Nación. México
- Fileni (1988)**: *Play as acquisition of mental structures: the case of videogames*. Study di sociologia. Jan-mar ; 64-74. Italia, Calabria
- Foucault, M.** (1980): *Microfísica del Poder* Madrid.

Vigilar y castigar

Freud, S (1929-1922): *Más allá del principio de placer* A.E. t XVIII Obras completas. Biblioteca de psicología y psicoanálisis. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Funk, J.B. (1993): *Reevaluating the impact of video games*. in *Clinical Pediatrics* 32 (2, Feb); 86-90 . Ps 521-243

Galende, E. (1995): *La cultura de la imagen y la subjetividad actual*. Revista Zona Erógena Mº 24, pág 13. Buenos Aires.

García A., Valcarcel Muñoz, R. (1999): *El juego y las nuevas tecnologías* Universidad de Salamanca. España (publicado en www.quadernsdigitalis.net/articles)

García Canclini, N. (1997): *Imaginario urbano* Eudeba Buenos Aires

--- (1999): *La globalización imaginada*. Piados Buenos Aires

García García, F. (1998): *Realidad virtual y mundos posibles*. Universidad Complutense de Madrid en: *Nuevas tecnologías...Cedecs Temas Universitarios*. Madrid.

García Jimenez, J. (1993): *Narrativa audiovisual*. Ediciones Cátedra. Madrid.

Gifford, B.R. (1991): *The learning society: serious play*. *Cronicle of Higher Education*;7.

Gil Calvo, E.(1996): *Ariadna enmarañada (del relato a la red)*. *El País*(15-8-1996),p 7

Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educación y convivencia en la cultura global* Morata España

Giroux, H. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía SXXI* México

--- (1996): *Placeres inquietantes* Barcelona. Paidós

--- (1998): *Trabajo sobre estudios culturales, pedagogía e identidad* publicado en J. Canaan y D. Epstein (comps) *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Paidós

--- (2001): *El ratoncito feroz. Disney. El fin de la inocencia* Fund. Sánchez Rui Perez. España

Gismera Neuberger, S. (1996) *Ordenadores y niños: Guía para la prevención de riesgos en la salud*. Edic. Pirámide. Madrid. España

Goldstein, J (1993) *Video games. A review of research*. Unpublisged report. Toys Manufacturers of Europe. Brussels

- Gonzalez Requena, J.** (1988): *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*. Catedra. Signo e imagen. Madrid. España
- Goodman, K.** (1991): *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. en Ferreiro, Emilia y Gomez Palacio, Margarita (comps.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.. Siglo XXI Buenos Aires Argentina
- Goetz J.P. y Lecompte M.D.** (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid
- Green, A.** (1996) : *La metapsicología revisitada* Eudeba Buenos Aires
- Greimas, A.** (1966): *Sémantic Structurale* Ediciones Larousse. París
- Greimas, A.J, y Courtes, J.** (1982): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos. Madrid
- Greimas;A. y Fontanille,J.** (1994): *Semiótica de las pasiones* Siglo XXI México
- Griffiths,M. y Hunt,N.** (1998): *Dependence on computer games by adolescents*. Psychological Reports, 1998:82, 475-80.
- Greenfield,P** (1994) : *Les jeux video comme instruments de socialisation cognitive* en Réseux N° 67 París
- Gros Salvat, B.** (1987): *Aprender mediante el ordenador*. Biblioteca universitaria de pedagogía. Barcelona
- **coord.** (1998): *Jugando con videojuegos: educación y entretenimiento*. Ed. Desclée De Brouwer.. Bilbao. España
- Guattari, F** (1975) *Semiologías, significantes y semiologías asignificantes* en Psicoanálisis y Semiótica. Verdiglione, Deleuze y otros. Gedisa. Barcelona
- (1996): *Caosmosis* Edit. Manantial. Buenos Aires
- Hall, E** (1990): *The effect of performer gender, performer skill level and opponent gender of self confidence in a competitive situation* Journal Research ; v23 n° 1-2 ; 33
- Havelock E.** (1982): *The literature revolution in Greece and its Cultural Consequences*. Princeton University Press
- Heckscher, A.** (1960): *The new leisure* en The Nation's children. Columbia University Press. Nueva York
- Heim, M** (1987): *Electric lenguaje. A philosophical study of word processing* Yale University Press

- Held, D y otros** (1999): *Global transformation politics, economics and culture*. Polity Press. Cambridge
- Hernandez, F y Ventura, M** (1992): *La organización del curriculum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó
- Hopenhayn, M** (1995): *Ni apocalípticos ni integrados*, Fondo de cultura económica, Santiago.
- Jacobson R.**(1962): *Deux aspects du langage et deux types d'aphasie*. En Temps modernes N° 188
- Jimenez Segura, J.**(1998) *Sistemas multimedia en Nuevas Tecnologías, comunicación audiovisual y educación* .P.Pons Cedes Psicopedagogía
- Jung, C** (1997) *El hombre y sus símbolos*. Biblioteca Universal Contemporánea. Barcelona. España
- Karmiloff Smith, A.**(1992): *Beyond Modularit. A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press. Cambridge
- Kline, S.** (1988): *The theatre of consumption: on comparing American and Japanese advertising*. Canadian Journal of political and social theory,12:2.
- Kristeva, J.** (1994): *La revuela íntima*. Eudeba. Buenos Aires
- Krueger R.** (1988): *Focus Group. A practical guide for applied research*. Sage Publications Newbury Park. London
- Kuhlman, J. y Beitel, P** (1991): *Videogame experience: a possible explanation for differences in anticipation of coincidence* in Perceptual and motor skills. Apr. Vol 72 (2) 483-488 . Indiana.
- Lacan , J.** (1981) *El Seminario I : Los escritos técnicos de Freud*.
Barcelona. Paidós.
(1984) *El seminario III: Las psicosis*. Barcelona. Paidós
- Landow, G.** (1995): *Hipertexto* . Barcelona. Paidós
- Languer, S.** (1953): *Feeling and form*. Nueva York. Scribner
- Laplanche, L.** (1966): *L'inconscient, une `etude psychanalytique* en Linconcient. Desclée de Brouwer

Laurel, B. Strickland y Tow, R (1994): *Placeholder: Landscape and Narrative in Virtual Environments* Computer Graphics: a publication of ACM SIGGRAPH, vol 28, nº2, 118-126, (<http://web.interval.com/projets/placeholder>)

Laurel, B (1993): *Computers as Theater*. Reading, MA, Addison-Wesley,

Lazarsfeld, O t Barton, A. (1955): *Some functions of qualitative analysis in sociological research*. Sociologica 1, 324-361

Le Bigot, J. Y. (1980-a): *The economic influence of young people in France... its philosophical implications* Actas del Seminario Children and Young people: marketing and Social Research. ESOMAR Baden-Near-Vienne.

--- (1980-b): *News from the world of children and adolescents: the barometer 8-14* Actas del Seminario Children and Young people: marketing and Social Research. ESOMAR Baden-Near-Vienne.

--- (1984): *Children and Stories: where to buy the right products* Actas del Seminario: Marketing to children and young consumers: tactics for today and strategies for tomorrow. ESOMAR Nuremberg.

Lechuga, L; Letelier, L; Labrín, J y Poblete, P (1998): *Semiótica de la japoanimación: Análisis de contenido de Dragón Ball Z*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Chile.

Levi-Strauss, C. (1985): *Las estructuras elementales del parentesco*.
Barcelona. Planeta

--- (1964): *El pensamiento salvaje* . FCE México

Levis Czernik, D. (1997): *Los videojuegos, un fenómeno de masas. Qué impacto produce sobre la infancia y la juventud la industria más próspera del sistema audiovisual*. Paidós Ibérica. Barcelona.

--- (1997): *Realidades inmateriales: comunicación digital, realidad virtual y transformación social* Universidad de Barcelona, España. Tesis Doctoral

Lightman, A. (1993): *Einstein's Dreams*. Nueva York. Pantheon. Versión en castellano: Sueños de Einstein. Barcelona Tusquets.

Licona Vega A. Y Piccolotto Carvalho Levy. (1999): *Algunas reflexiones sobre los videojuegos*. Universidad Islas Baleares. P. de Mallorca. España
Publicado en www.quadernsdigitalis.net/articles/congresos/edutec99)

Linaza Josexu (1989): *El mundo social de la mente infantil*. Compilación Elliot, Turiel, Enesco, Ileana. Alianza Madrid

Linaza Josetxu, Maldonado Antonio (1987): *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Anthropos Barcelona

Lind,S. y Lepper,M.R. (1987): *Correlates of children's usage of videogames and computers*. Journal of Applied Social Psychology, 17 (1) 72-93

Linaza, Josetxu (1989): *El mundo social de la mente infantil* Compilación Elliot, Turiel, Enesco Ileana Alianza. Madrid

Linaza, Josetxu, Maldonado Antonio (1987): *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño* Anthropos. Barcelona

Loreau,R (1975): *El análisis institucional*. Amorrortu. Buenos Aires

Lutemberg (2003): *El vacío mental. Una nueva dimensión teórico-clínica* Rev.Zona Erógena Nª 44, Buenos Aires

MacNeal, J.U. (1987): *Children as consumers*, Bureau of Bussiness Research. Universidad de Texas, Austin y Lexington Books.

(1969) *The child consumer:a new market*. Journal of Retailing nº 45

Mac Loure R.F. y Mears F.G. (1984): *Videogame players: personality characteristics and demographics variables*.Psychological Reports,55,271-76

--- (1986): Videogame playing and psychopatology. Psychological Reports. 59, 59-62

Maldonado y Jariego (1999): Nuevos fenómenos lúdicos en la adolescencia. AIJU. Valencia. España

Maldonado,T (1992): Reale e virtuale. G.Feltrinelli edit. Trad. *Lo real y lo virtual* (1994) Gedisa. Barcelona

Malone, T. (1980): Towards a theory of intrinsically motivating instruction. Cognitive Science, 4, 333-369

Mannoni, M (1982): *Un lugar para vivir* Edit Grijalbo Barcelona

Martinez A. (1989): Television y narratividad Universidad Politécnica de Valencia. España.

Martín Barbero, J. (1996): *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. Nomadas nº5 . Bogotá.

--- (2000): *Jóvenes: comunicación e identidad* Boletín del Programa Iberoamérica: unidad cultural en la diversidad. Organización de Estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.

Mattelart, A (2002): *Historia de la Sociedad de la Información*. Paidós Buenos Aires

--- (2000): *Historia de la utopía planetaria*. Paidós Barcelona

Medel, I (2000): *Semiótica del audiovisual: japoanimación y género Sailor Moon', La película* Revista Chilena de Semiótica N°4 . Biblioteca virtual Fac Ciencias Sociales, Universidad De Chile.

Mendel, G. (1974) *Sociopsicoanálisis 1 y 2* Ed. Amorrortu. Buenos Aires

--- (1974) *La descolonización del niño* Ed. Ariel Buenos Aires

--- (1975): *Manifiesto de la educación* Ed Siglo XXI Buenos Aires

Memorias del II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación.(1996): *Edutec Redes de comunicación, redes de aprendizaje* Universitat de les Isles Balears .Servei de Publicacions i Intercanvi Científic

Memorias de II Jornadas sobre Desafíos del Juguete en el siglo XXI: El juego y el juguete en la educación infantil (1999) Instituto Tecnológico del Juguete. AIJU. Valencia. España

Millán, J.A. *Para poder pensar. Encuentro, creación y transmisión en la red.* Revista de occidente.nº 239/1 Ed. Fundación Ortega y Gasset. Madrid

Moles, A (1975) *Los objetos* Edit Tiempo Contemporáneo Buenos Aires

Moran,J (2003): *Júpiter Research Explores VideoGames* en www.gamemarketwatch.com

Morin, E (1994): *La noción de sujeto*, en *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Fried Schmitman (Compiladora)Editorial Paidós, Buenos Aires

Morris, Ch (1946): *Signs, Language and Behavior*, Nueva York. Versión en castellano: *Signos,lenguaje y conducta* (1962) Losada Buenos Aires.

Signification and Language: a study of the relations of Signs and Values (1964) En castellano *La significación y lo significativo* (1974) Madrid

Mosco V (1982) *Pushbotton Fantasies: critical perspectives on videotext and information Technology*. Ablex Publishing Corporation. Norwood. New Jersey. Versión en castellano: *Fantasías electrónicas: crítica de las tecnologías de la información*. (1986) Paidós. Barcelona.

Murray, J. (1991): *Anatomy of a new Medium: Literary and pedagogic uses of advanced Linguistic Computer Structures*. Computers and the Humanities, Vol 25 nº1, Nueva York, Oxford University Press

--- (1994): *The pedagogy of Cyberspace: teaching a course in reading and writing interactive fiction*. En Contextual Media. Edición a cargo de Barrett. Cambridge. MIT. Press

(1997): *Hamlet en la holocuberta* Paidós Barcelona

National Coalition on Television Violence (1990) *Nintendo tainted by extreme violence*. NCTV News 11 Feb: 1, 3-4

Negroponte, N (1995): *Being Digital*, Nueva York. Knopf Versión en castellano *El mundo digital* (1996) Barcelona,

Neveleff, Julio (1995): *Los ciberlectores* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina

Okagaki,L y Frensch,P (1994): *Effects of video game playing on measures of spatial performance: gender effects in late adolescence* in Journal of Applied Development Psychology. Jan-Mar Vol 15 (1) ; 33-58

Ong,W. (1982): *Orality and Literacy: the technologizing of the word* Nueva York. Methuen

Papert Seymour (1995): *La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Ed. Paidós. Barcelona. Buenos Aires

Perez Gomez,A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*

Perez Rioja, J. (1988) *La necesidad y el placer de leer* . Madrid. Edit. Popular

Petöfi, J. Y García Berrio, A. (1978): *Lingüística del texto* Alberto Corazón. Madrid

Piaget,J (1983): *La psicología de la inteligencia* Crítica Barcelona

--- y **García R. (1989):** *Hacia una lógica de las significaciones*. Gedisa Barcelona

Pons P (1998): *Globalización del entretenimiento* Universidad de Sevilla. España (publicado en www.quadernsdigitalis.net)

Porta,M.S. (2003) *Relación de los chicos en situación de calle con los videojuegos* Tesis de Licenciatura. UCA, Buenos Ires

Postman, N. (1985): *Amusing ourselves to death: public discourse in the age of show business*. Nueva York, Penjuin Books Versión castellano: *Divertirse hasta morir*, (1991) Ediciones de la Tempestad Barcelona

--- (1988): *La desaparición de la niñez* Circ. De Lectores Barcelona

--- (2000): *El fin de la educación*. Octaedro Barcelona

Prieto Ursúa, M (1999) *Para comprender la adicción al juego*. Ed Desclee de Brouwer (en www.juegopatologico.com)

Propp V. (1971): *Morfología del cuento* Madrid .Fundamentos

Provenzo E. (1991): *Video kids: making sense of Nintendo* Cambridge. Harvard University Press.

--- (1992): *The video generation* in American School Board Journal. 179 (mar) 29.32. Ej. 441.136

Quéau, Ph. (1993): *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Paidós Barcelona

--- (1997): *Realidad virtual ¿evolución o revolución?* En Mundo Científico 148 pp 610

Requena González, J.(1988): *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad* Ediciones Cátedra. Madrid

Rey Chow, (1998): *Teoría, estudios de área, estudios culturales. Temas de pedagogía y multiculturalidad* publicado por J. Canaan y D. Epstein (comps) *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Paidós.

Riviere, A. (1984): *La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía* Rev. Infancia y Aprendizaje N° 27/28

Rodolfo, R (1992): *Estudios clínicos del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica* Ed. Piados. Buenos Aires.

Rojas Mix, M. (1998): *Los héroes están fatigados: el cómic cien años después*. Editorial de la Universidad de Costa Rica

Salinas, J. (1994): *Hipertexto e hipermedia en la enseñanza universitaria*. Pixelbit,1

Sanchez, M.A. (2003): *Fairplay. Campaña por un precio justo en videojuegos* en www.baquia.com

Sanchez Biosca, V (1989): *El relato electrónico*. Editorial Textos Filmoteca de la Generalitat Valenciana

--- (1995): *Una cultura de la fragmentación: pastiche, relato y cuerpo en el cine y la televisión* Editorial Textos. Filmoteca de la Generalitat Valenciana

Sanchez i Peris, F. (1998): *“Valores, estilos de vida y educación de los niños en relación al videojuego. Bases para un programa de acción”* Universidad de Valencia. España. Tesis Doctoral.

Sancho, J. M. (1994): *La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia*. En Sancho (ed) Para una tecnología educativa. Barcelona. Horsori

--- (1996-a): *La educación en el Tercer Milenio. Variaciones para una sinfonía por componer*. 3º Congreso Iberoamericano de Informática educativa. Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación para el Tercer Milenio. Bogotá: Sena

--- (1996-b): *Aprendizaje y ordenador: metáforas y mitos*. Revista de educación.

--- (1996-c): *Las tecnologías educativas como "formas de hacer" la educación*. XI Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía

San Martín Alonso, A. (1995-a) *La escuela de las tecnologías*. Servei de Publicacions de la Universitat de València, Valencia

--- (1995-b): *De la "misericordia" del método a la "grandeza" de las tecnologías*. En Sancho, J.M. y Millan, L.M. (eds) Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: un diálogo necesario. Publicaciones MCEP, Sevilla

--- (1997): *Del texto a la imagen. Paradojas en la educación de la mirada*. Nau llibres. Colección Universidad. Valencia

--- (1998): *El compromiso moral y político de la educación en la sociedad de la información* Universitat de València. En Nuevas tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación. Pablos Pons y Jiménez Segura (eds) Cedés. Barcelona

Savater, F (1986): *La tarea del héroe (elementos para una ética trágica)* Madrid. Taurus

Schodt, F (1996): en *El Fenómeno del Manga* Ediciones Martínez de Roca, Barcelona

Segal, M. (1988): *The alien other in japanese fantasy television*. Canadian Journal of political and social theory. 12:3

Steinhouse, L (1995): *Investigación y desarrollo del curriculum* Morata. Madrid

Strasburger, V & otros (1993): *Adolescents and the media, in adolescents medicine: state of the art reviews*. V 4 N° 3. Philadelphia.

Scott, D. (1998): *The effect of video games on feelings of aggression*. Psychological Journal, 1998, 129:121-32

Smith, A. (1983): *Goodbye Gutenberg. The newspaper revolution of the 1980's*. Oxford University. Versión en castellano La revolución del periodismo electrónico Edit. Gili. Barcelona

Subrahmanyam,K & otros (1994): *Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys*. In Journal of Applied Developmental Psychology. Jan-Mar Vol 15 (1) 13-32. Los Angeles.

Teberosky A. (1993): *Aprendizaje del Lenguaje Escrito*. ICE HORSORI Barcelona

--- y Smith (1992): *Más allá de la alfabetización*. Ed Santillana Buenos Aires

--- (2000): Journal for the study of education and development N° 89 –Dossier Temático
Artículo *Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia*

Todorov,Tz (1970) : *Les transformations narratives*, Poétique.39

Turkle, S. (1984): *The second self: computers and the human spirit*. Nueva York

--- (1995): *Life on the screen:identity in the age of the internet*. Nueva York, Simon & Schuster

--- (1997): *La vida en las pantallas*. Paidós. Barcelona.

Turner, V. (1966): *The ritual process: structure and antistructure*. Chicago, Aldine. El proceso ritual (1988) Madrid, Taurus.

Unesco (1980): *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París. Estudios y documentos de Educación. N° 34

Valbuena de la Fuente,F. (1997): *Teoría General de la información* Edit. Noesis Madrid

Van Dijk ,T. (1983): *La ciencia del texto*. Paidos Barcelona

Varela, F; Thompson, E; Rosch, E.(1992): *De cuerpo presente*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Vigotsky, L.S. (1973): *Pensamiento y lenguaje* La Pléyade Buenos Aires.

--- (1989): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Barcelona.

(1996) *El papel del juego en el desarrollo*. Crítica. Barcelona.

Volnovich, J.C. (1999): *El niño del siglo del niño*. Edit Lumen. Buenos Aires

Wertsch ,J (1993): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción inmediata*, Visor Madrid.

--- (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós Barcelona

--- (1982): *El juego y su función en el desarrollo del niño* en Cuadernos de Pedagogía N° 85.

Weizenbaum J. (1966): *Eliza: a computer program for the Study of Natural Language Communication Between Man and Machine* Communications of the ACM (Association for Computing Machinery) N° 9, 36-45

--- (1976): *Computer power and human reason*. Nueva York.
& Freeman

--- (1977): *La frontera entre el ordenador y la mente*. Pirámide. Madrid.

White,B. (1984): *Designing computer games to help physics students understanding Newton's laws of motion* in *Cognition and Instruction*. Vol 1 (1) 69-108.. Cambridge USA.

Winnicott; D. (1971): *Realidad y juego* Gedisa Barcelona.

--- (1978): *El concepto de individuo sano* Ed Trieb. Buenos Aires

Wittrock, M C. (1986): *Handbook of research on teaching*. 3rd edition. New York: Macmillan Publishing Co.. Location: Howard Payne University, Walker Memorial Library, Brownwood, TX

Direcciones electrónicas consultadas

- **Educational Communication and Technology Journal**
- **Enredando** : Revista electrónica. Coordinada por Javier Villate www.enredando.com
- **Horizonte Informática**. *Magazine de informática educativa*. Documentos, sitios educativos recomendados, actividades de integración curricular. Coordinada por Rey Valzacchi (www.horizonteweb.com)
- **Nueva Alejandría** www.nalejandria.ar
- **Programas educativos:** www.internen.es.com/magazine.phtml
www.educared.net
- **Revista chilena de semiótica de la Universidad de Chile**
www.bibliotecas.uchile.cl/revistas/semiotica
- **Quaderns Digitalis**. *Revista de nuevas tecnologías en la educación*. Coordinada por Vicent Campos (www.quadernsdigitalis.net ; quadrens@ciberaula.net)
- **Razón y Palabra:** revista electrónica en América Latina, especializada en comunicación. Instituto Tecnológico de Monterrey. México. (www.com.itesm.mx)
- **Technology and Learning**
- **Journal Educational Computing Research**

- **Educational Technology**

Interactive Digital Software Association (IDSA)

Amazing Videogames on line- Reportajes exclusivos

- *Advisory Council on Interactive Media and Youth Violence
Parental Advisory System (PAS)*

American Amusement Machine Association (AAMA)
www.amoa.com

Acclaim Entertainment (1993)

Acerca de videojuegos y educación:

http://www.ctv.es/users/avicente/juegos_paz/index.htm

<http://www.xtec.es/-abernat/adjo3.htm>

<http://www.xtec.es/-abernat/adjo2.htm>

<http://www.mipediatra.com.mx/videojue.htm>

http://www.hachette.iberonline.es/quo/97nov/c_01p08.htm

<http://www.serpiente.dgsca.unam.mx/2001/1996/nov96/08.gif>

<http://www.geocities.com/Hostspring/6416/revision.htm>

<http://www.geocities.com/Hostspring/6416/golferichs.htm>

Documentos consultados en formato electrónico

- *La globalización del entretenimiento.*

- *American Psychiatric Association (APA) Ludopatias 1995*

www.juegopatologico.com

www.ips-corp.com

www.netaddition.com

El país digital., domingo 13 de diciembre 1998 (www.arrakis.es)

- Amnistía Internacional: Informe “*Haz click y tortura*” publicado en Internet (www.

- Amnistía Internacional, Sección Española: “¿Traerán los Reyes Magos torturas, matanzas y ejecuciones?” diciembre 1999, publicado en Internet: www.
- Universitat de Barcelona .Grupo coordinado por Begoña Gros especializado en educación y entretenimiento :[http:// www.xtec.es/](http://www.xtec.es/)- abernat

Bibliografía consultada sobre estudios culturales

- Barker M. y Beezer A. Eds.(1994) *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona. Paidós
- Canaan y Epstein D. Comp (1998) *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Barcelona. Paidós
- Curran y otros (1998) *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona. Paidós
- Morley , D.(1996) *Televisión, audiencias y estudios culturales*.Buenos Aires. Amorrortu

Antecedentes legales de regulación

Código de Autorregulación sobre el etiquetado y la publicidad de videojuegos adoptado por la Asociación Española de Distribuidores y Editores de Software y Entretenimiento (ADESE) y el Instituto Nacional del Consumo del Ministerio de Sanidad y Consumo, Diciembre 2000

Ley 8/ 1995, de Atención y protección de los niños y los adolescentes y de modificación de la ley 37/91 sobre medidas de protección de los menores desamparados y de la adopción.

Defensor del Pueblo de Perú

Decisió 5/99 (Reclamació 27/99)

Cortes Generales. Diario de Sesiones del Senado . Año 99 VI Legislatura N° 119

Solicitud del Senado Español, moción 162 de febrero 1999, al gobierno español y a promover en la Unión Europea una normativa que “ regule o prohíba la comercialización, y en caso de publicidad, de los videojuegos en los que se ensalza la violencia o conductas socialmente censurables y de los juguetes que inducen al maltrato o a la tortura.”

Solicitud del Senador Liberman (julio 1999) Lidera un grupo opositor a la video-violencia. Petición electrónica a la adhesión de ciudadanos en www.media-appeal.org

Senado de EEUU. Legislación del juego de video .Reportes relacionados con la limitación o prohibición de acceso, consultas www.amoa.com

Consideraciones respecto a la indagación de fuentes:

Se han consultado los sistemas Eric, PsycLIT, como así también las bases de datos relacionados con la temática y que en especial aparecen publicadas en Centros Académicos Universitarios de Argentina y de Valencia a los cuales se puede acceder a través de la base TESEO (Tesis Doctorales Españolas) y el sistema electrónico de Proyectos de investigación (Ciencia y Técnica, Argentina) Asimismo hemos recabado información a través de publicaciones periódicas de circulación académica y publicaciones electrónicas de acceso mediante la red.

ANEXOS

ANEXO 1

Ficha de descripción de la población seleccionada

Centro (corresponde al código...)

Escuela:
Gestión:
Localización:
Arquitectura:
Servicios sociales estatales:
Población total del centro escolar:
Nivel socioeconómico de las familias:

Recursos del Centro Escolar:

Biblioteca:
Música:
Audiovisuales:
Arte:

Deportes:

Comedor escolar:
Laboratorio de Ciencias:
Laboratorio de Informática:
Docente especializado en informática:

Ficha de descripción correspondiente al Centro 1 (C.1)

Escuela: Pública
Gestión: Privada (sin subvención estatal)
Localización: Urbana, periférica.
Arquitectura: Edificio nuevo pero con instalaciones precarias.
Sin espacios verdes
Servicios sociales estatales: No posee
Población total del centro escolar: reducida
Nivel socioeconómico de las familias: Medio/ Alto

Recursos del Centro Escolar:

Biblioteca: 1 general y 1 en cada sala
Música: 1 general
Audiovisuales : posee recursos pero no ocupan un lugar específico
Arte: 1 sala de uso específico

Deportes: 2 gimnasios

Comedor escolar: 1 espacio reducido

Laboratorio de Ciencias : 1 espacio (compartido con informática)

Laboratorio de Informática : posee un laboratorio de uso común

Docente especializado en informática: 1 docente por cada nivel

Ficha de descripción correspondiente al Centro 2 (C.2)

Escuela: Pública

Gestión: Estatal (gratuita)

Localización: Urbana, céntrica.

Servicios sociales estatales: No posee

Arquitectura : edificio nuevo, diseño innovador, totalmente vidriado, con espacios verdes a su alrededor..

Población total del centro escolar: Media

Nivel socioeconómico de las familias: Medio/ Alto

Recursos del Centro Escolar:

Biblioteca: 1

Música : 1

Audiovisuales: posee un TV en cada aula, y equipos de uso general.

Arte: No posee espacio propio

Deportes. 1 gimnasio de amplias proporciones

Comedor escolar: No posee

Laboratorio de Ciencias: 1 espacio amplio

Laboratorio de Informática: posee equipos ubicados en la biblioteca

Docente especializado en informática: No tiene cargo docente para esta función

Ficha de descripción correspondiente al Centro 3 (C.3)

Escuela: Pública

Gestión: Estatal (gratuita)

Localización: Semi-urbana, periférica.

Arquitectura: Edificio antiguo, de construcción precaria aunque con amplias dimensiones

Servicios sociales estatales: Centro considerado de alta prioridad y por lo tanto se destinan varios proyectos de asistencia social.

Población total del centro escolar: grande, de alto riesgo social

Nivel socioeconómico de las familias: Medio/ Bajo

Recursos del Centro Escolar:

Biblioteca: 1

Música: Se utiliza el gimnasio

Audiovisuales: Amplia dotación de artefactos, pero de difícil acceso.

Arte: No posee

Deportes : 1 gimnasio grande

Comedor escolar: 1 grande asiste a los alumnos del centro escolar y del barrio.

Laboratorio de Ciencias: No posee

Laboratorio de Informática: Se ha dotado al centro de un importante equipamiento pero se encuentra “bajo llave” en la sala de maestros.

Docente especializado en informática: 1 cargo docente.

ANEXO 2

Protocolo de la encuesta de opinión

Código : ----/---- (centro/ sujeto)

¡Hola chicos! Requerimos tu atención para que nos cuentes tu opinión acerca de algunos temas que estamos investigando en la Universidad.

Este es un trabajo muy importante para nosotros y es por eso que te pedimos que respondas a estas preguntas con total sinceridad. Esta no es una prueba Y, como verás, es anónima. Los cuestionarios no llevan nombre y, por lo tanto, nadie puede conocer tus respuestas si tú no lo deseas.

Tu respuesta es libre. No tienes obligación de responderla pero tu participación es fundamental para conocer qué opinan algunos niños de nuestra ciudad.

Puedes dejar en blanco las preguntas que no quieras responder. Y, si no estás seguro qué contestar, escribe lo que consideres más cercano a lo que interpretas , o consulta con el entrevistador.

¡¡¡¡¡MUCHISIMAS GRACIAS POR PARTICIPAR!!!!

Por favor, marca con una x cuando corresponda:

Colegio: **Grado:** **Sexo : M F**
Edad: Fecha de nacimiento: . / / Fecha de hoy / / 00

- ¿Qué profesión tiene tu papá?
¿Qué estudios tiene tu papá?
Primarios Secundario Terciarios Universitarios
- ¿Qué profesión tiene tu mamá?
¿Qué estudios tiene tu mamá?
Primarios Secundario Terciarios Universitarios

1.- Señala los equipos que tienes en tu casa:

Computadora
Videojuegos en consola (Playstation / Family game)
Consola portátil (maquinita)

2.- ¿Te gusta jugar con videojuegos?

Mucho Poco Nada

¿Son tus juguetes preferidos? Si No

3- ¿Por qué motivos consideras que te gusta jugar con los videojuegos? (señala 3)

porque son divertidos
porque presentan desafíos
porque nunca se cansan
porque puedo jugar solo
porque puedo jugar con mis padres
porque puedo jugar con otros niños
porque gano puntos

Otras razones Cuales?

4.-¿Cuánto tiempo juegas?

Todos los días un rato. Muy raras veces.
Los fines de semana. Nunca.

5.-¿Controlas tú el tiempo? Si No
¿O deben decirte “basta”? Si No

6.-¿Dónde prefieres jugar?

En tu casa En casa de amigos En locales

7-Desde que tienes videojuegos...

juegas más tiempo solo.
juego más tiempo con otros niños.
juegas menos con otros juguetes.

8.- ¿Prefieres jugar solo o con amigos ?

9.- De los siguientes tipos de videojuegos, marca aquellos con los que hayas jugado alguna vez:

Deportes Aventuras Estrategia Acción
Reflejos Educativos Simulación

10.- Ahora señala cuál es el tipo de juego que prefieres:

Deportes Aventuras Estrategia Acción
Reflejos Educativos Simulación

11.- ¿Cuáles son los títulos que prefieres? (al menos 3) Descríbelos

a)
b)

- c) ¿Por qué?
 - a)
 - b)
 - c)

.-¿Aprendes jugando con los videojuegos?

Si No
- Si has contestado que sí, dinos ¿Qué aprendes?

13.-Cuéntanos qué prefieres (señala con x las que elijas)

a) Leer jugar con videojuegos practicar algún deporte

b) Jugar a los videojuegos

de computadora videoconsola en locales

c) Cuando llega un amigo prefieres jugar con otros juguetes o jugar los dos con el videojuego

14.-¿Tienes en tu escuela un Taller de computación?

Si No

Si has contestado que sí, dinos...

¿Qué te enseñan?

¿Qué te gustaría aprender?

¡¡¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION!!!!

ANEXO 3
PROCESAMIENTO CUALITATIVO DE LA ENCUESTA (SSPS)

Cuadro N° 1

Equipamiento familiar

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
Computadora	casos :	30	87	53	99	71	41	82	47	66	84	20	170
	% col.	90,9%	59,2%	89,8%	76,2%	65,1%	78,8%	65,1%	77,0%	67,3%	72,4%	80,0%	71,1%
Video Juegos en cons	casos :	28	108	49	109	76	40	97	48	74	94	17	185
	% col.	84,8%	73,5%	83,1%	83,8%	69,7%	76,9%	77,0%	78,7%	75,5%	81,0%	68,0%	77,4%
Consola	casos :	27	86	50	96	67	35	79	49	63	87	13	163
	% col.	81,8%	58,5%	84,7%	73,8%	61,5%	67,3%	62,7%	80,3%	64,3%	75,0%	52,0%	68,2%
ns/nc	casos :		5			5	1	2	2	2	2	1	5
	% col.		3,4%			4,6%	1,9%	1,6%	3,3%	2,0%	1,7%	4,0%	2,1%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro n°2

Te gusta jugar con videojuegos ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
Mucho	casos :	25	99	45	103	66	38	86	45	75	75	19	169
	% col.	75,8%	67,3%	76,3%	79,2%	60,6%	73,1%	68,3%	73,8%	76,5%	64,7%	76,0%	70,7%
Poco	casos :	7	45	13	26	39	13	37	15	22	38	5	65
	% col.	21,2%	30,6%	22,0%	20,0%	35,8%	25,0%	29,4%	24,6%	22,4%	32,8%	20,0%	27,2%
Nada	casos :	1	3	1	1	4	1	3	1	1	3	1	5
	% col.	3,0%	2,0%	1,7%	,8%	3,7%	1,9%	2,4%	1,6%	1,0%	2,6%	4,0%	2,1%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 3

Los videojuegos son tus juguetes preferidos ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
ns/nc	casos :	1	14	2	9	8	3	11	3	6	10	1	17
	% col.	3,0%	9,5%	3,4%	6,9%	7,3%	5,8%	8,7%	4,9%	6,1%	8,6%	4,0%	7,1%
SI	casos :	24	87	46	99	58	35	76	46	67	71	19	157
	% col.	72,7%	59,2%	78,0%	76,2%	53,2%	67,3%	60,3%	75,4%	68,4%	61,2%	76,0%	65,7%
NO	casos :	8	46	11	22	43	14	39	12	25	35	5	65
	% col.	24,2%	31,3%	18,6%	16,9%	39,4%	26,9%	31,0%	19,7%	25,5%	30,2%	20,0%	27,2%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 4

Porqué motivos consideras que te gusta jugar con los videojuegos ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
son divertidos	casos :	29	117	52	109	89	45	99	54	82	93	23	198
	% col.	87,9%	79,6%	88,1%	83,8%	81,7%	86,5%	78,6%	88,5%	83,7%	80,2%	92,0%	82,8%
nunca se cansan	casos :	5	17	6	15	13	7	14	7	9	17	2	28
	% col.	15,2%	11,6%	10,2%	11,5%	11,9%	13,5%	11,1%	11,5%	9,2%	14,7%	8,0%	11,7%
puedo jugar con mi padre	casos :	7	50	17	41	33	16	43	15	37	32	5	74
	% col.	21,2%	34,0%	28,8%	31,5%	30,3%	30,8%	34,1%	24,6%	37,8%	27,6%	20,0%	31,0%
puedo jugar con otros niños	casos :	13	53	26	48	44	18	45	29	30	51	11	92
	% col.	39,4%	36,1%	44,1%	36,9%	40,4%	34,6%	35,7%	47,5%	30,6%	44,0%	44,0%	38,5%
gano puntos	casos :	7	27	12	27	19	12	22	12	20	20	6	46
	% col.	21,2%	18,4%	20,3%	20,8%	17,4%	23,1%	17,5%	19,7%	20,4%	17,2%	24,0%	19,2%
presentan desafíos	casos :	21	84	35	83	57	32	75	33	54	75	11	140
	% col.	63,6%	57,1%	59,3%	63,8%	52,3%	61,5%	59,5%	54,1%	55,1%	64,7%	44,0%	58,6%
puedo jugar solo	casos :	10	47	17	38	36	15	43	16	35	31	8	74
	% col.	30,3%	32,0%	28,8%	29,2%	33,0%	28,8%	34,1%	26,2%	35,7%	26,7%	32,0%	31,0%
ns/nc	casos :	1	5	1	2	5	1	4	2	4	2	1	7
	% col.	3,0%	3,4%	1,7%	1,5%	4,6%	1,9%	3,2%	3,3%	4,1%	1,7%	4,0%	2,9%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N°6

Control del tiempo : te tienen que decir basta ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
SI	casos :	14	54	27	58	37	20	48	27	40	45	10	95
	% col.	42,4%	36,7%	45,8%	44,6%	33,9%	38,5%	38,1%	44,3%	40,8%	38,8%	40,0%	39,7%
NO	casos :	16	70	25	59	52	26	62	23	44	53	14	111
	% col.	48,5%	47,6%	42,4%	45,4%	47,7%	50,0%	49,2%	37,7%	44,9%	45,7%	56,0%	46,4%
ns/nc	casos :	3	23	7	13	20	6	16	11	14	18	1	33
	% col.	9,1%	15,6%	11,9%	10,0%	18,3%	11,5%	12,7%	18,0%	14,3%	15,5%	4,0%	13,3%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 7

Dónde preferís jugar ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
en tu casa	casos :	19	116	39	99	75	35	99	40	76	84	14	174
	% col.	57,6%	78,9%	66,1%	76,2%	68,8%	67,3%	78,6%	65,6%	77,6%	72,4%	56,0%	72,8%
en casa de amigos	casos :	8	24	12	21	23	10	20	14	14	25	5	44
	% col.	24,2%	16,3%	20,3%	16,2%	21,1%	19,2%	15,9%	23,0%	14,3%	21,6%	20,0%	18,4%
en locales	casos :	8	9	11	16	12	9	9	10	11	11	6	28
	% col.	24,2%	6,1%	18,6%	12,3%	11,0%	17,3%	7,1%	16,4%	11,2%	9,5%	24,0%	11,7%
ns/nc	casos :	2	5	2	3	6	3	4	2	5	3	1	9
	% col.	6,1%	3,4%	3,4%	2,3%	5,5%	5,8%	3,2%	3,3%	5,1%	2,6%	4,0%	3,8%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 8

Desde qué tenés video juegos ...

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
juegas más tiempo solo	casos :	18	63	35	69	47	26	55	35	55	47	14	116
	% col.	54,5%	42,9%	59,3%	53,1%	43,1%	50,0%	43,7%	57,4%	56,1%	40,5%	56,0%	48,5%
juegas más tiempo con otros niños	casos :	8	53	16	38	39	18	42	17	26	45	6	77
	% col.	24,2%	36,1%	27,1%	29,2%	35,8%	34,6%	33,3%	27,9%	26,5%	38,8%	24,0%	32,2%
Juegas menos con otros juguetes'	casos :	6	45	13	31	33	11	38	15	26	31	7	64
	% col.	18,2%	30,6%	22,0%	23,8%	30,3%	21,2%	30,2%	24,6%	26,5%	26,7%	28,0%	26,8%
ns/nc	casos :	1	10	2	6	7	2	9	2	8	4	1	13
	% col.	3,0%	6,8%	3,4%	4,6%	6,4%	3,8%	7,1%	3,3%	8,2%	3,4%	4,0%	5,4%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 9

Como preferís jugar ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
prefiero jugar solo	casos	20	47	32	62	37	24	44	31	37	52	10	99
	% col.	60,6%	32,0%	54,2%	47,7%	33,9%	46,2%	34,9%	50,8%	37,8%	44,8%	40,0%	41,4%
prefiero jugar con a	casos	11	83	23	57	60	22	70	25	47	57	13	117
	% col.	33,3%	56,5%	39,0%	43,8%	55,0%	42,3%	55,6%	41,0%	48,0%	49,1%	52,0%	49,0%
las dos maneras por	casos		3	1		4		2	2	3	1		4
	% col.		2,0%	1,7%		3,7%		1,6%	3,3%	3,1%	,9%		1,7%
NS	casos	2	14	3	11	8	6	10	3	11	6	2	19
	% col.	6,1%	9,5%	5,1%	8,5%	7,3%	11,5%	7,9%	4,9%	11,2%	5,2%	8,0%	7,9%
Base	casos	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 10

Preferís jugar solo ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
NO	casos :	13	97	26	68	68	28	80	28	58	63	15	136
	% col.	39,4%	66,0%	44,1%	52,3%	62,4%	53,8%	63,5%	45,9%	59,2%	54,3%	60,0%	56,9%
SI	casos :	20	50	33	62	41	24	46	33	40	53	10	103
	% col.	60,6%	34,0%	55,9%	47,7%	37,6%	46,2%	36,5%	54,1%	40,8%	45,7%	40,0%	43,1%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Preferís jugar con amigos ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
NO	casos :	22	61	35	73	45	30	54	34	48	58	12	118
	% col.	66,7%	41,5%	59,3%	56,2%	41,3%	57,7%	42,9%	55,7%	49,0%	50,0%	48,0%	49,4%
SI	casos :	11	86	24	57	64	22	72	27	50	58	13	121
	% col.	33,3%	58,5%	40,7%	43,8%	58,7%	42,3%	57,1%	44,3%	51,0%	50,0%	52,0%	50,6%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 11

De los siguientes tipos de videojuegos, con cuales has jugado alguna vez ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	mascu- lino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
deportes	casos :	29	111	52	115	77	43	98	51	82	90	20	192
	% col.	87,9%	75,5%	88,1%	88,5%	70,6%	82,7%	77,8%	83,6%	83,7%	77,6%	80,0%	80,3%
aventuras	casos :	30	122	50	114	88	45	103	54	79	102	21	202
	% col.	90,9%	83,0%	84,7%	87,7%	80,7%	86,5%	81,7%	88,5%	80,6%	87,9%	84,0%	84,5%
estrategia	casos :	25	76	39	85	55	36	66	38	54	72	14	140
	% col.	75,8%	51,7%	66,1%	65,4%	50,5%	69,2%	52,4%	62,3%	55,1%	62,1%	56,0%	58,6%
acción	casos :	28	105	46	104	75	42	89	48	72	89	18	179
	% col.	84,8%	71,4%	78,0%	80,0%	68,8%	80,8%	70,6%	78,7%	73,5%	76,7%	72,0%	74,9%
reflejos	casos :	29	78	43	85	65	38	70	42	58	78	14	150
	% col.	87,9%	53,1%	72,9%	65,4%	59,6%	73,1%	55,6%	68,9%	59,2%	67,2%	56,0%	62,8%
educativos	casos :	21	56	29	67	39	29	48	29	43	51	12	105
	% col.	63,6%	38,1%	49,2%	51,5%	35,8%	55,8%	38,1%	47,5%	43,9%	44,0%	48,0%	44,4%
simulación	casos :	26	69	41	83	53	33	63	40	57	67	12	135
	% col.	78,8%	46,9%	69,5%	63,8%	48,6%	63,5%	50,0%	65,6%	58,2%	57,8%	48,0%	56,9%
ns/nc	casos :		5	1	4	2	1	5		3	3		6
	% col.		3,4%	1,7%	3,1%	1,8%	1,9%	4,0%		3,1%	2,6%		2,5%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 12

Cuál es el tipo de videojuegos que prefieres ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
deportes	casos :	9	62	16	51	36	23	46	18	35	45	7	87
	% col.	27,3%	42,2%	27,1%	39,2%	33,0%	44,2%	36,5%	29,5%	35,7%	38,8%	28,0%	36,4%
aventuras	casos :	17	82	30	62	67	30	66	33	56	61	12	129
	% col.	51,5%	55,8%	50,8%	47,7%	61,5%	57,7%	52,4%	54,1%	57,1%	52,6%	48,0%	54,0%
estrategia	casos :	11	32	18	38	23	17	26	18	19	36	6	61
	% col.	33,3%	21,8%	30,5%	29,2%	21,1%	32,7%	20,6%	29,5%	19,4%	31,0%	24,0%	25,5%
acción	casos :	18	77	32	75	52	30	61	36	49	66	12	127
	% col.	54,5%	52,4%	54,2%	57,7%	47,7%	57,7%	48,4%	59,0%	50,0%	56,9%	48,0%	53,1%
reflejos	casos :	13	40	22	40	35	18	33	24	31	33	11	75
	% col.	39,4%	27,2%	37,3%	30,8%	32,1%	34,6%	26,2%	39,3%	31,6%	28,4%	44,0%	31,4%
educativos	casos :	5	25	12	18	24	8	22	12	19	19	4	42
	% col.	15,2%	17,0%	20,3%	13,8%	22,0%	15,4%	17,5%	19,7%	19,4%	16,4%	16,0%	17,6%
simulación	casos :	10	18	12	29	11	16	12	12	8	27	5	40
	% col.	30,3%	12,2%	20,3%	22,3%	10,1%	30,8%	9,5%	19,7%	8,2%	23,3%	20,0%	16,7%
ns/nc	casos :		7	1	5	3	1	6	1	4	4		8
	% col.		4,8%	1,7%	3,8%	2,8%	1,9%	4,8%	1,6%	4,1%	3,4%		3,3%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 13

Porqué esos juegos / programas son tus favoritos ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
Dominio	casos :	5	8	6	16	3	8	4	7	8	9	2	19
	% resp. co	15,6%	6,3%	11,1%	13,4%	3,2%	16,7%	3,6%	13,0%	9,5%	8,6%	8,7%	9,0%
Uso del tiempo	casos :	8	9	13	19	11	10	9	11	5	20	5	30
	% resp. co	25,0%	7,1%	24,1%	16,0%	11,8%	20,8%	8,2%	20,4%	6,0%	19,0%	21,7%	14,2%
Entretenimiento	casos :	17	177	41	121	114	36	151	48	103	112	20	235
	% resp. co	53,1%	140,5%	75,9%	101,7%	122,6%	75,0%	137,3%	88,9%	122,6%	106,7%	87,0%	110,8%
Competencia	casos :	6	18	5	23	6	7	15	7	17	11	1	29
	% resp. co	18,8%	14,3%	9,3%	19,3%	6,5%	14,6%	13,6%	13,0%	20,2%	10,5%	4,3%	13,7%
Violencia	casos :	28	32	36	67	29	33	26	37	35	49	12	96
	% resp. co	87,5%	25,4%	66,7%	56,3%	31,2%	68,8%	23,6%	68,5%	41,7%	46,7%	52,2%	45,3%
Acción	casos :	7	14	7	23	5	6	18	4	15	11	2	28
	% resp. co	21,9%	11,1%	13,0%	19,3%	5,4%	12,5%	16,4%	7,4%	17,9%	10,5%	8,7%	13,2%
Simulación	casos :	5	8	8	12	9	6	7	8	4	15	2	21
	% resp. co	15,6%	6,3%	14,8%	10,1%	9,7%	12,5%	6,4%	14,8%	4,8%	14,3%	8,7%	9,9%
Desafío físico	casos :	10	27	17	25	29	11	26	17	22	21	11	54
	% resp. co	31,3%	21,4%	31,5%	21,0%	31,2%	22,9%	23,6%	31,5%	26,2%	20,0%	47,8%	25,5%
Desafío intelectual	casos :	7	30	14	30	21	14	28	9	13	31	7	51
	% resp. co	21,9%	23,8%	25,9%	25,2%	22,6%	29,2%	25,5%	16,7%	15,5%	29,5%	30,4%	24,1%
Imágenes	casos :		8	1	1	8	1	7	1	3	5	1	9
	% resp. co		6,3%	1,9%	,8%	8,6%	2,1%	6,4%	1,9%	3,6%	4,8%	4,3%	4,2%
Socialización	casos :		3		1	2	1	2		2	1		3
	% resp. co		2,4%		,8%	2,2%	2,1%	1,8%		2,4%	1,0%		1,4%
Base : los que contestaron	casos :	32	126	54	119	93	48	110	54	84	105	23	212
	% resp. co	290,6%	265,1%	274,1%	284,0%	254,8%	277,1%	266,4%	275,9%	270,2%	271,4%	273,9%	271,2%

Cuadro N° 14

porqué esos juegos / programas son tus favoritos ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		1	2	3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
NS/NC	casos :	1	24	5	11	19	4	18	8	17	11	2	30
	% resp. co	3,0%	16,3%	8,5%	8,5%	17,4%	7,7%	14,3%	13,1%	17,3%	9,5%	8,0%	12,6%
Dominio	casos :	5	8	6	16	3	8	4	7	8	9	2	19
	% resp. co	15,2%	5,4%	10,2%	12,3%	2,8%	15,4%	3,2%	11,5%	8,2%	7,8%	8,0%	7,9%
Uso del tiempo	casos :	8	9	13	19	11	10	9	11	5	20	5	30
	% resp. co	24,2%	6,1%	22,0%	14,6%	10,1%	19,2%	7,1%	18,0%	5,1%	17,2%	20,0%	12,6%
Entretenimiento	casos :	17	177	41	121	114	36	151	48	103	112	20	235
	% resp. co	51,5%	120,4%	69,5%	93,1%	104,6%	69,2%	119,8%	78,7%	105,1%	96,6%	80,0%	98,3%
Competencia	casos :	6	18	5	23	6	7	15	7	17	11	1	29
	% resp. co	18,2%	12,2%	8,5%	17,7%	5,5%	13,5%	11,9%	11,5%	17,3%	9,5%	4,0%	12,1%
Violencia	casos :	28	32	36	67	29	33	26	37	35	49	12	96
	% resp. co	84,8%	21,8%	61,0%	51,5%	26,6%	63,5%	20,6%	60,7%	35,7%	42,2%	48,0%	40,2%
Acción	casos :	7	14	7	23	5	6	18	4	15	11	2	28
	% resp. co	21,2%	9,5%	11,9%	17,7%	4,6%	11,5%	14,3%	6,6%	15,3%	9,5%	8,0%	11,7%
Simulación	casos :	5	8	8	12	9	6	7	8	4	15	2	21
	% resp. co	15,2%	5,4%	13,6%	9,2%	8,3%	11,5%	5,6%	13,1%	4,1%	12,9%	8,0%	8,8%
Desafío físico	casos :	10	27	17	25	29	11	26	17	22	21	11	54
	% resp. co	30,3%	18,4%	28,8%	19,2%	26,6%	21,2%	20,6%	27,9%	22,4%	18,1%	44,0%	22,6%
Desafío intelectual	casos :	7	30	14	30	21	14	28	9	13	31	7	51
	% resp. co	21,2%	20,4%	23,7%	23,1%	19,3%	26,9%	22,2%	14,8%	13,3%	26,7%	28,0%	21,3%
Imágenes	casos :		8	1	1	8	1	7	1	3	5	1	9
	% resp. co		5,4%	1,7%	,8%	7,3%	1,9%	5,6%	1,6%	3,1%	4,3%	4,0%	3,8%
Socialización	casos :		3		1	2	1	2		2	1		3
	% resp. co		2,0%		,8%	1,8%	1,9%	1,6%		2,0%	,9%		1,3%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% resp. co	284,8%	243,5%	259,3%	268,5%	234,9%	263,5%	246,8%	257,4%	249,0%	255,2%	260,0%	253,1%

Cuadro N° 15

Cuáles son tus juegos favoritos ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
Deportes	casos :	24	87	44	110	45	38	69	48	59	81	15	155
	% resp. col	72,7%	59,2%	74,6%	84,6%	41,3%	73,1%	54,8%	78,7%	60,2%	69,8%	60,0%	64,9%
Violentos	casos :	33	74	46	105	48	41	68	44	60	74	19	153
	% resp. col	100,0%	50,3%	78,0%	80,8%	44,0%	78,8%	54,0%	72,1%	61,2%	63,8%	76,0%	64,0%
Simuladores	casos :	5	7	5	9	8	6	6	5	2	11	4	17
	% resp. col	15,2%	4,8%	8,5%	6,9%	7,3%	11,5%	4,8%	8,2%	2,0%	9,5%	16,0%	7,1%
Plataformas	casos :	18	135	42	89	106	28	126	41	94	78	23	195
	% resp. col	54,5%	91,8%	71,2%	68,5%	97,2%	53,8%	100,0%	67,2%	95,9%	67,2%	92,0%	81,6%
Educativos	casos :	2	6	3	6	5	3	7	1	5	5	1	11
	% resp. col	6,1%	4,1%	5,1%	4,6%	4,6%	5,8%	5,6%	1,6%	5,1%	4,3%	4,0%	4,6%
Estrategia	casos :	6	18	6	22	8	9	14	7	7	21	2	30
	% resp. col	18,2%	12,2%	10,2%	16,9%	7,3%	17,3%	11,1%	11,5%	7,1%	18,1%	8,0%	12,6%
Arcade	casos :	5	29	8	11	31	10	21	11	18	20	4	42
	% resp. col	15,2%	19,7%	13,6%	8,5%	28,4%	19,2%	16,7%	18,0%	18,4%	17,2%	16,0%	17,5%
Juegos de mesa	casos :		5		2	3		5		3	2		5
	% resp. col		3,4%		1,5%	2,8%		4,0%		3,1%	1,7%		2,1%
No contesta	casos :	6	80	23	36	73	21	62	26	46	56	7	109
	% resp. col	18,2%	54,4%	39,0%	27,7%	67,0%	40,4%	49,2%	42,6%	46,9%	48,3%	28,0%	45,6%
Base : los que contestaron	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% resp. col	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%

Cuadro N° 16

Cuáles son tus juegos favoritos ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
Deportes	casos :	24	87	44	110	45	38	69	48	59	81	15	155
	% resp. col	72,7%	59,2%	74,6%	84,6%	41,3%	73,1%	54,8%	78,7%	60,2%	69,8%	60,0%	64,9%
Violentos	casos :	33	74	46	105	48	41	68	44	60	74	19	153
	% resp. col	100,0%	50,3%	78,0%	80,8%	44,0%	78,8%	54,0%	72,1%	61,2%	63,8%	76,0%	64,0%
Simuladores	casos :	5	7	5	9	8	6	6	5	2	11	4	17
	% resp. col	15,2%	4,8%	8,5%	6,9%	7,3%	11,5%	4,8%	8,2%	2,0%	9,5%	16,0%	7,1%
Plataformas	casos :	18	135	42	89	106	28	126	41	94	78	23	195
	% resp. col	54,5%	91,8%	71,2%	68,5%	97,2%	53,8%	100,0%	67,2%	95,9%	67,2%	92,0%	81,6%
Educativos	casos :	2	6	3	6	5	3	7	1	5	5	1	11
	% resp. col	6,1%	4,1%	5,1%	4,6%	4,6%	5,8%	5,6%	1,6%	5,1%	4,3%	4,0%	4,6%
Estrategia	casos :	6	18	6	22	8	9	14	7	7	21	2	30
	% resp. col	18,2%	12,2%	10,2%	16,9%	7,3%	17,3%	11,1%	11,5%	7,1%	18,1%	8,0%	12,6%
Arcade	casos :	5	29	8	11	31	10	21	11	18	20	4	42
	% resp. col	15,2%	19,7%	13,6%	8,5%	28,4%	19,2%	16,7%	18,0%	18,4%	17,2%	16,0%	17,6%
Juegos de mesa	casos :		5		2	3		5		3	2		5
	% resp. col		3,4%		1,5%	2,8%		4,0%		3,1%	1,7%		2,1%
No contesta	casos :	6	80	23	36	73	21	62	26	46	56	7	109
	% resp. col	18,2%	54,4%	39,0%	27,7%	67,0%	40,4%	49,2%	42,6%	46,9%	48,3%	28,0%	45,6%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% resp. col	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%

Cuadro N° 17

Cuáles son tus juegos favoritos ? y porqué ?

		Dominio	Uso del tiempo	Entretención	Competencia	Violencia	Acción	Simulación	Desafío físico	Desafío intelectual	Imágenes	Socialización	Total
Deportes	casos :	26	30	149	39	57	12	20	40	31	4		141
	% resp. d	36,8%	40,0%	63,4%	13,5%	59,4%	42,9%	95,2%	74,1%	60,8%	44,4%		92,5%
Violentos	casos :	19	11	133	21	163	34	11	24	12	3		148
	% resp. d	100,0%	36,7%	56,6%	72,4%	169,8%	21,4%	52,4%	44,4%	23,5%	33,3%		203,3%
Simuladores	casos :	3	2	17	3	1		11		7			17
	% resp. d	15,8%	6,7%	7,2%	10,3%	1,0%		52,4%		13,7%			20,8%
Plataformas	casos :	6	29	262	17	38	14	11	73	42	14	3	186
	% resp. d	31,6%	96,7%	111,5%	58,6%	39,6%	50,0%	52,4%	35,2%	82,4%	155,6%	100,0%	240,1%
Educativos	casos :			10			4		1	12			10
	% resp. d			4,3%			14,3%		1,9%	23,5%			12,7%
Estrategia	casos :	1	3	23	5	14	7	5	10	22			30
	% resp. d	5,3%	10,0%	9,8%	17,2%	14,6%	25,0%	23,8%	18,5%	43,1%			42,5%
Arcade	casos :	2	10	46		10	9	5	8	9	3	6	40
	% resp. d	10,5%	33,3%	19,6%		10,4%	32,1%	23,8%	14,8%	17,6%	33,3%	200,0%	50,9%
Juegos de mesa	casos :			10	1	1	1		1				5
	% resp. d			4,3%	3,4%	1,0%	3,6%		1,9%				6,6%
No contesta	casos :		5	55	1	4	3		5	18	3		59
	% resp. d		16,7%	23,4%	3,4%	4,2%	10,7%		9,3%	35,3%	33,3%		44,3%
Base : los que co	casos :	19	30	235	29	96	28	21	54	51	9	3	212
	% resp. d	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	300,0%	313,7%

Cuadro N° 18

Aprendés jugando con los videojuegos ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
ns/nc	casos :	1	8	1	5	5	2	8		4	4	2	10
	% col.	3,0%	5,4%	1,7%	3,8%	4,6%	3,8%	6,3%		4,1%	3,4%	8,0%	4,2%
SI	casos :	20	67	34	66	55	30	60	31	44	66	11	121
	% col.	60,6%	45,6%	57,6%	50,8%	50,5%	57,7%	47,6%	50,8%	44,9%	56,9%	44,0%	50,6%
NO	casos :	12	72	24	59	49	20	58	30	50	46	12	108
	% col.	36,4%	49,0%	40,7%	45,4%	45,0%	38,5%	46,0%	49,2%	51,0%	39,7%	48,0%	45,2%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 19

Cuentanos que prefieres hacer en tu tiempo libre ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
leer	casos :	4	37	7	18	30	11	30	7	21	24	3	48
	% col.	12,1%	25,2%	11,9%	13,8%	27,5%	21,2%	23,8%	11,5%	21,4%	20,7%	12,0%	20,1%
jugar con videojuego	casos :	5	35	13	38	15	9	28	16	18	27	8	53
	% col.	15,2%	23,8%	22,0%	29,2%	13,8%	17,3%	22,2%	26,2%	18,4%	23,3%	32,0%	22,2%
practicar algún deporte	casos :	24	98	42	92	72	38	82	44	70	80	14	164
	% col.	72,7%	66,7%	71,2%	70,8%	66,1%	73,1%	65,1%	72,1%	71,4%	69,0%	56,0%	68,6%
videoe consolas	casos :	22	76	38	83	53	29	69	38	46	76	14	136
	% col.	66,7%	51,7%	64,4%	63,8%	48,6%	55,8%	54,8%	62,3%	46,9%	65,5%	56,0%	56,9%
en locales	casos :	9	34	15	35	23	13	30	15	30	22	6	58
	% col.	27,3%	23,1%	25,4%	26,9%	21,1%	25,0%	23,8%	24,6%	30,6%	19,0%	24,0%	24,3%
otros juguetes	casos :	10	52	19	38	43	16	44	21	36	36	9	81
	% col.	30,3%	35,4%	32,2%	29,2%	39,4%	30,8%	34,9%	34,4%	36,7%	31,0%	36,0%	33,9%
jugar los dos con el videojuego	casos :	22	93	39	94	60	33	83	38	61	77	16	154
	% col.	66,7%	63,3%	66,1%	72,3%	55,0%	63,5%	65,9%	62,3%	62,2%	66,4%	64,0%	64,4%
ns/nc	casos :		4		1	3		4		4			4
	% col.		2,7%		,8%	2,8%		3,2%		4,1%			1,7%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 20

En tu escuela tienen un taller de computación ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
ns/nc	casos :		4		1	3		4		4			4
	% col.		2,7%		,8%	2,8%		3,2%		4,1%			1,7%
SI	casos :	32	14	53	61	38	30	21	48	36	46	17	99
	% col.	97,0%	9,5%	89,8%	46,9%	34,9%	57,7%	16,7%	78,7%	36,7%	39,7%	68,0%	41,4%
NO	casos :	1	129	6	68	68	22	101	13	58	70	8	136
	% col.	3,0%	87,8%	10,2%	52,3%	62,4%	42,3%	80,2%	21,3%	59,2%	60,3%	32,0%	56,9%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 21

Qué te enseñan en el taller de computación de la escuela ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
Word (procesador de texto)	casos :	10		15	12	13	9	5	11	8	13	4	25
	% col.	31,3%		28,3%	19,7%	34,2%	30,0%	23,8%	22,9%	22,2%	28,3%	23,5%	25,3%
Otras herramientas de office	casos :	1		3	4		1	1	2		2	2	4
	% col.	3,1%		5,7%	6,6%		3,3%	4,8%	4,2%		4,3%	11,8%	4,0%
Uso / manejo de programas	casos :	18		27	33	12	16	5	24	16	21	8	45
	% col.	56,3%		50,9%	54,1%	31,6%	53,3%	23,8%	50,0%	44,4%	45,7%	47,1%	45,5%
Aprender	casos :	1		3	1	3	1		3	2	2		4
	% col.	3,1%		5,7%	1,6%	7,9%	3,3%		6,3%	5,6%	4,3%		4,0%
Nada	casos :	1	1	1	2	1		2	1	2	1		3
	% col.	3,1%	7,1%	1,9%	3,3%	2,6%		9,5%	2,1%	5,6%	2,2%		3,0%
No contesta	casos :	1	13	4	9	9	3	8	7	8	7	3	18
	% col.	3,1%	92,9%	7,5%	14,8%	23,7%	10,0%	38,1%	14,6%	22,2%	15,2%	17,6%	18,2%
Base : los que tienen taller en la escuela	casos :	32	14	53	61	38	30	21	48	36	46	17	99
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 22

Qué te enseñan en el taller de computación de la escuela ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
Word (procesador de texto)	casos	11		18	16	13	10	7	12	10	15	4	29
	% col.	33,3%		30,5%	12,3%	11,9%	19,2%	5,6%	19,7%	10,2%	12,9%	16,0%	12,1%
Otras herramientas de office	casos	1		3	4		1	1	2		2	2	4
	% col.	3,0%		5,1%	3,1%		1,9%	,8%	3,3%		1,7%	8,0%	1,7%
Uso / manejo de programas	casos	18		27	33	12	16	5	24	16	21	8	45
	% col.	54,5%		45,8%	25,4%	11,0%	30,8%	4,0%	39,3%	16,3%	18,1%	32,0%	18,8%
Aprender	casos	1		3	1	3	1		3	2	2		4
	% col.	3,0%		5,1%	,8%	2,8%	1,9%		4,9%	2,0%	1,7%		1,7%
Nada	casos	1	1	1	2	1		2	1	2	1		3
	% col.	3,0%	,7%	1,7%	1,5%	,9%		1,6%	1,6%	2,0%	,9%		1,3%
No contesta	casos	1	146	7	74	80	24	111	19	68	75	11	154
	% col.	3,0%	99,3%	11,9%	56,9%	73,4%	46,2%	88,1%	31,1%	69,4%	64,7%	44,0%	64,4%
Base	casos	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 23

Que te gustaría aprender ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
videojuegos / aprender	casos :	9	1	13	13	10	6	4	13	9	12	2	23
	% col.	28,1%	7,1%	24,5%	21,3%	26,3%	20,0%	19,0%	27,1%	25,0%	26,1%	11,8%	23,2%
dactilografía	casos :	2		4	6		2	1	3	4	1	1	6
	% col.	6,3%		7,5%	9,8%		6,7%	4,8%	6,3%	11,1%	2,2%	5,9%	6,1%
Internet	casos :	13	1	23	22	15	13	6	18	11	15	11	37
	% col.	40,6%	7,1%	43,4%	36,1%	39,5%	43,3%	28,6%	37,5%	30,6%	32,6%	64,7%	37,4%
chatear	casos :	2	3	1	2	4	2	2	2	3	3		6
	% col.	6,3%	21,4%	1,9%	3,3%	10,5%	6,7%	9,5%	4,2%	8,3%	6,5%		6,1%
programas	casos :	2	3	2	5	2	2	2	3		7		7
	% col.	6,3%	21,4%	3,8%	8,2%	5,3%	6,7%	9,5%	6,3%		15,2%		7,1%
imágenes	casos :	1		3	3	1	1	1	2	3	1		4
	% col.	3,1%		5,7%	4,9%	2,6%	3,3%	4,8%	4,2%	8,3%	2,2%		4,0%
todo	casos :	1		1	1	1		1	1		2		2
	% col.	3,1%		1,9%	1,6%	2,6%		4,8%	2,1%		4,3%		2,0%
nada	casos :	1		3	4		1		3	1	2	1	4
	% col.	3,1%		5,7%	6,6%		3,3%		6,3%	2,8%	4,3%	5,9%	4,0%
no contesta	casos :	1	6	3	5	5	3	4	3	5	3	2	10
	% col.	3,1%	42,9%	5,7%	8,2%	13,2%	10,0%	19,0%	6,3%	13,9%	6,5%	11,8%	10,1%
Base : los que tienen taller en la escuela	casos :	32	14	53	61	38	30	21	48	36	46	17	99
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cuadro N° 24

Que te gustaría aprender ?

		centro			SEXO		nivel socio-económico			edad			Total
		centro 1	centro 2	centro 3	masculino	femenino	alto	medio	bajo	9 y 10 años	11 años	12 a 14 años	
videojuegos / aprend	casos :	9	12	13	20	14	7	14	13	14	18	2	34
	% col.	27,3%	8,2%	22,0%	15,4%	12,8%	13,5%	11,1%	21,3%	14,3%	15,5%	8,0%	14,2%
dactilografía	casos :	2	6	4	11	1	4	5	3	5	6	1	12
	% col.	6,1%	4,1%	6,8%	8,5%	,9%	7,7%	4,0%	4,9%	5,1%	5,2%	4,0%	5,0%
Internet	casos :	13	21	23	29	28	17	21	19	18	26	13	57
	% col.	39,4%	14,3%	39,0%	22,3%	25,7%	32,7%	16,7%	31,1%	18,4%	22,4%	52,0%	23,8%
chatear	casos :	2	6	1	3	6	3	4	2	4	5		9
	% col.	6,1%	4,1%	1,7%	2,3%	5,5%	5,8%	3,2%	3,3%	4,1%	4,3%		3,8%
programas	casos :	2	38	3	16	27	7	30	6	15	26	2	43
	% col.	6,1%	25,9%	5,1%	12,3%	24,8%	13,5%	23,8%	9,8%	15,3%	22,4%	8,0%	18,0%
imágenes	casos :	1	1	3	4	1	1	2	2	3	2		5
	% col.	3,0%	,7%	5,1%	3,1%	,9%	1,9%	1,6%	3,3%	3,1%	1,7%		2,1%
todo	casos :	1	4	1	3	3	2	3	1	1	4	1	6
	% col.	3,0%	2,7%	1,7%	2,3%	2,8%	3,8%	2,4%	1,6%	1,0%	3,4%	4,0%	2,5%
nada	casos :	1	1	3	5		1	1	3	1	3	1	5
	% col.	3,0%	,7%	5,1%	3,8%		1,9%	,8%	4,9%	1,0%	2,6%	4,0%	2,1%
no contesta	casos :	2	58	8	39	29	10	46	12	37	26	5	63
	% col.	6,1%	39,5%	13,6%	30,0%	26,6%	19,2%	36,5%	19,7%	37,8%	22,4%	20,0%	28,5%
Base	casos :	33	147	59	130	109	52	126	61	98	116	25	239
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO 4

GUIA PARA ENTREVISTAS

1.- Datos de identificación (de acuerdo con la “encuesta de opinión”)

2.- En pequeños grupos indagar los temas propuestos en la encuesta:

- Actividades preferidas. A qué juegan? Dónde y cuándo juegan? Cuanto tiempo? Con quién juegan? De quién es(posesión) el videojuego, quién los paga?
- Tiempo de consumo
- Diferencias de uso /gustos de acuerdo con el sexo, la edad?
- Juegos que más les gustan: profundizar en que los relaten con el mayor detalle
- ¿Qué motivos tienen los niños para el uso de los VJ?
Entretenido/ divertido
Enseñan(qué? Y para qué sirve lo aprendido?
Son violentos / enseñan a pelear
Efectos especiales
Emociones que despiertan
- ¿Qué significado le otorgan a estas palabras: entretenimiento, aprendizaje, escuela, juego, lectura?
- Cuales son los “circuitos de circulación? (cómo los consiguen?: copias, compras, costos?)
- Qué opinan en la familia respecto al uso?

3.- PROTOCOLOS DE LECTURA SIMBÓLICA (en Entrevistas clínicas)

- Seleccionar un videojuego (más conocido por los chicos)
- Reconstruir el argumento (rearmar la historia)

Variables de lectura sobre los personajes:

- 1.- Características personales de los personajes
- 2.- Características respecto a lo deseable socialmente
- 3.- Análisis de los efectos centrados en las consecuencias
- 4.- Análisis de las reglas culturales establecidas en el juego/ en la sociedad
- 5.- Análisis de valores y roles sociales (la mujer, los desvalidos, los niños, los adultos)
- 6.- Qué sentimientos despiertan? (miedo, rabia, pena...)
- 7.- Identificaciones: a qué personajes les gustaría parecerse? (personaje real /ficción, sexo y edad., etc)

ENTREVISTAS A DOCENTES

- 1.- Datos personales: formación personal y profesional.
- 2.- Características del Centro Escolar de referencia y de los grupos a su cargo
- 3.- Notas de observación acerca del uso del tiempo, espacio y recursos tecnológicos en la escuela y del docente.

Guía de preguntas

1.-Qué opina sobre la relación que tienen los chicos con los nuevos medios, no sólo en la escuela? Y con los videojuegos en particular?

2.-Considera que en el aula se podrían utilizar los videojuegos? De qué manera?

3.-Formación docente, conocimiento previo con respecto a las nuevas tecnologías...

4.- Consideran que es indispensable trabajar en la escuela con los nuevos medios? Qué lugar ocupa el juego en el aprendizaje escolar? Los videojuegos, podrían ser utilizados para el aprendizaje escolar?

5.-Qué influencia considera que tienen los videojuegos en la cultura infantil /juvenil?

6.- Cómo cree que inciden en la institución educativa? (vinculación con las asignaturas, a los estilos de interacción, al lenguaje, al juego, el dibujo..etc)

ENTREVISTA A PSICOPEDAGOGOS

(guía de temas sugeridos):

- Cuáles son las principales preocupaciones que detectan en las escuelas en relación al aprendizaje escolar?
- Qué lugar que ocupa el juego en el aprendizaje escolar? Las nuevas tecnologías? Los Videojuegos?
- Considera que los videojuegos podrían definirse como un “producto cultural” o es tan sólo un soporte que vehiculiza sentidos?
- Desde su lógica de circulación de significados considera que ponen en crisis la configuración cultural propia de la escuela? ¿Qué impacto considera que pueden tener en la construcción de la identidad? Estas configuraciones considera que podrían llegar a desestructurar a la “identidad escolar”?

ANEXO 5

PROCESAMIENTO CUALITATIVO DE REPRESENTACIONES GRÁFICAS (Sistema SSPS)

JUEGOS TRADICIONALES

		total centro N°			EDAD					SEXO		Total
		1	2	3	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	varones	mujeres	
Juegos de mesa	casos	15	32	12	7	17	22	4	9	25	34	59
	% col.	14,9%	16,1%	6,5%	14,0%	13,5%	17,2%	4,3%	10,3%	11,2%	13,0%	12,2%
leyendo libros	casos	1	1	3	1			1	3	1	4	5
	% col.	1,0%	,5%	1,6%	2,0%			1,1%	3,4%	,4%	1,5%	1,0%
Juegos al aire lib	casos	20	23	35	8	23	24	13	10	19	59	78
	% col.	19,8%	11,6%	18,9%	16,0%	18,3%	18,8%	13,8%	11,5%	8,5%	22,5%	16,1%
con muñecos	casos	11		8	9	4	3	3		8	11	19
	% col.	10,9%		4,3%	18,0%	3,2%	2,3%	3,2%		3,6%	4,2%	3,9%
Deportes	casos	13	74	90	5	41	49	45	37	111	66	177
	% col.	12,9%	37,2%	48,6%	10,0%	32,5%	38,3%	47,9%	42,5%	49,8%	25,2%	36,5%
con mascotas	casos	11		1	2		9	1			12	12
	% col.	10,9%		,5%	4,0%		7,0%	1,1%			4,6%	2,5%
a bailar	casos	11	7	15	3	9	11	6	4	4	29	33
	% col.	10,9%	3,5%	8,1%	6,0%	7,1%	8,6%	6,4%	4,6%	1,8%	11,1%	6,8%
Ns/nc	casos	38	64	39	21	35	27	29	29	67	74	141
	% col.	37,6%	32,2%	21,1%	42,0%	27,8%	21,1%	30,9%	33,3%	30,0%	28,2%	29,1%
Base	casos	101	199	185	50	126	128	94	87	223	262	485
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

JUEGOS ELECTRONICOS

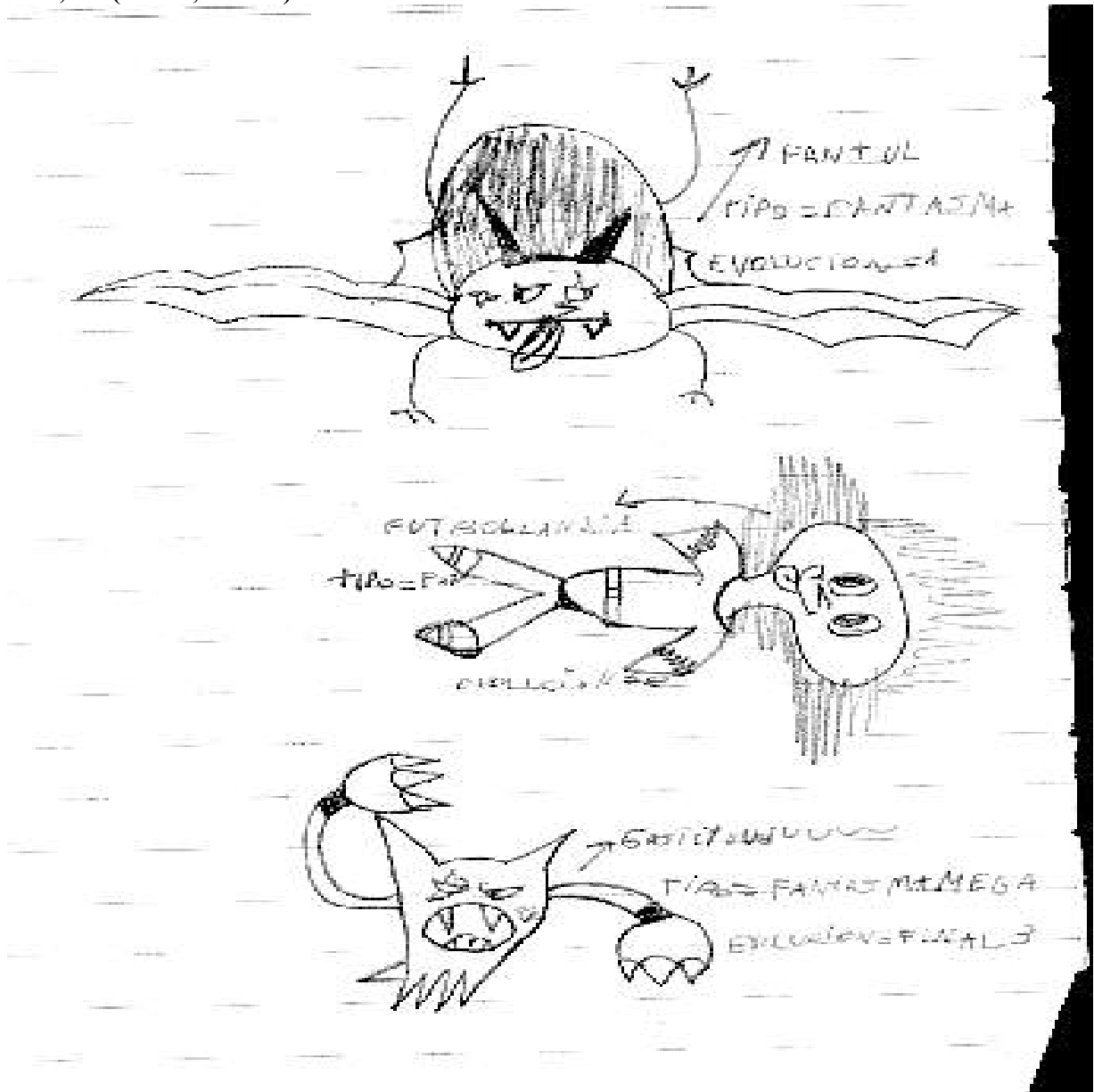
		total centro N°			EDAD					SEXO		Total
		1	2	3	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	varones	mujeres	
con PC	casos	35	3	7	15	6	6	13	5	17	28	45
	% col.	34,7%	1,5%	3,8%	30,0%	4,8%	4,7%	13,8%	5,7%	7,6%	10,7%	9,3%
con Game Boy	casos	7	44	11	4	23	11	9	15	24	38	62
	% col.	6,9%	22,1%	5,9%	8,0%	18,3%	8,6%	9,6%	17,2%	10,8%	14,5%	12,8%
con Play Station	casos	21	1		10	7	2	2	1	16	6	22
	% col.	20,8%	,5%		20,0%	5,6%	1,6%	2,1%	1,1%	7,2%	2,3%	4,5%
con equipos de música	casos	8	23	22	3	15	15	9	11	35	18	53
	% col.	7,9%	11,6%	11,9%	6,0%	11,9%	11,7%	9,6%	12,6%	15,7%	6,9%	10,9%
mirando TV	casos	4	1	4	2		3	3	1		9	9
	% col.	4,0%	,5%	2,2%	4,0%		2,3%	3,2%	1,1%		3,4%	1,9%
con juegos a control remoto	casos	1	2	10		2	8	1	2	2	11	13
	% col.	1,0%	1,0%	5,4%		1,6%	6,3%	1,1%	2,3%	,9%	4,2%	2,7%
Ns/nc	casos	44	131	135	25	80	91	59	55	142	168	310
	% col.	43,6%	65,8%	73,0%	50,0%	63,5%	71,1%	62,8%	63,2%	63,7%	64,1%	63,9%
Base	casos	101	199	185	50	126	128	94	87	223	262	485
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

ANEXO 6 PROTOS DE REGISTROS GRAFICOS

ANEXO 6.1:

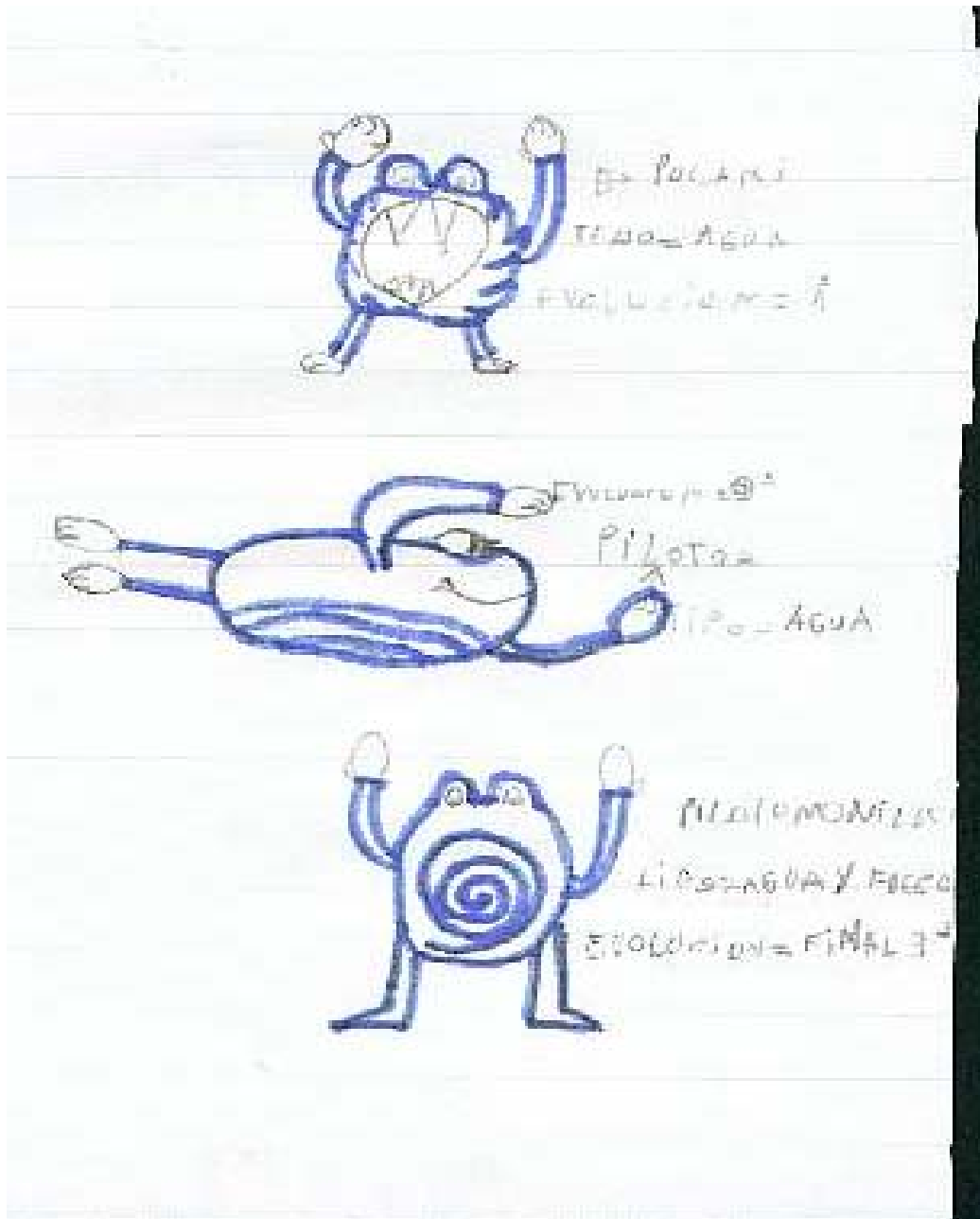
Dibujos de realizados en la entrevista grupal realizada de Buenos Aires

Javi, a.- (varón, 9 años)



Javi a

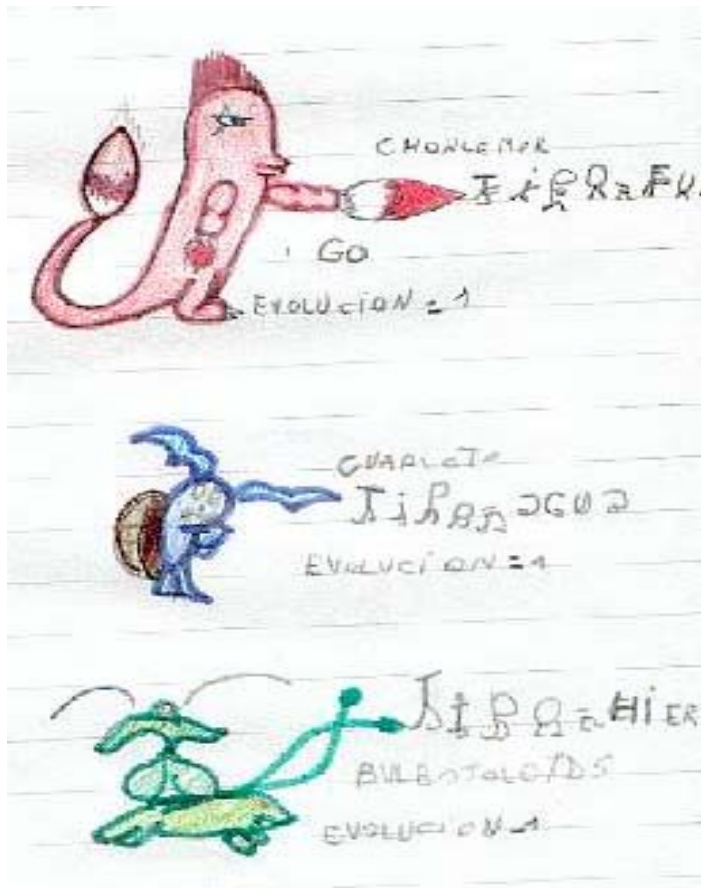
Esta serie de dibujos se realizaron por propuesta del niño, motivado por la entrevista grupal que realizamos. En ellos se muestran los arquetipos trasladados de los pokemon a seres inventados por el niño pero que conservan las características de la serie



B

Javi B

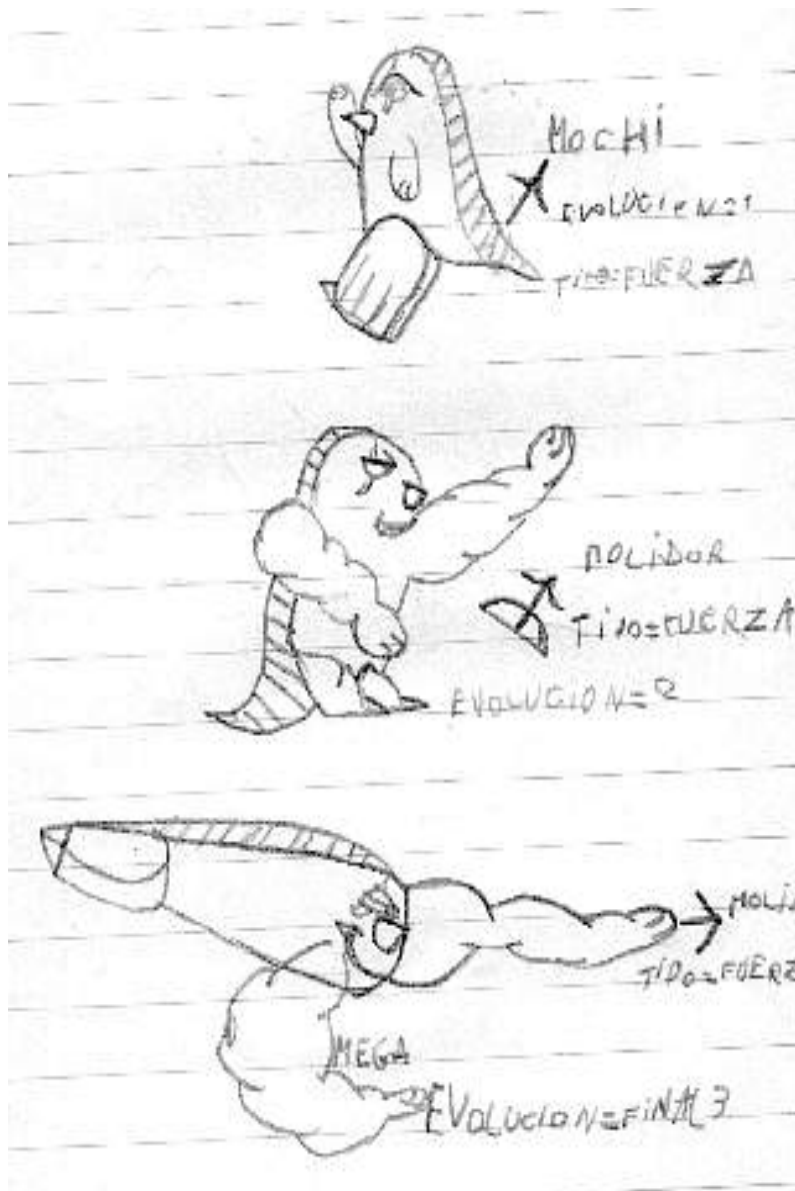
Los dibujos muestran las 3 evoluciones del mismo personaje que presenta características diferenciadas en cada caso



C.-

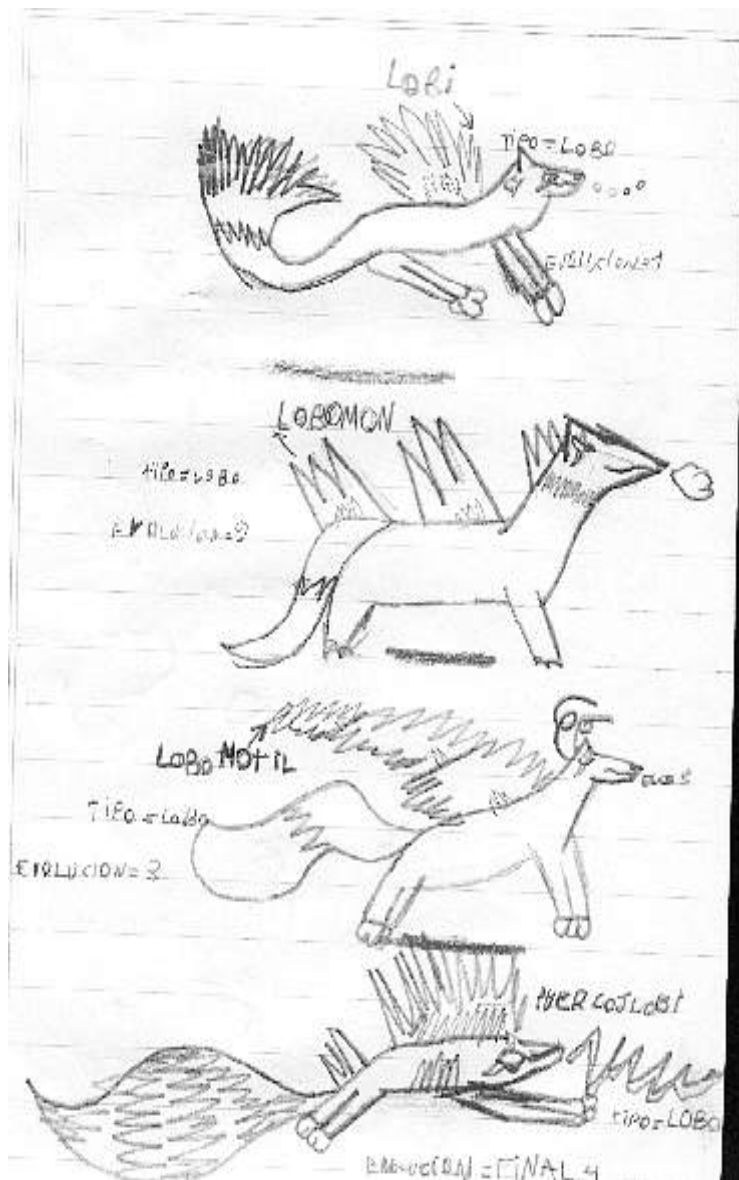
Javi C

En este caso el arquetipo evoluciona y cambia de especie, evidenciándose la diferencia en las formas, los colores y los atributos.



Javi D

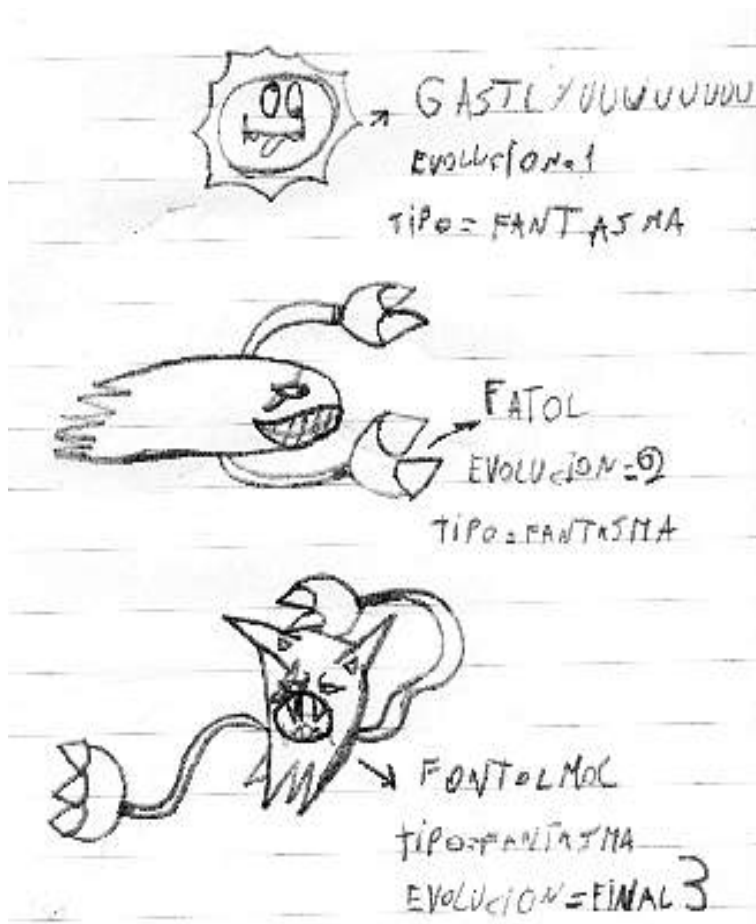
En este caso el personaje se destaca por el tipo de arma que utiliza para el ataque o defensa



E.-

Javi E

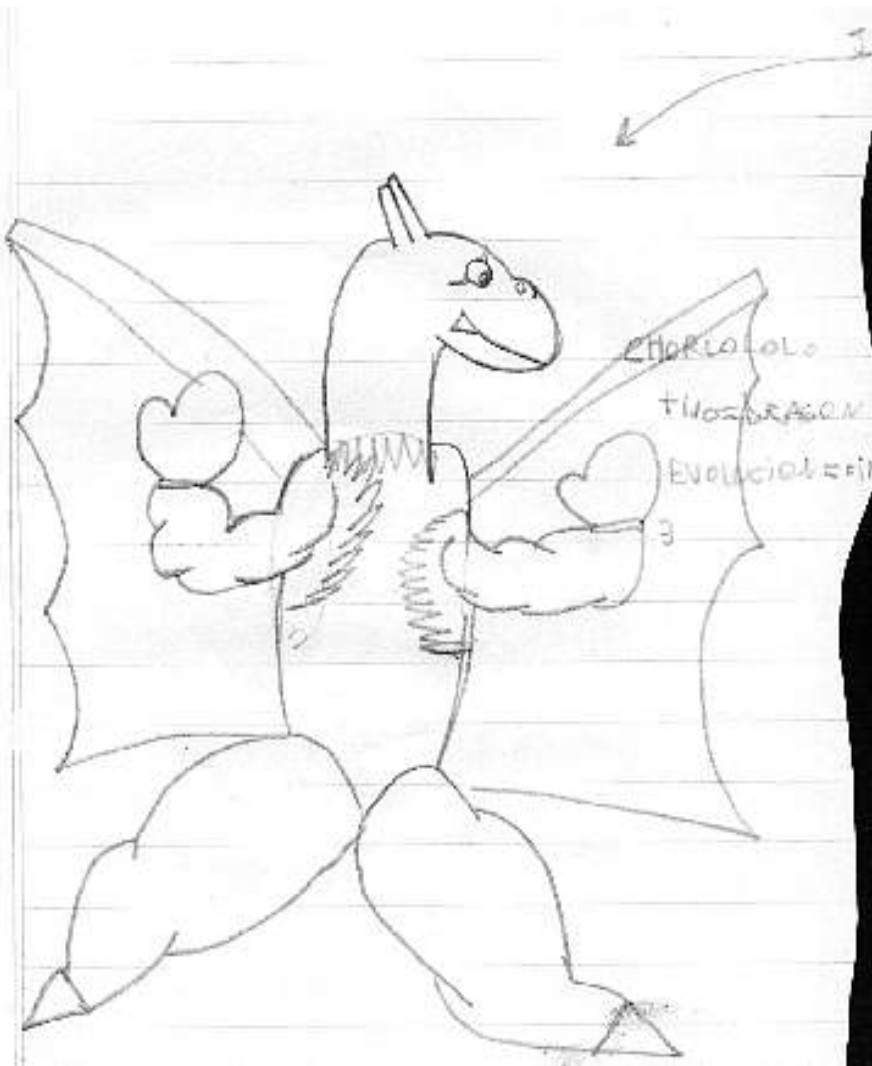
Otra muestra de evolución aunque lo que prima es el cambio en los atributos ya que el personaje básicamente es la figura de un equino



Javi F

Estos personajes son totalmente creados por el niños siguiendo las pautas de diseño y de contenido de la serie Pokémon. Demuestra un dominio experto de la estructura de significaado que combina el “tipo” con la “evolución” Combina atributos para crear nuevos personajes

Javi G

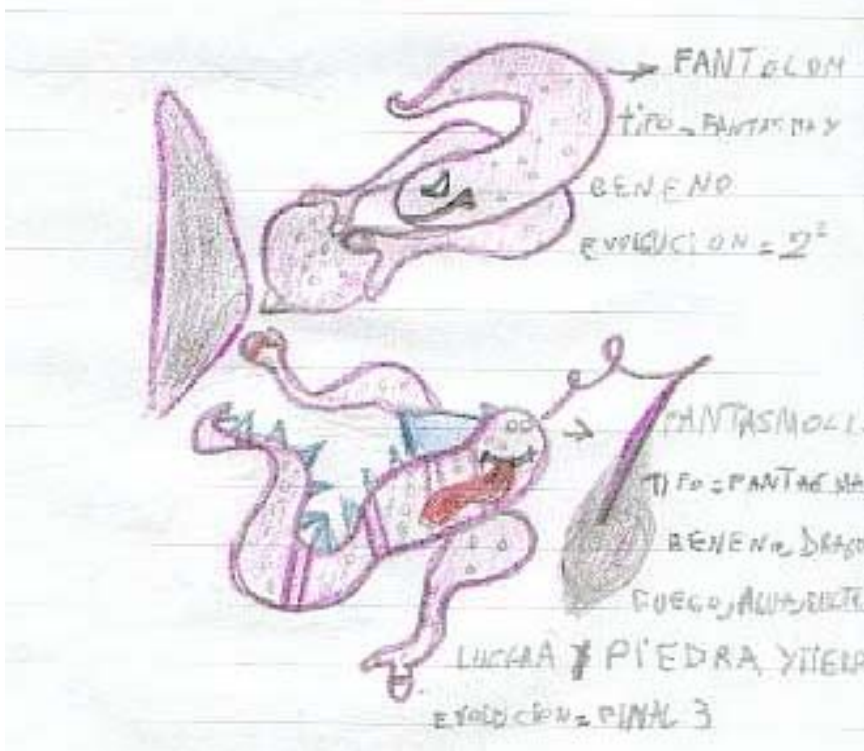
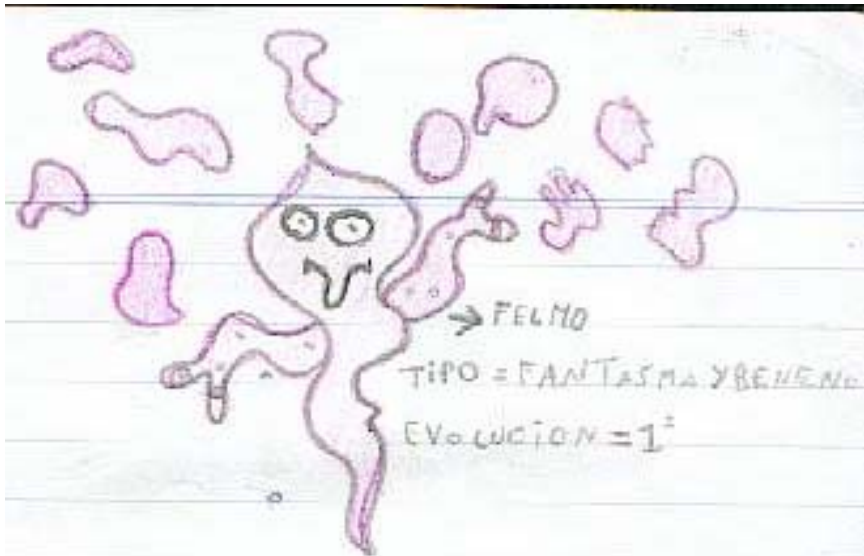


Personaje creado por el niño que concentra características de diferentes personajes. Es la máxima evolución ya que concentra los superpoderes de otros personajes y evoluciones. Es un mix entre características humanas y animales.



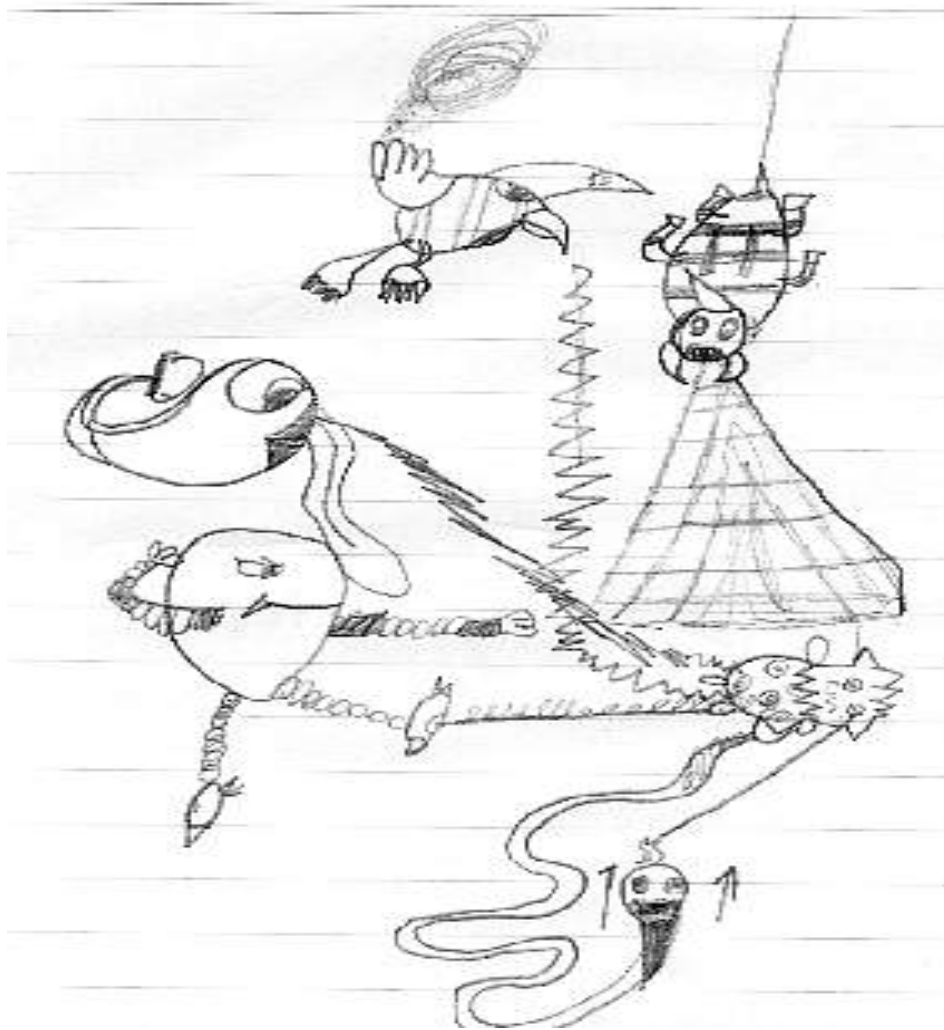
Javi H

Personaje creado por el niño, muestra las características de la estructura de la serir. El personaje mantiene características animales.



Javi I

Creación de un personaje con evoluciones, ha elegido animales de agua para representar las variaciones



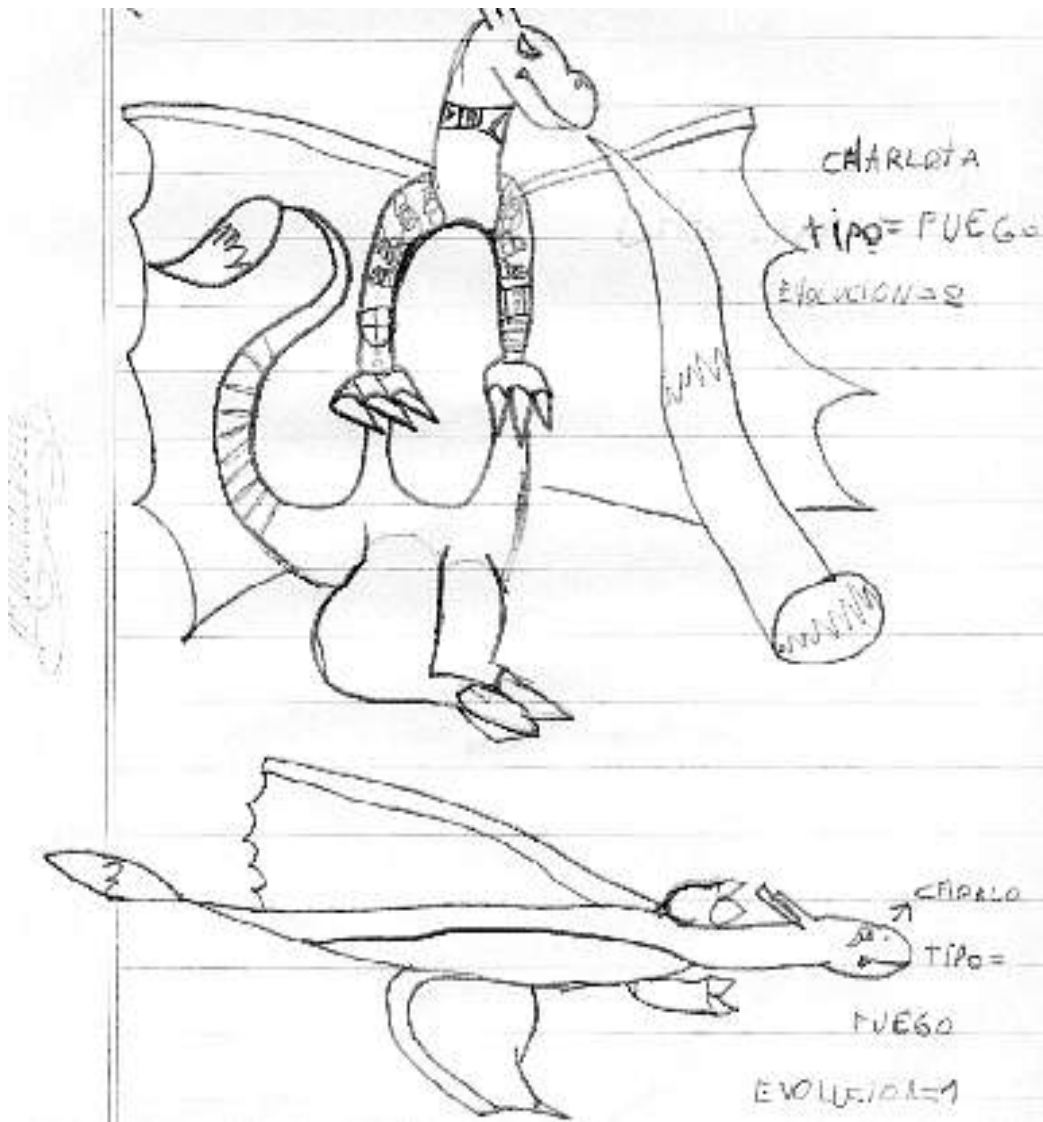
Javi J

El niño representa una escena de lucha entre personajes que miden sus fuerzas apelando a la utilización de sus poderes.



Javi K

Evoluciones de personajes inventados por el niño. Despliega su creatividad pero mantiene las características de la propuesta narrativa



Javi L

El niño representa una escena de lucha entre personajes que miden sus fuerzas. Los personajes son un mix entre aves y animales prehistóricos

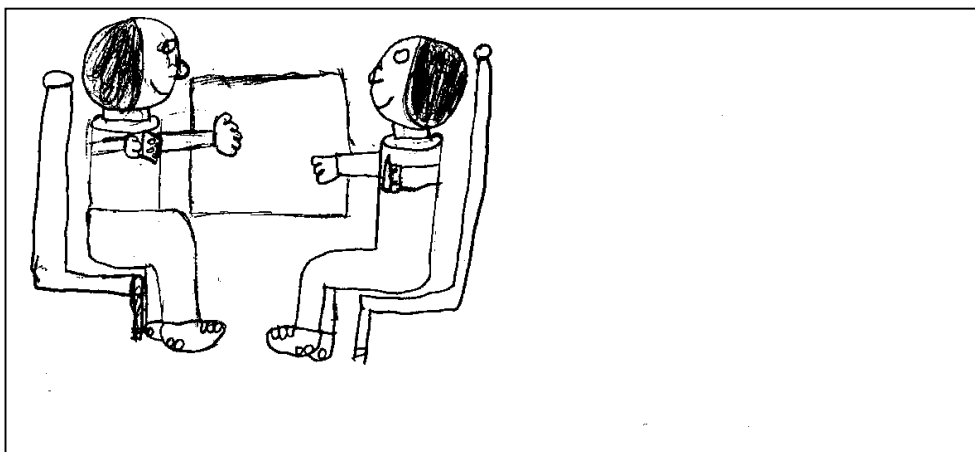
ANEXO 6.2

Expresiones gráficas en las cuales los niños muestran cuál es su juego favorito. Se han seleccionado algunos dibujos que consideramos significativos.

a)

C3, niña 9 años Tamara

Juego preferido: juego de mesa (juego tradicional)



b)

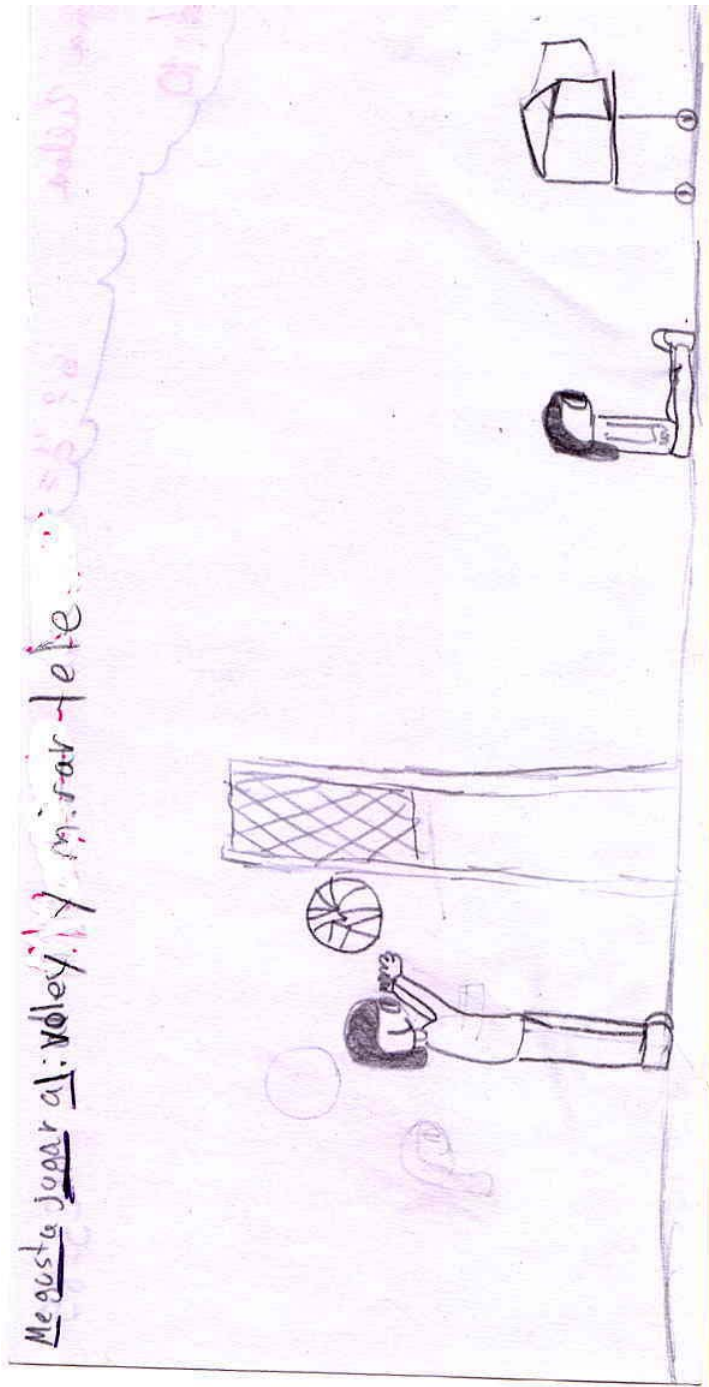
C3, niña 9 años, Florencia

Juego preferido: al aire libre (juego tradicional)



c)

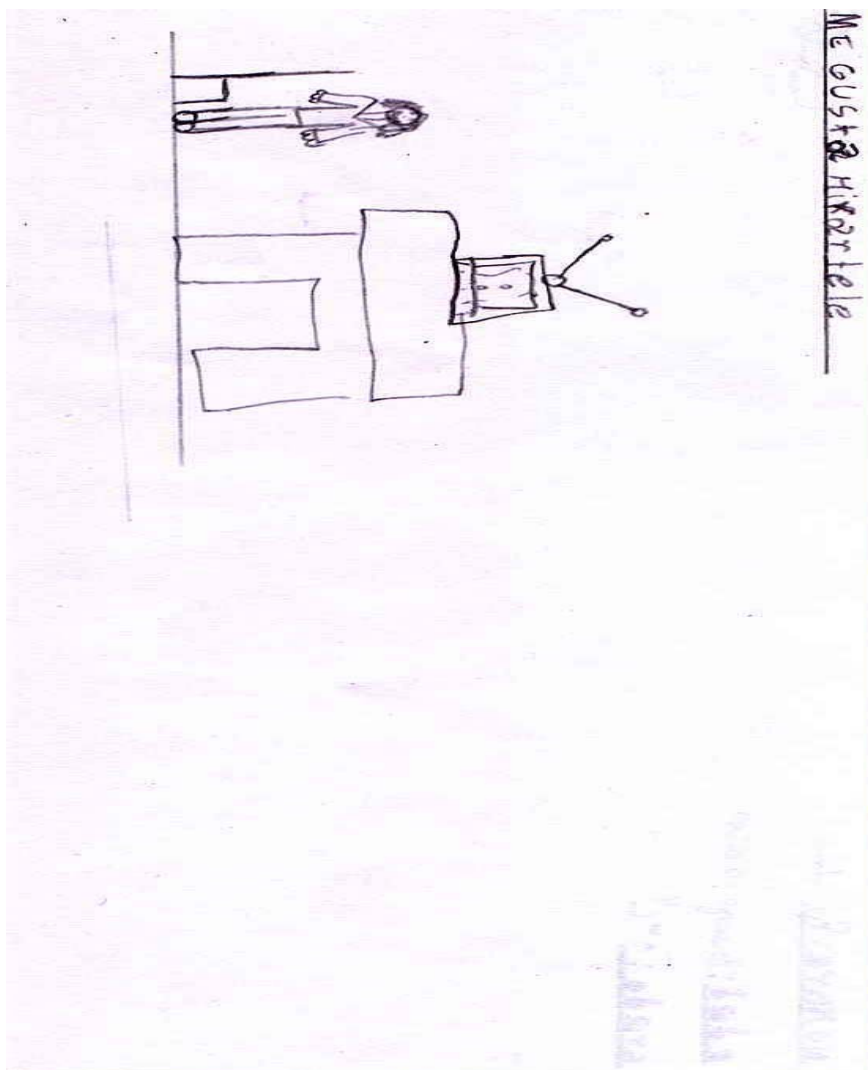
C3, niña 10 años, Romina Juego preferido: Deporte (juego tradicional)



Megusta juar a: voley y mirar tele

d)

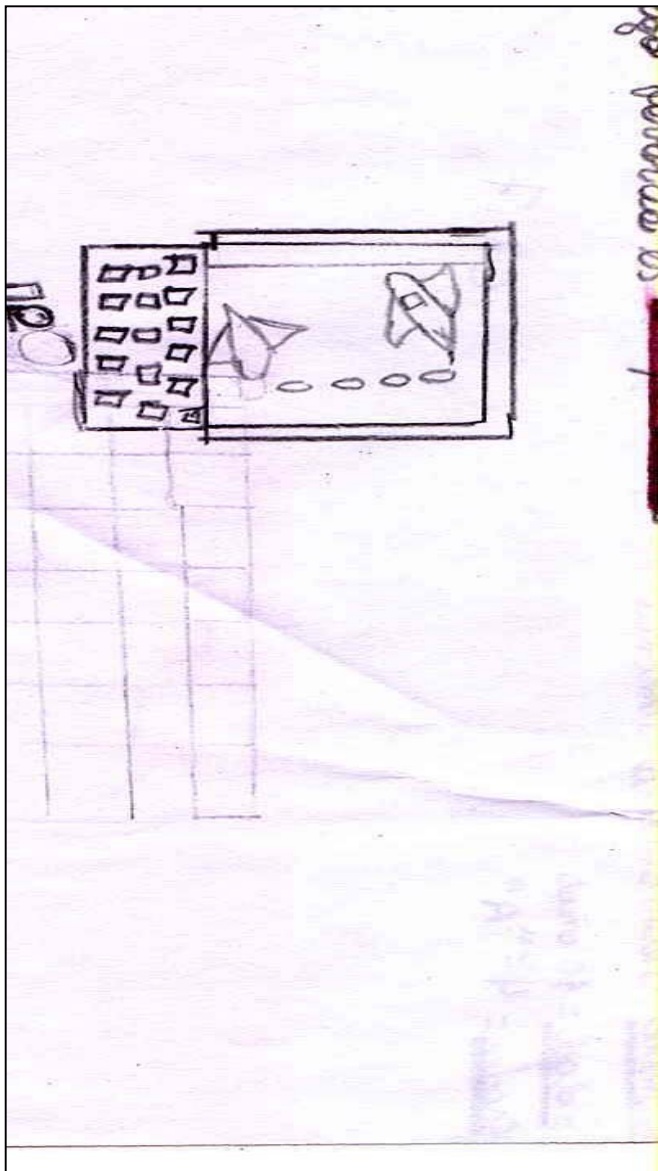
C3, niña 10 años, Rosina
Juego preferido: Mirar tele (juego con electrónicos)



E)

C3, niña 10 años, Cinthia

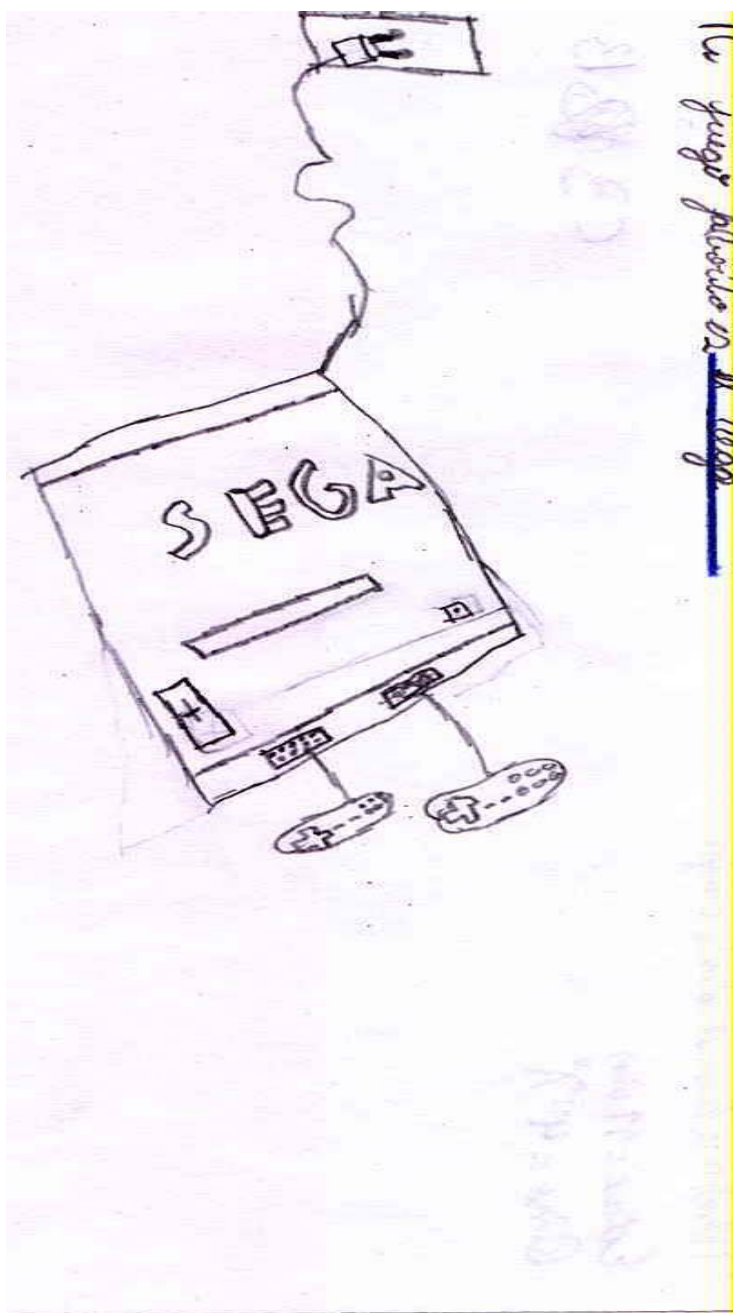
Juego preferido: Jugar con la computadora (juego con electrónicos)



F)

C3, varón 11 años, Emanuel

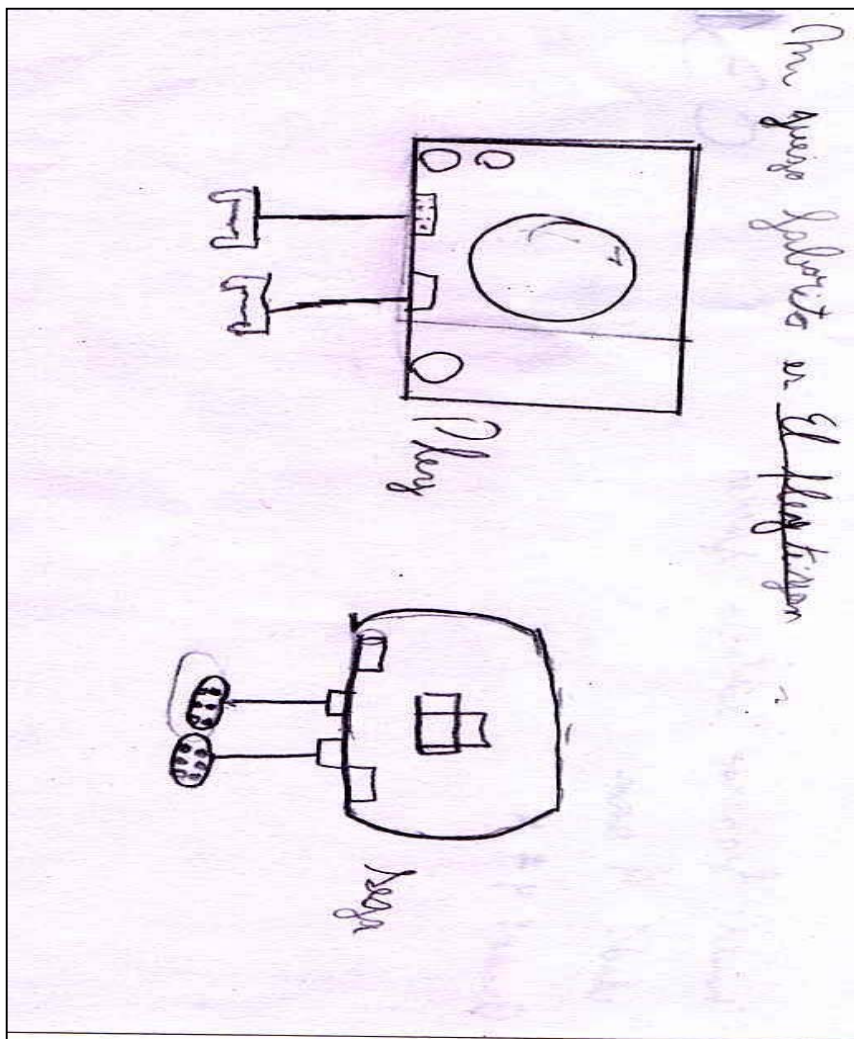
Juego preferido: Jugar con videojuegos (juego con electrónicos)



G)

C3, varón 9 años, Leonardo

Juego preferido: Jugar con videojuegos (juego con electrónicos)



H)

C3, niña 11 años, Micaela

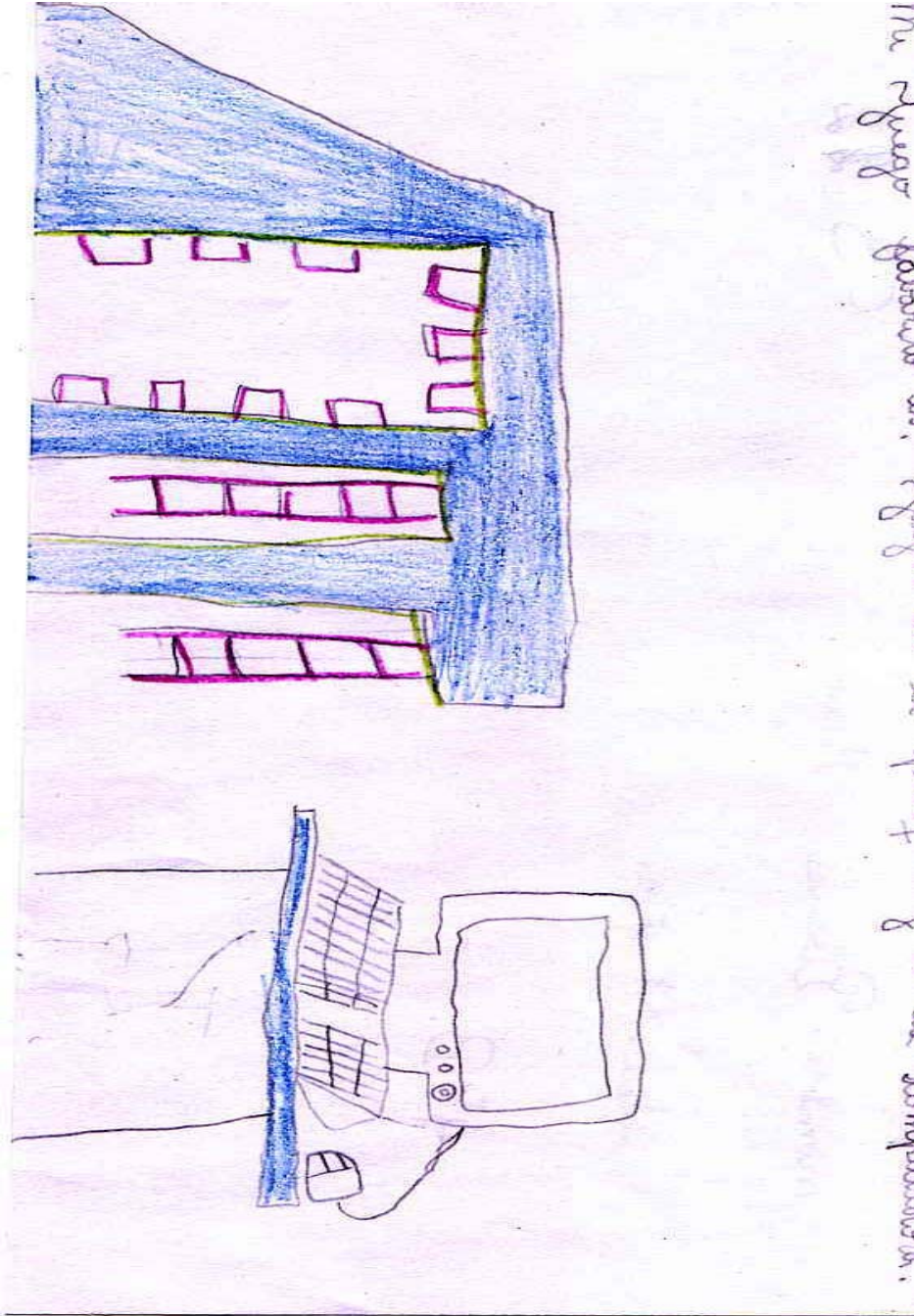
Juego preferido: Jugar con videojuegos en la computadora(juego con electrónicos)



I)

C3, niña 9 años, Blanca

Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior y al aire libre

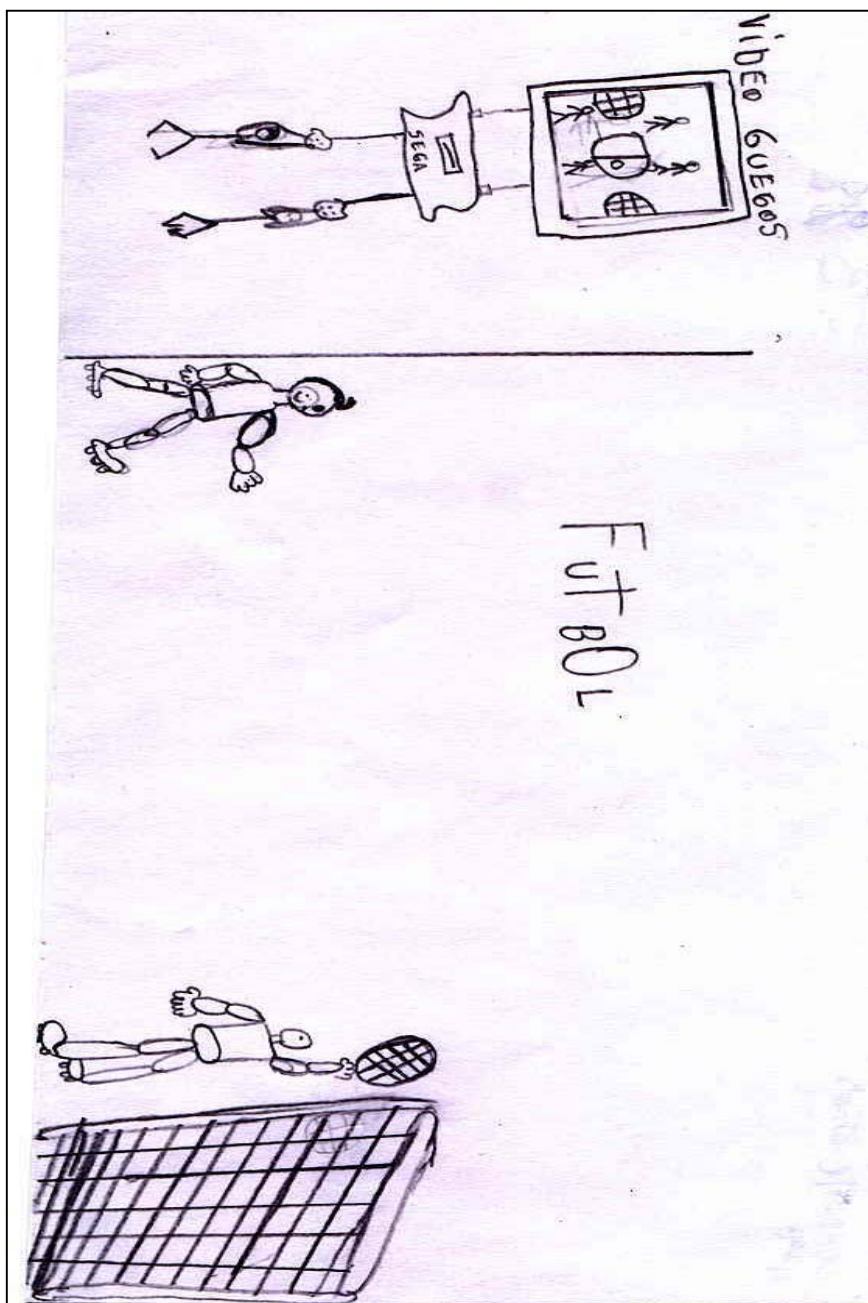


The design process is a continuous process of learning and growing. It is a journey of discovery and exploration, where the boundaries between the physical and the digital are blurred. The design process is a continuous process of learning and growing. It is a journey of discovery and exploration, where the boundaries between the physical and the digital are blurred.

J)

C1 varón 10 años, Claudio

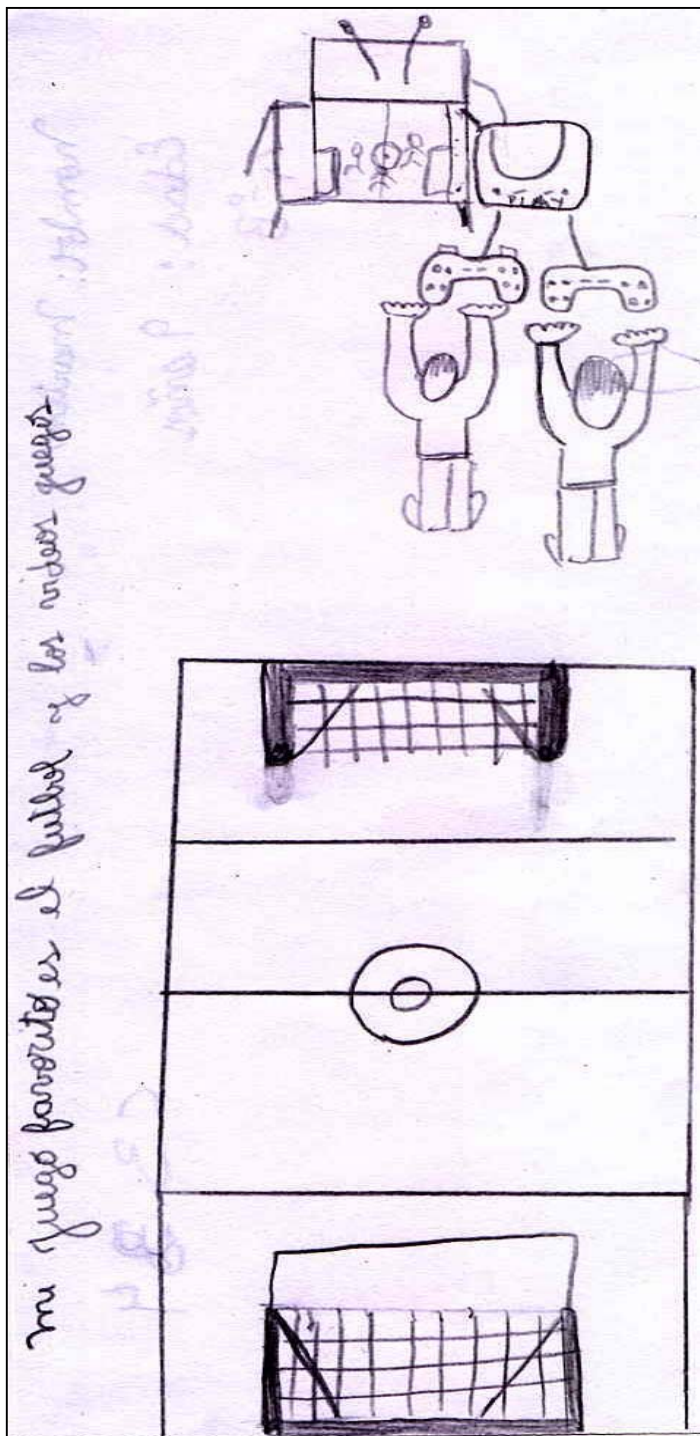
Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior y a deportes al aire libre

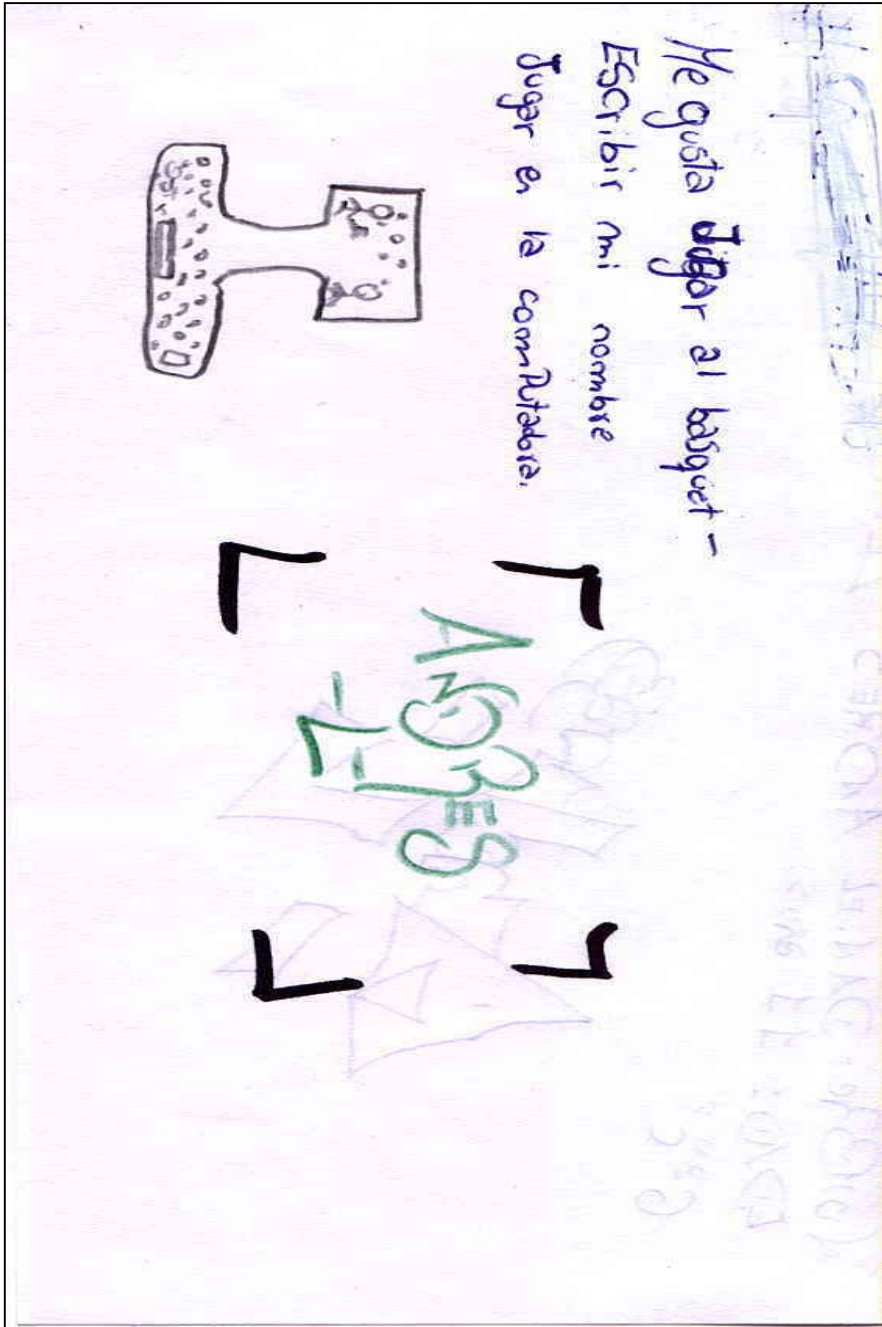


K)

C1 varón 9 años, Martín

Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior y a deportes al aire libre





L)

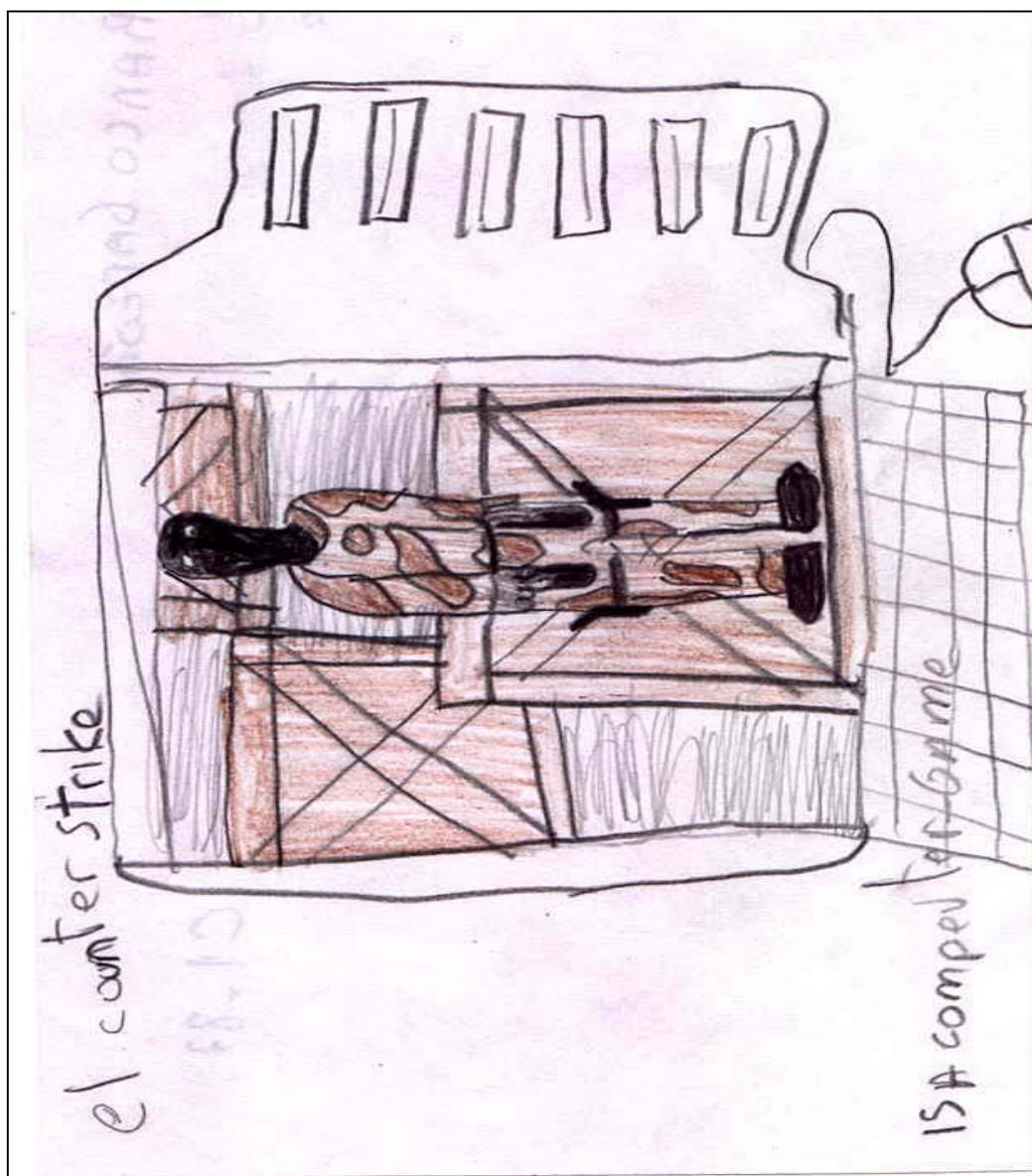
C1 varón 11 años, Andrés

Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior y a deportes al aire libre

M)

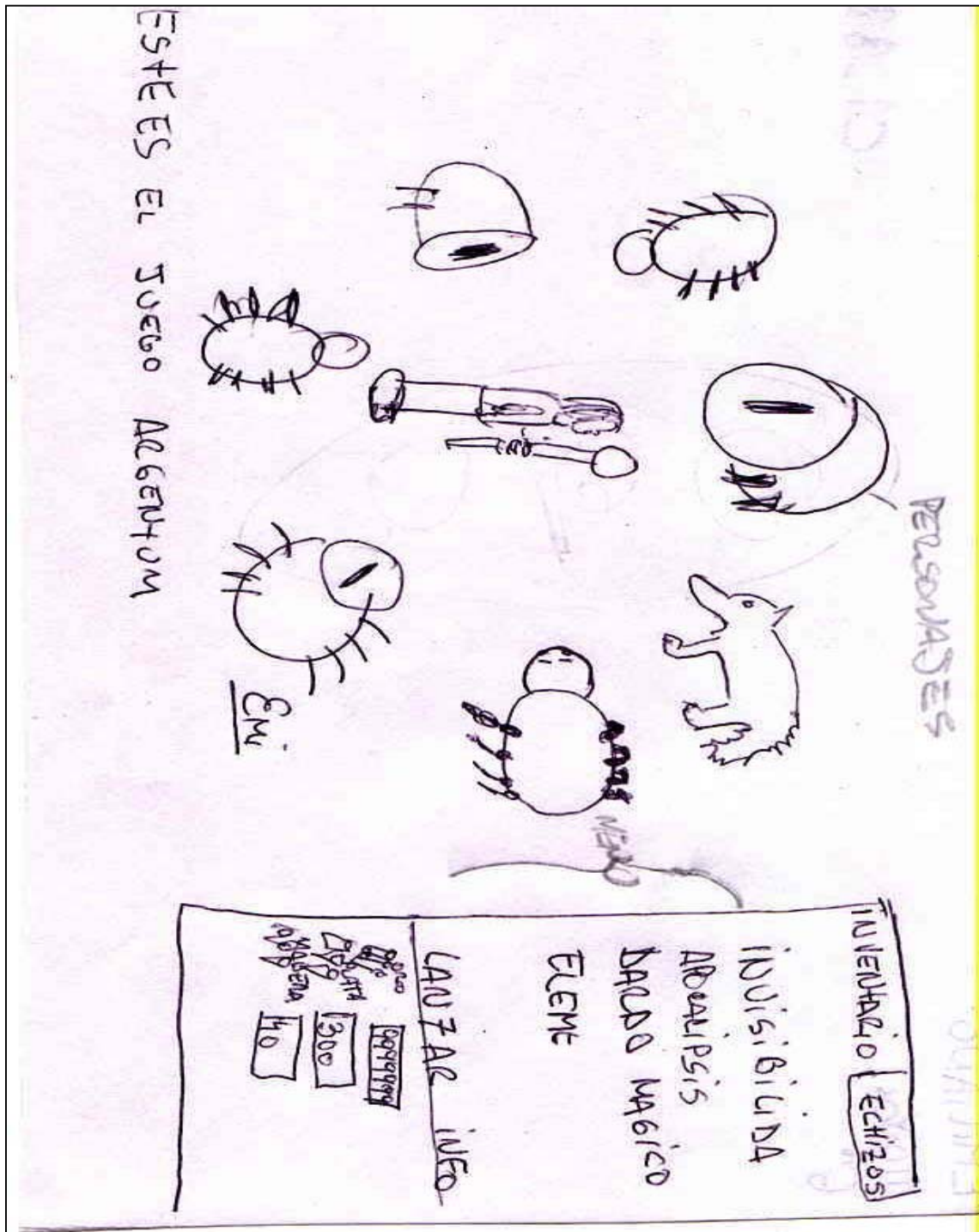
C1 varón 12 años, Franco

Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior



N)

C1 varón 11 años, Emiliano
Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior



N)

C1 varón 11 años, Maxi

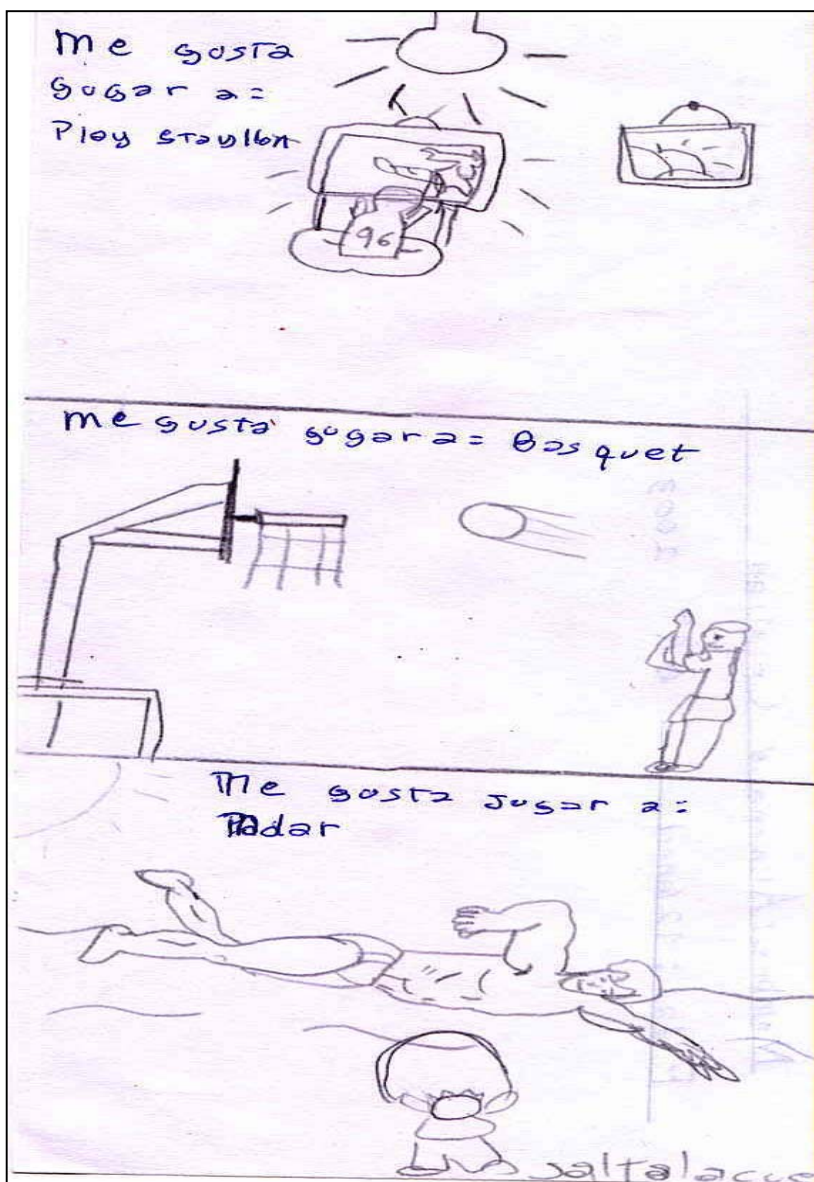
Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior



0)

C1 varón 12 años, Cristian

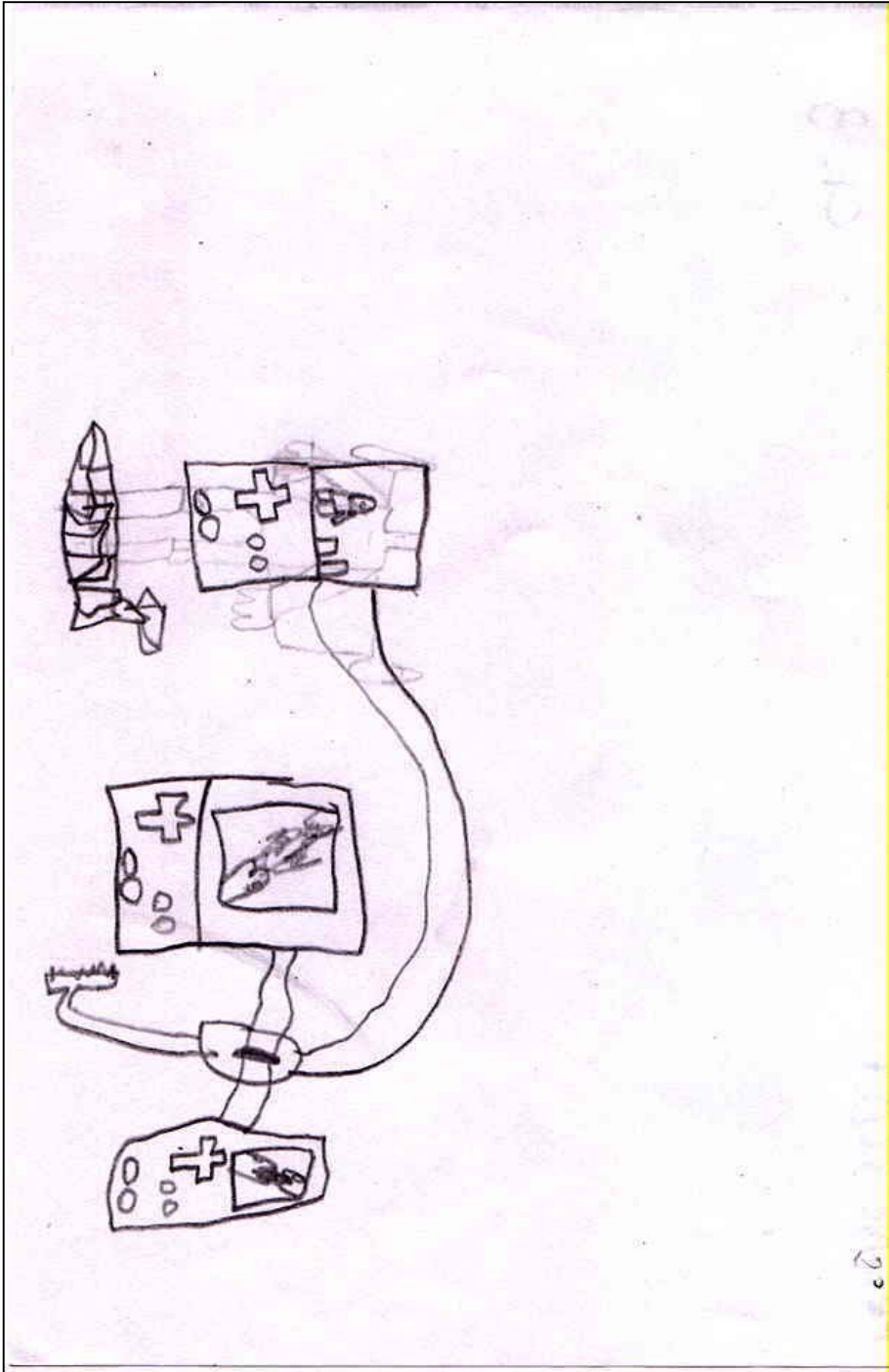
Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior y a deportes en exteriores



P)

C1 varón 8 años, Francisco

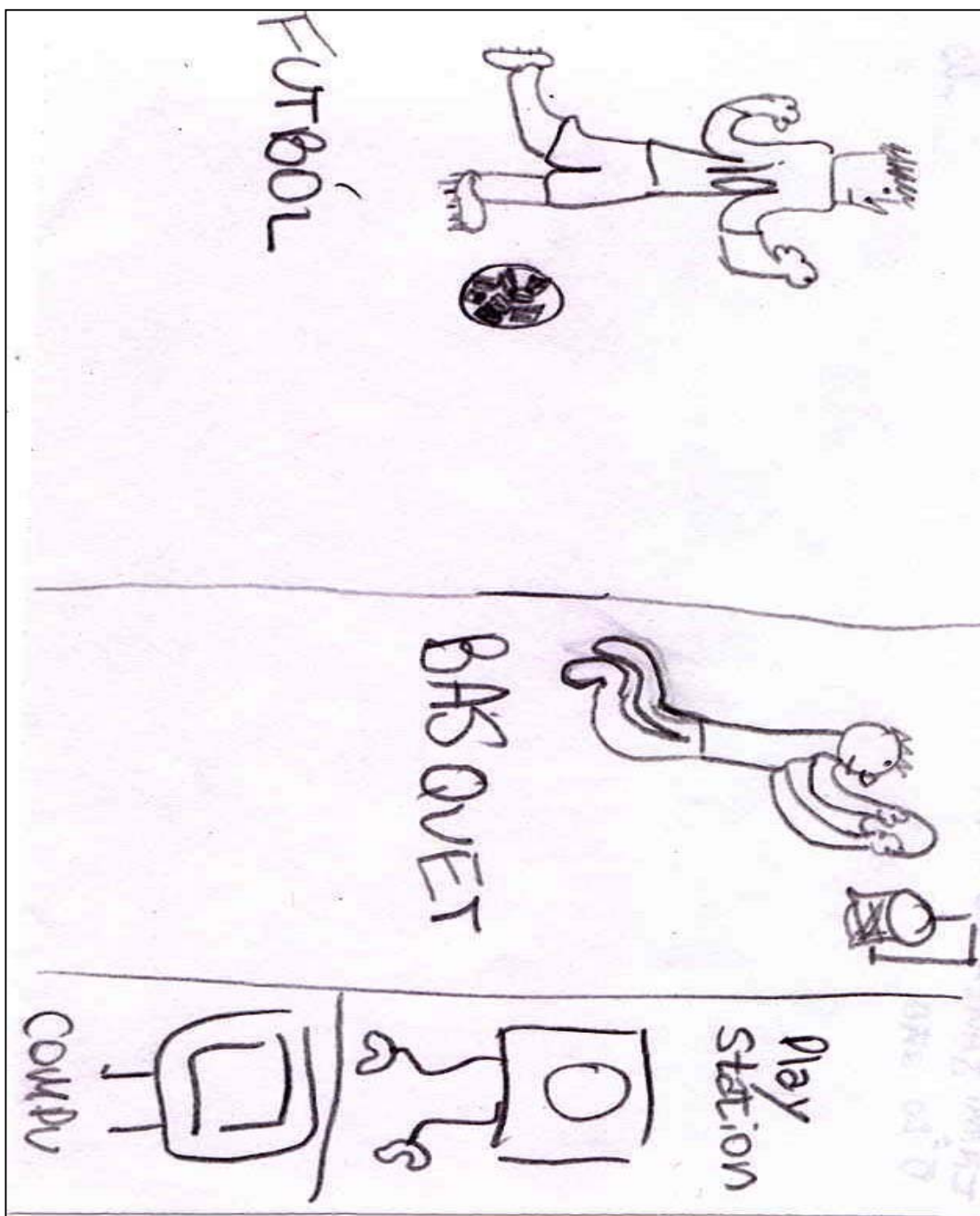
Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior



Q)

C1 varón 10 años, Iñaqui

Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior y a deportes en el exterior



R)

C1 niña 11 años, Agustina

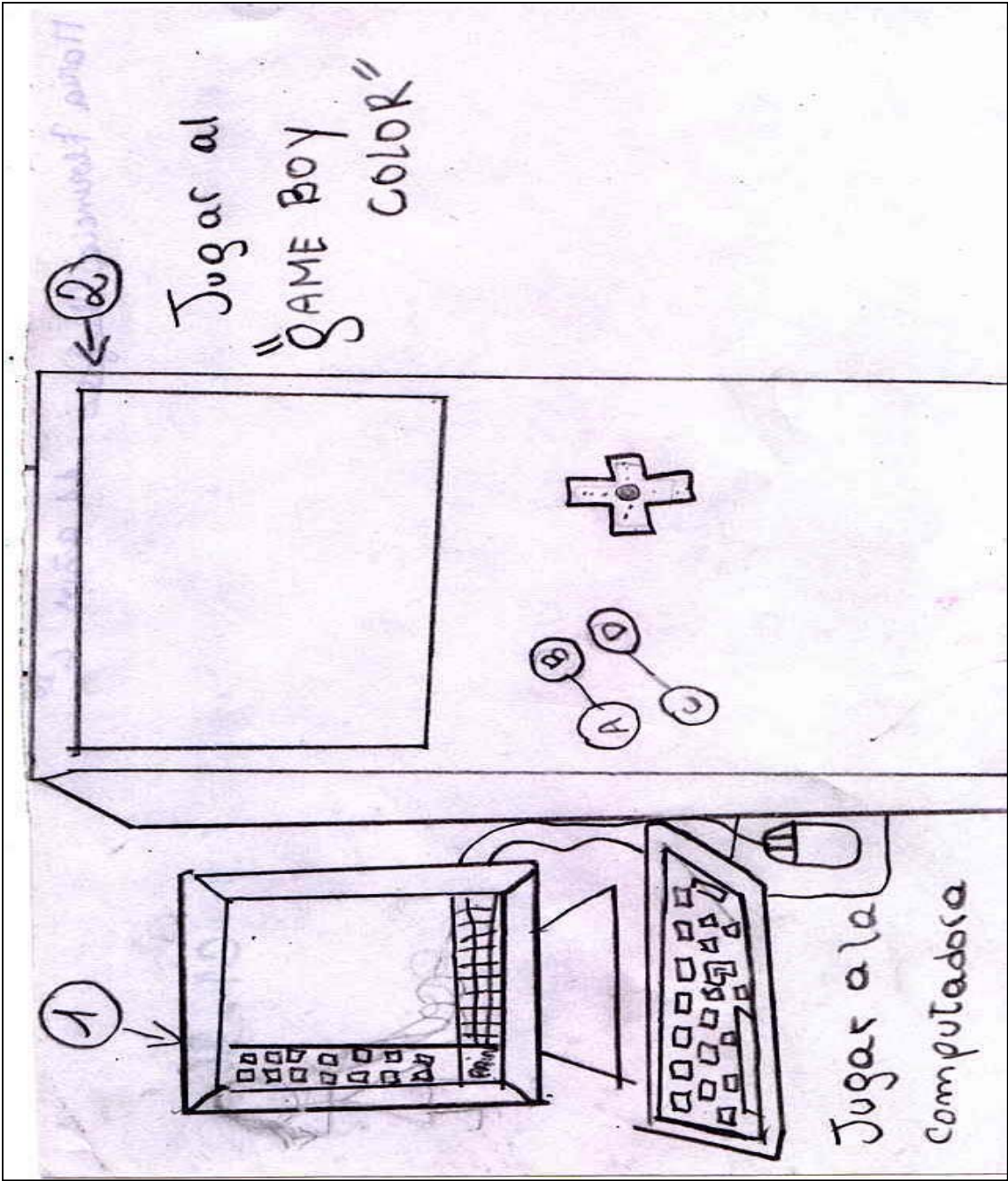
Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior y con equipos de musica



S)

C1 niña 11 años, Florencia

Juego preferido: Jugar con videojuegos en interior



ANEXO 7

FICHA DE EVALUACIÓN DE VIDEOJUEGOS

Contextualización de la experiencia:

Luego de participar en un espacio de información específica en torno a los videojuegos y sus posibilidades educativas, se propone que los alumnos evalúen un videojuego (ya previamente seleccionado por el docente) en el contexto áulico. Los juegos han sido “experimentados” por los alumnos (es un objeto conocido) y están en condiciones de analizarlos teniendo en cuenta diferentes aspectos. La evaluación del juego atenderá tanto los aspectos positivos como negativos respecto al aprendizaje escolar y en las condiciones de infraestructura y organización que se requieren al momento de ser utilizados en el contexto escolar, intentando describir:

- Aspectos del diseño que facilitan/ obstaculizan su incorporación a la clase
- Posibles transferencias de aprendizaje desde el juego al currículum escolar.
- Relatos que operan como disparadores de diversas historias
- Habilidades que desarrolla el juego

Sugerimos que las opiniones sean en principio orales (y su registro sea grabado/filmado) siguiendo la guía propuesta, para ser transcritas, luego, en el papel.

GUIA DE EVALUACIÓN

Evaluador: (Datos de referencia del docente, la escuela y los alumnos)

Título de videojuego: (Tal como figura en el software)

Editado por:

- ✓ **Características requeridas desde el soporte técnico:** procesador de textos, velocidad del CD-ROM, etc

- ✓ **Qué requerimientos de PC son necesarios?**

286	386 o superior	Windows 95
Mouse	Plaqueta de sonido	otros

- ✓ **Descripción del juego:**

- ✓ **Clasificación del juego:**

Arcade	Simulación	Estrategia	Otros
--------	------------	------------	-------

- ✓ **Idioma:** inglés Castellano Otros

¿Qué importancia tiene el idioma para el juego?

¿Hay consignas orales / escritas?

✓ **Edad**

¿Para qué edad está recomendado? Está de acuerdo con la sugerencia?

- ✓ ¿Qué nivel de dificultad para el aprendizaje presenta? Bajo Medio
Alto

Posibilidades de inclusión del juego en el aprendizaje escolar

Los videojuegos pueden tener un lugar en el aprendizaje escolar siempre y cuando el docente realice una selección del material más apropiado para cada propuesta. Antes de responder estos ítems, sitúe el juego en el contexto de enseñanza que desarrolla.

Con qué áreas y objetivos podría vincular el juego?

Cuáles serían las ventajas de su utilización?

Qué debería conocer el docente para poder utilizarlo en sus clases?

Cuáles son las desventajas del juego?

Que soporte tecnológico requiere y cómo se adaptaría esos requerimientos a la organización de las clases? (el grupo en el aula de informática, en pequeños grupos, pares o individual...etc)

Vinculaciones con el currículum escolar:

- ✓ Qué contenidos son más relevantes en el juego?
Valores conceptos procedimientos

- ✓ Con qué áreas curriculares podrían vincularse los contenidos del juego?

✓ Contenidos:

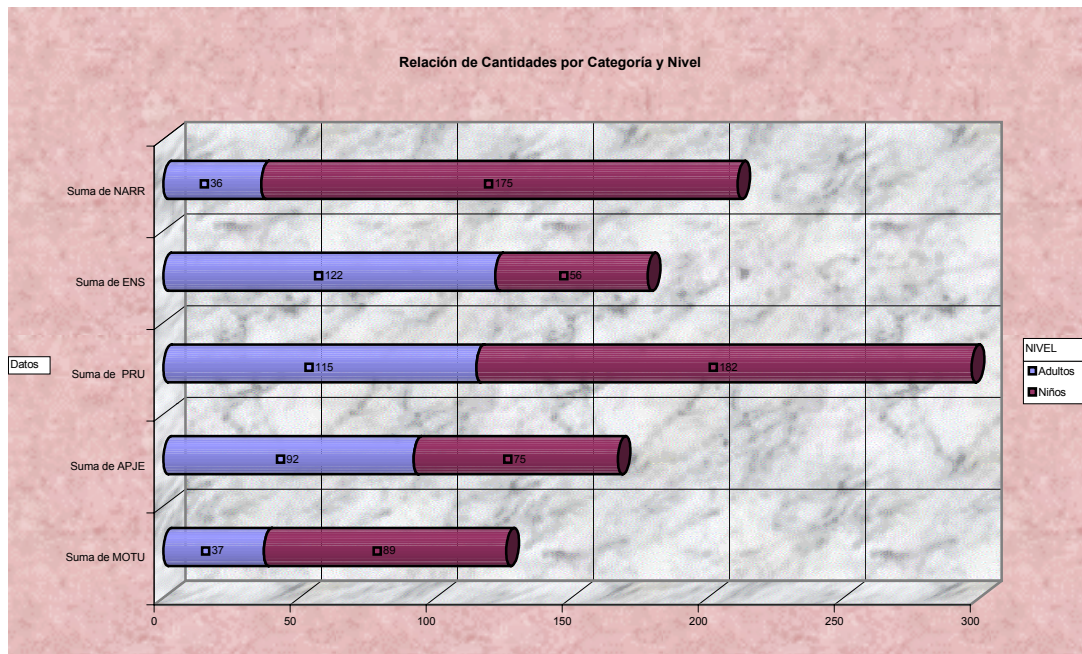
- El contenido que pretendemos vincular está desarrollado suficientemente?
- Cómo está organizado el texto? Es claro? (claridad de imágenes, sonido, detalles...)
- Si se utilizan simuladores: cuáles son las reglas de juego? En qué medida se acercan o alejan de lo “socialmente aceptado”?
- Las habilidades que se desarrollan en el entorno virtual ¿ qué distancia tienen con las de la realidad?

✓ Procedimientos/ Habilidades:

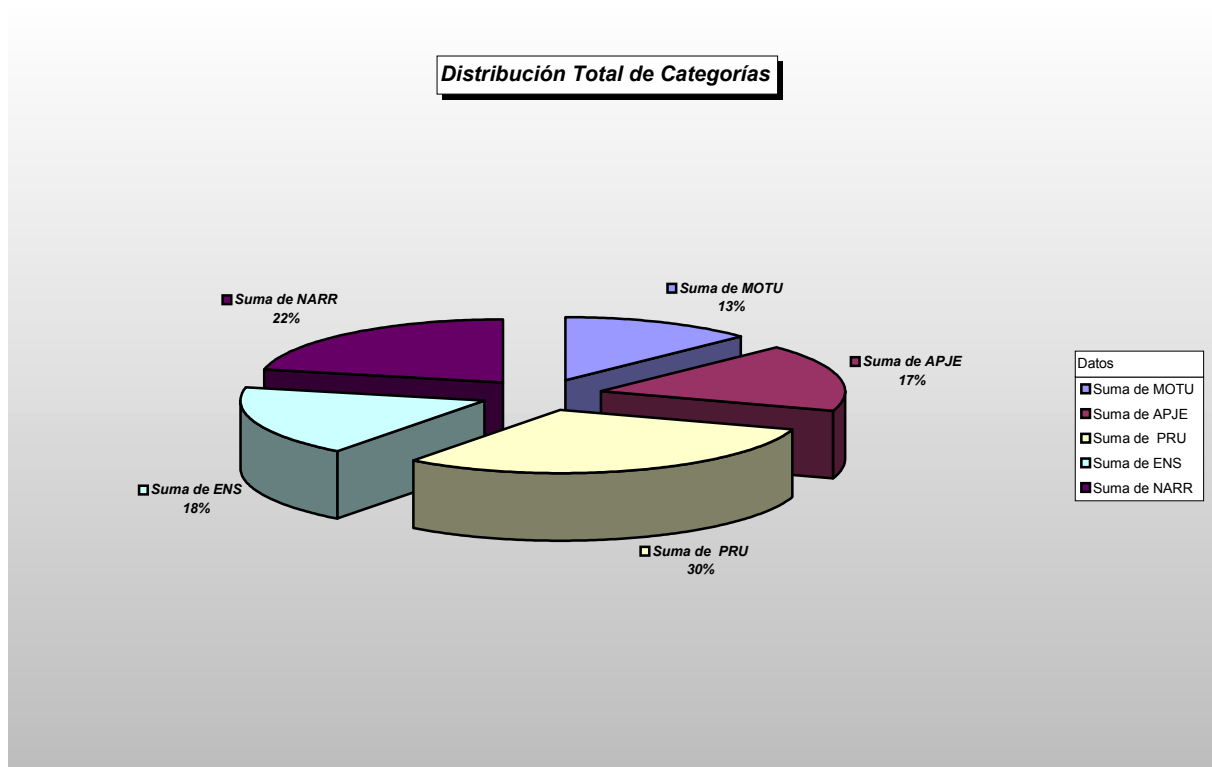
- Habilidades psicomotrices que se ejercitan
Visomotricidad
Lateralidad
Organización del espacio

- b) Habilidades de asimilación y retención de la información (atención y memoria)
- c) Habilidades para la búsqueda de información: dentro o fuera del programa?
- d) Habilidades organizativas. (establecer planes, organizar recursos)
- e) Habilidades creativas (generar hipótesis, predicciones, desarrollo del pensamiento deductivo / inductivo)
- f) Habilidades analíticas (evaluar hipótesis, razonamiento deductivo)
- g) Habilidades para la toma de decisiones (identificación de alternativas)
- h) Habilidades para la resolución de problemas (operaciones matemáticas, cálculos)
- i) Habilidades metacognitivas (es necesario evaluar la propia ejecución?)
- j) Otras competencias que favorece el juego:
 - Comunicativas: participación en grupo de discusión, comprensión de las opiniones de otros
 - Matemáticas: aplicación de cálculos y de reglas matemáticas a situaciones problemáticas
 - Trabajo grupal: colaboración y acuerdos
 - Autoevaluación: identificación de estilos de resolución propios y variación de estrategias, identificación de obstáculos, discusión con otros de nuevos caminos de resolución de problemas
 - Resolución de situaciones problemáticas: identificación y comprensión del problema, planificación de soluciones, monitoreo del proceso, revisión y progreso.

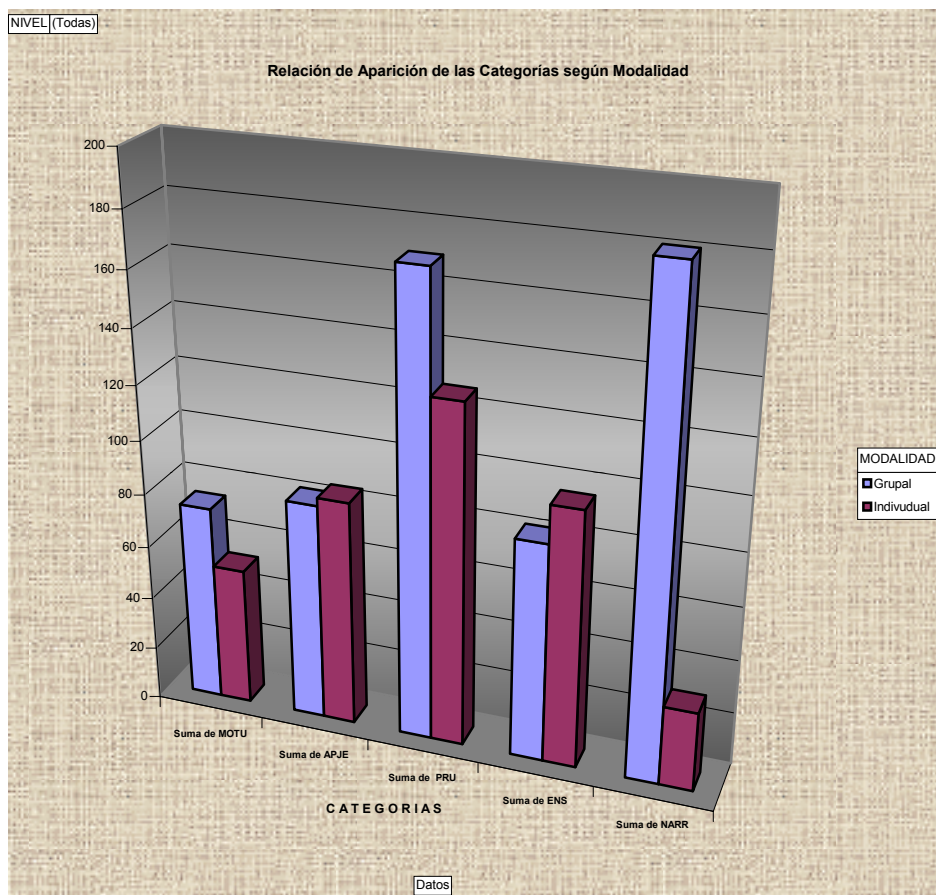
ANEXO 8 PROCESAMIENTO CUALITATIVO DE CATEGORÍAS



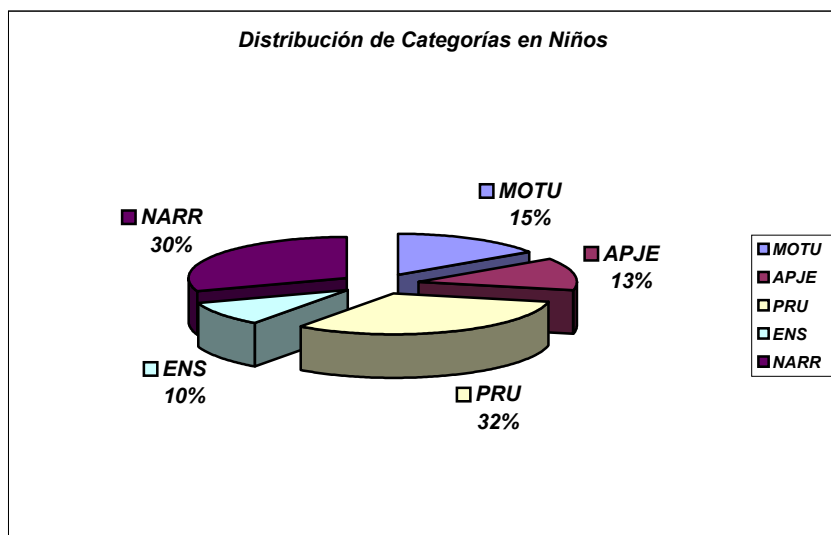
cuadro N°1 Relación de cantidades por categoría y nivel



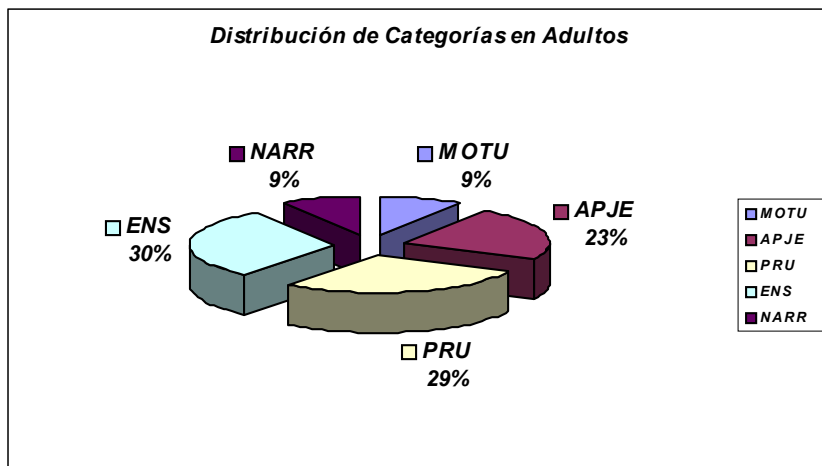
Cuadro N° 2 Distribución total de categorías



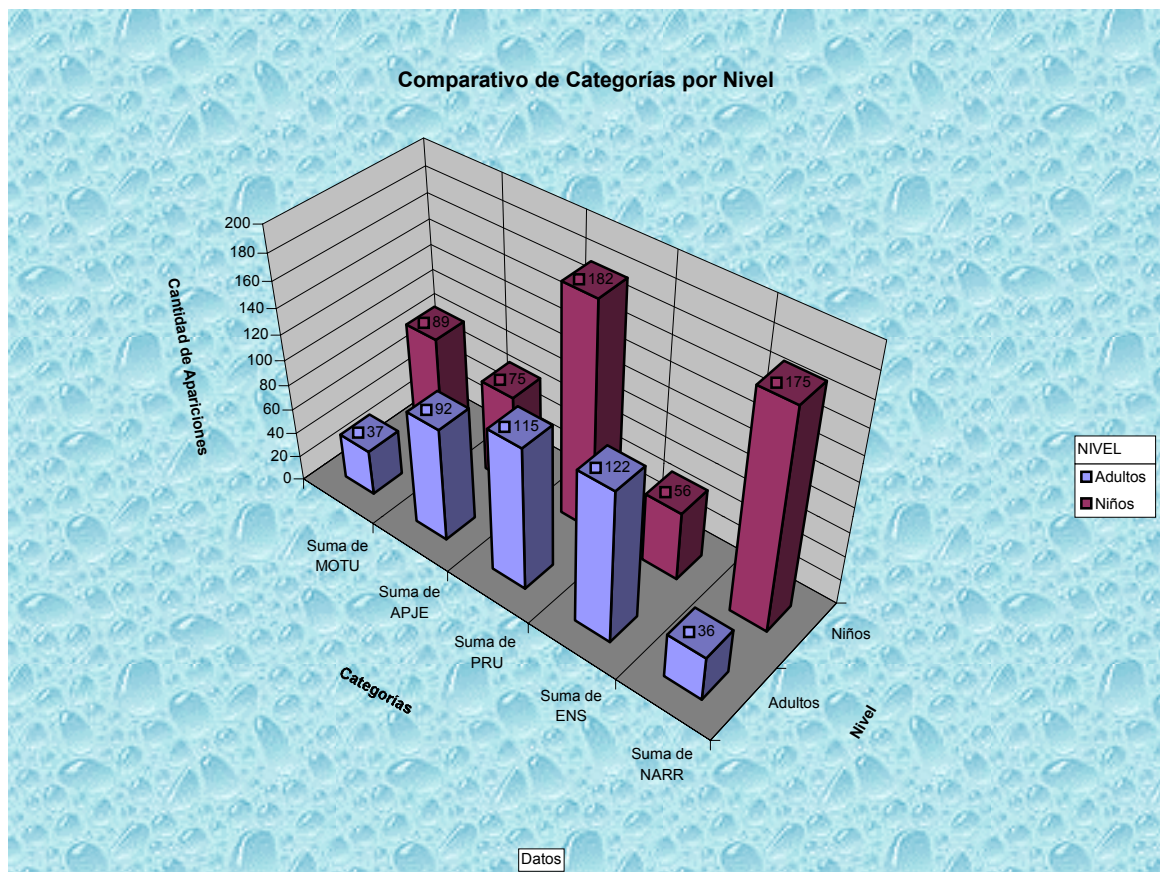
Cuadro N° 3: Relación de aparición de categorías por modalidad



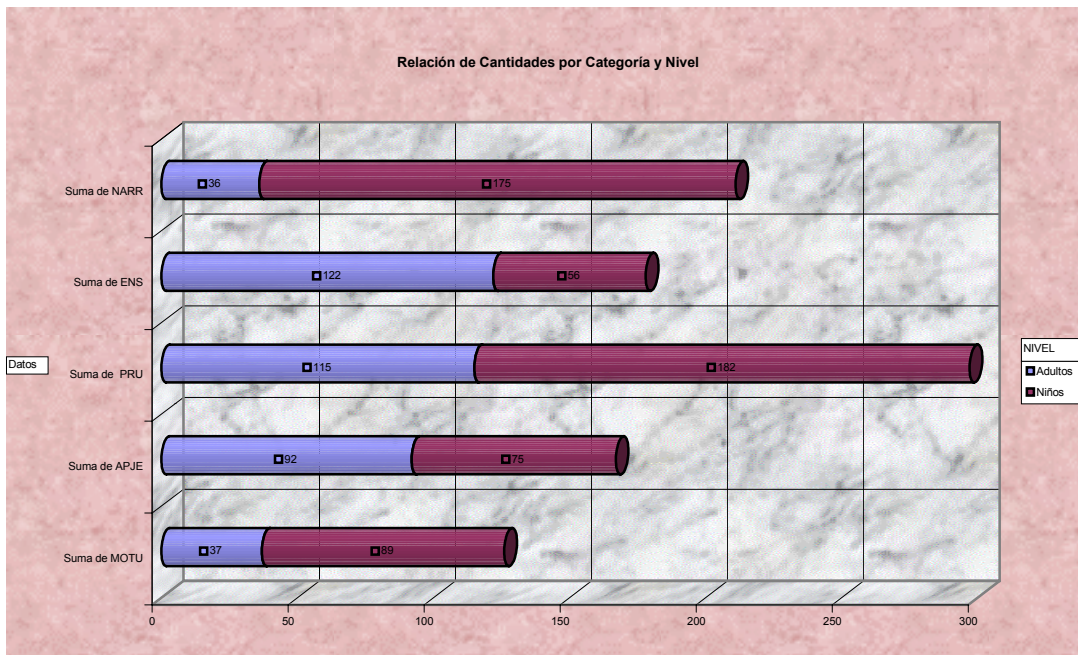
Cuadro N° 4 Distribución de categorías en niños



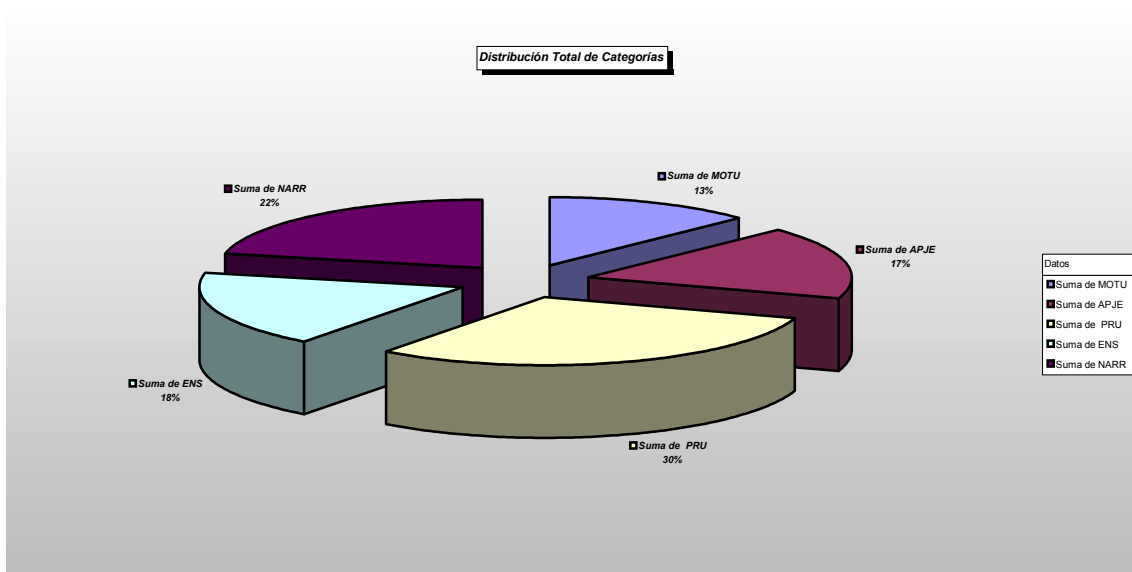
Cuadro N° 5: Distribución de categorías en adultos



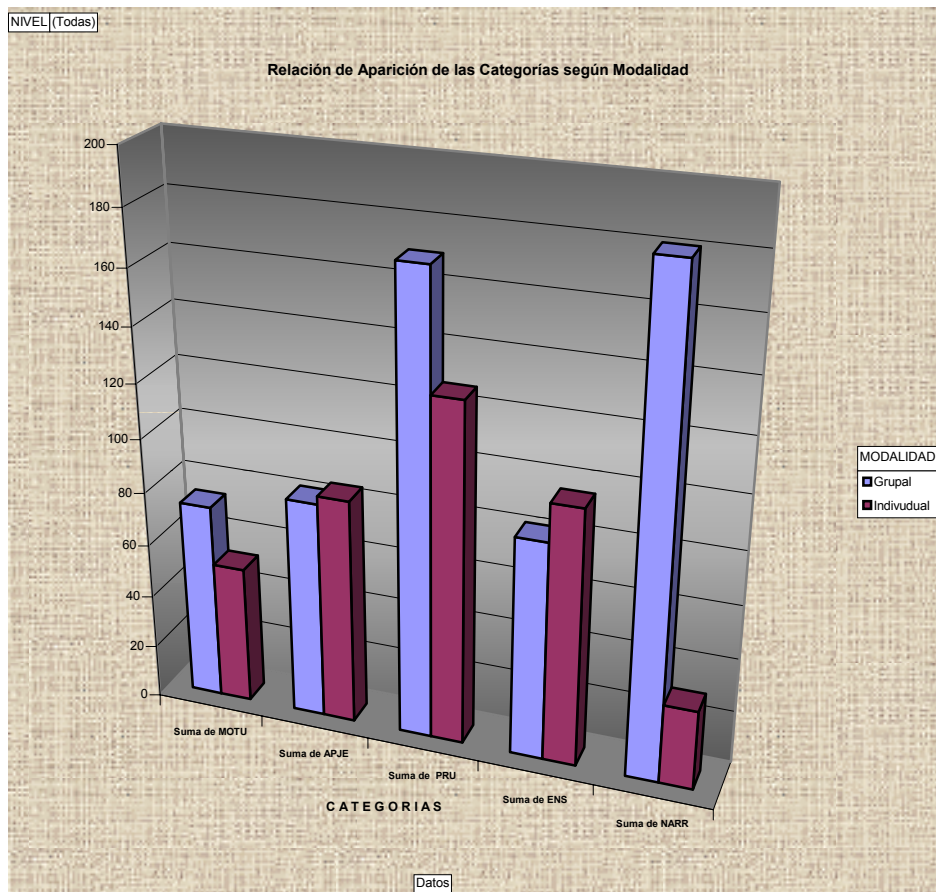
Cuadro N° 6 :Comparativo de categorías por nivel



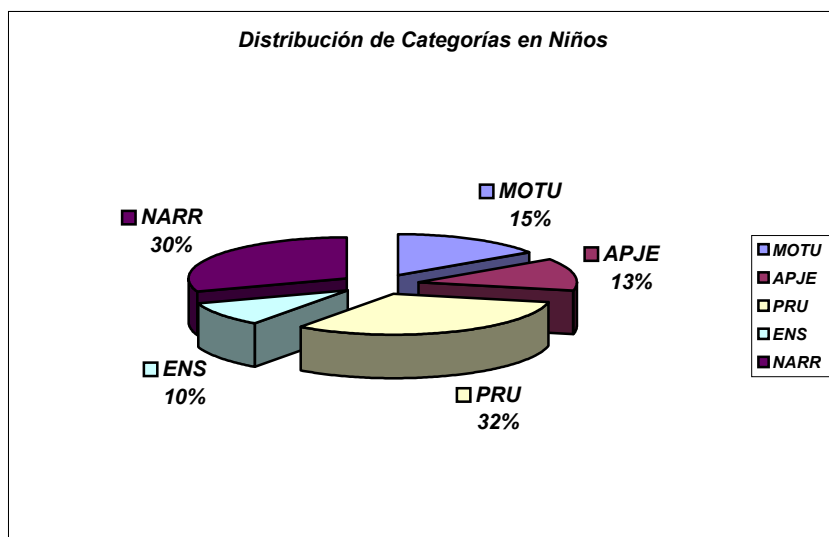
cuadro N°1 Relación de cantidades por categoría y nivel



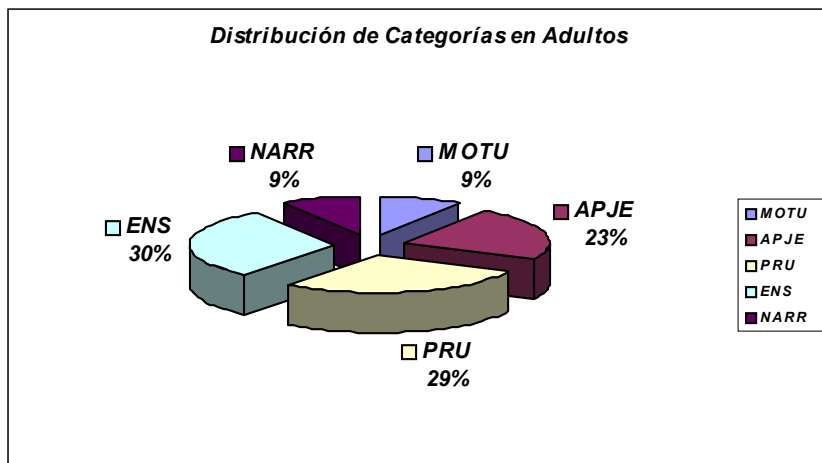
Cuadro N° 2 Distribución total de categorías



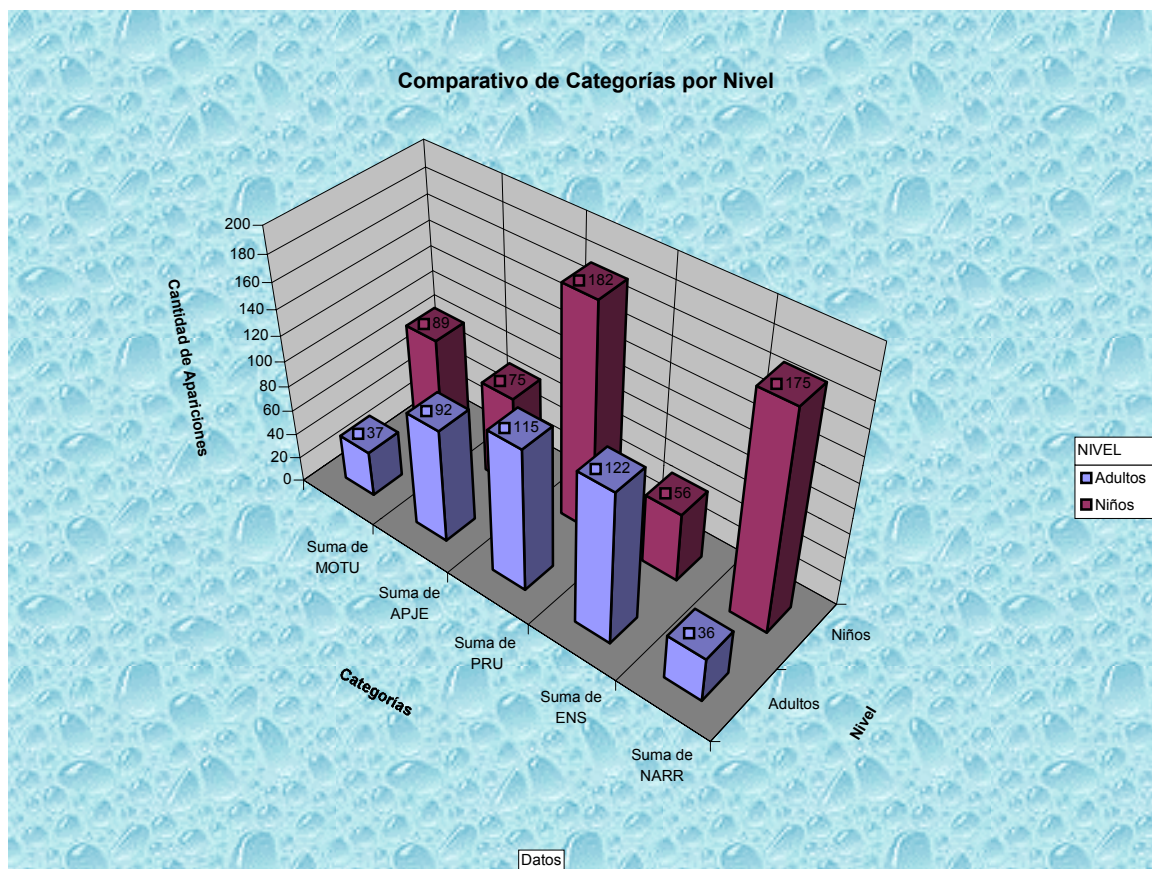
Cuadro N° 3: Relación de aparición de categorías por modalidad



Cuadro N° 4 Distribución de categorías en niños



Cuadro N° 5: Distribución de categorías en adultos



Cuadro N° 6 :Comparativo de categorías por nivel

ANEXO N° 9 : PROTOCOLOS DE REGISTROS DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA INDIVIDUAL N° 1 (EIN 1)

Técnica: entrevista individual focalizada Sexo: varón (V7) Edad: 8 años Lugar: Río Gallegos, Santa Cruz, en un Centro Cultural
Contexto: Niño que concurre a la escuela C2 (escuela pública del radio céntrico, clase media, padres profesionales)

CATEGORIAS	INTERPRETACION	REGISTRO
1.	Entrevista focalizada	E: Contame, a ver a que te gusta jugar
2. MOTU		V7: Basquet, tatetí, esos son los juegos que más me gustan.
3.		E: ¿Y lo jugás con tus amigos o con la computadora?
4. PRU	El juego “real” presenta otros desafíos personales...	V7 Las dos cosas, pero lo más difícil para mí, es de verdad, en carne y hueso
5.		E: ¿Es mejor con la computadora?
6. PRU	Familiaridad con las características del juego electrónico	V7: Si, más fácil, porque ahí se puede apagar, en cambio, solo se me puede perder alguna cosa
7.		E: ¿Y qué se te puede perder?
8. MOTU	Asumir el riesgo de la propia acción	V7: Y por ejemplo para basquet se me puede perder la pelota
9.		E: ¿Y qué pasa si se te pierde algo, te retan?
10. MOTU	El temor a arriesgarse y asumir las consecuencias no se vincula al control de los padres	V7: Nooo.... para nada, si esta por algún rinconcito la agarro y listo pero si está perdido tengo que agarrar otro aunque sea para otro juego.
11.		E: Contame, con quién jugás cuando jugás a los video juegos

12. PRU	Uso socializado de los juegos	V7: con mis amigos con mis hermanos con mis amigos con todos...
13.		E: Y cuál es tu juego favorito de los v.j.
14. MOTU		V7: El de basquet
15.		E: Contame, cómo es el juego
16. APJE	Aprendizaje por repetición/ por ensayo y error	V7: Que hay cuatro para embocar y tengo que embocar en cada uno y esta la pelota y está el arco y si yo me equivoco tengo que empezar de nuevo, tengo que empezar toodo de nuevo.
17.		E: ¿Y jugás por internet?
18. PRU	Conocimiento de otros medios (internet)	V7: Siii..., Si muchas veces juego por internet.
19.		E: ¿Y cuánto tiempo jugás?
20. PRU	No hay control del tiempo de uso	V7: Cómo una hora más o menos.
21.		E Y qué dicen tu mamá y tu papá, te dejan jugar todo lo que quieras o te ponen un límite.
22. PRU	Adultos: Control de los contenidos	V7: Si lo único que no me dejan es ir a su internet, no me dejan, para nada.
23.		E: ¿Y vos creés que enseñan algo los video juegos?
24. ENS		V7: Más o menos un día sí y un día no.
25.		E: ¿Qué te enseñan por ejemplo?
26. APJE	Aprendizaje del éxito: ganar y competir	V7: Por ejemplo, ganar y perder, algunas veces se gana, y algunas veces se pierde.
27.		E: ¿Algo más?
28.		V7: No...
29.		E: Bueno yo te voy a decir ahora algunas palabras y vos me vas a decir que significan para vos ¿Sí? ¿qué significa para vos entretenimiento?
30. NARR		V7: Estar con mis amigos, y todo eso, todo lo demás?
31.		E: ¿Qué significa para vos escuela?
32. APJE	Aprendizaje escolar como fin en si mismo	V7: Aprender, todo lo de aprender

33.		E: ¿Juego?
34. MOTU	Jugar es compartir	V7: Jugar con mis amigos
35.		E: ¿Lectura?
36.		V7: ¿Cómo?
37.		E: Lectura
38. APJE	Gusto por la lectura	V7: Leer es felicidad
39.		E: Y decime ¿Dónde conseguís los videojuegos. quien te los trae?
40. PRU	Los adultos proveen	No éstos me los dieron en el día del niño del 2000
41.		E: ¿Te los compra tu papá?
42. PRU	Los padres los compran	Si.
43.		E: ¿Te compraron los originales o son copias?
44. PRU	Opción por la calidad (costos)	Originales
45.		E: ¿Y tenés computadora o nintendo??
46. PRU	Revalorización de los objetos tecnológicos: provisión en el hogar	Si tengo muchas computadoras las dos cosas sí. Play station ese es el que más me gusta porque es más fácil para mí que para los otros una amiga me mira como diciendo ¿es difícil para vos? Me está mirando con esa cara.
47.		E: ¿ Y en tu casa que opinan de que vos juegues así a la computadora?
48. PRU	Contradicción de los adultos?	Más o menos, no les gusta tanto
49.		E: ¿Por qué?
50. PRU	Temores de los adultos frente a la tecnología	Porque les parece difícil tienen miedo de que les parezca mal, tienen miedo de que si aprietan un botón y les sale mal se vaya a la... algo o que algo vuelva y ellos no sepan qué hacer.
51.		E: ¿Y qué vos juegues?
52. PRU	Delegan en los niños el conocimiento experto	Por supuesto que les gusta, les encanta.
53.		E: Bueno eso era lo que yo te tenía que preguntar, hay algo mas que vos me quieras decir.
54. PRU	El varón tiene mayor dominio de lo tecnológico	Si es que para mi hermana todo es difícil para ella y para mi nada.

ENTREVISTA INDIVIDUAL N° 2 (EIN 2)

Técnica: entrevista individual focalizada Sexo: varón (V8) Edad: 9 años Lugar: Río Gallegos, Santa Cruz, en un Centro Cultural Contexto: Niño que concurre a la escuela C2 (escuela pública del radio céntrico, clase media, padres profesionales)

CATEGORIAS	INTERPRETACION	REGISTRO
55.		E: Nosotros estamos investigando un poco de los video juegos, contame un poco a que te gusta jugar a vos
56. MOTU	El interés del juego consiste en ganarle a la máquina	V8: A juegos de carreras, algunos juegos que son de pensar también que tenés que apretar botones utilizar teclas, hay uno por ejemplo que el que más me gusta es el <i>play station</i> que yo siempre gano las carreras, algunas veces no gano porque me chocan.
57.		E: ¿Jugás solo o jugás en grupo?
58. PRU	Juego compartido, en equipo	8: No a veces juego de a cuatro a veces juego de a dos a veces juego de a uno, a mí me gusta más jugar de a cuatro porque son cuatro contra cuatro, y siempre ganamos a veces pum pum un tiro.
59.		E: ¿Hay tiros en los juegos de carreras?
60. NARR		V8: Si, hay unos que le pegás un tiro y pum salta, hay unos turbo que tiene una rayita que van así. A veces me gusta uno que tenés que pensar cómo vas a tomar la curva. También juego al futbol, a veces gano a veces pierdo, a veces paso a la final a veces pierdo.
61.		E: ¿Y jugás por <i>internet</i> también?
62. PRU	Provisión de artefactos tecnológicos- Uso de diversas tecnologías para el juego	V8: Si tengo Cd todo, voy ahí ¿Cómo se llama? Al <i>Ciber café</i> ahí estoy con los video juegos y ahí voy a <i>internet</i> a veces, estoy con el <i>play station</i> .
63.		E: ¿Y quién te consigue los video juegos ?
64. PRU	El niño usa “su” dinero	V8: No, yo ahorro plata, me dan pesos, me dan 5 pesos por mes, y sacás la cuenta y tengo más de cien pesos por año
65.		E: Cómo los elegís?
66. PRU	El niño elige y adquiere el	V8: Elijo los miro ya lo tengo ya lo tengo, esté no y lo compro

	producto (consume)	
67.		E: ¿Y los probás?
68. PRU	El niño tiene criterios de “calidad” y precio. Alto costo = calidad	V8: No porque yo compro calidad no compro los <i>truchos</i> , por ejemplo viste en chirola que venden todo por dos pesos, bueno pueden estar rayados o parecen usados
69.		E: ¿Y en <i>internet</i> te dejan jugar todo lo que quieras tus papás?
70. PRU	El niño controla el uso del dinero. Circulación de la información por distintos medios	V8: Sí, ellos no pagan, yo tengo plata porque mi abuelo me regaló 100 dólares, nosotros estamos haciendo la casa, así que yo pagué y mi papá me descuenta de ahí. También miro el programa de televisión <i>magic children</i> , también llamo por teléfono y te dicen apretá esta para que haga esto.
71.		E: Bueno te voy a decir unas palabras y vos me vas a decir que significan para vos ¿Si? Por ejemplo entretenimiento
72. MOTU	Necesidad de llenar el tiempo de ocio con actividad “entretenida” Control del adulto: el niño se opone	V8: Para mí es cuando estas aburrido, <i>al principio con el juego estás aburrido</i> , después te tonta y cuando tu mamá te dice apagaló vos decís no, no y seguís jugando. O cuando te quedás con algo escuchando música o algo, y es para mi entretenimiento
73.		E: Aprendizaje
74. APJE	Aprendizaje como respuesta eficaz	V8: Aprendizaje es cuando tenés que aprender algo por ejemplo los jueguitos hay que apretar un montón de botones este para cual para cual para cual para cual
75.		E: Escuela
76. ENS	Aprendizaje escolar vinculado a los contenidos Aprendizaje escolar y calificación	V8: Para aprender, también para jugar en los recreos la escuela tiene de todo educación física divertido, matemática estudiar, teatro divertirse, escribir, aprender a pensar, plástica, lectura, aprendes porque yo tengo un libro de Horacio Quiroga Cuentos de la Selva y tenés que leer y siempre te pone nota te pone diez si es que estudiaste, si no igual te puede poner diez a mi me va excelente en lectura.
77.		E: Leer

78. ENS	Estudiar y leer: sinónimos?	V8: No sé, estudiar será
79.		E: Hay algo más que me quieras decir
80. PRU	Circulación de la información por los distintos medios masivos	V8: Si de los programas de televisión veo <i>cartoon network, nickelodeon, telefé: Franco Buena ventura</i> , las palabras que me gustan mas son las del que dice "que hace moo" también veo noticias a veces ese caso de Diego Peralta que lo encontraron tirado con siete cuchilladas, también miro deportes yo soy de gimnasia de la Plata yo nací allá y por eso también juego al futbol.

ENTREVISTA INDIVIDUAL N° 3 (EIN 3)

Técnica: entrevista individual focalizada Sexo: mujer (M6) Edad: 8 años Lugar: Río Gallegos, Santa Cruz, en un Centro Cultural Contexto: Niño que concurre a la escuela C1 (escuela pública del radio céntrico, clase media alta, padres profesionales)

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO
81.		E: a ver contame un poco a que te gusta jugar
82. PRU	La pantalla es elegida en primer lugar como juego preferido	M6: A mí me gusta la compu, y también me gusta la pelota
83.		E: ¿Y qué jugás en la computadora?
84. NARR	Preferencia por juego de acción, violento	M6: Y a mí me gustan los juegos así de aventura, así que tenés que ir matando a todos, el que más me gusta es de aventura, de acción
85.		E: Contame ¿Cómo es tu juego favorito?
86. NARR		M6: Se llama <i>Dune 95</i>
87.		E: ¿Qué es lo que tenés que hacer en el juego?
88. NARR	Argumentos preferidos vinculados a matar y convivir	M6: Matar personas y en los otros de aventuras tenés que hacer, vivir con una persona, o sea convivir

89.		E: ¿Y aprendés algo con los juegos esos?
90. APJE	(Risas) El aprendizaje se vincula a lo escolar	M6: Sí
91.		E: ¿Qué aprendés por ejemplo?
92. ENS	Rescata el aprendizaje de inglés	M6: Eh... hay uno que te enseña inglés eso, juegos que te enseñan inglés
93.		E: ¿Y jugás con algún otro compañerito o jugás sólo?
94. PRU	Juego compartido en el ámbito hogareño	M6: No, juego con otros, en mi casa
95.		E: ¿Dónde conseguís los juegos?
96. PRU	Control del dinero por parte del niño. El adulto provee dinero y también los videojuegos	M6: Me los compro yo y algunos me los graba mi tío que tiene muchos juegos
97.		E: ¿Y cómo sabés que juego te va a gustar antes de comprarlos cómo los elegís?
98. PRU	Circuitos de circulación de la información, uso de diversos medios tecnológicos	M6: Me sé lo nombres de los juegos entonces los pido y me lo dan, o le pido a mi tío, los nombres me lo dice algún compañero, o los consigo en internet.
99.		E: Ah... jugás por <i>internet</i> también ¿Y qué dicen tus papás?
100. PRU	Los adultos controlan el tiempo de acceso a Internet (por cuestión de costos?)	M6: Y a veces me dejan, me dejan jugar una hora un mes y después otro mes otra hora
101.		E: Yo te voy a decir unas palabras ahora y vos me decís que significan para vos ¿Si?, ¿Qué significa para vos entretenimiento
102. MOTU	Jugar ligado al placer	M6: jugar
103.		E: ¿Y aprendizaje?
104. MOTU	(risas) Aprendizaje vinculado a los contenidos escolares	M6: Aprender, en el colegio

105.		E: ¿ me podés decir a qué te gusta jugar a vos?
106.	MOTU	Convergencia de “pantallas”, juegos típicamente femeninos. Acompañamiento de la mamá
107.		E: ¿Y no te gusta jugar a la computadora, a los juguitos?
108.	PRU	Preferencia por los juegos en la pc (hogar)
109.		E: Y contame como se juega Y tenés muchos juegos?
110.	PRU	No hay registro de la experiencia de juego...
111.		E: ¿Y jugás sola o con algún amiguito?
112.	PRU	Inclusión de los padres en el juego, además de los pares
113.		E: ¿Y que piensan tus papás de que juegues a los juguitos les gusta, no les gusta?
114.	PRU	El adulto aprueba y ofrece el medio
115.		E: ¿Y jugás por internet?
116.	PRU	Desconocimiento de otras posibilidades
117.		E: ¿Quién te consiguió el juguito
118.	PRU	El adulto provee del juego
119.		E: ¿Vos crees que enseñan algo los juguitos?
120.	ENS	El objeto enseña para el uso del medio tecnológico
121.		E: Yo te voy a decir a vos unas palabras y vos me decía que significan para vos ¿Si? E: Que significa entretenimiento?

122.	MOTU	Entretimiento vinculado a una necesidad social	M6: <i>Entretimiento eh... para las personas es muy importante, para mi familia. también</i>
123.			E: Aprendizaje
124.	APJE	Aprendizaje ligado al vínculo personal	M6: <i>Una persona</i>
125.			E: Escuela
126.	ENS	Valoración social del conocimiento escolar	M6: Es muy importante
127.			E: Y el juego
128.	PRU	Juego y cuidado de los artefactos	M6: También, porque si se llega a caer y se raya después hay que ponerle alcohol
129.			E: Leer
130.			M6: (...)
131.			E: ¿Hay algo más que me quieras contar?
132.	NARR	Importancia de los relatos que se exponen en las pantallas (cine)	M6. Si que fui a Bs. As a ver la película de Harry Potter.

ENTREVISTA INDIVIDUAL N° 4 (EIN 4)

Técnica: entrevista individual focalizada Sexo: varón (V9) Edad: 9 años Lugar: Río Gallegos, Santa Cruz, en un Centro Cultural Contexto: Niño que concurre a la escuela C2 (escuela pública del radio céntrico, clase media, padres profesionales)

CATEGORIAS	INTERPRETACION	REGISTRO
1.		E: Nosotros estamos averiguando de los juegos, a qué juegan ustedes, me podés contar un poco cuáles son tus juegos favoritos?
2.	Titulos conocidos a traves	Ehh...102 <i>dálmatas</i> y uno... si de autos y al de los <i>rugrats</i> , esos son

NARR	del cine y las series de Tv (circuito de circulación)	
3.		E: ¿De esos cual es el que más te gusta?
4. NARR		Los <i>102 Dálmatas</i>
5.		E: Contame un poquito de qué se trata el juego
6. APJE	Se estimula el juego por premios o castigos, dentro de la misma trama	Se escoge un perrito, bueno perra y tenés que recorrer por todas las etapas que pasa la película, por ejemplo el parque.. hasta llegar y también hay un rompecabezas que vos vas jugando y te van dando rompecabezas y vos vas completando o también mientras más jugás más juegos te van dando te dan perritos u otro juego
7.		E: ¿Jugás sólo o con alguien?
8. PRU	El juego posibilita incluir a otro	No, solo y con mi hermana, porque se puede jugar de dos
9.		E: ¿Y por internet jugás?
10. PRU	Desconoce las posibilidades de otros medios	No eso es no videojuego
11.		E: ¿Tenés <i>play station</i> y computadora?
12. PRU		Si, con la computadora, jugaba cuando era más chico pero ahora mi hermano más grande los borró a todos
13.		E: ¿Vos creés que enseñan algo los juegos estos?
14. ENS	Diversión vs aprendizaje	Yo me divierto pero no...no enseñan... a veces cuando estoy aburrido me pongo a jugar, pero si me divierto
15.		E: Yo te voy a decir ahora unas palabras y vos me vas a decir que significan para vos ¿Si?
16.		E: Entretenimiento
17. MOTU	El juego incluye la presencia de un otro	Cuando te entretenes con alguien te divertís.
18.		E: Aprendizaje
19. APJE	Aprendizaje funcional, con un fin, ligado a la	Cuando aprendés algo de... esa cosa cuando buscás algo y aprendés de eso y va

	apropiación de un objeto	
20.		E: Escuela
21. APJE	Vincula escuela con el placer de jugar	Jugar cuando, entretenerme con algo, jugar todo el día, lo que me gusta
22.		E: Lectura
23. ENS	Vincula la lectura a un trabajo que requiere esfuerzo	Bueno eso no, es un poco aburrido, significa leer palabras toodo el día
24.		E: Los juegos que tenés como los conseguiste?
25. PRU	Lugar del adulto	Me los regalaron el día del niño, todo eso.
26.		E: Los eligieron tus padres o los elegiste vos
27. PRU	El adulto provee pero el niño es quien elige	No, a veces nosotros pedíamos el juego y a veces nuestro papá me puso uno así nomás de matar todo eso y yo no lo quise lo cambié por otro que quería mamá
28.		E: ¿Son originales o copias?
29. PRU	Circuito de circulación. Costos y calidad	No había uno que no era original
30.		E: ¿Cuántos tenés?
31. PRU	Cantidad de oferta de juegos a disposición del niño. Acumulación	Pocos, tengo 15 10, 20 por ahí.

ENTREVISTA INDIVIDUAL N° 5 (EIN 5)

Técnica: entrevista individual focalizada Sexo: varón (V10) Edad: 9 años Lugar: Río Gallegos, Santa Cruz, en un Centro Cultural Contexto: Niño que concurre a la escuela C1 (escuela privada del radio céntrico, clase media alta, padres empleados jerarquizados de la administración pública)

CATEGORIAS	INTERPRETACION	REGISTRO TEXTUAL
1.		E: Estamos investigando sobre los juegos de los niños, me podrías contar cuáles son

		tus juegos preferidos?
2. NARR	Juego de aventuras	V 9 : son los de aventuras y los de acción
3.		E: jugás solo o jugás en grupo?
4. PRU	Juego solitario y en compañía	V 9: no, juego solo. A veces juego con mi hermano
5.		E: jugás con computadora o con la consola?
6. PRU	Conflicto entre hermanos por la posesión del juego	V 9: a veces juego con la compu pero ahora no porque está mi hermano en la pieza y no me deja jugar
7.		E. qué opina tu familia de que juegues videojuegos? Te dejan jugar todo el tiempo que quieras?
8. PRU	Permiso de los adultos	V 9: sí
9.		E: jugás por Internet?
10. PRU	Desconocimiento de otras tecnologías	V 9: no. no sé
11.		E. vos creés que enseñan algo los juegos estos de aventuras?
12. ENS	Estrategias de superación Entrenamiento para resolver problemas. Secuencia sin sucesión	V 9: Si, para aprender, te enseñan a pasar etapas
13.		E: bueno, yo te voy a decir unas palabras y vos me vas a decir que significan para vos, si? Entretenimiento
14. MOTU	Entretenimiento ligado al juego	V 9: entretenerse jugando
15.		E: Aprendizaje
16. APJE	Para aprender es necesario la presencia de un “otro”	V 9: aprender con alguien, con alguien que enseña...
17.		E: Escuela
18. ENS	Escuela vinculada al estudio	V 9: y...estudiar
19.		E: Jugar
20. MOTU	Juego como forma de socialización	V 9: jugar con tus amigos..jugar..en grupo

21.		E: Lectura
22.		V 9: Leer un libro
23.		E: hay algo más que querés decirme de los videojuegos?
24. MOTU	Elección de acuerdo al sexo Control del adulto del material de juego	V 9: No, son muy lindos pero a mí, lo que más me gusta es como se llama...eso para matar...a mi hermana le compraron uno para matar pero después se lo cambiaron
25.		E: compran originales o copias?
26. PRU	Alto poder adquisitivo	V 9: originales, son los mejores

ENTREVISTA INDIVIDUAL N° 6 (EIN 6)

Técnica: entrevista individual focalizada, Sexo: mujer (M7) Edad: 11 años Lugar: Río Gallegos, Santa Cruz, en un Centro Cultural Contexto: Niño que concurre a una escuela privada del radio céntrico (C1), clase media, padres empleados públicos jerarquizados

CATEGORIAS	INTERPRETACION	REGISTRO TEXTUAL
27.		E Nosotros estamos averiguando de los juegos, a qué juegan ustedes, me podés contar un poco cuáles son tus juegos favoritos?
28. NARR	Juego/ entretenimiento	N 7 : Ehh... <i>102 dálmatas</i> y uno... si de autos y al de los <i>Rugrats</i> , esos son
29.		E: ¿De esos cual es el que más te gusta?
30. NARR		N 7: Los <i>102 Dálmatas</i>
31.		E: Contame un poquito de qué se trata el juego
32. APJE	Discurso fragmentado Desafío Superación detras en el juego	N 7: Se escoge un perrito, bueno perra y tenés que recorrer por todas las etapas que pasa la película, por ejemplo el parque.. hasta llegar y también hay un rompecabezas que vos vas jugando y te van dando rompecabezas y vos vas completando o también mientras más jugás más juegos te van dando te dan perritos u otro juego
33.		E: ¿Jugás sola o con alguien?
34. PRU	Juego solitario y en pares	N 7: No, sola y con mi hermana, porque se puede jugar de dos
35.		E: ¿Y por internet jugás?

36. PRU	Desconocimiento de otras tecnologías	N 7: No eso no es videojuego
37.		E: ¿Jugás con Play Station o con computadora?
38. PRU	Acceso restringido a la tecnología	E: Si, mejor con la computadora. Antes jugaba a más juegos cuando era más chica pero ahora mi hermano más grande los borró a todos
39.		E: ¿Vos creés que enseñan algo estos juegos?
40. ENS	Juego como diversión, no como facilitador de aprendizaje	N 7: Yo me divierto pero no...no enseñan... a veces cuando estoy aburrida me pongo a jugar, pero si me divierto
41.		E: Yo te voy a decir ahora unas palabras y vos me vas a decir que significan para vos ¿Si?
42.		E: Entretenimiento
43. MOTU	Diversión asociada al entretenimiento	N 7: Cuando te entretenes con alguien te divertís.
44.		E: Aprendizaje
45. APJE	Contradicción con respecto al no aprender con los videojuegos	N 7 : Cuando aprendés algo de... esa cosa cuando buscás algo y aprendés de eso y va
46.		E : Escuela
47. ENS	Escuela vinculada al estudio Lugar de progreso académico	N 7 : ah, mucha tarea, pero para mí signifca un lugar para que pueda estudiar todo eso, para progresar
48.		E: Jugar
49. MOTU	Juego ligado al entretenimiento	N 7: Jugar cuando, entretenerme con algo, jugar todo el dia, lo que me gusta
50.		E: Lectura
51. ENS	Lectura asociada al aburrimiento	N 7: Bueno, eso no, es un poco aburrido, significa leer palabras toodo el día
52.		E: Los juegos que tenés, como los conseguiste?
53. PRU	Los adultos facilitan el acceso con la compra/ regalo	N 7: Me los regalaron el día del niño, todo eso

54.		E. Los eligieron tus padres o los elegiste vos?
55. PRU	Poca participación en la elección de los juegos	N 7: No, a veces nosotros pedimos el juego y a veces nuestro papá, me puso uno así nomás de matar todo eso y yo no lo quise, lo cambié por otro que quería mamá
56.		E: son originales o copias?
57. PRU		N 7 : no, había uno que no era original
58.		E: Cuantos tenés?
59. PRU	Posibilidad económica de adquisición y a la vez insatisfacción	N7: Pocos, tengo 15, 10 20, por ahí

ENTREVISTA INDIVIDUAL N° 7 (EIN 7)

Técnica: entrevista individual focalizada Sexo: mujer (M8) Edad: 11 años Lugar: Río Gallegos, Santa Cruz, en un Centro Recreativo (Local Comercial) Contexto: Niña que concurre a una escuela pública del radio suburbano (C3), clase media baja, padres empleados públicos de baja categoría

CATEGORÍAS	INTERPRETACION	REGISTRO TEXTUAL
60.		E: ¿ a qué te gusta jugar en el tiempo libre?
61. MOTU		M8: los videojuegos
62.		E: ¿Dónde te gusta jugar?
63. PRU	Máquina en el hogar	M 8: En este local o en mi casa
64.		E: ¿Cuándo te gusta jugar?
65. PRU		M 8: A la siesta, voy a la escuela a la mañana
66.		E: ¿ y cuánto tiempo juegan?
67. PRU	Valor del Tiempo	M 8: Más o menos media hora, día por medio
68.		E : ¿Con quién juegas?
69. PRU	Juego solitario y de pares	M 8: Con Fede, mi hermano mayor, o sola
70.		E: ¿Quién les compra los jueguitos o les paga la hora en el local?
71. PRU	El adulto provee	M 8: Fede o nos regala plata el tío

72.		E: ¿ Cuáles son los juegos que más les gustan?
73. NARR	Juegos de mesa, Arcade y Simuladores	M 8: Los Sims, Mario y otro de ajedrez
74.		E: ¿Qué les llama la atención del juego?
75. NARR	Se juega a construir la vida una persona. Lugar del héroe	M 8: De los Sims, porque es como que es la vida real, es divertido porque tenés que amoblar las casas y tenés que ocuparte que no tenga hambre el bebé.
76.		E: Y te parece que aprendés a cuidar tu bebé, como en la vida real
77. APJE	Atención sostenida en la propuesta	M8: Más o menos, tenés que prestar atención, si no lo cuidás te lo llevan, en la vida real no pasa así
78.		E. Te voy a decir unas palabras y te pido que me digas qué significan para ti. Por ejemplo: entretenimiento
79. MOTU		M8. algo para no aburrirse
80.		E: Aprendizaje
81. APJE		M8: Es aprender cosas para estudiar en la escuela
82.		E: Escuela
83. ENS	Enseñanza como obediencia?	M8: Donde te mandan para aprender a estudiar
84.		E: Juego
85. MOTU	Juego y placer	M8: Me encanta jugar, es divertido
86.		E: Lectura
87. APJE	Lectura y escuela	M8: Leer libros para la escuela
88.		E. Querés agregar algo más?
89. MOTU		M8: Nada, que sigo jugando un rato más

ENTREVISTA INDIVIDUAL N° 8 (EIN 8)

Técnica: entrevista individual focalizada Sexo: Mujer (M9) Edad: 10 años Lugar: Río Gallegos, Santa Cruz, en un Centro Recreativo (Local Comercial) Contexto: Niño que concurre a la escuela pública del radio periférico (C3), clase media baja, padres empleados públicos de baja categoría

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
90.		E: ¿A qué juegan?
91. MOTU		M9: A los videojuegos
92.		E: ¿Venís seguido a jugar aquí? ¿Dónde juegan habitualmente?
93. PRU	Aislamiento No salen	M9: Estoy acompañando a mi hermanito porque siempre jugamos en la casa
94.		E: ¿Cuándo juegan?
95. PRU		M9: En casa a la mañana y la tarde, cuando llegamos de la escuela. Acá venimos los sábados, a veces
96.		E: ¿Cuánto tiempo juegan?
97. PRU	Control del tiempo de juego: por el \$	M9: En casa no sé..mucho. Acá una hora
98.		E: ¿Con quién te gusta jugar?
99. PRU	Juego solitario/ individual	M9: Sola es mejor
100.		E: ¿De quién es el videojuego de tu casa?
101. PRU	Lugar del adulto	M9: El de casa es mío
102.		E: ¿Quién te lo compró?
103. PRU		M9: Mi papá
104.		E: ¿Y acá quién paga el tiempo que jugás?
105. PRU	Dinero manejado por los niños	M9: Yo lo pago con mi dinero
106.		E: ¿Cuánto es el tiempo de consumo?
107. PRU		M9: Acá juego una hora, es 1\$
108.		E: ¿Cuáles son los juegos que más te gustan en tu casa?
109. NARR	Simulador	M9: Los Sims
110.		E: ¿Qué es lo que te llama la atención del juego?
111. NARR	Función del juego como anticipador de roles sociales	M9: porque es más realista que los otros juegos
112.		E: ¿Y aquí a qué juego te gusta jugar?
113. NARR	Juego violento en el local	M9: a uno de acción, Counter Strike, es de buscar y matar terroristas
114.		E: Te voy a decir unas palabras y me gustaría que me dijeras que significan para ti,

			por ejemplo: entretenimiento
115.	MOTU	Entretenimiento = diversión	M9: Diversión
116.			E: Aprendizaje
117.	APJE		M9: Aprender a leer en la escuela
118.			E: Escuela
119.	ENS	Escuela= despersonalizada	M9: el edificio donde los chicos van a aprender de los maestros
120.			E: Juego
121.	MOTU	Concepto de juego	M9: Pasarla bien, divertirse haciendo lo que te gusta
122.			E: Lectura
123.	APJE	Apje = lectura	M9: Es aprender a leer libros
124.			E. Querías agregar algo más?
125.	MOTU		M9: nada que me gusta más jugar que ir a la escuela

ENTREVISTA INDIVIDUAL N° 9 (EIN 9)

Técnica: entrevista individual focalizada Sexo: varón (V11) Edad: 8 años Lugar: Río Gallegos, Santa Cruz, en un Centro Recreativo (Local Comercial) Contexto: Niño que concurre a escuela pública del radio periférico (C3), clase media baja, padres empleados públicos)

CATEGORÍAS	INTERPRETACION	REGISTRO TEXTUAL
1.		E. ¿A qué les gusta jugar?
2. PRU	Máquina en el hogar- Juego tradicional / virtual	V 11: Juego a la pelota y a los videojuegos
3.		E: ¿Dónde juegan?
4. PRU	Locales como lugares de resguardo	V 11: Vengo acá, mientras mi mamá trabaja
5.		E : ¿Cuándo venís a jugar?
6. PRU		V 11: A la mañana y a la tarde, cuando puedo
7.		E: ¿Y cuánto tiempo juegas?

8. PRU	Valor del tiempo	V 11: Media hora o una, depende cuántas monedas tenga
9.		E: ¿Con quién te gusta jugar?
10. PRU	Juego individual	V 11: Mejor solo
11.		E: Con quién venís a jugar al local?
12. PRU	Hermanos mayores	V 11: Me trae mi hermano
13.		E: ¿Quién les paga?
14. PRU	Provisión y circuitos de circulación	V 11: Mi papá, sino mi hermano consigue jueguitos para la Play, me los graban o me los prestan
15.		E: ¿Cuánto es el tiempo juegan cada vez que vienen?
16. PRU	Valor del dinero	V 11: media hora o una, depende de la plata que tengamos
17.		E: ¿Cuáles son los juegos que más les gustan?
18. NARR		V11: Acá jugamos al Dunquen Hunquen en 3D
19.		E: ¿Por qué les gusta? ¿Qué les llama la atención del juego?
20. NARR	Ganarle a la maquina Ser el héroe Esta presente el riesgo de muerte pero no se juega la vida.	V 11: Los monstruos que hay que matar, gano puntos y es más fácil llegar a la meta
21.		E ¿Es un juego violento? ¿Cómo te sentís jugando a eso?
22. MOTU	No se advierte la violencia	V11. No es violento, es un juego de matar solamente. Me gusta jugar a eso
23.		E: ¿Cómo te sentís cuando terminás de jugar?
24. MOTU	El juego produce placer	V11: Divertido, me gusta mucho
25.		E: te voy a decir unas palabras y quisiera que me contestes qué significan para ti. Por ejemplo entretenimiento
26. MOTU		V11: Es hacer algo emocionante
27.		E: Aprendizaje
28. APJE		V11: Es saber
29.		E: Escuela
30. ENS	Aprendizaje como obligación	V11: Es donde te enseñan para que estudies
31.		E: Juego

32. MOTU	Juego, diversión y pasatiempo	V11: es algo divertido, que la pasás bien con tus amigos
33.		E: Lectura
34. APJE		V1. Es leer libros
35.		E: ¿Querés decirme algo más?
36. PRU		V1: No..pero que raro que un grande les gusten los videojuegos. Es lindo saber, no?

ENTREVISTA INDIVIDUAL N° 10 (EIN 10)

Técnica: entrevista individual focalizada Sexo: varón (V12) Edad: 8 años Lugar: Río Gallegos, Santa Cruz, en un Centro Cultural Contexto: Niño que concurre a pública del radio periférico, (C3) clase media baja, padres empleados públicos

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
37.		E: Nos podrían contar a qué les gusta jugar?
38. MOTU	Preferencia por los vj	V 12: Con los videojuegos
39.		E: ¿Dónde juegas?
40. PRU	Espacio de juego en el hogar y en el local	V 12: Acá y en la casa
41.		E: ¿Cuándo juegas?
42. PRU	Juego en el tiempo libre	V 12: A la tarde, cuando vuelvo del colegio
43.		E: ¿Cuánto tiempo juegas?
44. PRU	Frecuencia de juego	V12: una hora, pero no todos los días
45.		E: ¿Con quién te gusta jugar?
PRU	Juego individual	V 12: Mejor solo
46.		E: ¿De quién es el videojuego, en tu casa?
47. PRU	El niño es el dueño	V12 : Son míos
48.		E: ¿Quién te paga los juegos?
49. PRU	Lugar del adulto	V 12: Me los regala mi papá
50.		E: ¿Cuánto es el tiempo que estás jugando?
51. PRU		V 12: Una hora

52.		E: ¿Cuáles son los juegos que más le gustan?
53. NARR	Identificación con el personaje	V 12: Harry Potter es muy bueno
54.		E: <i>¿Qué te llama la atención del juego?</i>
55. APJE	Ganarle a la máquina	V 12: Lo mejor es cuando tenés que pasar por unos aros con la escoba porque ganás más puntos
56.		E: <i>¿Cómo conociste al personaje?</i>
57. NARR	Conocimiento previo, de la TV=identificación con el personaje	V12: Por la tele dan propaganda y pedacitos de la historia
58.		E: Te voy a decir unas palabras y me gustaría que me dijeras qué significan para vos. Por ejemplo: entretenimiento
59. MOTU		V12: estar contento
60.		E: <i>Aprendizaje</i>
61. APJE		V12: aprender a leer
62.		E: <i>Escuela</i>
63. ENS		V12: donde te enseñan
64.		E: Juego
65. MOTU		V12: es para estar contentos
66.		E: <i>Lectura</i>
67. ENS		V12: Leer los libros de la escuela
68.		E: <i>Querés decirme algo más?</i>
69. MOTU	El juego en el adulto	V12: A vos que sos grande, te gusta jugar?

ENTREVISTA GRUPAL NIÑOS N°1 (EGN 1)

Técnica: focus group Edad y sexo: Niñas: M1 (11 años), M2 (10 años), M3 (11 años) Niños: V1 (10 años) V2 (11 años) V3 (10 años) V4 (11 años) Lugar Río Gallegos, Santa Cruz Contexto Entrevista realizada en una hora libre, en un 6° grado del C1 Escuela pública, de gestión privada, concurren padres profesionales o comerciantes de clase media-alta

CATEGORIAS	INTERPRETACIONES	REGISTRO
1.		E.- Me gustaría que me contaran su opinión sobre los videojuegos
2. MOTU	Juegos preferidos	M1: A mí me gusta jugar a los juegos de aventuras y a los de carreras
3.		E.- ¿Recuerdan algún título?
4. NARR	Títulos preferidos	M1: <i>Kash</i> y un juego de carreras que no sé cómo se llama. Me gusta jugar sola o con alguien, depende de qué juego se trate.
5.		E.- ¿qué piensan en casa sobre los videojuegos? ¿Les parece que sirven para aprender?
6. PRU	Opinión de los padres?	M1.- Mi mamá me dice..no me dice nada. Yo pienso que algunos son para aprender como “Aventuras en palabras” y otros para jugar.
7.		E.- Y en la escuela qué piensan?
8. MOTU	Opinión de la escuela	M1.- Que son divertidos
9.		E.- Pero ¿los dejan jugar con videojuegos en la clase de informática, por ejemplo?
10. PRU	Permisos para jugar en la escuela	M1.- No, aunque a veces ahí..
11. MOTU	Opinión de los padres	M2 A mí me gusta todo tipo de juegos, especialmente los que representan aventuras, desafíos (por ejemplo: <i>Lode Runner 2</i>) No sé muy bien qué piensa mi papá, yo pienso que a ellos les gusta. Yo los uso como pasatiempo
12. MOTU NARR	Permisos de los padres	M3: A mí me gusta jugar a videojuegos de aventuras, de acción y mi papá me deja jugar siempre, no tiene problemas
13.		E: ¿y en la escuela?
14. ENS	Permisos en la escuela	M3: cuando ya tenés todos los trabajos hechos en computación te dejan jugar un rato. A

		mí me gusta jugar sola.
15. MOTU	Opinión de los maestros	M2: Yo diría que a todos mis compañeros les gusta y a los maestros no sé.
16. PRU	Juego libre Opinión de los padres y de los maestros	V1: a mí me gusta jugar pero no me atrae mucho y me gusta más estar afuera. Me gusta jugar solo. Mi mamá no tiene ningún problema para dejarme jugar. En la escuela a mis compañeros les gusta jugar, y a los maestros, cuando tenemos que darle un trabajo, si está hecho con computadora, mucho mejor.
17. NARR	Exhibe sus preferencias violentas	V2: A mí me gustan los juegos de acción, los que hay mucha sangre, como en <i>Armagedón II</i>
18.		E.- ¿cómo son esos juegos?
19. NARR	Elecciones violentas	V1: De terror, sangrientos, de matar gente, de todo.
20. PRU	Opinión de los padres-Niño “solo”: la elección violenta sirve de descarga pulsional?	V2: en mi casa no me dicen nada de todo lo que juego, no me dan ni cinco de b... y en el colegio me dejan jugar a veces.
21.		E: ¿vos qué crees que piensan los adultos sobre los videojuegos?
22. NARR	Opinión de los padres Contradicción de los adultos ¿quién los compra?	V2: Dicen que es una pérdida de tiempo. Yo tengo muchos juegos en mi computadora y mi papá ya no me deja porque dice que es una pérdida de tiempo Me gustan los juegos: <i>Killer, Einstein</i> (de pelea), juegos de reflejos como <i>Nuke Nuke, Armagedón 2</i>
23.		E: Me podrías explicar de qué tratan?
24. NARR	Identificación con historias violentas Estructura formularia: deseo / realización Rol de los adultos? (compran y censuran?)	V1: <i>Armagedón</i> ? Vas en un auto y vas atropellando personas, perros, animales y tenés que destruir a todos los autos de la carrera. Cuando los destruís a todos te dan plata y podes comprarte más autos. En el juegos GTA vas robando autos y matando personas y tenés que hacer misiones. También me gusta: <i>Real Cientific</i> que es un juego en el que vas matando <i>zombies</i> y tenés que ir salvándote de un ataque de <i>zombies</i> y tenés que ir matando <i>zombies</i> por toda la ciudad hasta dar con el líder. Mi mamá dice que es una pérdida de tiempo y ya no me deja más jugar pero los que son juegos de la <i>Playstation</i> y <i>Nintendo 64</i> me deja jugar pero primero tengo que estudiar y hacer la tarea.
25.		E.- ¿Cuál es la diferencia entre los juegos que vienen en las consolas y los juegos de la computadora?
26. PRU	Conocimientos técnicos	V3: Los de la compu son para estudiar, no para jugar.
27. PRU		V2: En la consola no los tenés que instalar

28. PRU	Conocimientos técnicos y preferencia estética	V4: en la compu para determinado tipo de juegos necesitás un requerimiento, necesitás placa 3D o tanta memoria o una lectora de CD rápida... en cambio en los juegos de consola, la gráfica es un poco más baja, de menor calidad y por lo tanto no tiene tantos requerimientos
29.		E: Con respecto a los títulos que ofrecen las consolas y los videojuegos para la PC ¿ven alguna diferencia?
30. PRU		V4: Hay mucha diferencia de gráfica.
31.		E: ¿qué quieren decir con eso? Cómo lo explican?
32. PRU	Requisitos y exigencias técnicas (conocimiento previo)	V4: No tiene tanta definición, que tan real parece
33. PRU	Tiempo del film que invierte el tiempo de inmersión	V2: es como se ve. Ahora hay gráficas que tienen una película, no tanta pero partes de una película.
34.		E: ¿cómo sería?
35. NARR	Tiempo narrativo sin intervención del usuario	V3: El “ <i>Real científico</i> ” o el “ <i>Evil</i> ”... por ejemplo, hay partes que vas caminando por un lugar y te aparecen zombies, al chica sale corriendo... y eso es todo película, vos no manejás nada Y está hablando un hombre como una hora y es todo película.
36.		E: ¿y esos juegos están en la compu o en las consolas?
37. PRU		Todos: Eso está en la <i>Play Station</i> . pero también hay algunos juegos para la compu.
38.		E: O sea que tecnológicamente serían todo más o menos igual?
39. PRU	Vinculan calidad y costos Circuitos de circulación	V4: Lo que pasa es que están mejor logrados los de computadora y también son más difíciles de adquirir, tienen más requerimientos y eso también te sale caro.
40.		E: Con respecto a los costos ¿Cuál es más caro?
41. PRU	Circuitos de circulación Estrategia: copias	V3: Depende de cuál. Porque ahora en <i>Playstation</i> a los juegos los truchan, los copian. Te los venden desde 1\$ a 8\$ y un <i>Playstation</i> originales salen 50\$
42.		E: Una pregunta para que la piensen los varones y las mujeres ¿creen que hay temas que les gustan tanto a los varones como a las nenas? ¿qué temas les gustan más a las nenas?
43. MOTU	No diferencia temas por sexo	M1: y depende cómo piense cada uno
44. PRU	Provisión en el hogar	M2: En mi casa hay de esos temas y me gustan menos. Me gustan los que presentan alguna dificultad o algún obstáculo.

45.		E: ¿Cuáles son los juegos que les gustan a las chicas? ¿ Los de <i>Barbie</i> ?
46. MOTU	No diferencian temas “femeninos”	M1 Noooooo
47. NARR		M3: Me gustan los de aventuras, de acción, de guerra. Me gustan casi todos los juegos.
48.		E: Y creen que tiene que haber juegos para varones y juegos para nenas?
49. MOTU	No “debe” haber diferencia de elección por sexo	Todos : noooooo
50. NARR	Discrimina el gusto femenino que rechaza la violencia Convergencia de conocimientos técnicos	V3: hay chicas que no les gustan los juegos sangrientos. Mi hermana tiene un juego que escaneas tu cara y la ponés en la compu o le sacás una foto digital y la maquillás y le ponés un vestido...
51. MOTU	Preferencia estereotipadas?	M3: Pero eso también lo pueden jugar los varones
52. MOTU	Estereotipo femenino	V3 No es para mujer porque son vestidos. Es lo mismo que un varón juegue a la Barbie, por ejemplo o que una nena juegue a la pelota
53.		E: O sea que los temas de juego ligados al maquillaje serían femeninos.
54. MOTU	Estereotipo femenino	M1: sí , podría ser.
55. MOTU	Estereotipo masculino	V1 A nosotros nos gustan más los juegos de violencia que hay que matar o los juegos de deporte
56. MOTU	Estereotipos femenino/masculino	M4: Los juegos de pelota y ellas prefieren los juegos educativos
57.		M1: educativos? (risas)
58. NARR	Juego / educativo como opuestos	M4: Determinado tipo de juegos educativos. Hay CD, por ejemplo el autobús mágico que tiene un juego educativo pero es un juego. No es un deporte
59. PRU	Educativo=rechazado	M3: Los educativos son malos, o bien tienen mala gráfica o no son atractivos
60.		M1 : hay muy pocos tipos de juegos educativos
61. NARR	Preferencias en argumento	M2 Yo pienso que más que los de terror, me gustarían los de deporte, acción, aventuras
62. NARR	Simulador	V2: A mí me gusta el <i>SimCity</i>
63.	Preferencia femenina	V3: A muchas mujeres les gusta el juego del <i>Simcity</i>

64.		E: Lo conocen? Es un simulador
65. NARR	Atractivo: simular el control de la vida de otros	V3. Sí, creás tu casa, podés agrandar tu casa, te roban..
66. NARR	Elección de los simuladores por mayor inmersión en la trama	V2: Podés manejar a la gente y le decís que tienen que hacer
67.		M2: Hablando de simuladores, por ejemplo en las salas de juegos, acá en Río gallegos no hay tantas salas, pero por ejemplo en Buenos Aires hay salas de juego con simuladores que te subís y es un avión y das vueltas y hay un montón de emergencias porque ese simulador te hace marear. Son realistas También están esos simuladores que decían antes que manejabas a las personas para que tuvieran hijos, es como manejar otra vida.
68. NARR	Atractivo: simular el control sobre otro Simuladores: mayor identificación e inmersión en la trama	V4 : es manejar la vida de una mascota en un jugueto. M2: También existen en compu. Por ejemplo <i>Creatures</i> . Sería como el de las mascotas virtuales pero vas con <i>el mouse</i> Te aparece una nueva, y tenés que ir dándole de comer, hacer que algún objeto se mueva o aprenda alguna palabra.
69. NARR	Simula el control sobre otra vida. Inmersión en la trama	V3 Tenés que pegarle cuando se porta mal y tienen diferentes etapas de vida
70.		E: Ustedes que dirigen esos juegos, cuando pasa algo con esas mascotas virtuales ¿sienten pena?
71. NARR	Disociación con los afectos?	Todos : nooooooo
72. NARR	Vínculos afectivos con la imagen por inmersión?	M2 Depende, si te encariñás o no. Podés estar mucho tiempo cuidándola y no te gusta que le pase algo.
73.		E: Traten de pensar en los juguetes que les gustaron y qué se encariñaron... establecen el mismo vínculo afectivo si se les rompen o pierden con estos juguetes?
74. NARR	Vínculo afectivo con el objeto y con la imagen	M1: No porque los ves en una imagen lo tenés ahí en la compu. En cambio a los otros los tuviste mucho tiempo y los podés tener en la mano. No es lo mismo una imagen o un objeto concreto
75.		E: Mucha gente dice que los videojuegos son malos o hacen mal porque los temas

		violentos pueden generar violencia.
76. PRU	Relación videojuego y patología	V3 Hay gente que tiene una enfermedad por jugar mucho tiempo a los VJ
77.		E: Les parece que los Videojuegos los pone violentos? Les dan ganas de matar a alguien
78. PRU	Información de otros medios masivos	V3 Con el juego de <i>Armagedon</i> no sé donde pasó que con un auto empezaron a matar a muchas personas
79. PRU	Información	M2 Escuche de un chico que jugaba mucho a un juego y se metió en una sala de cine y empezó a matar gente.
80.		E: eso es lo que sale en los diarios, pero ustedes ¿sienten que después de jugar desean imitar lo que jugaron?
81.		Todos: noooo

ENTREVISTA GRUPAL NIÑOS Nª2 (EGN 2)

Técnica: focus group Edad y sexo: Mujer, 11 años (M24) Mujer, 12 años (M25) Mujer, 11 años (M26) Mujer, 12 años (M27) Varón, 11 años (V17). Varón, 12 años (V18) Varón, 11 años (V19) Lugar Río Gallegos, Santa Cruz Contexto Entrevista realizada en una hora libre, en un 6º grado del C2 Escuela pública, de gestión privada, concurren padres profesionales o comerciantes de clase media-alta

CATEGORIAS	INTERPRETACIONES	REGISTRO
1.		E: Quisiera que me contaran a qué videojuegos les gusta jugar?
2. NARR	Elección: simuladores	M24: A mí me encanta jugar a los Sims, tenés que construir tu propia familia, tu casa y los personajes que están en la historia. Me causo gracia una vez que no cuidé la comida que se estaba cocinando y la señora se quemó. Creo que se murió. Vino la ambulancia y se la llevó, pero quedó toda con la cara...
3. NARR	Simuladores: "bien real"	M25: y yo tengo otro bien real, es un simulador de vuelo. Me encanta.
4. NARR	Elección: vj violento	V17: Yo tengo dos juegos preferidos: <i>Armagedón</i> que se trata que tenés un auto y tenés que ir matando humanos, gente que anda por la calle, chocando autos..
5.		E: los tenés que atropellar?
6. APJE		V17: si, así ganás puntos.

7. NARR	Consigna: "tenés que matar", "eliminar a otros"	V18: y tenés que matar a los otros autos, vas chocando y chocando hasta que se prenden fuego y eliminás a otros
8.		E: ustedes tienen conciencia de que en la vida real esto es diferente?
9.		Todos: sí..
10.		E: Si matan gente, no sienten algo?
11. PRU	El adulto controla los argumentos nocivos	V17: en realidad ya una vez mi tío me dijo que no le gustaba que jugara a ese juego, yo igual lo sigo jugando. Y el otro que prefiero es el <i>Doom</i>
12.		E: y cómo es ese juego?
NARR	"tenés que matar"	V17: tenés que ir matando, es como el <i>Dunke Dunke</i>
13.		E: matando qué?
14. NARR		V17: personas
15.		E: pero son enemigos tuyos?
16. NARR	"el adversario es el enemigo"	V17: sí, son enemigos.
17.		E: por qué?
18. NARR		V17: son enemigos porque tenés que ir vencéndolos para pasar de nivel, y son como 32 niveles y son relargos también
19.		E: y llegaste a pasar algunos?
20. APJE	Estrategias para ganar	V17: sí, ya los pasé todos, con trucos.
21.		E: todos consiguen los trucos? Como?
22. PRU	Apelación a otros medios (internet)	V17: por internet
23.		E: y qué gracia tiene jugar con trucos?
24. PRU		V17: que lo pasás más rápido.
25.		E: y no es mejor desafío hacerlo por vos mismo?
26. APJE	Aprender a resolver problemas usando trucos	V17: a veces al principio, es mejor jugar sin trucos, pero llega un momento que te cansás y no podés avanzar es mejor con los trucos
27.		E: entre amigos se pasan los trucos?
28. PRU		V17: si o por grupos de jugadores
29. NARR	Preferencia por simuladores y juegos de mesa	M26: mi juego favorito es el <i>Sim City</i> y otro que trae un montón de juegos, el del ajedrez, el dominó, las damas..

30.		E. y en qué consiste el <i>Sim City</i> ?
31. NARR		M26: es un juego que vas armando la ciudad, está re bueno
32. NARR	Elección de simuladores sociales	M24: y después están los <i>Sims</i> , que sos un tipo, no una ciudad, y el <i>Sim Park</i> , que es un parque de diversiones.
33.		E. y a vos cuál te gusta?
34. MOTU		M27: ninguno, a mí no me gusta jugar. Me aburren.
35. PRU	Elección de vj con resolución de enigmas	M28: yo antes tenía uno re bueno, que tenías que buscar los sospechosos..era..”La pantera rosa” Era sobre unos chicos que les había pasado algo, los habían atrapado o no sé qué cosa, entonces estuve un día, como 5 hs, con mi hermana, viendo el problema para ver si lo arreglábamos.
36. NARR		V18: a mí me gusta “ <i>Indiana Jones y la máquina infernal</i> ”
37.		E: contame cómo es
38. NARR	Vj de aventuras Identificación con el héroe: “vos sos”	V18: Vos sos Indiana Jones y estás en la Segunda Guerra Mundial y tenés que ir pasando niveles, juntando armas, consiguiendo tesoros y tenés que ir haciendo cosas saltando, agarrándote con el látigo
39.		E: tenés que matar gente?
40. NARR	El enemigo: “los rusos” y los “monstruos”	V18: si, rusos. Después, más adelante tenés que enfrentarte con monstruos
41.		E: y de dónde salen los monstruos?
42. NARR	Identificar al enemigo con máquinas: despersonalizarlo	V18: de las piezas de una máquina que se hacían para llevar a otro mundo y vos tenés que ir matando a los discípulos del Dios del otro mundo, que son todos monstruos.
43.		E. y el otro juego que jugás mucho cuál es?
44. NARR	Preferencia por simuladores y deportivos	V18: El <i>Age of Empires</i> un poco, que es parecido al <i>Sim City</i> , que tenés que ir construyendo ciudades y después el <i>Need of Speed</i> , que es de autos
45. NARR	Identificación con los argumentos	V19: yo el juego preferido, tengo 3. El <i>s27 Flightcar</i> , que es un simulador de vuelo, viene el <i>Flight Simulator</i> , el 28, que es otro simulador. Después otro que tiene 427 juegos que está muy bueno, no tiene ningún juego repetido y <i>Tomb Raider</i> también.
46.		E: cómo es? Contame alguno que juegues
47. NARR	Elección de argumento de aventuras	V19: A mí me gusta mucho jugar a uno de <i>Pocahontas</i> que es de ingenio, vos vas jugando con dos jugadores, apretás botones y se cambia, jugás como <i>Pocahontas</i> o como

		Mico, para pasar con <i>Pocahontas</i> tenés que ir con Mico, buscar unas cosas.
48.		E: y en vacaciones, cuando no tienen la computadora qué hacen?
PRU	Ante la oferta de juego al aire libre, es preferida al juego tecnológico	V19: todo el día afuera, disfrutando el buen tiempo y cuando mi hermano se mete adentro a ver la televisión yo le digo que salga, que aproveche
49.		E: y miran mucho televisión?
50. PRU		Todos: si
51.		E: y qué prefieren ver?
52. PRU MOTU	Preferencia por los dibujos en la TV(en el tiempo libre)	Todos: y dibujitos
53. PRU		V18: MTV..Yo a la noche miro televisión, veo los Buscas.. una novela que miran en casa
54. PRU		M27: yo también MTV o sino cualquier cosa
55.		E: y vos?
56. PRU	Tiempo libre: películas	M26: yo no tengo cable, veo películas
57. NARR	Tiempo libre: TV	M25: yo veo "Buenos Vecinos", Video match" y algunos programas que ven mis papás
58. PRU		V17: o veo MTV y el canal de Disney, está bueno, tiene películas buenísimas
59.		E: ahora les voy a decir unas palabras y me dicen qué significan para ustedes. Por ejemplo: entretenimiento
60. MOTU	Diversión, pasatiempo	M25: diversión, pasarla bien
61.		E. Aprendizaje
62. APJE	Concepto de aprendizaje	V18: conocimiento, saber cosas
63. ENS		M27: lo que te enseñan en la escuela
64.		E: escuela
65. APJE		M26: el lugar donde vas a aprender cosas
66. ENS		V17: donde te enseñan
67.		E: juego
68. MOTU	Juego y diversión	M27: lo más divertido
69. MOTU		V18: es hacer cosas divertidas

70.		E: lectura
71. APJE	Lectura y aprendizaje	M25: es importante para aprender
72. APJE		V18: y es bueno para conocer todo
73.		E: quieren decir algo más?
74.		Todos: hay mucho pero ahora no

ENTREVISTA GRUPAL NIÑOS: (EGN 3)

Técnica: focus group Edad y sexo: Mujer: 10 años(M12), Mujer: 10 años(M11), Mujer: 9 años (M 12), Mujer: 9 años (M 13), Mujer; 12 años (M14) repitente Mujer: 10 años (M15), Varón; 10 años (V13)

Contexto: Realizada en el C3 a niños de un cuarto grado. Uno de los niños(M14) es mayor porque ha repetido de grado. No participa de las respuestas, se la nota muy inhibida. El clima de la entrevista es ameno aunque las respuestas son cortas y en general repitiendo la respuesta que daba el primero.

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
1.		E: Les gusta jugar a los videojuegos?
2. MOTU	Preferencia	V13: si
3.		E : y a qué videojuego te gusta jugar?
4. PRU	Preferencia por la consola familiar	V13: a la play
5.		E. y dónde te gusta jugar?
6. PRU	Lugar de juego	V13: en mi casa
7.		E: tenés una consola en tu casa?
8. PRU	No hay equipamiento pero elige el vjuego	V13: no
9.		E: pero como es, alguna vez alguien te presta o qué?
10. PRU	Compensa la carencia en su casa con otros lugares	V13: y voy a ver al dueño del negocio de mi mamá

	de acceso	
11.		E: y en que otro lugar jugás?
12. PRU	Otras casas que poseen la consola	V13: y en la casa de mis primos
13.		E: y a vos te gusta jugar a los videojuegos? Donde jugás?
14. PRU	Búsquedas alternativas	M12: si, en la casa de mi tía
15.		E: y que jugás?
16. PRU	Juegos en computadora	M12: en la computadora
17.		E: y a qué te gusta jugar?
18. NARR	Identificación con el argumento	M12: a uno de carrera
19.		E: y a vos te gusta jugar a los videojuegos?
20. PRU	convergencia	M13: sí me gusta la computadora
21.		E. y a que jugas?
22. NARR	Identificación con el argumento	M13: a uno que vas por un lado y tenés que cuidarte que no te coman
23.		E: como se llama?
24.		M13: no se
25.		E: es de aventuras?
26. NARR		M13: si
27.		E: y lo tenés en tu casa o en la casa de alguien?
28. PRU	Uso compartido de los equipos	M13: en lo de un amigo
29.		E: y a vos te gusta jugar a los videojuegos?
30.		M14: si
31.		E. y a qué te gusta jugar?
32. MOTU	“Me gusta pero no sé”	M14: no sé
33.		E: a ustedes, cuando juegan, juegan mucho tiempo o poquito?
34. PRU		M13: poquito
35.		E: por? Te cansa?

36. PRU	Consecuencias físicas del uso del tiempo	M 13: no sé Me mareo
37.		M12: y yo juego poco porque me aburro...
38.		E: no te gusta'
39. PRU	Quejas por el uso	M12: no, porque me duele la mano cuando estoy mucho tiempo.
40.		E: y vos?
41. PRU	Uso del tiempo	V13: yo juego como 4 horas.
42.		E: y te dejan tanto tiempo?
43. PRU	Control del adulto	V13: y a veces cuando me tengo que ir a dormir, me dicen que la corte.
44.		E: y otra cosa, a ustedes les parece que cuando juegan con videojuegos, están aprendiendo?
45. APJE	Se aprende jugando	M15: si
46.		E: bien, y qué se aprende?
47. APJE	Se hace un profundo silencio	M15: no sé
48.	Aprendizaje instrumental	E: les sirve para algo lo que aprenden jugando?
49. APJE	Aprendizaje instrumental	V13: y aprendes a tocar las teclas
50. APJE	Aprendizaje instrumental	M11: y aprendes a manejar la computadora y el teclado
51.		E: y cómo aprendieron a jugar?
52. APJE	Aprendizaje intuitivo	V13: y usando la computadora
53.		E: y como aprendés? Quién te enseña?
54. ENS	Enseñanza entre pares	V13: y mis amigos me enseñan. Te dicen apretá éste, éste y éste y ya está.
55.		E: y se aprende rápido? O es difícil?
56. APJE	Aprendizaje sin esfuerzo	V13: no, no es difícil.
57.		E: y otra preguntita, cuando se juega con videojuegos violentos, la persona que los juega también se pone violenta o no?
58. NARR	Identificación con el argumento	M12: Si
59.		E: o sea que creen que aprenden a ser violentos?
60. NARR	Identificación	M11: no
61.		E: después de jugar lo hacen?

62. NARR	Videojuegos y violencia Identificación	V13: no, pero aprendés a pelear. Mi primo aprendió a dar patadas.
63.		E: que aprendió?
64. APJE		V13: después de jugar te quedás con ganas de pelear...Te copás y te empezás a pelear
65.		E: y a vos que te pasa?
66.	Respuesta evasiva,	V13: nada, no sé
67.		E: Bueno, ahora les voy a decir unas palabritas y me van a decir qué significan para ustedes. Por ejemplo. “entretenimiento”
68. MOTU	El resto del grupo repite lo que ha respondido el primero	V13: divertido
69.		E: Qué es aprender?
70. APJE	Al preguntarle al resto contestan: “lo mismo”	M12: aprender a leer, a escribir, a estudiar
71.		E: qué es escuela?
72. ENS		M11: donde vas a estudiar
73.		E: qué es el juego?
74. MOTU	Juego y habilidad	M12: es jugar con una pelota...
75.		E: qué es la lectura?
76.		M15: leer
77.		M12: leer diarios, libros
78.		E: para qué sirve leer?
79. MOTU	Apje funcional	M12: para aprender letras
80.		E: se puede aprender jugando?
81.	Están todos de acuerdo	M12: no
82.		E: es divertido aprender?
83. APJE	Respuestas de “compromiso” sin mayor entusiasmo	M12: si
84.		E: quieren agregar algo más?

85.	Todos dicen que no	No
-----	--------------------	----

ENTREVISTA GRUPAL NIÑOS: (EGN 4)

Técnica: focus group Edad y sexo: Varón; 9 años (V16), Mujer; 9 años (M21) Mujer 11 años (M 22) Mujer 11 años (M 23) Lugar: Realizada en el C3 a niños de un cuarto grado. Dos niñas(M22 y M23) son mayores porque han repetido de grado. El clima de la entrevista es ameno aunque las respuestas son cortas y en general repitiendo la respuesta que daba el primero. Contexto: Río Gallegos

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
86.		E: Les gusta jugar a los videojuegos?
87. PRU	Búsqueda de otros lugares de juego	M21: si, a mi me gusta jugar en la casa de mis abuelos
88.		E: te gusta mucho?
89. MOTU	El gusto moviliza la búsqueda	M21: si
90.		E: qué tipo de máquina es?
91. PRU	Elige la consola "Play"	M21: Play
92.		E: y qué juegos jugás?
93. NARR	Elección del personaje	M21: Mario Bros
94.		E: y vos?
95. MOTU	No posee el objeto	M22: yo no tengo
96.		E: no tenés o no te gusta jugar?
97. MOTU		M22: no, nada
98.		E: y vos?
99. MOTU	No posee el objeto pero el deseo permanece	M23:a mi me gusta
100.		E: y con qué máquina jugás?
101. PRU	Convergencia de medios	M23: con la tele
102.		E: con el programa de videojuegos?
103. PRU	Uso del control para jugar	M23: yo juego con el control

104.	PRU		V16: si, yo también, con el control de la tele
105.	NARR	Tienen cable (servicio pago de TV)	M23: claro, a jugar con Hugo
106.	NARR	Uso de la tv para jugar	M21: y también podés jugar en la tele a matar fantasmas...
107.			E: y a qué otro juego les gusta jugar?
108.	PRU	Uso de la computadora	M21: y hay uno en la computadora que esta bueno
109.			E: cómo se llama. Te acordás?
110.			M21: no, no sé
111.			E: y a vos a qué te gusta jugar?
112.	NARR	Identificación con el personaje	M23: a Mario, voy a la casa de mi abuelo, antes tenía videojuegos, pero no tengo más
113.			E: y qué pasó?
114.	PRU	Impacto de la crisis en la provisión	M23: se rompió y no se arregló más
115.			E: qué máquina tenías?
116.	PRU	Uso de consola familiar	M23: una Nintendo
117.	PRU	Uso de computadora	M 21: a mí me gusta jugar en la computadora
118.			E: y a qué te gusta jugar?
119.	NARR	Identificación con la propuesta lúdica	M21: a las cartas, en la computadora del amigo de mi papá
120.			E: y a qué juego?
121.	NARR	Identificación con la propuesta lúdica	M21: ese de poner las cartas juntas...
122.			E: el solitario?
123.	NARR	Identificación con la propuesta lúdica	M21: sí...
124.			E: y a vos?
125.	PRU	El adulto provee el equipamiento	V16: a mi me regalo un Sega y un Family mi papá
126.			E: y a qué te gusta jugar?

127. NARR	Identificación con la narrativa	V16: a uno de carreras..al auto fórmula uno..
-----------	---------------------------------	---

ENTREVISTA GRUPAL NIÑOS: (EGN 5)

Técnica: focus group Edad y sexo: V: 9años (V14), M: 10años (M16), M: 9 años (M17).M: 9 años (M18), V: 9 años (V 15), M : 12 años (M19) M: 11 años (M10) Contexto: Realizada en el C3 a niños de un cuarto grado. Dos niñas(M22 y M23) son mayores porque han repetido de grado. El clima de la entrevista es ameno aunque las respuestas son cortas y en general repitiendo la respuesta que daba el primero. Río Gallegos

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
128.	La pregunta se dirige al grupo pero es necesario reformularla a cada uno para que la responden	E: Me gustaría que me contaran si les gusta jugar con videojuegos
129. MOTU	Preferencia por el vj	V14: Sí, mucho
130.		E: ¿Dónde jugás?
131. PRU	Lugar de juego: hogar	V14: En mi casa
132.		E:¿Qué máquina tenés en tu casa?
133. PRU	Consola en el hogar	V14: Es una Play
134.		E: ¿Y a qué te gusta jugar?
135. NARR	Identificación con la narrativa	V14: a los de carrera
136. NARR	Identificación con la narrativa	V15: a mí también me gustan las carreras
137.		E: ¿Dónde jugás?
138. PRU	Lugar de juego	V15: en mi casa
139.		E: Y qué máquina tenés?
140. PRU	Equipamiento: consola fliar	V15: es una Play
141.		E: Y a ustedes, las nenas, les gusta jugar?
142. MOTU	Gusto por los vj sin distinción de sexo	M16: a mí me gusta mucho
143.		E: Contame qué te gusta jugar
144. MOTU	El juego es preferido aún sin	M16: A mí me gusta pero yo no tengo. Yo miro

	haberlo jugado	
145.		E: ¿qué mirás?
146.	Los otros juegan, y ella desea	M16: Yo miro cómo juegan mis primos, pero a mí no me dejan
147.		E: y qué juego te gusta de los que ves?
148.	NARR Identificación con la narrativa	M16: Hay uno de un tipo que va en bicicleta
149.		E: Y si te dejaran, a qué te gustaría jugar?
150.	MOTU Identificación con la propuesta lúdica	M16: No sé, todos me gustan
151.		E: Y alguna vez probaste?
152.	MOTU El vj es objeto de deseo	M16: no, nunca, pero me gustaría
153.		E: Bien.. y a ustedes?
154.	NARR Identificación con el personaje	M17: a mí me gusta jugar a Mario Bros
155.		E: y cómo es ese juego?
156.	PRU Consola fliar	M 17: es de <i>Family</i>
157.	PRU Vj en pc	M18: también se puede jugar en la computadora
158.		E: y quiénes tienen computadora?
159.	PRU Otros poseen la consola	M19: mi tío tiene
160.		E. Y qué hace Mario?
161.	NARR Identificación con el personaje	M18: y salta, corre, se trepa por lugares
162.		E: Y cómo se aprende a jugar?
163.	APJE Aprendizaje por práctica	V15: y vas apretando los botones y ya está
164.		E: ya estás aprendiendo?
165.	APJE Aprendizaje por ensayo	V15: y sí, tocás y te va saliendo
166.		E: te sale bien, de una vez?
167.	APJE Apje por ensayo y error	V15: y no, más o menos
168.		E: y qué pasa cuando te sale mal?
169.	APJE El error es penalizado	V15: y ..perdés.. o te matan..
170.		E: y cómo aprendiste vos a jugar?
171.	APJE Apje por práctica	V14: y aprendiendo
172.		E: y alguien te enseñó a jugar?

173.	APJE	Apje por autoinstrucción	V14: no hace falta, aprendés solo
174.			E: y qué otro juego les gusta?
175.	NARR	Identificación con el personaje (por edades)	M16 a mí Mario no me gusta, es para más chiquitos. Yo jugaba cuando tenía 4 años
176.			E: Y cómo los consiguen los jueguitos?
177.	PRU	Obtención de los juegos Los adultos proveen	V14: me los compran o me los regalan
178.			E: y dónde se consiguen?
179.	PRU	No existe un nombre específico para los lugares de venta	V15: en la videojuegos
180.			(Risas)
181.			E: ¿dónde?
182.	PRU	Los niños conocen los lugares de venta	V15: no, en las casas de computación o en Chirolas, es más barato
183.			E. Y saben cuánto cuestan?
184.	PRU	Conocimiento del valor económico	V14: Y..63\$ estaban
185.			E: los juegos? O la máquina?
186.	PRU	Conocimiento del valor del dinero	V14: No, todo!
187.	PRU	Los adultos invierten dinero	M18: mi papá lo compró en cuotas de 30\$, en Lucaioli, 6 cuotas
188.	PRU	Provisión: "regalo"	V15: A mí me lo regalaron para mi cumpleaños, salió 150\$
189.			E: y lo eligen ustedes o lo eligen sus papás?
190.	PRU	Elección de los niños	V15: no, nosotros les decimos, sino ellos traen cualquier cosa
191.			E: Y qué opinan en casa de los videojuegos? Qué dicen los papis cuando están jugando?
192.	PRU	Equipamiento y uso prolongado	V14: y Uy a mí se me rompió el televisor como cuatro veces.. de tanto jugar se recalentó y se rompió..
193.	PRU	Control del juego	M17: mis hermanos a veces están jugando y están jodiendo y así se rompe todo.. ahí nos retan a todos y se acaba..
194.			E: y les parece que cuando juegan están aprendiendo?

195.	APJE	Con el juego se aprende	Todos: si
196.			E: y qué aprenden?
197.	APJE	Aprendizaje funcional, práctico	V15: y estas aprendiendo a manejar el juego
198.			E: están aprendiendo a jugar?
199.	APJE	Aprendizaje técnico	Todos: si
200.			E: y qué otras cosas aprenden?
201.	APJE	Aprendizaje de contenidos	M19: palabras
202.			E: y qué otra cosa?
203.			M19 y no se..
204.			E: Ahora les voy a decir unas palabras y me van a responder qué significa para ustedes, si? Por ejemplo “entretenimiento”
205.			V14: es jugar
206.			M20: divertirse
207.			M19: un entretenimiento
208.			V15 es jugar
209.			E: ahí va otra: qué es aprendizaje?
210.			M18: aprender
211.			E: aprender a qué?
212.	APJE	Aprendizaje y juego vinculados	M18: aprender a jugar
213.	APJE	Aprendizaje y lectura	M17: aprender a leer
214.			E: y qué es la escuela?
215.			V15: un colegio
216.	ENS	Enseñanza en el contexto escolar	M18: un lugar donde te enseñan a leer, a escribir...
217.	ENS	Enseñanza y docentes	V14: donde hay señoritas
218.			E: qué es un juego?
219.			V14: es jugar
220.			E: y qué es jugar?

221.		V14: jugar a la pelota
222.		M20 para divertirse
223.		E. y qué es la lectura?
224.		M16: es leer
225.		E: y para qué sirve leer?
226.		M17: para leer en las vacaciones los libros
227.		E: Les parece que jugar sirve para aprender también?
228.	APJE	Aprendizaje y juego M17: si, jugar para aprender
229.	APJE	Aprendizaje funcional M20: o aprender a jugar bien, a no pegarse
230.		E: y les parece que se puede aprender jugando?
231.	NARR	Aprender a pelear: identificación con el argumento V15: si, yo aprendi a pelear jugando
232.		E: cómo aprendiste a pelear?
233.	NARR	Identificación proyectiva con el argumento violento V15: pegando.. Hay un jueguito que si no pegás te ganan
234.		E: y a ustedes les parece que cuando juegan a un jueguito violento, se ponen violentos?
235.		Todos: no, no
236.		E: por qué?
237.	NARR	Identificación con el argumento violento M16: yo le pego a mi hermanito cuando me molesta
238.		E: y eso te parece que lo aprendiste en los jueguitos?
239.	NARR	Identificación e imitación M16: y no sé.. a veces si pierdo me pongo muy nerviosa y me dan ganas de pegar
240.		E: y a ustedes les pasa lo mismo?
241.	NARR	Identificación, imitación no univoca Todos: a veces si, a veces no..

GRUPOS FOCALES EN CONTEXTOS INFORMALES (usuarios del videojuego Pokemon)

ENTREVISTA GRUPAL N^a6 (EGN 6)

Técnica; Focus group Edad y Sexo Niñas: M2 (10 años) M 4 (11 años) M 5 (9 años) Lugar Valencia Contexto: un grupo de niños usuarios, todos de clase media que concurren a una escuela pública

<i>CATEGORIAS</i>	<i>INTERPRETACION</i>	REGISTRO
1.		E: Quiero que me digan cuáles son los videojuegos que más les gustan.
2. NARR	Identificación con el personaje	M2: <i>Pokémon</i> y Mario Bross
3. NARR	Identificación con el personaje	M4: A mi <i>Pokémon</i> y <i>Dragon loren</i> .
4.		E: ¿De que trata?
5. NARR	Estructura formularia del cuento fantástico	M4: Pues, es un juego de rol que hay ya dos entregas, es un caballero(en la primera) que tienes que llegar al castillo y tienes que hacerte caballero y en la segunda es cuando ya lo están haciendo caballero tiene que encontrar al dragón.
6.		E: Y...¿donde se juega?
7. PRU	Soporte: pc	M4: En el ordenador.
8.		E: Y ¿A vos cual te gusta?
9. NARR	Identificación con el personaje	M5: <i>Pokémon</i> y también Mario Bross .
10.		E: ¿Cuál es la diferencia entre uno y otro?
11. MOTU	Elige por otros sin conocer	M5: No sé
12.		E: Ana nombró un juego de rol. ¿cuál es la diferencia entre el <i>Pokémon</i> de la game boy y un juego de rol?
13. NARR	Relatos con final (rol) y sin final	M4: Que en el juego de rol cuando llegas hasta cierto punto ya se acaba en cambio en <i>Pokémon</i> tu puedes seguir y nunca se acaba.
14.		E: Y ¿por qué el de <i>Pokémon</i> no se acaba nunca?
15. NARR	Pobreza narrativa, exceso de	M4: Porque es seguir entrenando a los <i>Pokémon</i> , y seguir más

	estímulos (entrenar para obtener el éxito)	
16. NARR	Fin del relato	M2: Yo creo que se acaba cuando has capturado a los 150 y cuando por lo menos tienes a todos en el 100 ¿qué más podrías hacer entonces?
17. PRU	Vinculación de la información con otros medios (TV) Show de competencias	M4: Pero es que en la tele los combates que se hacen ahí, son los mejores del mundo que salen en la <i>Nintendo 64</i> también ahí yo los he visto peleándose los 150 en el cien y sigue teniendo la partida y no se le acabó.
18.		E: Y ¿en qué programa viste eso?
19. PRU		M4: Esteee, yo hace mucho que lo vi es que se hacen concursos.
20.		E: ¿En la televisión?
21. PRU	Competencia, lucha Circuito de circulación (TV)	M4: Es que entrenan los <i>Pokémon</i> , se inscriben y comienzan. Por ejemplo los de Valencia, sacan a los mejores de Valencia, luego los de España pelean a los mejores de España y luego así pelean los mejores de cada país y así el que gana.
22.		E: Y eso ¿quién lo organiza? ¿ <i>Nintendo</i> ?
23.		M4: Sí, creo que sí
24.		E: Bueno, ¿qué otros títulos les gusta?
25. NARR	Personaje de la TV	M5: De los que vi en cartucho fueron uno de <i>Rugrats</i> y otro de <i>scooby doo</i> .
26. NARR	Identificación CON personajes	M2: El de <i>Scooby doo</i> mucho no me gusta, y aparte el de mario y el otro supongo que habrá uno de enigma...
27.		E: Es de enigma ese, ¿cuál es el enigma?
28. PRU	Vinculación con otros Medios. Circuitos de circulación (revista)	M2: El enigma ehhh, lo vi en una revista...
29.		E: A ver..., en casa, ¿qué piensan de los videojuegos? ¿les parece que sirven para aprender?
30. PRU	Control del uso (adultos)	M4: A mí me dejan pero cuando llega la hora de cenar lo dejo y dejo el ordenador o la <i>Game Boy</i> .
31.		E: Pero crees que te sirve para aprender algo de la escuela o no ¿aprendes algo jugando?
32. APJE	Influencia del idioma inglés	M4: A mí los juegos que tengo en inglés y no los juego por que como no me entero de

		nada debo aprender un poquito de ingles por lo menos pa' enterarme.
33.		M2: Si y después me llamas para que te los traduzca.
34.		E: ¿Hay juegos de <i>Pokémon</i> en inglés?
35. PRU	Vinculación entre productos: circuitos de circulación	M4: Es que yo tengo la edición de oro, la edición de plata, el juego de cartas y otro que también lo tengo en inglés.
36. APJE	Idioma inglés	M5: Este es en inglés, la edición cristal
37. APJE	Convergencia de conocimientos técnicos. Circuitos de circulación	M4: Si pero ese te lo bajas de Internet.
38.		E: ¿Sí, te lo bajas de Internet?
39. APJE	Idioma inglés	M4: Bueno, si, pero en inglés
40. PRU	Juego original Costos	M2: No, hay que ver por que la edición de plata y eso también sale en inglés, lo que pasa es que yo lo tengo en castellano por que me lo compre traducido y no es nada trucho.
41.		E: ¿Pueden cambiarlo de idioma eso?
42.		M4 y M2: No
43. APJE	Desconocer el inglés es un obstáculo para jugar	M4: Pero tengo un juego de dinosaurios que lo puedes cambiar al castellano, en inglés, en italiano, en español, en francés y en alemán
44.		E: Si pero en sus casas sus papás que creen que ¿esto los hace mejores alumnos o no?
45. PRU	Opinión de los padres	M4: Mi mamá cree que no esta mal.
46.		E: ¿Que opinan en la escuela?
47. PRU	Opinión de la escuela	M4: Dicen: Mira, es mejor estar en casa con la familia que estar jugando y no haciendo los deberes, ala negativo! después de clases te quedas!.
48.		E: Pero ¿qué piensan las maestras?
49. PRU	Opinión de los maestros	M4: No están enteradas, y no les importa nada.
50.		E: Bueno, y ustedes ¿qué aprenden jugando?
51. NARR	(risas) No ven que los vj aporten a lo escolar	M4: Que <i>Pikachu</i> al llegar al nivel 6 aprende el ataque látigo, al subir al nivel 7
52.		E: Pero ¿para que te sirve jugar?
53. MOTU	(Risas)	M2: Para divertirse, para saber que puedes ser feliz teniendo dos hermanos.

54.		E: ¿Cuáles son los juegos que mas les gusta a los chicos de la edad de ustedes?
55. NARR		M2: Yo, ehh no se no es muy conocido, creo que se llama algo asi como <i>Scerrymovy</i> .
56.		E: ¿Y de que trata?
57. NARR	El juego es eliminar al adversario	M2: Es una personita que va por lugares y los que cree que son malos, pues va y los mata, y al final se suman puntos de los que mato correctos e incorrectos.
58.		E: ¿Conoces algún otro juego?
59. NARR		M4: Si a las chicas de mi clase las <i>Barbies</i> .
60. NARR		M2: Eso no es un juego de chicos
61.		M4: Si ya lo se pero...
62. NARR	Identificación con el personaje	M2: ¡ya se! Hay un juego que se llama <i>Marioland 3</i> que es como Mario pero mas adelantado.
63.		E: Y que creen que a ¿los chicos les gusta las mismas cosa que a las chicas?
64.		M2: Depende
65. MOTU	Mismos gustos M y Fem.	M5: A las chicas casi no le pueden gustar los de coches
66.		M4: ¿Y por que no?
67.		E: y ¿qué otros no les gusta a las chicas?
68. MOTU		M2: Hay muchos de autos que no les gusta a las chicas pero eso no significa que no haya chicas.
69. MOTU	Mismos gustos M y Fem.	M4: Aquí me tienes, yo en mi casa tengo uno de coches que cuando lo vieron los chicos decían: ¿me lo dejas, me lo dejas?; Y cuando salía a la calle con el juego todos me gritaban: ehhhhhhhh ana es la mejor, viva, ehhh,ehhh. Pelotas!
70.		E: De nuevo, ¿qué se aprende en la escuela y que se aprende jugando?
71. APJE	Aprendizaje=libertad ¿ Cómo enseñan los vj?	M2: En la escuela aprendes casi siempre cosas que no te gustan o hay veces que si y que son obligatorios y en los juegos, en algunos tienes la posibilidad de moverte como vos quieras y, es como una prueba y si “lo hiciste mal” la puedes apagar y volverla a hacer.
72.		E: El tema de los videojuegos y la violencia vieron que hay muchos juegos que son violentos, eso de matar a las personas, atacar, lo mismo los <i>Pokémon</i> que hay que atacar al otro,¿ustedes creen que las cosas mas violentas son todas o son un juego?
73. MOTU	Información de otros medios. Circuitos de circulación	M2: Eso depende de las personas, por ejemplo, puede ser una persona que no esta obsesionada que lo ve como algo normal, por ejemplo en china hubo un chico que se tiro

		de una ventana creyendo que era <i>Superman</i> otro que era <i>Pidgeotto</i> .
74.		E: O sea que ustedes creen que hay personas que se creen el juego?.
75. PRU	Control de la fantasía Rol del adulto=control	M2: Si, que hay chicos a los que no se les debería dar el juego o que el adulto antes de darle el juego se asegure de que si se lo puede dar o no, si escapas y también conocer el juego antes de dárselo.
76.		E: O sea que tiene que haber algún tipo de control por los adultos
77. PRU	Control de los adultos	M4: Si, un tortazo, y se le pasa la tontería a la primera
78.		E: Y ¿con el tema del tiempo?¿el control del tiempo?¿tiene que intervenir un adulto para que la termine?
79.		M2: Bueno no, depende
80. PRU	Control del tiempo de uso	M4: Si lo vas a volver majara (tonto) por estar jugando
81. PRU		M2: Hay gente que dice que esta bien, jugar una hora y si juega mas no se que cosa te puede pasar.
82.		E: Con los ojos.
83.	Vj y salud	M2: Pero ella jugo toda su vida mas de una hora y usa anteojos desde hace tiempo y...
84.		M4: Los uso desde el año pasado
85.		E: Les parece que ¿hay diferencia entre los videojuegos que aparecen en la consola y los que aparecen en los ordenadores?
86. PRU	Diferencia entre soportes Control de los argumentos	M4: Mas violentos son los que hay para <i>Play Station</i> , el <i>Final Fantasy</i> , anularon y todo algunos juegos de <i>Final Fantasy</i> por que decia: este personaje es mas fuerte por que toma y ahí decía un nombre de droga y todo.
87.		E: ¿A si? Son mas violentos ¿ y que otra diferencia ves?.
88. PRU	Costos Conocimiento sobre costos y juegos en distintos soportes	M4: Y que son mas caros los de <i>Game Boy</i> y los de video consola que los de ordenador, porque los de ordenador la mayoría cuestan 3000 pelás y estos 46000
89.		E: Pero los de ordenador también son baratos
90. PRU	Discrimina las diferentes calidades por costos. Circuitos de circulación	M2: Por que no vendrían a ser de lo que seria real, vendría a ser una copia, no es que sean truchos, bueno algunos pero es una copia.

91.		E: Cuales vendrían a ser los mas caros los de <i>la Game Boy</i> ¿no?
92. PRU		M2: Por que, no se pero supongo que si; Pero también hay unos que son tipo <i>Play Station</i> pero con un cd.
93.		E: Bien, otra cosa ¿qué opinas de los video juegos educativos?
94. MOTU		M4: Pues, que son muy educativos
95.		E: A ver ¿qué quieres decir?¿qué opinas sobre los video juegos educativos?
96. NARR	Contenidos y desafíos por edad	M2: Educativos, bueno, que son educativos, que no están mal, pero depende el nivel por que si por ejemplo son de <i>teletubis</i> , hay algunos papás que piensan que son adorables y se los dan a chicos de 11 y 12...
97.		E: Pero ¿conocen algún videojuego educativo que les guste?
NARR		M4: Si, <i>kindergarden</i> , es algo en ingles, otro que se llama la aventura de mundo submarino, ese esta bien; Ahí teneis peces y ahí hay por la tierra, pulsas el pez y te aparece la imagen y un juego y de todo.
98.		M2: ¿juegos como que?
99. APJE		E: Es para conocer las especies
100.		M4: Si
101.		M2: Pero ¿juegos como que? O sea ¿cómo que juegos? ¿Atrapar pescaditos?
102.		E: ¿Se trata de juegos de algun simulador?
103. MOTU	Elección de juegos de aventuras	M4: Pues yo tengo... De aventuras tambien
104.		E: Ya nombramos los de rol, los de aventura, los de laberinto que son esto de...
105.		E: Otra preguntita ¿ como clasificarían a ese videojuego del <i>Pokémon</i> ?¿cómo lo describirían ustedes?¿qué tipo de juego es?
106.		M2: ¿En cuantas palabras?
107.		E: No que me cuenten el juego sino que, hay laberintos, ¿qué mas? hay que seguir un camino.
108. MOTU	Estrategia psicológica: elección acertada	M2: Hay que saber elegir, hay que saber entrenar
109.		E: ¿Como saber elegir?

110.	NARR	Conocimiento experto	M4: Depende por que hay de los tres tipos las ediciones roja, azul, la edición amarilla, la de plata o la de oro. La edición roja y azul tienes que elegir un <i>Pokémon</i> : <i>Bulbasaur</i> , <i>Charmander</i> o <i>Squirtel</i> , en la edición amarilla te daran a <i>Pikáchu</i> así ya .
111.	NARR		M2: Y en la edición oro o plata tenés para elegir entre <i>Totodile</i> que es un tipo de cocodrilo que es de agua, esta <i>Cindaquil</i> que es de fuego y <i>Chikorita</i> ...
112.			E: ¿Por qué saber elegir?
113.	NARR	Saber elegir El experto, professor es masculino	M2: Tenes que saber elegir con que <i>Pokémon</i> quieres empezar, el profesor Oak es un experto.
114.			E: ¿Por que?
115.	NARR	Circulación de la información por distintos medios Argumento complejo por exceso de elementos	M2: por ejemplo, por que yo leí en una revista que decían los expertos que del Pokémon depende el nivel del juego, por que te dicen que el Pokémon básico, el más básico con el que se tendría que empezar es con <i>Bolbasaur</i> o <i>Chikorita</i> que son del tipo planta
116.	NARR	Conocimiento experto	M5: Esos tres Pokémon: <i>Chikorita</i> , <i>Cindaquil</i> y <i>Totodile</i> están reemplazando a los de la edición azul y roja que son <i>Charmander</i> , <i>Squirtel</i> y <i>Bulbasaur</i>
117.			E: Pero ¿por que reemplazando?
118.	NARR	Conocimiento experto	M5: Los reemplazan porque son como las evoluciones
119.		Tema: la evolución de las especies	M4 y M2: No, no son evoluciones
120.			E: ¿Qué son?
121.	NARR	Concepto de evolución	M4: Son diferentes pero mejorados
122.	NARR		M2: Lo que pasa es que las ediciones oro y plata aparecen los 100 Pokémon nuevos y para no poner siempre los mismos pusieron como los Pokémon básicos para reemplazar o algo así de los 100 nuevos
123.			E: y con este tema de que evolucionan y no evolucionan ustedes ¿ que piensan?
124.			M2: Que esta bien
125.	NARR	Concepto de evolución.	M4: Porque cuando evoluciona se convierte en un <i>Pokémon</i> que es mejor

126.			E: Y en la naturaleza de todos los días ¿hay evoluciones?
127.			M4: Si
128.			E: A ver ¿qué?
129.			M4: Pues la larva que se convierte en mariposa
130.			E: Eso es metamorfosis
131.	NARR	Evolución y relación entre especies	M2: Pero hay un parecido, en <i>Pokémon</i> hay dos <i>Pokémons</i> . Uno es <i>Caterpie</i> que es tipo un gusano y otro es <i>Weedle</i> que es tipo una oruga y ambos evolucionan en una especie de capullo y después uno a una mariposa y otro a una abeja
132.			E: Ustedes a estos juguetes ¿le tienen el mismo cariño que a otros juguetes? Como a una muñeca o otros juguetes
133.	NARR	Vínculo afectivo	M4: Pues a mi <i>Pikachu</i> , a mi <i>Pikachu</i> y a mi <i>Pikachu</i> , o sea a mi <i>Pikachu</i> muñeco, a mi <i>Pikachu</i> electrónico y a este (<i>game boy</i>) les tengo el mismo cariño
134.			E: Y los quieres como si fueran muñecos, aunque sean una imagen?
135.	NARR	Identificación con personaje Descripción detallada: exceso de información	M2: Yo siento que cuando entreno a algún <i>Pokémon</i> , no se, a <i>Seel</i> siento como si tuviera una mascota de verdad o algo, no sé, por ejemplo estoy con un <i>Pokémon</i> y uno de los que agarre más cariño en la edición azul es a un <i>Pidgeotto</i> , <i>Pidgey</i> que es tipo un gorrioncito, después <i>Pidgeotto</i> que es como una paloma o algo así y el otro <i>Pidgeot</i> es como un águila
136.	NARR	Personaje y realidad	M4: <i>Pidgeot</i> mide más de un metro y medio
137.	NARR		M2: Por ejemplo, estoy luchando con <i>Pidgeot</i> y se está debilitando y me pongo a gritar, vamos <i>Pidgeot</i> vamos!!! Como si lo tuviera de verdad, pero no se si le agarro el mismo cariño que a mi perrita
138.			E: Y porque se emocionan tanto cuando ven un <i>Pokémon</i> o dicen ¡miren esta evolucionando!, que es un logro, una hazaña?
139.	NARR	Grado de inmersión	M2: Es un logro, si
140.			E: Y ¿tienen que estar mucho tiempo buscándolo?¿cómo?
141.	NARR	Fluir de la vida	M2: No todos los <i>Pokémon</i> evolucionan en el mismo nivel, hay otros que evolucionan con mas dificultad o con piedras
142.			E: ¿Cómo con piedras?

143.	NARR	Elementos de la naturaleza	M2: Con piedras, por que en las ediciones están diferentes piedras: piedra hoja, piedra fuego, piedra agua, piedra trueno, hay algunos <i>Pokémons</i> que evolucionan con piedras otros no
144.	NARR	Distintas variables Pensamiento complejo por la trama narrativa con muchos elementos	M5: Como dijo Clara hay casi un cuarto de <i>Pokémons</i> que solo pueden evolucionar con un tipo de piedra: si es del tipo planta no va a evolucionar hasta que le des la piedra hoja, otro <i>Pokémon</i> que puede ser del tipo fuego no va a evolucionar hasta que le des la piedra fuego
145.			E: Y esa información con cual evoluciona y con cual no ¿de donde la sacan?¿cómo la aprenden?
146.	PRU	Circuitos de circulación Interconexión con otros medios	M2: De gente que sabe mas, o de las revistas o con la misma experiencia
147.	APJE	Apje por ensayo error	M5: O haciéndolo nosotras mismas
148.			E: ¿Te da información la máquina?
149.			M4: Bueno...
150.	APJE	autoinstruccion	M2: Si
151.	APJE	Apje por descubrimiento	M4: Lo descubres tu
152.	NARR	Identificación con el personaje Valor de la información	M2: Pero en <i>Pokémon</i> sos un tipito que va caminando por muchos lugares y hablas con muchas personas y hay veces que te dan información valiosa
153.			E: ¿Por ejemplo?
154.	NARR	Convergencia de medios El saber experto (masculino) ayuda	M2: Por ejemplo estas ahí y en la edición de oro y plata hay una radio y hay un canal que es la estación de <i>Oak</i> y por ejemplo habla una tal salva: hola,...; y habla <i>Oak</i> uno de los profesores que te ayuda y te dice por ejemplo: <i>Weedle</i> aparece en la zona..., puede evolucionar con la piedra... por ejemplo ¿no?, ahí te dan pistas
155.	NARR	Información desde distintos medios	M5: Y también hay carteles que aparecen en la <i>Game Boy</i> , también carteles hay, personas que te avisan, pistas de entrenador y algunos carteles que te avisan en donde estas y el nombre del pueblo o ciudad y por ejemplo: ciudad endrino la famosa ciudad de...
156.			M4: No a ver, ciudad fucsia la ciudad de la...pasión rosa
157.			E: ¿Y ahí te da un dato de lo que vas a encontrar, algo?
158.	NARR	Información escrita	M5: Por ejemplo dice ciudad azulona la ciudad de los sueños de arco iris

159.			M2: Porque, no se
160.	NARR	Argumento básico: completar la colección / acumular?	M5: Y también esta la mansión azulona, que vendría a ser una mansión <i>Pokémon</i> , que cuando completes la <i>Pokedex</i> o sea tengas los 150 <i>Pokémon</i>
161.	PRU		M2: Ahí te dan un certificado o un diploma
162.			E: ¿Y lo puedes imprimir?
163.			M2 y M5: Si
164.	PRU	Aplicación de conocimientos tecnológicos	M2: Si tienes la impresora
165.	PRU	Requerimientos técnicos	M4: Bueno necesitas la <i>Game Boy</i> , la impresora y el “ <i>cable game link</i> ”
166.			E: Pero es una impresora chiquitita o la común?
167.			M4: La <i>Game Boy Printer</i>
168.	NARR	Para avanzar se hace necesario contar con mayor equipamiento	M5: Por ejemplo hay algunos <i>Pokémon</i> s que en la edición azul, por ejemplo <i>Meowth</i> que es un <i>Pokémon</i> gato, únicamente aparece en la edición azul y para poder completar la <i>Pokedex</i> lo tienes que tener, lo tienes que cambiar con el <i>Cable Game Link</i>
169.	NARR		M4: En la azul y en la de plata (aparece <i>Meowth</i>)
170.	NARR	Convergencia tecnológica y trabajo en común	M5: Y para completar la <i>Pokedex</i> tienes que tener otro compañero con el <i>Game Boy</i> y con el <i>Cable Link</i> para poder intercambiarlo
171.			E A ver otra cosa, esto es importante, lo de la guardería que me contaban hoy ¿cómo es eso de que se clonan? y todo eso
172.	NARR	Conexión entre las versiones. Tema: la clonación	M5: En la guardería puedes dejar <i>Pokémon</i> s y por ejemplo en las ediciones oro y plata puedes dejar hasta dos <i>Pokémon</i> s para que después si quieres dejas dos <i>Pokémon</i> y tienen un huevo
173.	NARR	Negación de la sexualidad? Mutación de las especies	M4: Hembra y macho y cuando suben determinados niveles ponen un huevo M2: Pongo un caso, ahora yo deje un <i>Ditto</i> , que es un <i>Pokémon</i> que se puede transformar en muchos, o también puedes poner, por ejemplo...
174.	NARR	Circuitos de circulación de la información Acceso a la información	M4: Te lo dijo Marchuet ese truco y yo lo saque de internet ese truco, me tuve que pegar el palizón de meterme en todas las páginas que se de <i>Pokémon</i> y preguntarle a los más mayores por que los más pequeños no sabían, le tuve que preguntar a todos los copiones si lo sabían y al final uno me lo dijo, por equivocación
	NARR	Sexualidad y evolución	M2: Bueno, doy un ejemplo: pones un <i>Pikachu</i> hembra y un <i>Pikachu</i> macho (en la

		Ascender de nivel entre las especies Rol de los adultos en la trama narrativa Los adultos no saben	guardería), cuando suban determinado nivel, que para eso tenes que caminar mucho y hacer ejercicio (digamos), vos entras y ves, por que hay un abuelo y una abuela y conectado a la casa hay un parque que se ven los dos <i>Pokemons</i> ahí como jugando, cuando vos vas a veces aparece el abuelo afuera y te dice: “estábamos cuidando a tus <i>Pokemons</i> y ¡menuda sorpresa nos hemos llevado! Tus <i>Pokemons</i> han tenido un huevo”, y cuando los sacas si es uno de los <i>Pokémons</i> de los 100 nuevos o algo así como si fuera de la familia, te puede salir un <i>Pokemon</i> de los nuevos, por ejemplo: <i>Pikachu</i> , <i>Pikachu</i> tienen un huevo ese es <i>Pichu</i>
NARR		Personajes Conocimiento experto	M4: Por ejemplo: dos <i>Pikachu</i> o dos <i>Raichu</i> te sale un <i>Pichu</i> , si dejas dos <i>Juiglipuff</i> o dos <i>Wigituff</i> te saldrá la pre-evolución de <i>Juiglipuff</i>
175.			E: ¿Qué es eso de la pre-evolución?
176.	NARR	Ciclo de la vida: sin final Eterno retorno	M4: Y bueno lo que pasa, la pre-evolución: pues que hay <i>Pokémons</i> en los 150 habían hecho un <i>Pokemon</i> que evolucionaba a otro y ahora cuando hicieron los 100 nuevos que han sacado, de estos 150 ha habido unos que le han sacado una pre-evolución, uno que evoluciona a ese
177.			E: Ahora cuéntenme la diferencia entre las distintas ediciones
NARR			M4: Las ediciones azul y roja fueron las 1º que salieron y son las mas viejas, la amarilla esta un poquito más avanzada, la pantalla que cambia de color cuando llegas a un sitio y todo eso, y que te sigue <i>Pikachu</i> y en la de oro y en la de plata hasta el momento son las mas mejoradas
178.		Importancia del color	M2: A todo color
179.	MOTU	Personaje principal en una de las ediciones(<i>Pikachu</i>)	M4: Y cuando salga el <i>Pokémon</i> cristal esa será la mejor
180.	MOTU		M5: Y el <i>Pokemon</i> que más conocen las personas mayores es <i>Pikachu</i> que es de la edición amarilla
181.	MOTU		M2: En las ediciones oro y plata están los <i>Pokemon</i> 100 nuevos
182.	MOTU	Diferencias entre ediciones	M5: En las ediciones oro y plata que son las ediciones mas avanzadas, el <i>Pokemon Snorlax</i> aparece mas grande
183.			M4: No aparece igual
184.	NARR		M2: Cuando te lo encuentras en una ciudad de donde salís del agua...
185.	NARR	Selección de objetos y	M5: Y también vos sos más grande. En las ediciones oro y plata hay <i>Pokemons</i> de los 100

	clasificación	nuevos, pero hay muchos <i>Pokemons</i> como <i>Úrsaring</i> que solo aparece en la edición de oro.
--	---------------	---

ENTREVISTA GRUPAL Nª7 (EGN 7)

Técnica; Focus group Edad y Sexo Niñas: M2 (10 años), M 4 (11 años), M 5 (9 años) Lugar Valencia Contexto: un grupo de niños usuarios, todos de clase media que concurren a una escuela pública

CATEGORIAS	INTERPRETACION	REGISTRO
186.		E: Pero ¿conocen algún videojuego educativo que les guste?
NARR	Interes por vj de contenidos educativos	M4: Si, <i>kindergarden</i> , es algo en ingles, otro que se llama la aventura de mundo submarino, ese esta bien; Ahí teneis peces y ahí hay por la tierra, pulsas el pez y te aparece la imagen y un juego y de todo.
187.		M2:¿juegos como que?
188.		E: Es para conocer las especies?
189.	NARR Interes por adquirir información a través del juego	M4: Si
190.		M2: Pero ¿juegos como que? O sea ¿cómo que juegos? ¿Atrapar pescaditos?
191.		E: ¿Se trata de juegos de algun simulador?
192.	NARR Identificación con la propuesta de aventuras	M4: Pues yo tengo... De aventuras tambien
193.		E: Ya nombramos los de rol, los de aventura, los de laberinto que son esto de...
194.		E: Otra preguntita ¿ como planificarían a ese videojuego del <i>Pokémon</i> ?¿cómo lo describirían ustedes?¿qué tipo de juego es?
195.		M2: ¿En cuantas palabras?
196.		E: No que me cuenten el juego sino que, hay laberintos, ¿qué mas? hay que seguir un camino.

197.	ENS	Estrategia psicológica: elección acertada	M2: Hay que saber elegir, hay que saber entrenar
198.			E: ¿Como saber elegir?
199.	ENS	Conocimiento experto: valor de la información	M4: Depende por que hay de los tres tipos las ediciones roja, azul, la edición amarilla, la de plata o la de oro. La edición roja y azul tienes que elegir un <i>Pokémon: Bulbasaur, Charmander</i> o <i>Squirtel</i> , en la edición amarilla te daran a <i>Pikáchu</i> así ya .
200.			M2: Y en la edición oro o plata tenés para elegir entre <i>Totodile</i> que es un tipo de cocodrilo que es de agua, esta <i>Cindaquil</i> que es de fuego y <i>Chikorita</i> ...
201.			E: ¿Por qué saber elegir?
202.	ENS	Saber elegir El experto, profesor es masculino	M2: Tenes que saber elegir con que <i>Pokémon</i> quieres empezar, el profesor Oak es un experto.
203.			E: ¿Por que?
204.	PRU	Circulación de la información por distintos medios Argumento complejo por exceso de elementos	M2: por ejemplo, por que yo leí en una revista que decían los expertos que del Pokémon depende el nivel del juego, por que te dicen que el Pokémon básico, el más básico con el que se tendría que empezar es con <i>Bolbasaur</i> o <i>Chikorita</i> que son del tipo planta
205.	ENS	Conocimiento experto	M5: Esos tres <i>Pokémon: Chikorita, Cindaquil y Totodile</i> están reemplazando a los de la edición azul y roja que son <i>Charmander, Squirtel y Bulbasaur</i>
206.			E: Pero ¿por que reemplazando?
207.	ENS	Conocimiento experto	M5: Los reemplazan porque son como las evoluciones
208.	ENS	Tema: la evolución de las especies	M4 y M2: No, no son evoluciones
209.			E: ¿Qué son?
210.	ENS	Concepto de evolución	M4: Son diferentes pero mejorados
211.	ENS	Valor a la acumulación de datos	M2: Lo que pasa es que las ediciones oro y plata aparecen los 100 <i>Pokémon</i> nuevos y para no poner siempre los mismos pusieron como los <i>Pokémon</i> básicos para reemplazar o algo así de los 100 nuevos

212.			E: y con este tema de que evolucionan y no evolucionan ustedes ¿ que piensan?
213.	ENS	El relato es aceptado como autoridad	M2: Que esta bien
214.	ENS	Concepto de evolución, considerada como información científica.	M4: Porque cuando evoluciona se convierte en un <i>Pokémon</i> que es mejor
215.			E: Y en la naturaleza de todos los días ¿hay evoluciones?
216.			M4: Si
217.			E: A ver ¿qué?
218.	APJE	Transferencia de conocimientos	M4: Pues la larva que se convierte en mariposa
219.			E: Eso es metamorfosis
220.	APJE	Evolución y relación entre especies	M2: Pero hay un parecido, en <i>Pokémon</i> hay dos <i>Pokémons</i> . Uno es <i>Caterpie</i> que es tipo un gusano y otro es <i>Weedle</i> que es tipo una oruga y ambos evolucionan en una especie de capullo y después uno a una mariposa y otro a una abeja
221.			E: Ustedes a estos juguetes ¿le tienen el mismo cariño que a otros juguetes? Como a una muñeca o otros juguetes
222.	NARR	Vínculo afectivo: identificación proyectiva con el personaje	M4: Pues a mi <i>Pikachu</i> , a mi <i>Pikachu</i> y a mi <i>Pikachu</i> , o sea a mi <i>Pikachu</i> muñeco, a mi <i>Pikachu</i> electrónico y a este (<i>game boy</i>) les tengo el mismo cariño
223.			E: Y los querés como si fueran muñecos, aunque sean una imagen?
224.	NARR	Identificación con personaje Descripción detallada: exceso de información	M2: Yo siento que cuando entreno a algún <i>Pokémon</i> , no se, a <i>Seel</i> siento como si tuviera una mascota de verdad o algo, no sé, por ejemplo estoy con un <i>Pokémon</i> y uno de los que agarre más cariño en la edición azul es a un <i>Pidgeotto</i> , <i>Pidgey</i> que es tipo un gorrioncito, después <i>Pidgeotto</i> que es como una paloma o algo así y el otro <i>Pidgeot</i> es como un águila
225.	NARR	Identificación con el personaje: real?	M4: <i>Pidgeot</i> mide más de un metro y medio
226.	NARR	Identificación con el personaje y la narrativa: “estoy luchando”	M2: Por ejemplo, estoy luchando con <i>Pidgeot</i> y se está debilitando y me pongo a gritar, vamos <i>Pidgeot</i> vamos!!! Como si lo tuviera de verdad, pero no se si le agarro el mismo cariño que a mi perrita

227.			E: Y porque se emocionan tanto cuando ven un <i>Pokémon</i> o dicen ¡miren esta evolucionando!, que es un logro, una hazaña?
228.	MOTU	Grado de inmersión	M2: Es un logro, si
229.			E: Y ¿tienen que estar mucho tiempo buscándolo?¿cómo?
230.	NARR	Narrativa cíclica en el concepto de la vida	M2: No todos los <i>Pokémon</i> evolucionan en el mismo nivel, hay otros que evolucionan con mas dificultad o con piedras
231.			E: ¿Cómo con piedras?
232.	NARR	Concepción oriental: elementos de la naturaleza	M2: Con piedras, porque en las ediciones están diferentes piedras: piedra hoja, piedra fuego, piedra agua, piedra trueno, hay algunos <i>Pokémon</i> s que evolucionan con piedras otros no
233.	NARR	Distintas variables Pensamiento complejo por la trama narrativa con muchos elementos	M5: Como dijo Clara hay casi un cuarto de <i>Pokémon</i> s que solo pueden evolucionar con un tipo de piedra: si es del tipo planta no va a evolucionar hasta que le des la piedra hoja, otro <i>Pokémon</i> que puede ser del tipo fuego no va a evolucionar hasta que le des la piedra fuego
234.			E: Y esa información con cual evoluciona y con cual no ¿de donde la sacan?¿cómo la aprenden?
235.	PRU	Circuitos de circulación Interconexión con otros medios	M2: De gente que sabe mas, o de las revistas o con la misma experiencia
236.	APJE	Apje por ensayo error	M5: O haciéndolo nosotras mismas
237.			E: ¿Te da información la máquina?
238.			M4: Bueno...
239.			M2: Si
240.	APJE	Apje por descubrimiento	M4: Lo descubres tu
241.	NARR	Identificación con el personaje Valor de la información	M2: Pero en <i>Pokémon</i> sos un tipito que va caminando por muchos lugares y hablas con muchas personas y hay veces que te dan información valiosa
242.			E: ¿Por ejemplo?
243.	PRU	Convergencia de medios El saber experto (masculino) ayuda	M2: Por ejemplo estas ahí y en la edición de oro y plata hay una radio y hay un canal que es la estación de <i>Oak</i> y por ejemplo habla una tal salva: hola,...; y habla <i>Oak</i> uno de los profesores que te ayuda y te dice por ejemplo: <i>Weedle</i> aparece en la zona..., puede

			evolucionar con la piedra... por ejemplo ¿no?, ahí te dan pistas
244.	PRU	Información desde distintos medios	M5: Y también hay carteles que aparecen en la <i>Game Boy</i> , también carteles hay, personas que te avisan, pistas de entrenador y algunos carteles que te avisan en donde estas y el nombre del pueblo o ciudad y por ejemplo: ciudad endrino la famosa ciudad de...
245.	ENS	Información exacta en la trama para avanzar	M4: No a ver, ciudad fucsia la ciudad de la...pasión rosa
246.			E: ¿Y ahí te da un dato de lo que vas a encontrar, algo?
247.	ENS	Información escrita	M5: Por ejemplo dice ciudad azulona la ciudad de los sueños de arco iris
248.			M2: Porque, no se
249.	APJE	Argumento básico: completar la colección / acumular?	M5: Y también esta la mansión azulona, que vendría a ser una mansión <i>Pokémon</i> , que cuando completes la <i>Pokedex</i> o sea tengas los 150 <i>Pokémon</i>
250.	ENS	Aprobación del éxito	M2: Ahí te dan un certificado o un diploma
251.			E: ¿Y lo puedes imprimir?
252.			M2 y M5: Si
253.	PRU	Aplicación de conocimientos tecnológicos	M2: Si tienes la impresora
254.	PRU	Requerimientos técnicos	M4: Bueno necesitas la <i>Game Boy</i> , la impresora y el “ <i>cable game link</i> ”
255.			E: Pero es una impresora chiquitita o la comun?
256.			M4: La <i>Game Boy Printer</i>
257.	ENS	Para avanzar se hace necesario contar con mayor equipamiento	M5: Por ejemplo hay algunos <i>Pokémon</i> s que en la edición azul, por ejemplo <i>Meowth</i> que es un <i>Pokémon</i> gato, únicamente aparece en la edición azul y para poder completar la <i>Pokedex</i> lo tienes que tener, lo tienes que cambiar con el <i>Cable Game Link</i>
258.	ENS	Valor de la información	M4: En la azul y en la de plata (aparece <i>Meowth</i>)
259.	ENS	Convergencia tecnológica y trabajo en común	M5: Y para completar la <i>Pokedex</i> tienes que tener otro compañero con el <i>Game Boy</i> y con el <i>Cable Link</i> para poder intercambiarlo
260.			E A ver otra cosa, esto es importante, lo de la guardería que me contaban hoy ¿cómo es eso de que se clonan? y todo eso
261.	ENS	Conexión entre las versiones. Tema: la clonación	M5: En la guardería puedes dejar <i>Pokémon</i> s y por ejemplo en las ediciones oro y plata puedes dejar hasta dos <i>Pokémon</i> s para que después si quieres dejas dos <i>Pokémon</i> y tienen

			un huevo
262.	NARR	Negación de la sexualidad? Mutación de las especies	M4: Hembra y macho y cuando suben determinados niveles ponen un huevo M2: Pongo un caso, ahora yo deje un <i>Ditto</i> , que es un <i>Pokémon</i> que se puede transformar en muchos, o también puedes poner, por ejemplo...
263.	ENS	Circuitos de circulación de la información Acceso a la información	M4: Te lo dijo Marchuet ese truco y yo lo saque de internet ese truco, me tuve que pegar el palizón de meterme en todas la páginas que se de <i>Pokémon</i> y preguntarle a los mas mayores por que los mas pequeños no sabían, le tuve que preguntar a todos los copiones si lo sabían y al final uno me lo dijo, por equivocación
	NARR	Sexualidad y evolución Ascender de nivel entre las especies Rol de los adultos en la trama narrativa Los adultos no saben	M2: Bueno, doy un ejemplo: pones un <i>Pikachu</i> hembra y un <i>Pikachu</i> macho(en la guardería), cuando suban determinado nivel, que para eso tenes que caminar mucho y hacer ejercicio (digamos), vos entras y ves, por que hay un abuelo y una abuela y conectado a la casa hay un parque que se ven los dos <i>Pokemons</i> ahí como jugando, cuando vos vas a veces aparece el abuelo afuera y te dice: “estábamos cuidando a tus <i>Pokemons</i> y ¡menuda sorpresa nos hemos llevado! Tus <i>Pokemons</i> han tenido un huevo”, y cuando los sacas si es uno de los <i>Pokémons</i> de los 100 nuevos o algo así como si fuera de la familia, te puede salir un <i>Pokemon</i> de los nuevos, por ejemplo: <i>Pikachu</i> , <i>Pikachu</i> tienen un huevo ese es <i>Pichu</i>
	NARR	Personajes Conocimiento experto	M4: Por ejemplo: dos <i>Pikachu</i> o dos <i>Raichu</i> te sale un <i>Pichu</i> , si dejas dos <i>Juiglipuff</i> o dos <i>Wiglituff</i> te saldrá la pre-evolución de <i>Juglipuff</i>
264.			E: ¿Qué es eso de la pre-evolución?
265.	NARR	Ciclo de la vida: sin final Eterno retorno	M4: Y bueno lo que pasa, la pre-evolución: pues que hay <i>Pokémons</i> en los 150 habían hecho un <i>Pokemon</i> que evolucionaba a otro y ahora cuando hicieron los 100 nuevos que han sacado, de estos 150 ha habido unos que le han sacado una pre-evolución, uno que evoluciona a ese
266.			E: Ahora cuéntenme la diferencia entre las distintas ediciones
	NARR		M4: Las ediciones azul y roja fueron las 1º que salieron y son las mas viejas, la amarilla esta un poquito más avanzada, la pantalla que cambia de color cuando llegas a un sitio y todo eso, y que te sigue <i>Pikachu</i> y en la de oro y en la de plata hasta el momento son las mas mejoradas
267.	ENS	Importancia del color	M2: A todo color
268.	MOTU	Renovación constante	M4: Y cuando salga el <i>Pokémon</i> cristal esa será la mejor

269.	NARR	Personaje principal en una de las ediciones(Pikachu)	M5: Y el <i>Pokemon</i> que más conocen las personas mayores es <i>Pikachu</i> que es de la edición amarilla
270.	ENS	Información	M2: En las ediciones oro y plata están los <i>Pokemon</i> 100 nuevos
271.	ENS	Diferencias entre ediciones: conocimiento experto	M5: En las ediciones oro y plata que son las ediciones mas avanzadas, el <i>Pokemon Snorlax</i> aparece mas grande
272.	ENS		M4: No aparece igual
273.	ENS		M2: Cuando te lo encuentras en una ciudad de donde salís del agua...
274.	NARR	Selección de objetos y clasificación	M5: Y también vos sos más grande. En las ediciones oro y plata hay <i>Pokemons</i> de los 100 nuevos, pero hay muchos <i>Pokemons</i> como <i>Úrsaring</i> que solo aparece en la edición de oro.

ENTREVISTA GRUPAL NIÑOS: (EGN 8)

Técnica: focus group Edad y sexo: M 2: 12 años M 5: 9 años V5: 9 años V6: 8 años Lugar: Argentina, Provincia de Buenos Aires Contexto: Un grupo de niños usuarios de videojuegos en un centro recreativo

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
242.		E: a ver... ¿cuáles son los programas de televisión o los juegos que más les gustan?
243. MOTU	Identificación con los personajes Circuitos de circulación de la información: distintos medios masivos convergen. Propuesta lúdica vinculada a la inmersión y a la simulación. Dificultad para elaborar los tiempos de espera	M5: a mí en el <i>Game Boy</i> me gusta <i>Mario BROS</i> , sea cual sea... y también me gusta <i>Pókemon</i> , porque tenés que ir como en una aventura en donde no sabes que va a seguir... entonces te dan ganas de seguir y también los juegos que me gustan en la tele: <i>Nickelodeon</i> y <i>Cartoon Network</i> porque son la mayoría que veo, y juegos de mesa... Me parece un poco divertido, sería como el juego de la oca, sí que lo veo aburrido porque cambiar la fichita... y divertido, veo todos los juegos que a mí me divierten y me gustan

244.			M2: pero, ¿cómo? ¿vos decís de clasificar, de televisión, juego?
245.			E: sí, de las actividades que ustedes prefieren, cuáles les gustan?
246.	MOTU	Selectividad en el consumo televisivo de acuerdo con intereses	M2: En la TV yo veo todo lo que me interese y a veces lo que más me interesa de los dibujitos, no cualquiera, algo que...
247.			E. Por ejemplo, cuáles?
248.	ENS	Preferencia por componentes estéticos (manga japonés)	M2: Por ejemplo los dibujos manga, esos me gustan, son interesantes y sino..
249.			E: ¿y por qué son interesantes?
250.	ENS	Preferencia por componentes estéticos y de la trama (manga japonés) Preferencia por trama de aventuras	M2: No sé, por la forma del dibujo, la manera en que actúan y la trama...me parece interesante y.. los manga son los dibujos japoneses y, si no son manga me gustan los que son así de deporte, algún desafío o también programas de deportes y desafíos, pistas, encontrar, hacer, resolver acertijos..
251.	MOTU	Preferencia por argumentos Satíricos	V5: y a mí me gustan los dibujitos. Me gusta la vaca y el pollito, <i>Dexter, Ed, Edd y Eddy</i> .. Me encantan porque son graciosos..
252.			E: Por qué son graciosos? Son chistes?
253.	ENS	Socialización de preferencias	V5: y también me gustan los dibujos manga desde que vino mi prima, ella me los mostró y me empezaron a gustar
254.			E. Y de los juegos cuáles les gustan?
255.	NARR	Preferencia por personajes robotizados	V5 de los juegos de computadora? Me gusta " <i>Bionicle</i> " que es un juego de robot también unos 500 juegos que me grabó mi tía
256.			E: pero de todos esos ¿cuáles son los que más te gustan?
257.	MOTU	Preferencia por videojuegos de plataformas, de aventuras	V5; de los 500 juegos me gustan...eh...uno de los robot que es de hielo: hay máscaras oxidadas que vos si las tocas perdés una vida y tenés 3, las tenés que saltar y agarrar tus propias máscaras. Si las agarras, sumáis puntos y ya tengo 108 en el juego, voy en primer lugar.

258.			E: ¿Por qué ustedes prefieren un juego y no otro?
259.	NARR	Identificación con el argumento. Sentimientos vinculados a la inmersión en la trama	V5: a mí no me gustan los de lucha, porque son muy violentos en cambio uno de aventura es más divertido, ahí es mejor. Pero así de lucha, o sino carrera...no me parece. Hay un juego que tenés que.. vos apareces con una pistola..a mí me da.. Esos yo nunca los pongo, vos miras... a mí me da la sensación de que hay alguien atrás también, entonces te da miedo, o son muy violentos
260.	NARR	Inmersión. Identificación con el personaje Preferencia por argumentos de aventuras: factor sorpresa	M2: Yo los elijo porque.. hay algunos que me parecen más interesantes. Por ejemplo, los de computadora me parecen más interesantes porque vos ves al actor o al personaje que está jugando moviéndose y pasas por lugares que no conoces, que no sabes que va a pasar después, en cambio en algunos juegos e mesa vos ves el tablero, y si lees las instrucciones ya sabes que si caes en tal lugar pasa tal cosa.. En cambio en esos no sabes lo que te puede pasar, algo imprevisto. Es más como..interesante, pero no siempre porque hay veces que...
261.			E: Las preferencias tienen que ver con alguna emoción, algo que sentís?
262.	MOTU	Argumentos de aventura: sorpresa, demandan atención sostenida El riesgo y el miedo se ridiculizan	M2: Y tal vez porque ..hay algunos, hay un juego en la computadora que yo vi, que tenés que capturar dinosaurios y vos si estás desprevenido hay un botón que hace el ruido del animal que estás buscando y si de repente ese animal está atrás ese animal te ataca y no lo ves pero...eso es algo que te da miedo, te da un sobresalto, haces ah!! Y te da gracia después de la manera que reaccionaste. Pero también puede dar miedo si es un hombre que tiene que matar a zombis que te bien y te atacan..más que miedo me parecen.. como tontos..aburridos..
263.	MOTU	Preferencia por personajes robotizados. El juguete real refuerza las posibilidades del personaje virtual	V5; a mí lo de “ <i>Bionicle</i> ” me gusta porque vienen con robots para armar, son de Lego..Están todos armados..hay una propaganda que se saca la cabeza y se la pone de nuevo porque tiene un tornillito acá que es de Lego y también me gusta porque es de aventura y tampoco sé lo que va a venir..
264.			E: qué emociones te despiertan los juegos?
265.	NARR	Identificación con el personaje: miedo ante el peligro, factor riesgo. Entrecruza realidad y	V5: a veces miedo.. porque yo tengo uno como dijo ella de zombis. Vos sos un señor que bajas por escaleras, tiras tiros y tenés que ir salvando hombres que los atraparon los zombis y les tenés que ir a pegar y te aparece de golpe y te asusta.. Y el del carnotauro que dijo ella, de dinosaurios, vienen corriendo, vos estás en una

	fantasía: “te come”	montaña y te das vuelta y te aparece la boca del dinosaurio arriba tuyo... después estás así y te come
266.		E, Y a vos V6 ¿cuáles son los juegos que te gustan?
267.	NARR	Preferencia por personaje ya conocidos por la TV V6: “ <i>Bionicle</i> ” y, los Dálmatas, el del Rey León, <i>Winnie Pooh</i>
268.		E ¿alguna vez sintieron miedo jugando?
269.	NARR	Identificación con el personaje; miedo ante el peligro. Los sentidos no informan V5: sí, el que te dije, que a vos nada más te aparece la mano, no te aparece nada, no sentís nada y vos te das la vuelta y ves que alguien te ataca y a vos te da miedo
270.		E: alguna vez soñaste con algo que jugaste?
271.	NARR	Identificación con la escena y elaboración profunda (pesadilla) V5. sí en el de los <i>Sims</i> , que una persona murió quemado y después a la noche, cuando mandabas a las personas a dormir aparecía un fantasma que venía ahí caminando y te asustaba. Si, después a la noche yo pensaba que había alguien detrás
272.		V5: no era un fantasma, era el señor que había muerto color verde
273.	NARR	Valor de la imagen: proyección de temores arcaicos M2: era un zombi..Puede darte miedo, pero no es lo que pueda hacer sino las imágenes que por más que yo no quiera me puede aparecer en los sueños..
274.		E: por ejemplo cuándo?
275.	MOTU	Valor de la imagen: referencia al género de terror Condensación de imágenes en el sueño M2: no sé.. de juego no recuerdo.. pero una vez ví en la televisión uno de estos días... Martes 13, uno de una máscara.. pero no daba miedo, porque no mostraba nada, era una truchada.. pero no sé.. a mí... después empecé a soñar y terminé soñando que ese hombre estaba en el juego de <i>Mario Bros</i> . Y al final.. cuando algo me da miedo trato de buscar una solución, por ejemplo, me imagino que viene mi personaje favorito de televisión y lo mata
276.	ENS	Valor de la imagen; los sentidos son incapaces de advertir el peligro V5: A mí casi todos los que tienen monstruos que vienen de repente me dan miedo. Son grandes, a veces hay robots.. vienen y a mi me asustan.. si son tan grandes y yo soy un bichito así, me da miedo.
277.		E: y que haces con ese miedo?
278.	ENS	Lo virtual colabora para enfrentar temores V5: y siento que tengo que enfrentarlo

	(simulación)	
279.		E: y el juego te ayuda?
280. ENS	Valor terapéutico de lo virtual	V5: el juego también me ayuda
281.		E: alguna vez sintieron rabia jugando?
282. NARR	Identificación con el personaje y frustración ante la pérdida: "me mató"	V5: si porque me faltaba un poquitito de fuerza para vencer al malo y no se que hizo el malo que vino así y me mato.
283. NARR	Identificación con el personaje; frustración ante la pérdida de control en el juego	M2: a mi me da rabia cuando está así lo más bien y después no sé es como muy difícil no sé. Una vez no me acuerdo muy bien ahora que juego era, ah! Un juego de unas cavernas, un hombre que iba saltando ríos, así...con su palo golpeando gente y dinosaurios que lo venían a atacar, pero no mostraba cuando lo mataba, sino aparecía una estrellita y desaparecían..Y cuando me pasé al segundo nivel, saltaba lo más bien pero cuando saltaba un río, el tipito retrocedía y saltaba dentro del río y perdía.. y siempre por más que lo hiciera bien
284.		E: Vos no podías controlar lo que pasaba
285. ENS	Experiencia y dominio de la técnica: frustración ante la falta de control	M2: Si.. yo saltaba bien, apretaba todas las teclas bien pero no sé si el juego estaba en contra mía que hacía que saltara mal yo...Hasta lo practicaba, practicaba saltar antes de saltar el río pero.. siempre me pasaba lo mismo...me daba ganas de tirarlo a la basura
286. ENS	Sentimiento de frustración y de sometimiento ante las restricciones impuestas por el programa	V5. A mi me daba rabia porque algunas veces que estoy en una carrera, siempre me da rabia. Hay una carrera que nosotros tenemos que vos vas.. y los coches pueden tirar tiros. Se llama <i>Death Rally</i> ..vos vas y yo veía que los demás tenían un descapotable, unos autos re buenos y yo en la carrera con un fitito..A mí me daba una rabia... porque ellos iban re rápido, y ellos sabía tirar tiros, y yo cuando les tiraba tiros no les quemaba los coches, en cambio cuando ellos tiraban un tiro me quemaban todo el coche y siempre yo era último porque tenía un fitito
287.		E: y alguna vez sintieron pena, lástima jugando? Se quedaron con angustia después de jugar?
288. NARR	Identificación con los personajes: mascotas virtuales.	M2: si, pero en los juegos no...lo que a mí me da pena, lástima es en las series de televisión...En los juegos, en el de lo <i>Norns (Criatures)</i> , ese que te encariñas mucho. Son unas criaturitas, parecidas a unos dragoncitos pero que no vuelan. Vos los cuidas, son

	La interactividad refuerza el vínculo identificatorio con el personaje	tipo...mascotas virtuales..Los cuidas tanto, aprenden palabras, te hacen caso, después de todo sentís pena cuando se mueren, porque sería como en la vida real.. Pero más de más tristeza en la serie de televisión, por ejemplo que me interesa mucho, por ejemplo, que me interesa mucho un programa y no logro ver el final o termino de ver el final y después no lo pasan nunca más, me quedo con las ganas como <i>Samurai X</i> , que no sé lo que va a pasar...
289. NARR	Mascotas virtuales: simulación de los rituales de muerte (anticipación a lo real)	V5: y a mí el de los <i>Norns</i> me da lástima porque vos tenés muchos y te encariñas porque...y mueren porque te aparecen como durmiendo pero no te aparecen las zzz, cierran los ojos y se quedan ahí quieto, yo los toco y se quedan ahí quieto.. Y vos cuando ves si alguien murió aparece la tipita que murió, te da lástima porque también le podés pones unas palabras y ahí la dejás para siempre..Si vos buscas en la tumba aparece la foto de ella y las palabras que vos le pusiste y la grabás
290. NARR	Mascotas virtuales; simuladores de vida / muerte	M2: y aparece una musiquita así toda tétrica, y aparece la primera foto. Pero más que lástima te preguntás por qué si era el mejor que tenías
291. MOTU	Inmersión en el juego: participación en la trama narrativa, frustración al no concluir	V5: a mí una vez me dio pena, en el de <i>Mario Bros</i> , porque iba por el último nivel y justito iba a rescatar a la princesa de <i>Mario Bros</i> y pasé al monstruo, justo ahí, mi hermano que estaba enojado conmigo me apagó el juego, y ni siquiera lo había guardado

ENTREVISTA GRUPAL NIÑOS: (EGN 9)

Técnica: focus group Edad y sexo: M 2: 12 años M 5: 9 años V5: 9 años V6: 8 años

Lugar: Argentina, Provincia de Buenos Aires Contexto: Un grupo de niños usuarios de videojuegos en un centro recreativo

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
292.		E: podrían contarme algo más sobre los personajes de los juegos?

293.	NARR	Identificación con los personajes principales de la serie	V5 A mí me gustan más los personajes como, en <i>Pokémon: Ash, Pikachu, Misty y Brock</i> que siempre aparecen, o sea los protagonistas
294.			E: Hay alguno en especial que te guste?
295.	NARR	Identificación con el protagonista	V5: <i>No, a mí de las personas me gustan siempre los protagonistas</i>
296.	NARR	Preferencia por los atributos de los personajes: belleza y fuerza	M2: Yo, a mí me gustan todos pero, por ejemplo de los <i>Pokemon</i> me gustan algunos más y otros menos: unos que son lindos y fuertes, otros que son feos pero fuertes..pero más que nada yo busco que sean lindos.. Hay uno que me gusta mucho, es como un conejo marrón que se llama <i>Hebe</i> , que evoluciona con piedras mágicas. En el juego de la edición de Plata que yo tengo, ese <i>Hebe</i> tiene 2 evoluciones nuevas y una de esas, el <i>Espeon</i> que es re lindo y ese también me gusta. Pero no hay ninguno en especial porque cada uno me gusta a su manera
297.	NARR		V5: a mí me gustan todos, pero el que más me gusta es <i>Magmar, Charizard y Jolteon, y Hitmonlee</i> también
298.			E: o sea que les gustan más los personajes <i>Pokemon</i> que los chicos?
299.			V5: si
300.	NARR	Identificación con el personaje no humano	M5: porque los <i>Pokémon</i> son los más protagonizados.. Porque <i>Pokémon</i> , es <i>Pokémon</i> el título y son los <i>Pokémon</i> los que tienen que ser los protagonistas, además son los mejores
301.	NARR	Categorización de los personajes	M2: a mí más que gustarme sólo los <i>Pokémon</i> me gusta todo pero lo que más interesa..bueno..interesa todo..pero del juego interesa ser así, no sé me gusta todo a su manera de ser.. aparte tienen razón porque si no existieran los <i>Pokémon, Ash, Misty y Brock</i> , o sea los protagonistas estos no servirían de nada
302.			E: <i>qué es lo que más les atrae de lo que hacen?</i>
303.	NARR	Preferencia de los personajes por sus atributos: habilidades y destrezas	V5: a mi me gusta como <i>suicune, enteí o raicou</i> tiran su hielo fuego o hielo, están buenísimos, la manera en que los tiran o como cuando los vas a capturar salen corriendo porque no quieren, algunos sí y otros no.
304.	PRU	Impacto e la publicidad	M5: Además si no existiesen los <i>Pokémon</i> , la serie no tendría que existir porque la serie es <i>Pokémon</i> y tienen que estar los <i>Pokémon</i> como dice la serie, como dice el título

305.	MOTU	Argumentos: se resignifica la violencia y se rescatan los valores de cooperación y solidaridad	M2: A mi de lo que hacen me atrae las aventuras que tienen..Uno dice ,nada eso es re violento, pero nada, en la serie <i>Ash</i> , que es uno de los protagonistas, da como la vida para salvar a otros <i>Pokémon</i> , como para ayudarlos, como para decir.. Porque en una historia, o no sé qué, en un momento estaban todos separados, entonces lo que quiere, o por lo menos, lo que yo creo que quiere <i>Ash</i> es tener amistad o tranquilidad entre los <i>Pokémon</i> y las personas
306.	APJE	Personaje principal (humano) liderazgo competitivo	M5: Para mí lo que él también quiere es ser el Maestro <i>Pokémon</i> . Porque él está capturando <i>Pokemons</i> para ser el mejor maestro <i>Pokémon</i>
307.	APJE	Personajes humanos: liderazgo competitivo	V5: Y <i>Misty</i> para ser la Mejor Maestra de Agua y <i>Brock</i> para ser..el..mejor Maestro de Roca
308.			E: ¿quiénes son los buenos y quiénes son los malos?
309.	APJE	Satirización del villano	V5: El equipo <i>Rocket</i> es malísimo
310.			E: Pero ¿por qué es malo?
311.	APJE	Argumento axiológico relativiza al malvado, anticipación por esquema narrativo reiterativo	V5: Porque siempre están peleándole a <i>Ash</i> y además porque actúan mal, son re malos. Además de malos, actúan mal..No sé para qué siguen intentando si saben que ellos, <i>Ash</i> , <i>Misty</i> y <i>Brock</i> , siempre los van a vencer, siempre termina el equipo <i>Rocket</i> perdiendo
312.			E: y en la vida cotidiana también es así? Los buenos siempre ganan, los malos no ganan?
313.	APJE	Argumento axiológico; negación de polaridades bien/ mal, pensamiento holístico	M2: Por ahora me parece que no, que acá todo puede pasar pero para mí que los malos –como en todas las series- siempre tienen que perder porque sino el protagonista sería el que se lleva toda la fama, bue.. o casi toda, todos los que lo ayudan. Pero yo creo que en este caso el equipo <i>Rocket</i> es malo pero que sea malo no significa que no tenga corazón porque en muchas películas, ellos, los malos se unieron a los buenos para ayudar a hacer alguna cosa importante.
314.			E: por ejemplo?
315.	NARR	Argumento de las historias: un personaje humano atrapado confunde realidad y fantasía. Mecanismo de evasión de la realidad para realizar el deseo	M2: Por ejemplo en la tercera película, los buenos y los malos, o sea, el equipo <i>Rocket</i> y ese grupito se unieron para..no destruir sino..para hacerle dar cuenta a un <i>Pokémon</i> .. Mira lo que pasó fue que una nenita había perdido a sus padres y sus padres buscaban unos <i>Pokemons</i> llamados <i>Unknown</i> . Entonces <i>Entei</i> salió como de la Tercera Dimensión o algo así, que lo crearon y la nena, como su papá siempre le contaba historias de <i>Entei</i> creyó que era <i>Entei</i> y todo lo que ella quería y se unieron los buenos y malos para salvar a la nenita que había sido secuestrada o bien le habían hecho creer que esos <i>Pokemons</i> era su papa y que todo lo que ella

		deseaba se haría realidad.
316. APJE	El argumento instala el valor de la cooperación como argumento de verdad (lo real)	V5: y que <i>Ash</i> estaba por caer y el equipo <i>Rocket</i> lo ayudaba, los <i>Pokemons</i> lo ayudaba y dijo que: ésta es mi familia, la que me ayuda en cada momento.. Porque la familia de la nenita no era real, estaban perdidos
317.		E: O sea que las historias que se cuentan a veces tienen que ver con la vida real o son siempre fantasía?
318. NARR	El argumento instala el cuestionamiento entre lo aparente (virtual) y lo real	M2: Porque hay veces que la familia no siempre es como se cree. En este caso la nenita creía que su familia era un <i>Pokémon</i> y su mamá la del protagonista, cuando en realidad esa no era su verdadera familia, sino la que ella se quería convencer que era
319.		E: Este contenido, de buenos y malos tiene que ver con la vida real?
320. APJE	Lectura de valor profunda; resignificación del argumento	M2: y si yo creo que sí, porque yo creo que no siempre el que te saca de lo malo es alguien bueno, o el que te ayuda no siempre es tu mejor amigo. Porque como dice la película, el que lo ayudaba también eran los malos, que en este momento también fueron buenos

ENTREVISTA INDIVIDUAL A DOCENTES Nª1 (EID 1)

Técnica: entrevista semiestructurada Edad y sexo: 30 años, femenino Lugar Río Gallegos, Santa Cruz Contexto Entrevista en profundidad realizada a la docente que coordina el espacio de Informática en el C1, escuela pública de gestión privada a la cual concurren familias de clase media, media-alta. Posee formación específica (cursada en un profesorado de informática). Se ocupa de las clases de informática de Segundo Ciclo (6º año)

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
1.		E: ¿Cuál es tu formación y qué propones para desarrollar este espacio curricular?
2.	Formación específica	D3: Mi formación es técnica y docente porque cursé un profesorado de formación docente con especialización en informática. Considero que este espacio curricular debe ser una herramienta para el aprendizaje de los alumnos. Es mi primera experiencia trabajando en una

		escuela.
3.		E ¿Qué otra experiencia has tenido en relación al aprendizaje y las nuevas tecnologías?
4.		D3: Antes de trabajar aquí, estuve trabajando en un instituto en Buenos Aires, un instituto que estaba organizado para enseñar las herramientas de office. Lo novedoso fue que en las clases se trabajaba en base a un videojuego pero en las clases se
5.		E: ¿Podrías explicarme mejor esa experiencia?
6. ENS	Enseñanza de las tecnologías a través de videojuegos	D4: Sí, todo el trabajo se hacía a partir del juego “SimCity 2000
7.		E: con qué grupo de edad trabajaban?
8. APJE		D4: Eran los chicos que venían a aprender, formábamos grupitos de chicos, las edades eran desde los 8 a los 15 años
9.		E.¿Cómo trabajaban?
10. APJE	Propuesta de aprendizaje a partir del vj	D4: El juego era el disparador. Primero tenían que saber jugar. En eso estábamos varias clases. Luego les enseñábamos a volcar los datos, por ejemplo, en una planilla de cálculo. Explorábamos todas las posibilidades que ofrecía la herramienta para eso. Cuando terminaba la clase guardábamos los trabajos y seguíamos a la clase siguiente desde donde habían quedado
11.		E: podrías contarme más de cómo organizaban las clases?
12. APJE	Valor de la propuesta lúdica de los vj	D4: Primero funcionaba la motivación porque los chicos decían:”Vamos a jugar” y eso solo ya los motivaba. Después uno de ellos se posicionaba en el rol principal, era el intendente que tenía que atender los problemas de una ciudad. Y los chicos se compenetraban mucho. Después, bueno, hacías todo a escala, la decoración de la ciudad, los monumentos y plazas públicas. Les preparaba las situaciones a cada uno, al intendente que debía administrar bien sus funciones para no descuidar ninguna, por ejemplo el intendente debía preparar los cheques para cada uno. Después estaba la gente que andaba por la ciudad, se gastaba el dinero aunque lo tenían que cuidar porque era el único que tenían y así.
13.		E. ¿Cómo planificaban?
14. ENS	Organización de la enseñanza en torno a los vj	E4: Era media hora de juego y el resto del tiempo tenían que agarrar un papel y un lápiz, me acuerdo, para anotar cuánto había gastado el intendente en cada cosa. Y el resultado era: gané tanto, gasté tanto dinero..claro que en la ciudad vivía poca gente. Después se organizaba toda

		esa información, se hacían planillas de cálculo, las guardabas con tu nombre y se seguía en la otra clase A los más grandes se les daban cosas más específicas, se les explicaba qué era una celda etc
15.		E: Digamos que aplicaban los contenidos de la enseñanza al juego
16. ENS	Planificación didáctica con el vj	E4: Sí, y diseñábamos pantallas del juego también.
17.		E: A partir de esa experiencia es posible entonces rescatar una propuesta diferente para el espacio de las nuevas tecnologías en la escuela
18. ENS	Obstáculos en la organización escolar	E4: Bueno habría que ver qué obstáculos aparecen porque fijate que yo te hablaba de un instituto de computación donde el objetivo estaba centrado en eso. En la escuela lo que veo como obstáculo es coordinar los tiempos con los docentes. No los veo dentro del aula de informática. Desde mí está toda la predisposición
19.		E: Te parece que se podría hacer una propuesta de trabajo diferente, incluyendo a los videojuegos en la escuela?
20. ENS	Obstáculos en al organización escolar	E4: Y bueno, habría que ver, porque ahora tienen una hora por semana, debería ser al menos 2, sino el trabajo se hace muy largo. Ahora yo me comunico con las maestras y trato de brindarles una ayuda desde la informática a la enseñanza.
21.		E; Te parece entonces que se podría pensar en cómo organizar un proyecto de ese estilo?
22. ENS	Propuesta de enseñanza	E4: Sería un proyecto organizado desde mi área y los docentes podrían ver cómo lo aprovechan ellos.
23. ENS	Obstáculo de organización	E4 Allí hay otro obstáculo porque el docente tiene a los chicos todos los días y yo los tengo una vez por semana. Así no sé si le va a servir, por eso te digo el obstáculo está en tener sólo una hora.
24.		E: y que se podría proponer?
25. ENS	Dificultad de acceso a las tecnologías	E4. Yo pienso que la sala de computación no puede estar cerrada. Debería tener la posibilidad de entrar y usarla cuando se necesite. Quizá poner turnos para grupos o docentes, pero siempre debería haber alguien responsable de los equipos allí.
26. ENS	Condiciones necesarias para la enseñanza	E4: Para implementar una experiencia con videojuegos, por ejemplo, es necesario darle más tiempo a eso. Teniendo solamente una hora, solo le sirve para jugar y seguro el docente necesita más tiempo para que explore el juego y aprovechar los ejercicios que se podrían hacer.

27.		E: qué opinas de la actitud de los docentes? Crees que hay buena disposición para trabajar con esto?
28. ENS	Trabajo en equipo con los docentes de sala	E4: Yo creo que tienen buena disposición. El tema es la institución y los permisos que se deben otorgar, superar los obstáculos de organización
29.		E: qué idea tenés?
30. ENS	Trabajo conjunto entre el docente de tecnología y el docente de sala	E4: yo creo que se puede hacer, así trabajaba yo en uno de los colegios de Buenos Aires. La sala de computación tiene que estar siempre disponible y es el docente el que se tiene que arrimar a la sala de computación y hacer alguna actividad fuera de lo que hacer en el aula y entonces se acerca a mí para decirme: mirá tengo que hacer..
31.		E: y vos tenés que estar ahí, lo cual implica más horas de tu cargo
32. ENS	Trabajo colaborativo, en equipo docente	E4: Por supuesto. Y que me diga: me gustaría hacer un juego para trabajar las tablas, yo voy a ir el martes. Entonces lo hacemos entre las dos, vas a venir a tal hora, yo te preparo las máquinas y las cargo con el juego y cuando venís con los chicos ya están todos en red. Antes ella ve lo que yo preparé, me da el ok, está bien y se trabaja con los chicos. La maestra explica la actividad: "Vamos a practicar las tablas usando este juego" Yo les explico la parte del soft, del programa. No tiene que ser algo demasiado complejo para que se trabaje bien el ejercicio. Es decir, con esta metodología el docente tiene la obligación de ir a la sala de computación, sería bárbaro. Más allá que lo chicos tengan su clase de computación.
33.		E: Bien
34. ENS	Organización didáctica con espacios propios de cada área	D4: Es decir, que los chicos tengan computación pero que además exista un espacio para el docente, tiempo de aula, dentro de la sala de computación.
35.		E: Estás definiendo el lugar de las nuevas tecnologías dentro de la escuela, de otra manera. No solamente que sirvan de apoyatura sino que tengan un proyecto propio.
36. ENS	Trabajo en equipo con un mismo contenido	D4: Suponte, vamos a explicar. Primero tengo una reunión con las docentes, para ver qué están haciendo. Por ejemplo, en primer grado as vocales y así. Entonces yo voy armando actividades, juegos basándose en lo que ellas me van diciendo y yo le doy el apoyo. En su momento van a la sala y les doy un programita y jugando en una granja con letras y números, ejercitan el tema que seleccionó la maestra
37.		E: La provisión de materiales, cómo la evaluás?

38. PRU	Equipamiento propio del docente	D4 Yo tengo mucho material de <i>soft</i>
39.		E: Y con respecto a las posibilidades de comunicación mediante las tecnologías?
40. PRU	Falta de equipamiento en la escuela	D4: Todavía no tenemos <i>internet</i> , se están instalando los módem, creo que para el segundo cuatrimestre estarán
41.		E: y en la escuela qué material encontraste? Hay juegos?
42. PRU	Provisión de material en la escuela que no es utilizado	D4: Hay bastante material, pero no muchos juegos, en jardín hay más. Aquí, en primaria había pero parece que los borraron.
43.		E. qué estás haciendo con eso?
44. PRU	Instalación de equipos en red	D4: Primero se trabajó acondicionando las máquinas, instalando los equipos en red, instalando programas. Yo planifiqué este cuatrimestre trabajar con Word en todos los grados, desde lo más simple: encabezado, pie de página, las letras. Y estamos viendo enciclopedias. Por ejemplo tienen un archivo, que buscar respuestas a un cuestionario, y las respuestas la tienen que buscar en la Encarta. Y a partir de allí les enseñé cosas del teclado, multitareas, que la letra tiene que estar en tamaño 12. Y van armando el texto sobre lo que estaban estudiando en inglés sobre tiburones, por ejemplo.
45.		E: Con respecto a la provisión de equipos, uno da por supuesto que tienen computadora en su casa. ¿Observás que hay una competencia de uso?
46.		D4: Que se observe en el aula?
47.		E. Sí, porque la usan en la casa, entonces hay un aprendizaje informal
48. ENS	El docente evalúa en forma tradicional (prueba escrita) los aprendizajes informales	D4: No, hay gente que no la usa, y los más grande, las cosas que hacemos pueden practicarlas en la casa. Yo tomé una prueba escrita para ver qué sabían o que habían aprendido usándola... Todos tienen, en 5° grado solamente una nena no tiene, pero bueno, pueden ir a practicar en la casa de alguien.
49.		E: En qué consistió esa prueba?
50. ENS	Instrumento de evaluación de contenidos	D4: era una prueba sencilla, de algo que tenían que ponerle el encabezado, cambiar la letra. Todo lo que le dí en el aula de computación, aplicarlo en una hora
51.		E. y qué información obtuviste de eso?
52. ENS	Evaluación diagnóstica, no se llegan a captar las competencias de uso	D4: Y, en general fue muy buena, la comparé con otra prueba que había tomado a principios de año, como diagnóstico y fue mucho mejor.

53.		E: a qué le atribuí el mejor desempeño?
54. ENS	Sólo la enseñanza formal organiza el aprendizaje informal?	D4: A que hubo una enseñanza formal, los chicos se daban cuenta que lo que estaban aprendiendo después iba a ser evaluado, no solamente con el uso..
55.		E: Pero al proponer una experiencia incluyendo a los videojuegos el aprendizaje no va a ser explícito, de enseñanza
56. APJE	Lugar de la enseñanza en los aprendizajes informales	D4: Estoy de acuerdo, pero creo que después de jugar, tiene que estar la enseñanza del maestro
57.		E. y qué se podría hacer dadas las condiciones de equipamiento?
58. APJE	Valor del juego en red pero con limitaciones	D4: Ahora se puede jugar en red, pero hay que ver bien qué juego vamos a usar porque no todas las máquinas son nuevas.
59.		E. Lo único que faltaría para un uso pleno sería la comunicación vía internet
60. PRU	No se trabaja con internet en la escuela	D4; Claro, allí se abriría todo un capítulo nuevo para el aprendizaje.
61.		E. Todos estos temas son importantes para ofrecerle un espacio de reflexión con todos los docentes.
62. ENS	A mayor acceso a las TICS mayores posibilidades para la enseñanza	D4: Allí sería algo completo, y no restringido a lo que yo pueda hacer. Además de reunirnos para ver qué juegos se podrían usar, estaría la formación para que el docente pueda decidir qué hacer con más criterio.
63.		E. esa es la idea de formalizar un proyecto institucional con estos temas
64. APJE	Valor del juego como instrumento didáctico	D4.- Queda claro, a mí me interesa revalorizar a los juegos. Por ejemplo, el año pasado se la pasaban jugando al Mario Bros, pero para pasar el tiempo, entretenerse cuando no hacían nada. Y ese juego es muy bueno.
65.		E. y qué se puede hacer con eso?
66. APJE	La propuesta de los vj implican comprensión del proceso	D4: No es sencillo Mario Bross, tenés que interpretar el juego, si no, no lográs avanzar.
67.		E: En eso se puede ver lo educativo, más allá que tenga un contenido explícitamente educativo

68. APJE	El valor educativo es un valor agregado a la propuesta lúdica	D4: es que hay que buscarle “lo educativo” Por ejemplo yo recuerdo un trabajo con un juego sobre detectives y ladrones
69.		E. En qué consistía la propuesta?
70. APJE	Propuesta lúdica y valor educativo	D4: Y había que encontrar al ladrón, descubrir pistas y allí trabajan con planillas de cálculo con todos los datos del ladrón, tienen que aplicar filtros
71.		E. y qué contenidos trabajabas?
72. APJE	El vj como aplicación de contenidos específicos	D4: era cómo llevar planillas de cálculo, procesador de textos y power point con un juego.
73.		E: La idea de generar un espacio de reflexión con docentes y padres es precisamente esto, que todos los juegos nos están enseñando algo, bueno, malo, pero estamos aprendiendo y que allí tenemos un lugar para enseñar la actitud crítica
74. ENS	Evaluación DE las condiciones de la organización que facilitan el ingreso de las TICS	D4: Creo que en esta institución están dadas todas las condiciones para que se pueda implementar una experiencia diferente. Te vuelvo a repetir el mayor problema es que se debe tener el aula disponible, aumentar las horas de informática para que se pueda dar un uso más efectivo
75.		E. Para ello hay que diseñar una oferta en la que se contemplen las dificultades y se ofrezcan soluciones, respecto de lo organizativo. Allí decide la conducción.
76. PRU	Cuidados del equipamiento	D4: Es que yo entiendo, está cerrada por la falta de control y de que alguien esté al frente cuidando el material y el buen uso
77.		E. Y allí está la importancia de tener acuerdos institucionales y un proyecto avalado por todos

ENTREVISTA INDIVIDUAL A DOCENTES N°2 (EID 2)

Técnica: entrevista semiestructurada Edad y sexo: 24 años, femenino Lugar Río Gallegos, Santa Cruz Contexto Entrevista realizada a una docente del C1 que se desempeña como profesora de informática y música en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB (1° a 3° año) C1 escuela pública de gestión privada, a la cual concurren padres profesionales o comerciantes de clase media-alta

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
78.		E: ¿Cómo te presentarías?
79.		D2: Tengo 24 años Estudié en el Conservatorio de Música desde los 8 años. Entré al colegio por la profesora de música, por una suplencia y empecé gracias a ella a trabajar en el jardín, luego comencé a trabajar e le primer ciclo y el segundo. Cuando se reintegró la profesora yo seguí con Jardín y Primer Ciclo
80.		E. ¿Cómo hiciste tu entrada a las tecnologías?
81. APJE	Formación idónea en informática	D2: Hace más o menos 2 años, cuando mi novio abrió un negocio de computación. Hasta ahí nunca había tocado una máquina y él tampoco. Pero los dos fuimos aprendiendo, en la medida en que uno tiene el elemento va aprendiendo sin darse cuenta. Nos dedicamos a las ventas, a armar las máquinas, configurarlas y después comenzamos con los cursos de <i>office, internet, Word</i> Hice cursos, fui explorando sola , con la práctica uno se va haciendo
82.		E: Qué opinas sobre el uso de las tecnologías y los chicos del nivel que trabajas?
83. . MOTU	Interés por la tecnología en niños pequeños	D2: Me parece que la combinación es perfecta. Los nenes son esponjitas que absorben todo lo que ven y tienen la mente totalmente abierta para explorar y desenvolverse frente a una computadora. No tienen miedo de romperla, juegan con la máquina. No más grande tiene más miedos de romper. Ellos se manejan bárbaro con las tecnologías.
84.		E. Cómo trabajas? Contanos la diferencia entre el principio de tu actividad y ahora
85. ENS	Enseñanza explícita del uso de la tecnología	D2: Al principio no sabían cómo se llamaba lo que veíamos de la máquina, las diferentes partes y para qué servía cada cosa porque la máquina funcionaba, dónde tenía su memoria, dónde poníamos el <i>diskette</i> , cómo era por dentro... Entonces la exploramos por dentro: una parte donde la máquina piensa, donde puede guardar sus cosas...
86.		E: Eso trabajás con los dos grupos?
87. ENS	Enseñanza por experimentación con los artefactos	D2: Con los nenes de 4 y de 5 años. Primero vimos a la máquina por fuera y abrimos el CPU, vimos cómo era por dentro, aprendimos cómo se llamaba cada una de sus componentes y los cuidados que tenemos que tener ante una máquina,

		por ejemplo, no permanecer mucho tiempo ante el monitor, tener cuidado con la electricidad..Aprendimos todo eso.. y después nos fuimos metiendo en programas, juegos más que nada, donde el chico interactúa con la máquina y él solo va recorriendo caminos sin la ayuda...bueno, uno está como soporte pero el niño puede hacerlo solo.....
88.		E: Qué opinás de la introducción de la PC en el aula? Cómo debería ser? Qué impacto tiene en el aprendizaje de los niños?
89. ENS	La informática como herramienta didáctica	D2: Tiene que ser una herramienta más de trabajo, no se deben descuidar otras herramientas sino utilizar la computadora como una herramienta más de trabajo que nos facilita hacer ciertas tareas.
90.		E: Cómo te imaginás que se va a desarrollar esto? Cómo sería el aula del futuro dentro de 20 años?
91. ENS	Lugar del docente	D2: Yo creo que igual siempre va a existir el profesor
92.		E: Por qué pensás eso?
93. ENS	El docente genera el vínculo con el aprendiente	D2: Porque la presencia física, humana, de una persona, no puede faltar nunca. La máquina nos puede abrir un montón de puertas, caminos y enseñar un montón de cosas, pero me parece que la persona del profesor no puede faltar.
94. .		E: Qué pensás de la relación entre la computadora y la escuela? Se hace un buen uso o no? Qué reacción tienen los demás docentes con respecto a esto?
95. APJE	Posibilidades que brindan las TICS al aprendizaje	D2: Yo creo que se hace un buen uso con la computadora especialmente con el trabajo con internet, en los trabajos de investigación que los chicos pueden hacer en su casa. Tenemos más acceso a la información. Podemos acceder a la información más rápidamente y encontrar un montón de información. Después hay que saber seleccionarla. El maestro tiene que ser el encargado de decir esto es así o no
96.		E: Por lo que ves a tu alrededor, creés que los maestros están abiertos o temerosos?
97. .ENS	Los docentes se resisten a incorporar las TICS, los niños se muestran con mayor conocimiento experto	D2: Están temerosos porque ellos mismos todavía no se animan a explorar, a ver cómo es esto de la computadora y también están temerosos porque un chico puede saber más que ellos y eso es cierto porque los chicos a veces nos dan vuelta porque saben cosas que quizá nosotros no sabíamos así. Yo creo que los

		maestros tienen que acercarse más a las computadoras y a la tecnología
98.		E: Con respecto a la tecnología ¿Cuál pensás que han sido los elementos tecnológicos que han entrado a la escuela y se han incorporado al aula?
99. .ENS	Vinculación de las TICS y el arte. Innovaciones en los instrumentos, incorporación de las tecnologías	D2: Por ejemplo en mi área, cuando yo estudiaba jamás iba a haber un grabador en la clase de música, ni la maestra iba a poner un cassette o un CD. La maestra se dedicaba a tocar el piano o a cantar y hoy el uso del grabador es indispensable, fundamental. Los chicos traen música de su casa. Tenemos la cabeza más abierta para escuchar diferentes tipos de música. Eso creo que es algo tecnológico que se implementó en el aula y no quiere decir que dejemos de tocar el piano, tocar instrumentos, cantar en forma vocal pero se está haciendo uso del grabador o de la computadora en la sala
100.		E: y con las pantallas? Qué pasa con la TV?
101. .ENS	Inclusión de las tecnologías como herramienta didáctica	D2: Aprovechamos los videos educativos que nos muestran las cosas más gráficamente, entonces el chico lo puede entender mejor que si se lo decimos. Al ver las cosas gráficamente armadas también nos ayuda a nosotros como profesores y al niño. Tanto en el uso de los programas de computadora, como losa videos o los programas de TV siempre hay que hacer una buena selección de lo que se elige.
102.		E: Vos creés que este cambio tecnológico que estamos viviendo, de un uso masivo de as computadoras implica un cambio cultural? O es solamente un cambio tecnológico más?
103. ENS	La incorporación de las TICS genera un cambio cultural	D2: Creo que va a implicar un cambio cultural. Recién estamos empezando con todo esto, parecería un furor ahora pero esto no va a terminar acá, va a seguir y va a implicar un cambio cultural seguramente
104.		E: De qué tipo?
105. ENS	Las TICS y la acumulación de información	D2: En costumbre por ejemplo el tema de la biblioteca. Por ahí quizá, más adelante ya no exista la biblioteca de ir y buscar el libro tal..y se maneje todo por computadora, por internet.
106.		E: y el tema de los vínculos en el uso de internet?
107. PRU	Posibilidades que ofrecen las TICS, nuevas formas de	D2: Se producen vínculos, por ahí con personas que no conocemos. Se forman amistades que en realidad no sabemos quiénes son, entonces hay que saberlo

	vinculación y de comunicación	controlar. Si el chico accede a la computadora o a internet para el chat por ejemplo, los padres tienen que ver con quién está hablando, si se genera un vínculo afectivo con esa persona, generalmente pasa a los llamados telefónicos, las cartas.. hay que ver realmente con quién estamos hablando porque a veces mucha gente se ha llevado sorpresas no muy agradables. También podemos acceder a conocer otras culturas, gente de otros países que no tenemos tan al alcance de la mano
108.		E. Y qué opinás sobre el impacto de las tecnologías sobre la escritura?
109. APJE	Influencia negativa de las TICS en la escritura	D2: Lamentablemente es una lástima, porque creo que puede ser que sea la muerte de la escritura, por cómo se dan las cosas tan rápidamente. Hoy vemos por ejemplo, en mi casa ya no tengo tantos libros como tenía mi papá, por ejemplo, que tiene bibliotecas llenas de libros y le apasiona leer. Yo, por ejemplo, tengo mis libros pero sé que me conecto a Internet y voy a conseguir lo que necesito y ya dejo de tener tantos libros. Y dejo de leer capítulos de libros. Sería una lástima que pase pero está pasando..
110.		E: por qué pensás que pasa eso?
111. MOTU	Facilidades que frecen las TICS, favorecen su inserción	D2: y, por comodidad, me parece...por ejemplo, yo necesito sacar información de las notas musicales, digo, no tengo ningún libro sobre notas musicales en mi casa y no me voy a comprar un libro por un tema. Me conecto a Internet y voy a encontrar 10000 artículos sobre notas musicales, lo imprimo y está bien. Voy a tener algo muy concreto y simple. Pero en el momento me sacó del apuro..
112.		E: Qué pensás que sucede con la calidad de los textos?
113. ENS	El docente debe mostrar diferentes opciones y revalorizar la lectura	D2: No es la misma calidad, desde ya... Ojalá no se pierda el deseo de leer.. Yo creo que los maestros debemos seguir leyéndole libros a nuestros alumnos, nosotros mismos, seguir leyendo...no como hago yo que no leo nada y voy directamente a internet, porque la calidad de los textos en internet es pobre y a veces no es la real.. Por ahí nos encontramos con cosas que decimos: ¡pero esto está mal, no es así como lo pusieron! Tenemos que ser conscientes que eso está tipeado por una persona, armado por otra persona que lo sacó de un libro.
114.		E. ¿Cuáles te parecen que son los cambios que provoca en los chicos, en su comportamiento, en su capacidad de aprendizaje?

115. APJE	Influencias de las TICs en el aprendizaje y en el comportamiento	D2: A los chicos les provoca cambios, cuando uno los ve desde afuera, están encerrados, ellos y la máquina y no existe nada más alrededor y viven adelante de la computadora y por ahí se pierden un montón de cosas a nivel familia. Eso es una contra desde ya, estamos perdiendo cosas que son fundamentales: leer un texto y compartir entre todos ¿ que me quiso decir el autor acá? Pierdo por ahí de preguntarle a otra persona, comunicarme con otra persona, tener otro punto de vista de otra persona que me dice ¿ no te parece que podría ser así?
-----------	--	--

ENTREVISTA INDIVIDUAL A DOCENTES N°3 (EID 3)

Técnica: entrevista semiestructurada Edad y sexo: 50 años, femenino Lugar Río Gallegos, Santa Cruz

Contexto Entrevista realizada a una docente de grado que cumple la función de maestra de informática en el C3, una escuela pública de los suburbios a la cual concurren niños de sectores desfavorecidos. La escuela cuenta con un laboratorio de informática y la docente que se ocupa de trabajar con todos los grados. Esta docente además de su formación docente posee un título profesional (arquitecta) pero no ejerce por opción se ha dedicado a la docencia. La entrevista se desarrolló en el centro escolar, en una hora libre.

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
116.		E- ¿Cuál es tu función en la escuela?
117.	Formación idónea en informática	D1: Soy una docente que empíricamente aprendió informática y la utilidad que tiene como herramienta para la presentación de trabajos. No soy una asidua usuaria de internet, por ejemplo. Mi experiencia la pude aplicar para dar clases a los chicos
118.		E: ¿Cómo organizas tus clases?
119. ENS	Enseñanza de la informática como aplicación didáctica. El videojuego es educativo y	D- Desde este punto de vista la forma en que se planifica es tipo juego, pero no de una manera indiscriminada, con objetivos específicos en 1°,2° grado. Estos juegos en realidad buscan el manejo del mouse, encendido y apagado de la máquina. Hay algún programa que los estimula a usar el color, las

	<p>supeditado al objetivo pedagógico. Se revaloriza la información.</p>	<p>formas, la creatividad o que son de iniciación a la lectoescritura o a la numeración, incluso se les enseña a explorar en enciclopedias multimedia sencillas, de manera que ya empiecen a tomar contacto con otro tipo de material informático.</p> <p>En 3º, 4º grado trabajamos básicamente con “<i>Creative Writer</i>” que es un programa para la presentación de trabajos. Se les hace un programa para que aprendan las competencias mínimas: cortar, pegar trozos, ponerle color a las letras, pegar cosas. Además de la exploración en enciclopedias y alguna otra situación más lúdica como preparar tarjetas.</p> <p>En general son actividades muy referidas a lo que puedan necesitar después para la presentación de trabajos en la escuela.</p> <p>Ya después en 5º, 6º grado se les hace trabajar en <i>Word</i> y con <i>Excell</i>. Entonces ellos, siempre desde un punto de vista del uso que van a darle después.</p> <p>En algún momento se hace un trabajo de exploración en Internet con el objetivo específico de apoyatura a la áreas o cuando se hacen trabajos con <i>Word</i>, igual que con <i>Creative Writer</i>, son de apoyatura a las áreas.</p> <p>En <i>Excell</i> se los pone a trabajar con la noción de celda, los colores de las celdas, a lo mejor para hacer un dibujo cuadriculado. Es el uso técnico que se le da.</p> <p>Respecto de los juegos si se usa es con un objetivo, por ejemplo, el uso del <i>mouse</i>.</p> <p>No hay juegos de los que habitualmente usan los chicos que son obstáculos que va venciendo un personaje. Esos juegos trato de erradicarlos.</p> <p>Por qué creo que habría que erradicarlos? Porque entiendo que no tienen ningún objetivo educativo. Llega un momento en que se crea una dependencia tal con el personaje que no pueden pensar más que en apretar teclas compulsivamente. Esa es mi opinión. Lo que yo veo en algunos chicos o sea, ese apretar teclas para que gane el personaje o que el personaje le gane al monstruo o que encuentre la monedita, no importa qué, no los estimula a nada bueno, por lo menos no para que se enseñe en la escuela en la clase de tecnología</p>
--	---	--

120.		E- Qué opina de los videojuegos en la escuela?
121. ENS	Se descarta el alor formatio de los videojuegos, salvo los que desarrollan contenidos específicos. El interés es del docente y no del alumno	D- Depende de lo que se entienda por videojuego. El videojuego con un objetivo educativo, por supuesto que sí, por ejemplo yo dispongo de un material que es la 5° Sinfonía de Beethoven y la 1812 de Tchaikovsky, ese material se puede adaptar a cualquier edad. Desde la enciclopedia en la que pueden ver la biografía del autor, que la usarán en música, o el análisis de los distintos movimientos de la 5° Sinfonía que la usarán en música los chicos grandes, hasta diferentes juegos que tienen que son del tipo SIMON donde tienen el teclado adaptado con colores para cada nota y donde hay que ir repitiendo el sonido que te da la máquina hasta llegar a infinidad de sonidos, primero repetir 3 o 4 sonidos, y así cada vez se te agrega uno más. Eso estimula la memoria.
122.		E- Digamos que son habilidades básicas que sirven para otros fines
123. ENS	Se utilizan videojuegos didácticos que desarrollan alguna habilidad específica	D- Son videojuegos pero tienen una habilidad O los que son de formar pares o que simultáneamente cada par tiene un acorde de la V Sinfonía. Suponte, tienes una serie de tarjetas invertidas, de espaldas y tienes que tratar de formar el par donde la primera es un círculo celeste y hay que ubicar el similar que es un acorde de la V Sinfonía y si llegas a hacer el par, seguís escuchando la V Sinfonía. Ese tipo de videojuegos vale o hay muchos que son cuentos interactivos que son para los más chicos. Por ejemplo, el “Autobús Mágico” que tiene otra situación. Completa dos cosas, porque tiene la parte de un relato enciclopédico y a la vez el chico se mete en el cuerpo de la persona y va haciendo un viaje por dentro del cuerpo o lo que corresponda, con el Autobus Mágico. Y tiene otra parte, suponte, en el sistema solar llegan a un planeta donde hacen esos juegos compulsivos de apretar el botoncito. Entonces yo los uso poco.
124.		E ¿qué otro material de juegos le interesa?
125. ENS	Utilización de programas informáticos para la adquisición de conceptos El juego refuerza la	D1: Aparte tengo otro juego en disponibilidad que se llama Ana juega con las palabras que, si bien el personaje tiene 4 o 5 estaciones, por ejemplo en una de esas estaciones el personaje tiene que disparar a las palabras que pasan volando. Pero tiene una consecuencia específica: disparar en la palabra que son

	respuesta adecuada y tiene un objetivo didáctico explícito	colores... y ellos tienen que leer y disparar solamente las que son colores y si no le va puntos en contra o las palabras que son números o las palabras que empiezan con r. Hay un objetivo didáctico detrás que no es meramente disparar, ganar puntos y nada más. Además tiene varios juegos (no sé si vale la pena describirlos) que son tipo sopa de letras que terminan con un relato, con esas palabras que estuvieron buscando. Hay una pantalla que les cuenta el relato donde aparecen esas palabras o hay otro que es con rimas. Son juegos que tienen que ver con lo interactivo pero son sumamente educativos, tiene otro fin detrás
126.		E: Estas tecnologías, crees que son una herramienta indispensable para el aprendizaje actual?
127. ENS	Revalorización de la cultura del libro como privilegiada	D1: Yo creo que el libro no muere por una razón muy sencilla. Los que en algún momento presentamos un trabajo de 14 páginas nos encontramos con la necesidad de imprimirlo para corregirlo, para después seguir trabajando en la máquina. Hay un momento justo en el que necesitamos imprimir, porque vos necesitás tener todas las hojas al mismo tiempo y mirar, ir para atrás y para adelante o revisar y cuando tenés más de dos o tres hojas no lo podés hacer con la misma celeridad que si estuviera impreso. Lo mismo va a pasar con el libro, el instrumento “libro” todavía no puede ser reemplazado
128.		E. Crees que esa inmersión en las tecnologías está produciendo un cambio en los chicos?
129. ENS	Necesidad de introducir a las tecnologías como aprendizaje del instrumento. Enseñanza instructiva	D1: Por supuesto que sí, el problema es que ellos encuentran otro medio de expresión, o sea un chico que sepa leer puede no saber escribir con solo ver el teclado, buscan la letra y se lo hace. Y puede no necesitar la competencia de las manos. Un chico con un lápiz y sin manos puede saber leer y escribir en la computadora y te presenta un trabajo que vos no sabés quién de los dos chicos tiene manos y quién no. Esto es así.
130.		E. Y te parece que este cambio tecnológico provoca un cambio cultural?
131. PRU	Lugar de la informática en la cultura actual	D1: Yo creo que sí, fijate una cosa bien sencilla: hoy en día vos presentás un trabajo en la escuela y te ves compelido a presentarlo hecho en computadora. Vos presentás un trabajo en la universidad y ni siquiera presentás la máquina, no tiene

		ningún valor: un trabajo está totalmente desmerecido si no está hecho en computadora porque tiene una calidad de presentación muy superior. Incluso antes que sea valorado de otra manera hace que vos tengas una imagen de tu trabajo diferente, porque además no te fue costoso corregirlo
132.		E: Estaría muy presente el componente estético, no?
133. MOTU	La digitalización propone una mejora estética en la elaboración de trabajos	D1: Es un principio estético y es un principio clásico, vos no necesitás escribir mil veces y borrar hasta que esté listo, o sea los borradores que son personales los hacés en la máquina, entonces no derrochás energía, entonces sí hay un cambio.. Hay muchas cosas positivas, hay otras negativas
134.		E: que pensás, hacia dónde vamos respecto de las tecnologías y la educación?
135. MOTU	Ventajas y posibilidades que ofrece la inclusión masiva de las TICS en la educación	D1: Yo creo que...incluso sería deseable que los chicos pudieran tener una <i>notebook</i> en vez de un cuaderno, podría llegar a ser. Podría llegar a ser que vos, en un <i>diskette</i> u otro instrumento le encargaras el trabajo y los chicos trabajaran en la <i>notebook</i> , lo imprimieran y te lo presentan para una corrección..O que estuviéramos en red y vos entraras, imaginariamente, en las máquinas de ellos para corregirles
136.		E: En tantos cambios siempre hay algo que permanece
137. ENS	Presencia de las tecnologías en la educación como innovación	D1: por supuesto, el trabajo del docente siempre tiene que estar. Yo recuerdo el año pasado cuando en la Feria Literaria trabajamos sobre la escuela y hacíamos la escuela del futuro una de las cosas que decíamos era, qué iba a pasar con el niño, aunque estuviera en su casa con la máquina que le enseñara, si le duele la panza. Hoy te dice, seño, me duele la panza o fulanita me pegó, pero ese contacto humano no lo tendría Y creo que eso no lo puede perder, igual que el libro no puede perder. Hay cosas que se tienen que rescatar, es esto del cuento de la cassette, de Isaac Asimov, me parece. Es una escuela del futuro donde los chicos saltan, gritan, bueno, en determinado momento tiene que hacer un trabajo en la escuela, están en la escuela, y hay un chico que se distrae, se distrae mucho, entonces empieza a pensar en algo nuevo, en una cassette nueva pero le da una serie de cualidades, que cuando termina el cuento el chico piensa, el profesor no se va a enojar con esto, cuando yo le diga lo que he inventado. Cuando vos lees la descripción de lo que había inventado, lo que él inventó era el libro..porque se

		tiene que mirar adelante y atrás sin tener que apretar ningún botón, porque le hace crecer la imaginación y otras cosas que él describe perfectamente, que yo soy incapaz de hacerla, y vos te das cuenta que el chico necesitó reinventar el libro
138.		E: y con respecto a la capacitación, cuál es la capacitación más pertinente para formar a los docentes
139. ENS	Obstáculo para la inclusión de las TICS en la escasez de material didáctico apropiado	D1: Lo que a mí me parece que tendría que haber, no hay. Yo creo que tendría que haber mayor fabricación de material didáctico, tendría que ser una industria mucho más floreciente, material didáctico de buena calidad. Del mismo modo que hay muchos editores de libros didácticos y de libros de texto. Ponete a pensar, si sos maestro, toda la bibliografía que le podés buscar con ejercitación y con cosas para enseñarle a tus alumnos, eso en informática no existe. Vos no podés salir de unos cuantos CD, y esos cuantos CD los usás en 2ª, 3ª en 4ª, vos decidís cuándo los usás. Queda mucho por hacer y otros que están pensados por maestros pero tiene una presentación muy pobre
140.		E. por diferencias en el conocimiento técnico
141. PRU	Posibilidades que ofrece las TICS y restricciones para el acceso	D1: Sí, o la disponibilidad de medios. No es lo mismo tener un personaje, por ejemplo Mickey en una escenografía de Disney, haciendo determinada cosa en un cuento, aunque sea para la memoria, que tener un muñequito hecho con líneas
142.		E: Otra vez lo estético..
143. MOTU	La imagen estéticamente agradable genera atracción por sí misma	D1: otra vez lo estético y la conflictiva de la imagen. Hoy a los chicos no los vas a atraer con un muñequito dibujadito con líneas, entonces necesitás una serie de cuestiones, necesitás que esté animado, para que sea suficientemente atractivo, necesitás sonido, música, muchas cosas y muy variadas.
144.		E: ¿Cómo te imaginás que debería ser esa formación? Porque cursos se han hecho
145. APJE	La formación docente se circunscribe al conocimiento experto y descarta el aprendizaje	D1: Eso no sirve porque no hay qué enseñar, ése es el problema, no hay qué enseñar. Si vos disponés de ese material. Vamos a suponer que yo hoy te digo, si fijate, yo tengo.. Beethoven, A jugar con las palabras, tengo 4 o 5 diskettes, vos vas a la capacitación docente y te dicen, miren esto lo pueden usar para esto,

	informal. Se escolarizan los contenidos	cuando estén dando este tema aplican esto pero tienen este otro diskette donde tienen esta otra ejercitación. Y eso a lo mejor hace surgir la necesidad de nuevos juegos. Pero hoy que te enseñan en la capacitación docente, te enseñan el word, el excel y en el mejor de los casos el paint para que dibujes
146.		E: la aplicación técnica digamos...
147. APJE	Formación docente en informática que desconoce el aorendizaje efectuado en el uso	D1: Sí, una capacitación que es la misma que recibe el oficinista para presentar trabajos en una empresa. Ese es el problema, no hay todavía soft educativo desarrollado, por lo menos en nuestro medio y que yo conozca. Mis conocimientos son mínimos, no soy una experta, pero sí soy inquieta en buscar, si aparece un material yo voy y lo encuentro. Y voy a Buenos Aires y por ahí no veo tanto, voy a Punta Arenas (Chile) y tampoco lo veo. Debe ser que no hay tanto material.
148.		E. Será que los docentes no son buenos clientes..
149. PRU	El material didáctico no tiene mayor venta que el consumo individual, dirigido a los usuarios	D1: Puede ser.. O sino, no te olvides de una cosa. El libro de texto, existe la posibilidad que el docente se lo encargue a los chicos y con cada pedido la editorial vende 20 libros, pero con los CD no. Se lo copian a un valor mucho menor
150.		E. Es que ya está instalado el circuito de la copia
151.		D1; esto da para mucho, da para la reflexión
152.		E; muy bien, por ahora dejamos estos temas para desarrollarlos en otra oportunidad. Te agradezco el espacio de diálogo
153.		D1: No, gracias a vos, hace falta a veces ponerse a reflexionar sobre estas cosas

Entrevista Individual a Psicopedagogo (C1)

Contexto: Psicopedagoga que cumple sus funciones en el C1, escuela privada. Atiende en especial a los alumnos de educación media (EGB 2 y 3) y orienta pedagógicamente a los docentes

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
1.		E: ¿podrías contarme cuál es tu formación profesional?
2.	Formación del IUSC, institución previa a la UNPA. Formación no específica para ejercer el rol de psicopedagogo	Ps1: Yo soy profesora en humanidades, Licenciada en Filosofía y Pedagogía, egresada del Instituto Universitario Santa Cruz (antes que se fundara la UNPA). Esa ha sido mi formación inicial, luego me he ido formando permanentemente haciendo cursos. Ahora estoy ejerciendo en esta escuela como psicopedagoga y me dedico especialmente a los chicos de EGB2 y 3 que son los chicos de 9 a 13 años
3.		E: Me has referido un trabajo sistemático de observación de los aprendizajes de los alumnos, cómo lo describirías?
4. APJE	Interés por observar el aprendizaje en el contexto áulico	Ps1: Mis observaciones de los aprendizajes, desde una mirada puesta en “lo esperado” me dio ciertas condiciones de relación entre los problemas más comunes, cierta explicación de la relación entre los docentes y los alumnos. Lo que te quiero decir es que mi formación me posicionaba de una manera ante los problemas y empecé a darme cuenta que con mi conocimiento no alcanzaba para explicar lo que sucedía. Empecé a hacer un registro de lo que observaba, traté de tener la mente abierta y casi despejarme de mis teorías y no tener un prejuicio, porque cada vez que observamos un aula tenemos una idea preconcebida de lo que sucede, ese conocimiento a veces nos impide ver otras cosas. Al principio venía el directivo y me pedía que observara tal aula porque tal profesor tiene dificultades con los alumnos, el aula es un caos.
5.		E: Explicame un poco más a qué te referís con “una mirada desde lo esperado”?
6. APJE	Las observaciones de los aprendizajes brindan información valiosa que no es advertida. Conductas rotuladas como “problema”	Ps1: Es que se veía que la cosa no funcionaba, el profesor dictaba su clase y cada uno en lo suyo. Esto sucedía en un curso particular, alumnos de 12 años, pero en realidad es un fenómeno bastante común. Me intrigó y empecé a hacer observaciones sistemáticas en todos los cursos, veía situaciones muy raras que me cambiaban el paradigma de ver desde lo esperado, es como que uno se forma o lo forman, con una mirada y estos tiempos están, en todos los ámbitos, cambiando y lógicamente allí están los chicos de la escuela.
7.		E: Explicame entonces qué era lo que más te extrañaba
8. ENS	Cambios en las	Ps1: Me refiero a un cambio en el posicionamiento. Si bien está escrito cuál es el rol

	modalidades de aprendizaje demandan un posicionamiento “atento” del observador Enseñar a “ver” al aprendizaje en su peculiaridad	del psicopedagogo en la escuela hay un permanente conflicto porque, aún cuando no es un cargo ejecutivo, el mismo lugar que uno ocupa es demandado para “poner orden” en los problemas. Nuestro lugar es para clarificar situaciones y parecería que lo que se espera es que sólo apliquemos estrategias para que todo quede quieto, en orden...A eso me refería cuando te decía “desde lo esperado” nos mandan a que resolvamos... Los docentes no entienden nada eso del acompañamiento. Los que estamos formados en lo que es trabajar en equipo, entendemos qué función cumple el acompañamiento. Pero quien desconoce esa función, boicotea nuestro lugar, lo siente como una invasión o una presión de poder. Nuestra trabajo está en observar las situaciones y trabajar en equipo con el docente y el alumno, no considero nuestro lugar como el técnico que asesora. Nosotros necesitamos de toda la información que sólo nos puede brindar quien está en el aula para luego pensar propuestas alternativas para orientar. Más en esta época, uno tiene que tener una mirada sin prejuicios, qué es lo que tengo como problema para poder trabajar ahora, no sólo lo que me piden.
9.		E: Volviendo a aquella situación, cómo sigue la historia
10. APJE	La escuela denuncia problemas de aprendizaje reactivo	Ps1: Desde lo esperado tengo que hacer informes, que el aula es un caos, que los alumnos no te quieren, no se pueden manejar..que los profesores no dan la clase como corresponde, no los pueden mantener
11.		E: esos eran los síntomas por los que te llamaban para intervenir..
12. ENS	La organización burocrática no es operativa	Ps1: claro, y hacer informes porque el supervisor lo pide y ya el director había elevado una nota que daba cuenta de todo este caos. Yo me detuve a pensar que no sólo era corroborar lo que se veía, debía analizar más allá.
13.		E: qué observaste?
14. APJE	Advierte un cambio en las modalidades de aprendizaje	Ps1: empecé a observa qué modos de relacionarse tenían los alumnos, dejando de lado mis propias impresiones y prejuicios respecto de cómo la escuela pretendía que fuese. También ver a fondo cómo era la didáctica, el clima en las clases
15.		E: Tus observaciones se centraban en el profesor o en el alumno?
16. ENS	La dinámicas del profesor y el alumno no favorecen el aprendizaje. Clima de la clase “caótico”	Ps1: yo me centraba en la clase, en los dos. Empecé a advertir cosas diferentes que me mostraban otro paradigma. Empecé a observar que iba a una clase, por ejemplo, y era real que había gente, alumnos que, mientras el profesor hablaba, había alumnos que hablaban. Entonces me puse a observar la dinámica de ese hablar y recuerdo una

		clase que me la habían señalado especialmente porque era un caos, empecé a ver que no era así. El profesor a poner en el pizarrón las ideas eje de lo que estaba desarrollando, o sea, ayudaba con la percepción visual lo que no se alcanzaba a escuchar.
17.		E: Con la técnica mostraba que lo que iba a explicar no hacía falta escuchar
18. ENS	La enseñanza es oral, ideas fijas en el pizarrón	Ps1: Los puntos eje ya estaban allí. Entonces el alumno miraba y ya tenía la idea global, por lo menos de la primer parte de la que iba a hablar.
19.		E: Esa estrategia la viste en algún docente en particular?
20. APJE	Discurso del docente. Atención multifocal de los alumnos	Ps1: en varios, casi te podría decir que o se dan cuenta de lo que genera esa técnica. Los alumnos, todos, tenían la carpeta abierta y lo que el profesor había anotado en el pizarrón lo tenía en la carpeta. Me llamó la atención entonces que, si bien era cierto que mientras el profesor hablaba lo escuchaba un grupo nada más, y había otros grupos que estaban hablando. Otra cosa que me llamó la atención fue que no hablaban fuerte, como para molestar o entorpecer al profesor, para boicotear la clase. Era como que cada uno estaba en su situación de un pacto implícito: el profesor podía hablar y el alumno también y ninguno de los dos se comunicaban- Empecé a observar esto y me preguntaba ¿dónde está el aprendizaje? Empecé a ver que los alumnos que charlaban tenían anotado en su carpeta lo que estaba en el pizarrón, o sea que estaban en el tema, no era que se ponían a charlar y estaban en cualquier cosa..Me llamó la atención que, de vez en cuando, cuando el profesor terminaba de explicar, de ahondar en el tema, preguntaba para ver si habían entendido
21.		E: que sucedió entonces?
22. APJE	Los alumnos desarrollan la capacidad de atender a distintos focos al mismo tiempo	Ps1: cuando preguntaba, me llamó la atención que los alumnos que charlaban, a veces se daban vuelta para contestarle. Se daban vuelta para que vea que estaban hablando con otro, pero contestaban, ni siquiera estaban mirando, o sea que tenían un oído en lo que se estaba pasando, porque no estaban mirando, me entendés?
23.		E: es que algo sucedía con la atención?
24. APJE	Los alumnos no mantienen fija la atención en el discurso del docente pero responden correctamente	Ps1: No era como cuando están charlando entre ellos, en grupo... es indicador de otra cosa... Al darse vuelta y responder estaban participando, no estaban “distráidos”. Eso me daba la sospecha que había una falta de sincronía en los tiempos: entre el tiempo del que estaba hablando: el profesor y sus largos discursos, y el tiempo de los

		alumnos era más corto.
25.		E. y la profundidad de los aportes, tanto de las preguntas del profesor como la de los alumnos?
26. APJE	Atención multifocal, respuestas adecuadas	Ps1: Cuestiones curriculares básicas. La última que observé, que recuerdo estaban hablando de circuitos de producción y economía, por ejemplo...
27.		E: O sea que las respuestas de los alumnos no podían ser desde el sentido común
28. APJE	Los alumnos manifiestan una comprensión adecuada	Ps1: No, claro, el tema que se desarrollaba era en base a los circuitos de producción de la patagonia, qué había y qué debería desarrollarse. Los chicos participaban y contestaban
29.		E: la participación y los aportes de los chicos era pertinente.
30. APJE	Los alumnos atienden a diferentes demandas al mismo tiempo, la atención está derivada a distintos centros de interés.	Ps1: claro, no eran respuestas de quien no está “prestando atención” . Otra cosa que me llamó la atención era la actitud de dos chicas que estaban al final de la clase, estaban escribiendo, muy rápido. Si uno evalúa esto desde una mirada de lo esperado, qué es lo que va a pensar un profesor? Y bueno, está escribiendo algo de otra materia o está preparando un tema de otra materia, algo que tienen que hacer después... Me acerco a estas chicas de atrás, que ni siquiera me escucharon y veo que estaban escribiendo sobre una guía de trabajos de esa materia, pero tenían la carpeta abierta, en una hoja escrito lo que estaba en el pizarrón- o sea que estaban siguiendo el tema- y en la hoja del otro lado, estaban haciendo la guía de trabajos. Estaban adelantando el trabajo mientras el profesor seguía con el tema
31.		E: y vos qué pensás? que tienen mayor capacidad de atención o de dispersión?
32. PRU	El cambio se centra en la diferente concepción del tiempo: duración y frecuencia Los jóvenes no se “bancan” (no toleran) los tiempos prolongados	Ps1. Yo lo que pienso es que están cambiando los tiempos. Así como en la televisión se hace zapping, que al mismo tiempo pueden estar viendo dos programas, a lo mejor desde la superficialidad, pero están entrenados en poder manejar dos temáticas. Es como que no se “bancan” mucho tiempo con algo
33.		E: Creo que tu observación está apuntando a algo importante.
34. ENS	La enseñanza se desarrolla en tiempos prolongados	Ps1: El profesor explica a su ritmo, con discursos prologados, y los chicos ya están charlando de otro tema, a otro tiempo, más rápido y fugaz. Lo curioso es que no se

		“desconectaron” del todo. Como pasa a veces que están hablando y sin embargo siguen la clase. El profesor pregunta y los alumnos sabían.
35.		E: eso lo observaste en esos grupos, y lo corroboraste en otros grupos?
36. APJE	Diagnóstico de problemas de aprendizaje reactivo	Ps1: es cada vez más frecuente, también será que yo lo puedo ver ahora. El año pasado se dio una situación parecida. Me señalan una problemática y comienzo a realizar el diagnóstico del grupo observándolos. Era una clase de matemática y ya estaba la cuestión definida: “los alumnos tienen problema de aprendizaje”, y de paso que tenían mucho problema con la profesora de matemáticas. Se deslizaba también “que no enseñaba bien”
37.		E: desde el diagnóstico del problema ya aparecen pistas...
38. ENS	Modelo de enseñanza exhibicionista (hiperasimilativa) Modalidad de aprendizaje hipoacomodativa: copian y atienden a varios estímulos a la vez	Ps1: Claro, entonces fui a observar la clase y lo que vi en matemáticas me sirvió para orientar a otros profesores. En matemática, ví que profesora explicó el tema y lo escribió todo en el pizarrón. La propuesta era dar un ejemplo base, a partir de ese ejemplo se explica todo y después das los ejercicios. La profesora utilizó el pizarrón. Lo que yo observé desde atrás del aula fue que la gente que estaba sentada adelante, todo lo que escribió la profesora, lo había escrito en la carpeta, después en el pizarrón, trabajó con ejemplos en los dos pizarrones, y los chicos seguían el ejemplo. Los últimos alumnos, un grupo de 6, 7 que estaban juntos, a mí me llamó la atención que anotaban pero se daban vuelta y anotaban entre ellos, y seguían después anotando. Era como que estaban en la clase- estaban anotando- y al mismo tiempo seguían alguna temática de ellos, jugaban, se reían. O sea que estaban con la atención en las dos cosas. Estaban anotando, como por compromiso –esa era la impresión que me daba- mientras se ocupaban de lo que les interesaba. La profesora siguió con la clase, cuando va por el segundo ejemplo, preguntó: “¿y acá cuánto es?” Y uno de los alumnos que estaba atrás en ese grupito respondió: ¡8! Me llamó mucho la atención Los de adelante, que aparentemente estaban más atentos, no supieron responder.
39.		E: otra estrategia más, no sólo prestar atención sino estar metido en el tema
40. ENS	Pensamiento mítico en la institución educativa generador de inhibición cognitiva	Ps1: Eso, creo que es uno de los mitos que se maneja en educación. En toda institución están presentes los mitos, como lo esperado. El mito te hace ver, digamos, lo que vos con la mente querés ver. La gente se ha formado con esa mentalidad de que el malo es el que está conversando con otro. Anteriormente eso pudo ser más

		cierto pero ahora no.
41.		E: observás un cambio en la atención de los chicos?
42. APJE	Principal indicador de las nuevas modalidades de aprendizaje: la fragmentación en el tiempo y de la atención.	<p>Ps1: Yo noto una fragmentación en el tiempo, es como que al mismo tiempo pueden hacer dos cosas. A partir de estas ideas me empecé a dar cuenta que hasta yo estaba en una onda parecida quizá por eso empecé a observar o entender algo de esta situación. Yo tuve que hacer todo un trabajo desde mi mirada, tuve que correrme de “lo esperado” hasta hallar “lo distinto” . Eso de la fragmentación del tiempo y de la atención empezó observando a mi propia hija. La veía estudiar y escuchar música al mismo tiempo. Como decía antes, desde “lo esperado” le decía que para atender hay que tomar una cosa por vez. Le reclamaba: “tenés que estudiar” y ella me decía: “si estoy estudiando”</p> <p>Allí pensaba lo que dice Piaget: que la mente siempre está en movimiento, que ocupa la atención etc y no podía aceptar lo que ella estaba haciendo pero la dejé y empecé a ver.</p> <p>Mi idea era que cuando ella tuviera problemas (lo que esperaba) iba a confirmar mi hipótesis: “Viste, que no podés hacer las dos cosas a la vez?”</p>
43.		E: Claro, sería corroborar que el fracaso en el aprendizaje está vinculado con la falta de atención focalizada...
44. APJE	Nuevas formas de aprender que no conducen al fracaso	Ps1: Bueno, no se llevó nunca una materia, todo bien. No le puedo sacar la música porque ella estudia, y tampoco corroborar mi idea.
45.		E A nivel de la comunicación, del lenguaje, observás este mismo síntoma?
46. APJE	Nuevos estilos de comunicación (silencios y gestos): El caso Pokémon	Ps1: la comunicación pasa hoy por otros códigos. Fijate lo que pasa con <i>Picachu</i> , los chicos se comunican con él y el personaje no emite sonidos. Yo veo que los chicos hablan poco y cuando hablan, hablan la mitad y con gestos. Dicen una parte, y el otro ya entendió y entonces no se completa la frase. Y si uno no está en tema, no entiende nada.
47.		E: hay un discurso más compacto?
48. APJE	Lenguaje más compacto, otras expresiones gestuales (la imagen)	Ps1: Exacto y es como que entran otros códigos. Se enmarca todo en la problemática del lenguaje hablado, de cómo se expresan, de cómo lo escriben.

49.		E: es un lenguaje elaborado...
50. APJE	Tiempos cortos y ágiles para la comunicación oral	Ps1: claro, es como que hay otros códigos, se entienden de otra forma. Vinculándolo con lo que decíamos de los tiempos pareciera que hablar lleva un tiempo largo
51.		E. Y las conversaciones son cortas
52. APJE	Rechazo al discurso del docente: efecto zapping No se tolera el tiempo de escucha prolongado	Ps1: En los últimos años escucho la queja de los docentes que se quejan diciendo: “No quieren que les explique. No quiere que hable mucho.” Ese tiempo que el profesor dedicaba a explicar, ahora no lo tiene. En algunos casos los alumnos le piden al profesor que explique pero no se tiene que explicar mucho. Si el profesor es rápido para explicar bien, pero el profesor que tiene muchas vueltas para explicar, ése no quieren que les explique
53.		E: No toleran la espera en la escucha
54. APJE	Dificultad para la espera	Ps1: No
55.		E: Algo similar debe ocurrir con los textos, con la lectura de textos
56. APJE	Dificultad para acceder a la introspección y elaborar un texto complejo	Ps1: Yo eso lo compruebo en mis clases de filosofía. Para acceder al pensamiento de la filosofía, el chico tiene que estar en la última etapa del pensamiento, en el pensamiento abstracto, con introspección y abstracción. Ahí tenés que hablar, pensar y razonar.
57.		E: qué información recabaste?
58. APJE	Preferencia por mensajes precisos, concisos y cortos, con ejemplos gráficos	Ps1: Por ejemplo, en una encuesta que hago esporádicamente les pregunto ¿cómo les gustaría que les enseñasen cada materia? Las respuestas son muy curiosas. Por lo general no quieren que les explique. He notado que cuando piden que el profesor les explique, piden que les explique poco, en forma sintética. Explicaciones concisas, como las de física, química que se apoyan en ejemplos, con el pizarrón.
59.		E: en todas las materias curriculares sucede?
60. APJE	Problemas de comprensión en materias humanísticas que demandan desarrollos argumentativos	Ps1: He notado que en las materias humanísticas, como la mía, cuando les pregunto si entienden, en general responden: “No, no entiendo” Y cuando la mayoría te dice lo mismo, entonces hay que cambiar la letra. Incluso los que mejor trabajaban decían que no entendían. Cuando les daba actividades con consignas precisas, cortas, esos alumnos eran los primeros en entregar y lo hacían bien.
61.		E: Habría como un rechazo hacia lecturas que les demandan esfuerzo intelectual sostenido?

62. APJE	Los alumnos pueden desarrollar competencias	Ps1: Claro, no es que no tengan la capacidad, no lo quieren siquiera tener en cuenta.
63.		E: Te parece hallar alguna vinculación con el manejo del cuerpo, del espacio?
64. APJE	Cambio en el concepto de "tiempo" Los espacios se están redefiniendo	Ps1: Creo que el tema pasa más por el tiempo que por el espacio. Creo que en la escuela el cambio de concepción en el espacio es más permitido que el tiempo. Los espacios en la escuela no se manejan como antes. Por ejemplo en el aula, el alumno sale con o sin la autorización del docente. Hoy en día, si no estás atento cuando empieza la clase el alumno se fue o se esconde en algún lugar. Hay una circulación por la escuela, fuera de toda normativa. Pero la normativa qué establece? El uso del espacio
65.		E: Observás que en esa circulación hay una búsqueda del otro o es aislarse?
66. APJE	Uso del espacio en la institución: estructura en red	Ps1: Es una búsqueda del otro. Ya no está esa separación, como antes se veía de los de la misma clase van juntos. Yo veo en los recreos que se conocen y se vinculan sin separaciones de cursos, hasta también escuela con escuela, las amistades son de distintas instituciones
67.		E: un cambio en la socialización?
68. MOTU	Nuevas formas de socialización: vinculación por intereses	Ps1: Aparentemente... los chicos se hacen amigos por intereses comunes, no hay ese fanatismo por pertenecer a una institución determinada
69.		E: Y en estos cambios, observás otras cuestiones vinculadas con aprendizajes fuera de la escuela, en los juegos, por ejemplo?
70. APJE	Muchas actividades sin definir.(sin conclusión?) Preferencia por los deportes competitivos	Ps1: Lo que más se observa es la falta de interés en general... hay muchas actividades pero no se terminan de definir..salvo en los deportes
71.		E: Y en el uso del tiempo libre?
72. PRU	La institución ocupa todo el tiempo, el tiempo libre está regulado	Ps1: En esta escuela, de jornada completa, el mayor tiempo lo ocupan en ella. Ahora también veo que la escuela es el lugar de encuentro más que el lugar del aprendizaje, del aprendizaje programado. Es más el lugar del aprendizaje de lo cotidiano, desde lo vincular, del lenguaje relacional, de lo afectivo. Yo he visto alumnos que, por la tarde no tienen que ir al colegio y sin embargo se la pasan en la escuela o tienen que

		venir a las 9 de la mañana porque no hay profesor y vienen temprano. Hay casos que los padres van a trabajar y los dejan, pero después veía que llegaban
73.		E: La escuela es un lugar de pertenencia
74. PRU	La escuela es un espacio de pertenencia	Ps1: sí lo ven como su ámbito de pertenencia. Pero ellos, los chicos, como grupo es como que tienen barreras para lo educativo.
75.		E: O sea que el tiempo libre lo utilizarían en reunirse, a escuchar música, por ejemplo..
76. MOTU	Códigos de vinculación basados en identificación con personajes	Ps1: sí, una vez reunidos el tema pasa por establecer los códigos de pertenencia a cada grupo, los artistas, los músicos, los deportistas, es el espacio de la recreación
77.		E: Qué pensás de las tecnologías, de los videojuegos en particular, tendrá algún punto de vinculación, te parece?
78. PRU	La comunicación oral está mediada por las TICS: el chat	Ps1: Un fenómeno que es muy fuerte es el <i>chat</i> , se ha constituido en el medio de comunicación de los grupos de jóvenes, los videojuegos son la pasión de los más chicos, aunque creo que la oferta se está ampliando en edad. Siempre son medios que convocan a otros medios. Por ejemplo yo los he observado chatear con gente de otros países y para explicar cosas de este lugar o ubicar dónde está la otra persona utilizan el atlas o se interesan por paisajes o costumbres, ahí están aprendiendo muchísimo, y te aseguro que no se olvidan nunca de esa experiencia.
79.		E: todo este movimiento que vincula a los jóvenes a las nuevas tecnologías parecería que la escuela lo niega. En tu escuela hay horas dedicadas a informática, pero se incorpora otro uso?
80. PRU	Equipamiento en las escuelas que no está al alcance de los alumnos. Resistencia a la incorporación de las TICS: La tecnología es rechazada por la burocracia	Ps1: Sí, hay provisión pero el cambio verdadero está en intención. Se ha adquirido una computadora Macintosh con algunos accesos pero no está al alcance de todos. Creo que lo más grave sigue estando en los prejuicios que rondan a estas tecnologías. Te cuento una anécdota. Tuve que observar las clases de unas practicantes que venían al colegio, como era una disciplina que desconozco, las filmé. La directora me lo reprochó y dejó constancia en mi cuaderno aludiendo que podía tener consecuencias ese registro. Allí se nota la mentalidad, no entienden que ese registro es una estrategia, ella se fijaba en qué podían decir los docentes a partir de mis observaciones, quizá sintió una falta de control, como que ella no iba a poder

		controlar lo que de allí surgiera. Es tan grande la resistencia que en vez de preguntarme a mí sobre la técnica, se resguardó haciendo una nota por escrito. También hago una lectura de mi lugar en la institución, nadie me preguntó por qué estaba filmando.. No tienen introyectado el valor de las tecnologías ni de incorporar lo nuevo. Es como que la tradición de los contenidos siguen por su curso y las innovaciones quedan en el discurso de la reforma
81.		E: y aún a pesar de esta negación los chicos demuestran signos de su inmersión en las nuevas tecnologías.
82. PRU	La cultura docente acepta el cambio pero se resiste a incorporarlo	Ps1: los docentes están entrando de a poco, yo he escuchado, hace pocos años atrás que los docentes de arte no querían saber nada con las tecnologías, todo debía ser artesanal.
83.		E: incluso en el diagnóstico de las actitudes de los alumnos, esto que decíamos de la “atención zapping” no aparece vinculada a estos hábitos.
84. APJE	Dificultades para acceder a un pensamiento complejo	Ps1: Incluso referido a uno mismo, porque nosotros también estamos desarrollando actitudes de ese tipo, nos falta hacernos espacio para relacionar aspectos de manera compleja, reflexionando sobre el valor de otras manifestaciones.
85.		E: te referís al lugar del psicopedagogo en la institución?
86. APJE	Problemas de aprendizaje reactivo en el ejercicio del rol profesional	Ps1: Sí, muchas veces reproducimos aquello que criticamos. Fijate el tema de las evaluaciones. Los instrumentos son para evaluar a los alumnos, si adquirieron los contenidos. Lo que no llegamos a ver es qué conductas transforman los alumnos a partir de los contenidos, qué estrategias y técnicas utilizan. Si bien sabemos que el eje no pasa solamente por los contenidos conceptuales, que también están los actitudinales y procedimentales. Pero la realidad de la escuela es que sólo cuentan los conceptuales.
87.		E:Y respecto a tu propia experiencia?
88. APJE	Atención zapping: fenómeno que atraviesa todas las prácticas institucionales, incluso las profesionales	Ps1: quería incluir que nosotros estamos también atravesados por la “atención zapping”. Una anécdota: Los otros días estaba en mi oficina trabajando con la directora, a ella la llaman por teléfono, entonces yo sigo haciendo otra cosa mientras tanto, cuando ella regresa retomo la entrevista. Luego me quedé pensando en que tenía incorporado el salto de atención, no me molestaba la interrupción, cambiamos de “canal” y podemos retomar sin mayor problema, hacemos varias cosas a la vez.

		No es una atención en bloque, estás conmigo nada más, hacemos el trabajo, “prestame atención solamente a mí” , que es lo que le pedimos a los chicos... Yo misma siempre tengo alguna actividad alternativa para “no perder tiempo”
89.		E: Otra pregunta ¿qué opinas respecto a que esta inmersión en las tecnologías cercena la creatividad, si estamos permanentemente cumpliendo lo que dice el programa, sea de la televisión, sea del videojuego, sea del programa escolar?
90. ENS	Resistencia de la cultura docente a incorporar lo nuevo	Ps1: Yo tengo una idea sobre eso, que todo lo nuevo si no entra en forma legal, por la puerta, entra por la ventana... Fijate que los docentes, por ejemplo, incluso los más curiosos, los que se forman en cursos de capacitación, cuando lo van a llevar a la práctica de escuela lo traduces, lo amoldan a una mirada “instituída”, no demasiado atrevida diría yo
91.		E: Lo ponen en el formato escolar, diríamos..
92. APJE	Lugar del alumno: se opondrá a la normativa, la desconocen. Pérdida del sentido de la autoridad instituída	Ps1: Claro, pero el alumno ya está con todo esto que proponen las nuevas tecnologías, porque es parte de la cultura social, por eso el alumno se resiste y muestra “problemas” . De alguna manera muestra que en estos momentos el alumno tiene más poder. De últimas, no cumple con la normativa y no le importa tampoco, en otras épocas sí le importaba. Hoy en día no, se oponen, quieren hacer de otra forma y lo hacen
93.		E: Observaste algún otro cambio, por ejemplo en “el uso del cuerpo, de la sexualidad”?
94. PRU	Cambios en el concepto de cuerpo “normado” Componente estético en el cuerpo	Ps1: Allí hay otro punto interesante. Había una época en que el tema de la exposición del cuerpo era más uniformado, todo el mundo con determinada ropa, el cabello corto o atado..lógicamente que la individualidad mostraba siempre algo distinto pero la fuerza de seguir una norma era muy fuerte. Incluso en la escuela se cuidaba mucho eso, que los chicos no tuvieran el pelo largo o barba, las chicas prolijas, sin pintura o que no entraran al colegio sin tener cada uno su guardapolvo. Se cuidaba lo formal. Hoy en día eso cambió aunque sigue vigente la norma. Los chicos casi no usan guardapolvo y nosotros ya ni lo exigimos. Los alumnos se ponen aritos, se pintan, a veces de manera exagerada. Por más que los presiones no te hacen caso.
95.		E: ante la norma aparece la indiferencia
96. PRU	Concepto de cuerpo	Ps1: La norma pasa por lo que ahora se dice: “producirse” Se “producen” su propio

	“producido”	cuerpo con la ropa y con el peinado.
97.		E: El término “producirse” sería cercano a la producción del espectáculo?
98. PRU	Cuerpo espectáculo	Ps1: Creo que sí, así como se produce un espectáculo, una puesta en escena, ahora yo escucho a los alumnos que “se producen”. Producirse es, viste cuando se hacen esos peinados extraños, que tienen pelo corto de un lado y largo de otro, irregular, que se pintan el rostro, se maquillan.. eso es producirse en el cuerpo
99.		E: Producirse sería dejarse marcas en el cuerpo
100. PRU	Cuerpo marcado, tatuado Revalorización de la estética.	Ps1: Marcarse el cuerpo y están los tatuajes cada vez más presentes.. Los tatuajes tienen toda una historia... viene del lenguaje de la cárcel. Yo recuerdo las primeras veces que lo ví me impactó, fue hace 3 años, una chica que egresaba del colegio María Auxiliadora de aquí, de Río Gallegos, un colegio que no es “liberado” precisamente, cuando hizo su fiesta de egresadas, se hizo un tatuaje para lucirlo con el vestido de fiesta. Estaba relacionado el vestido con el tatuaje: era una arañita...La producción estética en estos casos es algo delicado, ya no está vinculado con lo grotesco, con las marcas de los hombres, de los marginales. Yo veo que hay todo un lenguaje estético entre los jóvenes, se muestran los tatuajes, se los admiran.. y cada uno tiene un sentido para el que se lo hace. Otra vez la imagen, mensajes a través de las imágenes..
101.		E: y un uso del cuerpo atravesado de gestos, de imágenes que son un lenguaje propio de esas comunidades de jóvenes
102. PRU	Signos tatuados en la piel: prácticas rituales	Ps1: Está también todo el tema de los “aritos”..los ves cada vez más seguido.. Yo pienso que es una agresión hacia el propio cuerpo. Hay todo un tratamiento casi de enfermería en los locales donde los colocan, para evitar infecciones... eso en los mejores lugares... Pero “producir” la imagen les importa más que el dolor que les puede causar la intervención..
103.		E: y a nivel de los dibujos? Qué impacto observas en las representaciones?
104. PRU	Identificación con personajes del espectáculo	Ps1: Yo veo que se privilegian figuras para identificarse con otro, o sea que todos los de un mismo grupo se ponen tal cosa y es una figura, una imagen que los identifica como grupo
105.		E: y observarás la vinculación de estos dibujos con imágenes violentas?
106. PRU	Identificación con	Ps1: Sí, hay muchos dibujos que tienen que ver con la violencia. Una cosa que me

	personajes violentos. Vinculación corporal a través del contacto Importancia del lenguaje del cómic: estética del grotesco como formas proyectivas	llama mucho la atención es la manera en que los chicos se identifican con estos dibujos. Con respecto a este tema recuerdo un episodio en la escuela que me impactó. Observé en un grupo que se relacionaban con uno de los chicos a través de los golpes. Cualquiera cosa era oportunidad para golpearlo, pasaban por al lado, cualquier cosa, una broma, un empujón y páf! Lo golpeaban y una vez, ese golpe sin querer le dio con la cabeza contra un armario. Una conducta de “sin querer pero queriendo”. Lo curioso era que él se llevaba bien con el grupo, no había bronca ni respondía a la agresión con otra agresión. Creo que se vinculaba a través de la violencia y valoraba más la relación con el grupo que la forma de relacionarse... Ese chico, por ejemplo, era un genio dibujando escenas de caricaturas super violentas, con caras desagradables, allí él se distinguía. Mostraba en los dibujos la violencia que recibía, la representaba y creo que el grupo también proyectaba en él otras violencias, él lo permitía de alguna manera...
107.		E: cómo trabajaste esas conductas desde tu rol?
108. ENS	Intervención para instalar la reflexión, en vez de la conducta reactiva	Ps1: Primero tuve que entenderlas, me costó mucho. Luego pude organizar un ámbito donde los chicos puedan poner en palabras las conductas y en vez de actuarlas, pudieran discutir las, simbolizarlas. Era importante el mensaje de protesta, pero preservando a este chico de ser él mismo el depositario de la violencia.
109.		E: De alguna manera, nuestra herramienta está en ofrecer ámbitos para simbolizar los contenidos que, de otra manera, se actúan...
110. ENS	Intervención educativa: alternativa ante la conducta reactiva	Ps1: Creo que por ahí va la cosa, si no nos quedamos respondiendo desde “lo que se espera que hagamos” y eso a los chicos no les sirve, y a nosotros tampoco...
111.		E: De acuerdo, bien, concluimos por hoy, tenemos muchos puntos interesantes para trabajar, te agradezco muchísimo este encuentro.
112.		Ps1: Creo que la agradecida soy yo, no son muchas las oportunidades que uno encuentra para tener una escucha profesional, para expresar nuestras hipótesis y pensar junto a otros.. este momento me sirvió para pensar sobre mi rol...

Entrevista Individual a Psicopedagogos (C2)

Mujer, 43 años (PsE) Mujer, 42 años (PsM) Psicopedagogas, egresadas de la UNPA

Contexto: La entrevista se realizó a dos psicopedagogas del C2. Una de ellas (PsE) cumple funciones de bibliotecaria en media jornada y la otra es profesora de Formación Ética (PsM) A contratrno ejercen la función de psicopedagogas. El cargo no está creado en la plantilla del personal aunque se solicitan sus servicios profesionales. Es interesante rescatar su mirada ante los procesos de aprendizaje en esta institución. A partir de nuestro acercamiento ambas se incluyeron en el equipo de investigación interesadas en estudiar las posibilidades de los videojuegos y de las Tic en educación.

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
113.		E: Podrían contarnos qué lugar ocupan en esta institución?
114.	Formación: psicopedagogía Función en la institución: no está previsto el cargo pero se utilizan los servicios	PsE: Mi cargo es de bibliotecaria aunque cumplo funciones de psicopedagogía a contratrno porque ese cargo no está contemplado. Mi formación es universitaria, soy psicopedagoga, egresada de la UNPA. Primero me recibí de maestra y trabajé la mayor parte de mi carrera en primer grado.
115.		PsM: Yo soy profesora en Educación Primaria y psicopedagoga, hace aproximadamente 14 años que trabajo en esta misma institución como maestra. Ahora nos recibimos de psicopedagogas y prestamos servicios profesionales en un proyecto especial aunque mi cargo es de maestra.
116.		E:Cuál es tu mayor interés profesional?
117. APJE	Interés profesional por innovaciones: importancia del juego Experiencia docente de implementación didáctica	PsE: principalmente me interesa el problema de la lectoescritura, y cómo incluir el juego como herramienta para el aprendizaje. Yo no podía aceptar que se dijera: Ahora se terminó el juego porque empezaron la primaria...Como maestras hicimos una propuesta en la que la mayoría de las actividades eran juegos y desde allí los chicos aprendían a leer y escribir y los otros temas...Recuerdo que en las primeras etapas no tenían cuaderno, hacían los trabajos en hojas grandes, como en el Jardín... Allí empezamos a tener problemas porque se nos criticaba, “no estábamos

		cumpliendo con el rol que se le asigna a la escuela”, ése era el argumento.
118.		E: o sea que tienen una especial sensibilidad respecto a la importancia del juego..
119.		PSM: Sí, incluso teníamos en cuenta otras continuidades entre el Jardín y la Primaria en las rutinas. En aquella época las dos éramos maestras de primer grado.
120.		E: y actualmente siguen con el mismo interés?
121. ENS	Experiencia en implementar el juego como innovación didáctica aplicando la formación psicopedagógica	PsM: sí, incluso en mi tarea docente..estuve organizando con la profesora de matemática abordar los contenidos en una manera más cercana al juego y veo que resulta, también con los más grandes...Le propuse que yo quería jugar con los chicos..ella me miró raro..pero me dejó. Este año armé con ella todo el diagnóstico inicial en base a juegos., en donde tienen que aplicar todos los conocimientos previos que tienen del área. Y ahora ya los chicos me ven y me preguntan.. “cuándo vamos a jugar, seño?..” Porque creo que luego de ese aporte no se siguió con la propuesta y eso que trabajé con la profesora y sacamos la conclusión que se puede evaluar perfectamente a través del juego, sin necesidad de tener que estar encasillado en una carpeta con actividades rígidas..
122. APJE	Origen de los problemas de aprendizaje en las propuestas didácticas	PsE: Eso les trae problemas de comprensión, es difícil la conceptualización. En cambio, a través de actividades que les permitan experimentar con elementos los chicos tienen menos dificultad para comprender las consignas, porque a través del juego pueden vivenciarlas y aprenden mejor...
123.		E: ustedes llegan a esta especial sensibilidad respecto a estos temas por propia experiencia, por su formación? O es que han estudiado en particular el valor del juego?
124. APJE	Necesidad de hallar fundamentos a los problemas de la práctica. Revalorización del juego desde ámbitos de educación no formal	PsM: Yo siempre digo que a mí, la carrera de psicopedagogía me ayudó mucho para comprender cuestiones de la práctica que antes no tenía respuestas. También influye la propia experiencia de vida. Yo siempre digo que uno cambia cuando es mamá, ve a los niños con sus necesidades, aprende a conocerlos de otra manera, por supuesto aplicando el bagaje teórico pero en una experiencia cotidiana. Por ejemplo se puede observar en sus propios hijos, cómo aprenden a través del juego y si jugamos con ellos, los conocemos más y vemos cómo piensan y aprenden jugando. Muchos docentes creen que el juego es pérdida de tiempo, que no se aprende nada... y no es así. En la escuela se sigue pensando que si no queda algo escrito en la

		carpeta no se aprendió o no se enseñó. O está el temor que si trabajamos de esta manera, nos van a venir a reclamar...
125. ENS	Crítica a las propuestas de enseñanza funcionalista. Obstáculos institucionales para incorporar al juego en el aprendizaje	PsE. Claro, lo que M dice de la carpeta, en la escuela, es toda una tradición, es también mostrarle a la mamá que hice algo, se deja un registro para que el otro vea, es hacer el trabajo “para”.. la maestra, para la madre... en función de otro. Ahí hay una diferencia con lo que pensamos. El juego es una gratificación propia. Mientras juega, aprende. Esa es la idea que siempre quisimos instalar. Tuvimos, siempre, muchas dificultades con eso, de todo tipo, porque íbamos en contra de lo instituido..
126.		E: es la contraposición entre el aprendizaje formal y el no formal..
127. ENS	Obstáculos institucionales superados desde la intervención directiva	PsE. En las épocas de implementar esta idea en primer grado tuvimos la suerte de tener directivos que nos apoyaron, porque movíamos las estructuras
128. ENS	Obstáculos organizacionales para incorporar una innovación en las prácticas	PsM: una propuesta de este tipo implica muchos cambios. Era la época en la que se empezaba a hablar del constructivismo, como algo nuevo. Nosotras estábamos estudiando psicopedagogía y con el fundamento teórico que teníamos nos largamos a proponer estos cambios..
129. ENS	Generación de consenso en los colegas a partir de los resultados	PsE: Luego de implementarlo, nuestras propias compañeras se asombraban de lo que podían hacer los chicos trabajando de otra manera. Nos ayudó a que vean las necesidades propias de los niños. Cuando tienen 7 años no quieren estar sentados, duros todo el tiempo.. quieren jugar.
130. ENS	Implicación de la comunidad de padres en la experiencia innovadora	PsM. Otra cosa que hacíamos en aquella experiencia era que hacíamos participar a los papás, los invitábamos a las clases...En las clases con los padres los ubicábamos en distintos roles y después lo charlábamos con ellos para analizar las distintas contradicciones que hay en la escuela...
131. ENS	Generar acuerdos que sostengan a la innovación	PsE: En toda innovación es necesario que todos conozcan de qué se trata, y en este caso era importante que los chicos recibieran el mismo mensaje...
132.		E: y centrándonos en el tema que nos convoca: qué opinan sobre la relación de los chicos y los nuevos medios?
133. PRU	Las tecnologías están incorporadas a la cultura de los estudiantes.	PsM: Yo lo que noto es que los chicos, en la gran mayoría tienen un buen manejo de los nuevos medios. Con respecto a la computadora, muchos tienen y también tienen acceso a internet, o en sus casas o en los locales públicos. Y videojuegos,

	Los niños utilizan los MMCC para entretenimiento, no se extrae información	bueno, creo que todos los conocen, incluso los que no los tienen en su casa... Y lo que nos llamó la atención, eso que siempre nos quejamos que los chicos están muchas horas frente al televisor, es que hoy nos preguntaban: “Seño, dígame alguna noticia, usted vio el noticiero?” Un profesor les había pedido información de ese tipo y no la tenían. Decían que el profesor les iba a preguntar a uno por uno qué noticia habían escuchado.
134.	Esta entrevista fue tomada en tiempos de la guerra norteamericana a Irak, luego del atentado a las Torres Gemelas.	E: Y en estos tiempos, en los que uno cree es que lo que más se escuchan son noticias
135. MOTU	Los canales de dibujos animados son los más elegidos	PsE: Los chicos ven dibujitos, incluso los más grandes, los de este curso tienen alrededor de 13, 14 años. Buscan imágenes rápidas, divertidas, el noticiero es aburrido para ellos (y angustiante para nosotros)
136. MOTU	Los usos de la tecnología en el tiempo libre facilitan la evasión	PsM: Claro, fijémonos qué hacemos los adultos...Por ahí, por obligación vemos el noticiero, para no estar desinformados pero ante tanto drama a veces buscamos en la TV, no pensar....
137. MOTU	Los medios sirven para evadir una realidad angustiante	PsE. Claro, las noticias no divierten, nos llenan de angustia y preferimos evadirnos de una realidad tan cruel. A veces decimos, para qué estoy mirando todo esto si no hay nada bueno.
138. PRU	El videojuego circula y es utilizado en forma solidaria	PsE: En relación con el juego tecnológico yo veo, por ejemplo, mis sobrinas que juegan mucho a las carreras y veo cómo se comparten el material, con los vecinos, con los amigos.
139.		E: El tema del tiempo libre, uds creen que se emplea mucho tiempo, especialmente aquí en la patagonia.
140. PRU	El clima riguroso lleva a actividades de interiores	PsM. Claro, las condiciones climáticas contribuyen a que estén adentro y le dediquen mucho tiempo al dibujito o a los juguitos.
141. PRU	Los niños eligen distintos juegos de interior.	PsE: yo veo a mi hija, por ejemplo, que va rotando. Unas veces juega con las muñecas, otras con los dibujitos, a veces con los juguitos. Depende del ánimo con que estén ellas, a veces van a jugar con una amiga o si hace mucho frío se quedan en casa y juegan. Incluso en el mismo día juegan a distintas cosas.

142.		E: y el tema de estos medios y la dificultad de acceso, notan que está influyendo la crisis económica?
143. PRU	Estrategias para utilizar las tecnologías, aún sin poseerlas.	PsE: Yo veo que las nuevas tecnologías ya están inmersas en la sociedad y de alguna forma u otra todos tienen acceso, por ahí no lo tienen en la casa, pero lo tiene algún vecino, o algún amigo o van al <i>cibercafé</i> o a <i>Sacoa</i> .
144. PRU	Las tecnologías están instaladas en la cultura, más allá de las posibilidades de adquisición	PsM: el tema está presente, es muy raro escuchar que un chico no haya jugado alguna vez a un jueguito o que no haya tenido la posibilidad de estar frente a una computadora, incluso más allá de la escuela. Nosotros en EGB3 no tenemos acceso a internet en la escuela, ni tenemos la hora de informática, pero los profesores saben que cuentan con esa tecnología para que los chicos consulten o busquen información.
145.	En ese año se habían incluido cinco PC en la escuela	E: Y la provisión de máquinas en la escuela, cómo se financia?
146. PRU	La comunidad se organiza para proveer materiales pero faltan buenas propuestas didácticas.	PsM: Se compraron a través de la cooperadora, el Ministerio no ha provisto de ese material. Los mismos padres se organizaron para tenerlas o repararlas, cuando hay algún teclado que no funciona o algo así.
147. PRU	Equipamiento en las escuelas	PsE: de todas maneras, aunque tenemos más que antes, no hay muchas y lejos de ser suficientes
148.		E: qué curioso, y esta es una escuela nueva, provista con los últimos materiales
149. PRU	Uso del espacio escolar para la informática	PsM. Contamos con estas cinco máquinas y otra ganancia de este año ha sido que tenemos un espacio, reducido, pero especial para informática, con mesas, sillas, al lado de la biblioteca
150.		E: y quién está a cargo del área?
151. PRU	Cargos técnicos para el abordaje de las TIC	PsM: este año se creó el cargo, unas horas, para un técnico, no es docente.
152.		E: y respecto a la relación entre los videojuegos y el trabajo del aula, ustedes qué piensan? Habría algún espacio?
153. PRU	Buena provisión de artefactos en la escuela.	PsM: Yo sé que cada docente, cada aula cuenta con un televisor, pero no tenemos videos y también los problemas menores aunque no tanto: suficientes alargues,

	Obstáculos organizacionales para la implementación de las TIC en la enseñanza	enchufes, eso..Cuento esto porque es real, parece algo tonto pero a la hora de querer introducir un cambio aparecen estas cosas.. Imaginate si pretendemos hacer algo más atrevido. Si queremos usar algo tenemos que traer la video con todo lo demás de nuestras casas...Y luego que el cable no alcanzó, que el enchufe no es el apropiado...Son cuestiones que hacen que uno se termine cansando y diga, bueno, lo dejo de lado. Cada innovación acarrea una serie de trastornos o de conflictos que hay que resolverlos en el momento, y están los chicos...
154.		E: O, sea, que en el mejor de los casos, en que esté incluida la idea, es necesario superara todos esos problemas
155. PRU	Dificultades desde la organización	PsM: Están esos obstáculos y son pesados.
156.		E: Y si hablamos de los videojuegos en particular, cuáles consideran que serían los obstáculos que habría que superar para proponer una experiencia con ellos?
157. MOTU	Obstáculo institucional para la innovación: el pensamiento del profesor	PsE: Yo creo que el primer obstáculo que impediría la implementación es que el docente a cargo del área, puede ser el de informática, diga que no tiene importancia el videojuego o que no vamos a lograr nada, que no va a poder enseñar nada, en este caso, de informática, con el videojuego.
158. MOTU	Obstáculo institucional: el pensamiento de los padres	PsM: Incluso los mismos papás pueden ser un obstáculo, creo que se puede plantear algo similar a lo que nos sucedió en esa experiencia de primer grado...Seguramente aparecerán las quejas, “Cómo puede ser que vaya a jugar a la escuela?” como nos decían entonces
159. MOTU	Obstáculo: desconocimiento del valor del juego en la formación	PsE: También porque muchas veces, los papás les dan a los chicos como penitencia, cuando se portan mal, sacarle los jueguitos, porque piensan que es una pérdida de tiempo, que los atonta, le quitan tiempo a la lectura, a las tareas, lo único que hacen es estar con la máquina.
160. MOTU	Obstáculo: alto contenido de violencia en las programaciones	PsM: También porque está muy difundida la idea de la TV y la violencia. Pero leí algo, creo que en un trabajo tuyo, que no es cierta esa idea, que los jueguitos no sirven, los distraen. Y que, por el contrario, el juego ayuda a que se concentren, a la atención, a la memorización, incluso a la percepción y a la comprensión de situaciones complejas, más allá, bueno, del contenido que tengan.
161.		PsE: colaboran a la búsqueda de estrategias

162. MOTU	Obstáculo en el pensamiento del asesor: prejuicios por desconocimiento	PsM: Me llamó la atención porque yo también tenía esa mirada negativa de los videojuegos. Y es cierto, cuando uno los ve jugar y dice, no atienden, en realidad eso pasa porque están concentrados en el juego. Así que, de alguna manera, el desarrollo de la atención, de la concentración debe tener relación.
163.		E: y con respecto a esto de los prejuicios ante los videojuegos, por qué les parece que sucede esto?
164. MOTU	Prejuicio: el juego es pérdida de tiempo	PsM: yo creo que muchos de esos prejuicios parten del hecho que son juegos, y que los chicos les dedican mucho tiempo y que, de por sí, el juego es pérdida de tiempo.
165. MOTU	Brecha digital / brecha generacional Contenidos culturales dirigidos a los niños, desconciertan a los adultos (Nueva concepción de la infancia?)	PsE: Yo también creo que es porque le tienen miedo, es lo desconocido, pertenece al mundo de los niños actuales y los adultos no tenemos experiencia en eso. Es como lo que pasó cuando apareció la computadora que se creía que si tocaban una tecla se podía romper algo.. O también al discusión sobre la televisión, cuando apareció, por las imágenes que mostraba. Y bueno está instalada la idea que la televisión no aporta cosas buenas y las pantallas que le siguen, reciben la misma idea. Los jueguitos, también, no tienen nada bueno porque son violentos (aunque hay basura, pero es que no se puede ver otra cosa, que la hay..) se dice que si no hay mucha sangre a los chicos no les gusta
166.		E: Otro de los prejuicios es que con ellos los chicos leen menos, que entorpece la lectura. Y para ver si podemos hacer algún correlato ¿ cuáles son los problemas de aprendizaje que encuentran en el aula, como más significativos?
167. APJE	Problema de aprendizaje: falta de interés. Fracaso de la escuela? Propuesta innovadora: inclusión del interés de los alumnos	PsE: Lo que observamos, especialmente en los más grandes es la falta de interés. Y los docentes dicen: es que no se interesan en aprender? O es que nosotros no les planteamos desafíos interesantes? Qué nos está pasando que no logramos acercarnos a los chicos? Y en la mayoría de los chicos esto lleva al fracaso y de allí, luego la deserción. Los que se quedan, aún sin ganas, les preguntamos por qué venían a la escuela? Y la respuesta: “ Porque es más divertida que otras” nos dejó sin excusas. Y eso debe ser porque todos los años comenzamos el año, el diagnóstico, con una semana de juegos y aunque hay pocos espacios, creo que está la idea de que hay otras formas de aprender. El problema de fondo es que la escuela no le está brindando a los alumnos, lo que necesitan. Es como lo que pasa fuera de la escuela, no pertenece a la vida de los chicos, se los ve como recipientes de

		contenidos curriculares solamente.
168.		E: Te parece, por lo que observaste, que los videojuegos pueden contribuir a abrir un espacio entre ambas realidades?
169. ENS	Videojuegos: buena selección para incluirlos como propuesta innovadora	PsE: Y.. habría que pensar en una buena selección de juegos, no esos juegos mecánicos, que me parece que sólo les enseña a entrenarse en los movimientos de respuesta rápida, se podría ver otro tipo de juegos que contribuyan a una formación más amplia que la visto motriz
170.		E: y el tema de los argumentos?
171. APJE	Argumentos de los videojuegos para trabajar. Características del relato electrónico que generan nuevos procedimientos de lectura	PsM: y hay distintos argumentos que se podrían trabajar.. Acá en la escuela, lo que se planteó es la falta de interpretación de las consignas y de las situaciones, en sociales, por ejemplo y la ortografía. Otra dificultad fuerte es la comprensión lectora de textos escritos. Por supuesto se le hecha mucho la culpa a los medios de comunicación, primero la TV, luego también la computadora, todos procedimientos que hacen que los chicos no lean, no escriban, las historias orales son breves, como <i>flashes</i>
172.		E: te parece que esta descripción tiene alguna otra explicación?
173. APJE	Modalidad de aprendizaje que generan los vj: ventajas y obstáculos	PsM: Yo coincido con la idea de E, esto de los juegos y de las respuestas a las necesidades de los chicos. Ya ves, en los videojuegos los chicos están atentos, concentrados aunque no es un texto escrito.. Habría que ver qué encuentro podemos pensar desde la escuela...quizá contribuyendo con una buena selección de los juegos donde se le requiera al chico leer, comprender la situación para poder resolverla o tener que contestar desafíos utilizando información.
174.		E: De lo que observaste en los alumnos, qué efectos crees que provocan los videojuegos?
175. PRU	La presencia de los videojuegos está integrada en las características culturales, como un elemento más.	PsM. Yo veo que están presentes pero no es algo exagerado, cuando pueden, que hay un amigo o el tiempo está bueno, prefieren ir a jugar a la pelota. Los que más escucho que les gustan son los de deportes, los de carreras o de algunos deportes que no pueden hacer, allí en el juego puede ser posible Sé que también juegan a los otros, los de lucha y golpes, donde gana el que golpea más fuerte, el que mata. Esos veo que no los tienen en las casas, generalmente juegan en los locales.
176.		E: Observás que hay algún tipo de control por los padres?

177.	PRU	Control de los adultos en la compra de vj	PsM: creo que sí, porque ellos se los compran y allí seleccionan un poco los temas, en cambio en los locales están solos.
178.			E: Y esto que señalabas: la dificultad de interpretar consignas o de leer textos, te parece que están implicados para poder jugar? Qué conocimientos te parece que tienen que tener para poder jugar?
179.	APJE	Conocimientos necesarios para aprender a jugar Aprendizaje de estrategias	PsM: Y.. saber inglés...porque la mayoría de los jueguitos están en inglés. Pero también poner en juegos estrategias, una comprensión rápida de las situaciones para resolverlas. Estrategias para pensar la resolución de situaciones problemáticas.. A veces buscan, prueban para ver qué tienen que apretar para poder resolver un problema.
180.	APJE	Problema de interpretación de consignas	PsE: con el tema de interpretación de consignas yo siempre digo que no se puede interpretar en el aire, que siempre es parte del encuadre. Tal vez los términos que se utilizan están fuera de su vocabulario cotidiano, tal vez la redacción es lejana al lenguaje coloquial al que están acostumbrados
181.	ENS	Modelo de enseñanza expositiva: “exhibicionista”	PsM: o también que se escriben las consignas en el pizarrón y no esperamos que la lean Damos por sentado que las conocen y son todas órdenes para ejecutar, que explicamos oralmente, entonces no hay una rutina que les exija leer comprensivamente
182.			E: sería que la oralidad completa la escritura, en este caso la imagen reemplaza a la palabra escrita
183.	ENS	El Modelo didáctico no propicia el interés de los estudiantes	PsE: Y no sé si podemos hablar de falta de atención o falta de interés en lo que están haciendo. Si los chicos están en una actividad que les interesa y que les gusta, pueden pasarse horas. Es lo que pasa con el interés por las materias curriculares, por ahí el tema pasa por cómo la escuela le está dando al chico, obligándolo a tomar algo que no le interesa
184.	APJE	Tendencia a “rotular” a los alumnos sin involucrarse.	PsM: Esos rótulos que se dicen: “está disperso”, “no atiende”, “es hiperkinético”, “no hace nada, no tiene interés” Ahora yo pregunto, la actividad que se le propuso, realmente es atrapante?
185.	ENS	Modelo de enseñanza	PsE: es cierto que en toda institución hay que cumplir con ciertas pautas, que hay

	expositiva, no se da un lugar a la palabra del alumno.	un curriculum que cumplir, que hay un tiempo, pero también está la forma en que se lo planteamos. Los chicos piden clases más divertidas, más interesantes. Yo estuve observando clases y la mayoría son expositivas. Están sentados tres horas seguidas escuchando a distintas personas que le hablan, le hablan, le hablan... y también están en una edad (tanto la niñez como la adolescencia) que son puro movimiento y están más acostumbrados a la imagen, al movimiento y a las “cosas-ya” y ahí se produce un cortocircuito
186. ENS	Valor de la imagen para el aprendizaje, previo al concepto	PsM: Los otros días lo estábamos pensando esto. En primer grado se trabaja mucho con la imagen, luego se deja de lado, pero necesitamos de la imagen, incluso para hacer una lectura de la imagen. Después de primer grado la descartamos en la escuela a la imagen
187.		E: ustedes creen que trabajar con la imagen puede colaborar para los problemas que señalamos? O son circuitos separados?
188. ENS	Estrategia didáctica: revalorizar la imagen como paso previo a la conceptualización	PsE: Pienso que es un conjunto que se retroalimenta, que apoya a la oralidad y a la escritura porque al adquirir una buena oralidad se capitaliza en otros aprendizajes. Eso es otra cosa que se observa, que tienen un lenguaje pobre, que no usan las palabras apropiadas o cuando hacen una redacción la cohesión y la coherencia se olvidan. Yo creo que en la imagen, eso se juega mucho
189. ENS	Estrategia de enseñanza: lectura de imágenes. Revalorizar la oralidad y la lectura de códigos simbólicos.. Lugar de la escuela: desarrollar la oralidad	PsM. Claro, pensar en la imagen, trabajarla.. ¿qué me dice esa imagen? ¿por qué la han puesto así? Qué es lo que se ve y lo que no se ve en la imagen? Que se podría hacer una interpretación.. Todas estas cosas aportan a la oralidad. Siempre vamos a lo escrito, que no escriben bien.. pero y cómo se expresan? En los primeros grados trabajamos mucho la oralidad y la imagen, pero una vez que adquiere e código escrito la escuela deja de lado estas formas de lenguaje que son muy importantes. Y entonces se llega a un tercer Ciclo donde lo que se hace es dictar, dictar las clases.. y el chico pasa la hora de clase sin hablar, a veces sólo dice su nombre para dar el presente. Sólo tiene que escuchar, entonces no puede desarrollar el lenguaje oral. Y sale de la escuela y es el reinado de la imagen, ante la pantalla no va a desarrollar el lenguaje tampoco.
190. APJE	Niños hiperestimulados. Atención multifocal	PsE: los chicos consideran que es aburrido leer. Cuando les preguntás cómo estudian te cuentan que lo hacen con la música o con la TV prendida, sino es

		aburrido. Están acostumbrados a atender a varios estímulos a la vez.
191. APJE	Posibilidad de atender a varios estímulos a la vez	PsM: y eso lleva a que está cambiando la idea de que la lectura tiene que ser necesariamente en silencio, no digo con barullo pero con una música de fondo
192. APJE	Biblioteca interactiva	PsE. Fijate que ese cambio se nota también en las bibliotecas. Antes eran lugares de encierro, donde no se podía ni hablar y ahora proponemos la biblioteca interactiva
193. APJE	Libro como un medio de comunicación más	PsM: Porque el libro es también un medio de comunicación, y no podemos pedir que no se hable, no se comente o se comparta
194.		E: ¿Cuál es el concepto de biblioteca interactiva?
195. PRU	Bibliotecas como centros de información con inclusión de las TICS	PsE: Es la biblioteca que va hacia los chicos, es la idea de dar los libros, compartirlos, hacer talleres creativos a partir de sesiones de lectura. Hay bibliotecas que tienen computadoras, incluso que tienen Internet y la utilizan como medio de información. En las bibliotecas populares los chicos pueden ir a consultar y por 0,25\$ pueden consultar y buscar información en Internet. Cuando los alumnos visitan la Biblioteca Pública, que funciona en el Centro Cultural, hay personas que les cuentan cuentos y les explican cómo funciona todo.
196. PRU	Lugar de la enseñanza: procesamiento “humano” de la información	PsE: digamos que se utiliza la Tecnología para acceder a la información, para el análisis de la información es necesario el “procesamiento humano”
197.		E: Una última pregunta ¿están hallando algún “residuo”, algún impacto de esta impregnación de las tecnologías en los procesos de aprendizaje?
198. PRU	Diseños japoneses de los vj: arquetipos de identificación. Influencia del cómic en los dibujos	PsE: Básicamente lo observamos en los dibujos, aparecen esquemas extraños, seres parecidos a los <i>Pókemon</i> , a los dibujos de la televisión, los japoneses. Ya los chicos no dibujan la típica casita, con las florcitas, tienen otros rasgos, entrecortados, medio deformados...más cercanos a la caricatura que a los seres reales
199. PRU	Influencia del cómic japonés	PsM: y no aparece cualquier caricatura, la que ha prendido más es la japonesa...
200. PRU		PsE: Son esos dibujos con rayos, con espadas y trajes exóticos
201. NARR	Incorporación de argumentos y arquetipos de los cómics como	PsM. Yo recuerdo una vez que me señalaban a un chico como agresivo, tuvo que hacer una redacción y escribió como tres páginas, coherentes..Era el desarrollo de una historia, creo de los <i>Pókemon</i> o los <i>Digimon</i> , uno de esos. Yo lo dejé porque vi

	formas de identificación, función de la literatura fantástica.	que se había entusiasmado, cuando nada lo enganchara. De la historia no entendí nada, con esos nombres raros..seguramente era el argumento de una de esas historias. Me quedé impactada viéndolo escribir con tantas ganas... Pensé que ése era un punto sin explotar para motivarlo a escribir, por ejemplo. Escribió una historia fantástica, de un planeta..Y a partir de mi intervención la maestra se lo aceptó y de alguna manera pudo revalorizarlo desde otro lugar, no sólo desde lo negativo y el chico empezó a realizar aportes desde su universo de fantasía.
202.		E: qué más rescatas de esta anécdota desde tu mirada psicopedagógica?
203. NARR	Proyección en historias violentas, identificación con el héroe fantástico como forma de sublimación	PsM: Que muchas veces, por desconocer el mundo en el que se mueven los chicos, se los encasilla de antemano. A este chico se lo rotulaba, incluso con interpretaciones: que los dibujos son extraños, que las historias son agresivas...y ya se estaba pensando en qué problema tendría el chico, qué conflicto familiar etc... cuando en realidad está tomando los personajes de las series, en ellos proyecta su propia historia, está bien, pero lo que quiero decir es que todo lo que nos llega está teñido de violencia y no por eso nos convertimos en violentos. A veces los chicos se identifican con los personajes de moda, que son extraños o violentos y en la identificación proyectan sus temores, no necesariamente los actúan.
204. NARR	El lenguaje artístico como forma de expresión cultural	PsE: Claro, todo lo toman del contexto..es como la música, sirve para descargar o para expresar lo que se siente, con distintos grados de rebeldía Hoy se dice que la música es violenta, pero en mi adolescencia, creo que más o menos nos decían lo mismo, con el <i>rock</i> , no? Incluso el tango, en su época, manifestaba lo que sucedía con los marginales y era mal visto por ciertos sectores, no?
205.		E. y no deja de ser la mirada de un adulto que no comprende los códigos de los jóvenes. Y en definitiva es entender que la exposición (a través de los medios masivos) a un determinado tipo de relato le está dando el argumento de las historias
206. ENS	Lectura crítica de la realidad como contenido curricular.	PsM: Me parece bien que los profesores se interesen por incluir aspectos de la realidad como argumentos de sus clases, eso ayuda a hacer una lectura de la realidad más crítica y acerca a los adultos y a los jóvenes, eso es lo educativo. Allí entra también el interés por trabajar con los videojuegos.
207. PRU	Prejuicios ante las consecuencias de las	PsE: y superar los prejuicios. Se decía que <i>Pokémon</i> era peligroso, que si pasaban mucho tiempo viéndolo podía desarrollar epilepsia o no sé qué

	tecnologías	
208.		E: qué opinan del argumento de <i>Pokémon</i> ?
209. NARR	Influencia de las características del relato electrónico	PsM. Para mí las imágenes son muy rápidas, como flashes y es chico está a ese ritmo, respondiendo a la propuesta de juego como lo hacen los personajes, rápido, todo rápido
210.		E. y qué observan de <i>Pokémon</i> ? Continúa el interés o ha decaído?
211. NARR	Interés en los argumentos según edades	PsE: Sí, yo creo que el interés va por edades, los preadolescentes son los que más se enganchan. Los de 14 a veces se sienten atrapados, y no es tanto como los más chicos.
212.		E. un poco para terminar...¿cómo piensan que podrían ser utilizados los videojuegos en el aprendizaje escolar?
213. ENS	Estrategias docentes para el aprendizaje: análisis crítico, discriminación de significados	PsE: Yo creo que lo más importante sería ver que los chicos empezaran a mirar más críticamente, analizar los argumentos y no consumirlos pasivamente. Enseñarles a analizar y discriminar los mensajes que pueden ser buenos o malos, o que puedan ver si lo que aprenden jugando lo pueden relacionar con los contenidos escolares.
214. ENS	Estrategias de aprendizaje: procesamiento crítico de la información	PsM: O que sientan la necesidad de ampliar la información, como están acostumbrándose al hipertexto eso mismo les puede permitir conocer datos muy interesantes
215. APJE	Simuladores: para aprendizaje de procesos (estrategias y contenidos).	PsE: Yo conozco algunos, son simuladores, que realmente son muy buenos. Conozco uno: “desastre climático” que te va llevando por contenidos geográficos vinculando lo que puede suceder si se produce algún desequilibrio en la naturaleza. Eso, por ejemplo, se aprende mucho mejor así que leyendo un libro.
216.		E: están hablando de aprendizaje de estrategias, de procesos pero también de contenidos.
217. ENS	Estrategia de enseñanza: aprender a leer las imágenes	PsM. Es lo que hablábamos hace un rato: la importancia de aprender a leer imágenes, los procesos sociales, la anticipación o la vinculación de los hechos tanto naturales como sociales. A través de una imagen se puede generar un relato
218. APJE 219.	Estrategias de aprendizaje: la composición y el diseño	PsE: y también está todo el tema del diseño, de la composición artística que tanto les atrae
220.		E: y cuál sería el mayor obstáculo que ustedes perciben?
221. MOTU	Principal obstáculo para la	PsE: Para mí el mayor obstáculo es la cultura docente, para implementar algo nuevo

	innovación: la cultura docente	hay que entusiasmarse, tener ganas y el docente está muy cerrado, hace todo por cumplir, con lo justo. Y “siempre hay muchas cosas”... como dicen los directores cuando no se animan a decir directamente que no.. siempre hay otras cosas que hacer... El problema son los adultos, porque si es por los chicos, ellos están siempre abiertos a recibir lo nuevo
--	--------------------------------	---

Entrevista Individual a Psicopedagogo (C3)

Contexto: Docente del C3, cargo Psicopedagogo incluido en la planta funcional de la institución. Es una de las pocas escuelas que cuenta con este recurso humano debido a las características de su población. Su formación profesional es en “Educación permanente” aunque se ha formado en tareas de asesoramiento institucional vinculada a la problemática del aprendizaje escolar.

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
222.		E: Quisiera que me contaras cuál es tu función en la escuela y cómo la desarrollas desde tu formación
223. ENS	Organización escolar y enseñanza. Lugar de las TICS en la escuela: sabes escolarizado y saber de los alumnos	Ps3: Bien, el cargo es de psicopedagogo y lo abordo de una manera especial por mi formación como “Tecnóloga educativa”, creo que mi tarea es observar cómo se desarrollan los aprendizajes para prevenir problemas. También observo cómo se emplean las tecnologías educativas, tanto las blandas, de gestión como las vinculadas a otros usos como la informática, los videos, incluso la utilización de los espacios institucionales dedicados a distintas actividades como la biblioteca... Creo que estos elementos favorecen el aprendizaje. Observo que, aunque la escuela esté bien provista y cuente con los espacios, no los tiene incorporados como una cuestión de reflexión. El diseño escolar sigue siendo el tradicional, el aula es lo más importante, todas las actividades se desarrollan en el aula, el docente está centrado instalado en su saber y no usa otras estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza, generando tros modos de expresión y otros modos de acercamiento pero es interesante ver lo que sucede en la asignatura “informática” en donde los chicos reciben la información del docente como si no supieran nada...Es increíble, porque cuando termina la hora de clase, el docente cuenta que le aparecen imágenes

		que los chicos han colocado, se sacan archivos, desconectan la red... cuestiones que demuestran un saber que no ha sido dado por la escuela y que es desaprovechado. Muestran un saber adquirido fuera de la escuela.
224.		E: y de la población escolar, han detectado que los chicos tienen pc en su casa?
225. PRU	Prácticas de uso de las TICS independientemente del equipamiento. Aprendizaje informal en contextos fuera de la escuela. Influencia del diseño.	Ps3: No hay un registro oficial pero por lo que sé son muy pocos los que tienen computadora en su casa, la gran mayoría no tiene pero sí sé, porque los he visto, que van al cyber a jugar con los videojuegos, a chatear o no sé que demuestra que hay aprendizaje y contacto con las máquinas. También es interesante ver los dibujos que hacen en plástica que demuestran no sólo imaginación y creatividad, sino también una influencia de los diseños gráficos de computador, muestran la fuerza de la imagen visual. Allí se proyectan, en las artes plásticas, toda la creatividad que no muestran en otras áreas donde parecen chicos muy parcos, muy mimetizados con la respuesta que espera el docente, con un lenguaje muy pobre.
226.		E: Has observado que han cambiado las formas de expresión?
227. APJE	Aprendizajes informales. Dibujos propios del diseño gráfico	Ps3: Yo comparo con los dibujos que yo hacía y que eran más vinculados a objetos de la naturaleza, en cambio ahora es el reinado del diseño gráfico, con un despliegue que te quedas impactado. No sé bien cómo lo aprenden pero en la escuela eso no lo aprenden. Es evidente que están aprendiendo de los medios que tienen a su alcance. Quizá también sea que las profesoras de artística, que son jóvenes, permiten ese despliegue de imaginación, pero los chicos ya lo traen, no es enseñado. Pero más allá de ese espacio, yo no veo que se incorpore otra tecnología... solamente quizá para hacer un informe, como aplicación... En las clases se manejan todo con dictado, incluso ahora, con la crisis económica y lo caro que están los materiales se ha incrementado el dictado, eso evita la compra de libros e incluso de las fotocopias.
228.		E: Has realizado algún proyecto para intentar incorporar las tecnologías?
229. PRU	Equipamiento escolar en TICS que no se utiliza en las clases: obstáculo en el pensamiento del profesor	Ps3: Al observar la pobreza de estrategias me llevó a investigar los recursos existentes en la propia escuela, porque esta escuela ha recibido mucho material por ser escuela marginal. Encontré en la biblioteca, bien guardadito, un material precioso, unos cd espectaculares, de historia, de física, de biología que fueron enviados desde el Prodime (Plan del Ministerio de Educación para escuelas carenciada) ¡Estaban sin abrir siquiera! No lo usan. Entonces propuse realizar un

		Taller Docente en el que básicamente llevé a los docentes a explorar el material que había en la escuela y qué posibilidades podían ofrecer. Porque con un material tan bueno y con buenas propuestas seguramente se enriquecerían los aprendizajes de los chicos. Pero allí está el tema del cambio en la concepción del docente.
230.		E: Considerás que ésa sería una innovación en las prácticas escolares?
231. ENS	Preocupación por la renovación en la enseñanza: incorporación de otros lenguajes Intervención: cómo provocar aprendizajes significativos en la cultura docente?	Ps3: Realmente ésa es una de mis preocupaciones, ver cómo llevar a que se incorporen innovaciones en la cultura docente, que puedan aprovechar otros recursos. Generalmente los docentes se quedan con los productos, si los alumnos aprobaron o no aprobaron y las actividades son las mismas, siempre. No se piensan otros recursos para generar aprendizajes más complejos, más totalizadores. Me refiero no solamente al lenguaje de textos escritos sino incorporar otros lenguajes, sugerencias que yo siempre doy cuando hago los diagnósticos, cómo se podría llevar a los alumnos hacia aprendizajes más significativos. El desafío mío sería ése, cómo provocar aprendizajes significativos en los docentes, de una manera pragmática, para que se animen a incorporar innovaciones en la práctica. Estoy pensando en continuar el trabajo con el profesor de informática para llevarlos a los docentes a la sala de informática trayendo esos materiales que están guardados en la biblioteca y que se puedan realizar alguna planificación de actividades con recursos didácticos que se puedan integrar y que puedan dar una cobertura más rica de los contenidos curriculares. Según lo que ha dicho la rectora, éste tipo de acciones ya se han hecho y no han causado mayor impacto en las clases. Ya se ha intentado y se cuenta con una provisión de artefactos muy buena, encontré grabadores, videos hasta filmadoras que ya están obsoletas y se han utilizado poco y nada. Pero no, no se salen de lo clásico, del pizarrón Estas cuestiones realmente me preocupan y creo que tienen mucho que ver con la baja calidad en la enseñanza.
232.		E: Y cuál es tu hipótesis respecto a la resistencia de incorporar otros recursos a la enseñanza?
233. ENS	Resistencias de la cultura docente para innovar en el formato de enseñanza	Ps3: Yo creo, sinceramente, que los docentes no se permiten llevar otras cosas al aula. Incluso los que tienen uso de las tecnologías, algunos buscan material, bajan información de internet, les piden a los chicos esos datos pero siempre bajo el mismo formato de clase. En esta escuela que se han implementado tantos proyectos

		es curioso.
234.		E: Hay proyectos alternativos?
235. MOTU	Proyectos institucionales para incluir la cultura juvenil	Ps3: Si, incluso se han organizado los Centros estudiantiles, tienen talleres, de comunicación, de periodismo, muy buenos, los chicos van con ganas pero desde lo no formal.
236.		E. qué opinás específicamente de los videojuegos en la población de la escuela?
237. ENS	Inclusión de los videojuegos en la enseñanza	Ps3: Considero que pueden ser un fantástico disparador para los aprendizajes, desde lo gestual, lo visual, todo lo que podría significar de los argumentos de los videojuegos. Pero, cómo hacés para incorporar el videojuegos? Con esta cultura docente? No lo sé..
238.		E: Cómo describirías los obstáculos para esa incorporación?
239. ENS	Obstáculos desde la cultura docente para la incorporación de las TICS	Ps3: Principalmente sería vencer la resistencia a incorporar algo nuevo a las prácticas Aunque sea empezando a incorporar nuevos espacios, los que ya tiene la escuela, las salas de video, de informática.. Creo que se debería comenzar por abrirlos a utilizar otros espacios y desde allí se vería la inclusión de nuevas estrategias, es cuestión de movilizar las rutinas...
240.		E: Crees que es cuestión de cada docente en particular, de su formación?
241. ENS	Obstáculos organizacionales que entorpecen la innovación	Ps3: No, no lo estoy culpando al docente, es la misma cultura escolar la que no se permite cambiar, incorporar este tipo de cosas, más flexibles
242.		E: por ejemplo?
243. ENS	Cultura escolar de “encierro” que impide las posibilidades de cambio	Ps3: Se me ocurre el tema de las salidas y el problema del seguro escolar. Para evitar problemas es necesario contar con ciertos requisitos que nunca llegan entonces se restringen las salidas, ya caso nadie puede salir de la escuela, aunque quiera porque si pasa algo sin el seguro el que paga es el docente. La escuela se encuentra cerrada a su propio cuidado Y ante tanto encierro se termina encerrando las posibilidades de cambio.. Ahí tenés, hay muchos factores que influyen para la incorporación de las tecnologías..
244.		E: y resistencias en la institución
245. APJE	La institución inflexible impide extender los	PS3: claro, cómo vas a pensar en una institución flexible ante tantas restricciones? Si pretendemos que el chico aprenda, se expanda, que salga de la institución para

	aprendizajes a la vida cotidiana (inhibición)	extender a su vida lo que allí aprende y yo-institución estoy encapsulado..ahí está el tema..
246. ENS	Instituciones regresivas: estrategias de enseñanza basadas en el dictado	Ps3 Y si entendemos que las tecnologías son extensiones de nuestras propias manos, de nuestras mentes y tenemos que usarlas, tenemos que explorar un montón de cosas que no se hacen...Y en escuelas carenciadas, como es la nuestra, lo que más se observa es el dictado, primero porque no se podía comprar los libros, ahora ni siquiera las fotocopias de los libros..Es impactante porque la única herramienta es la copia del pizarrón y el dictado...Y las bibliotecas están bien equipadas pero no se usan..Los docentes apelan al dictado para generar textos escritos porque –dicen ellos- de otra manera no escriben. ¿Te das cuenta? ¡¡De la época de las carretas!!
247.		E: Estás hablando, en definitiva, del impacto que está generando esta crisis en los aprendizajes..
248. NARR	Crisis social y en la estructura familiar: padre ausente=búsqueda de figuras alternativas. Identificación con otros varones fuertes, violentos (Figura de un héroe que se proyecta en los personajes?)	Ps3: Y en los vínculos familiares que están teñidos de abandono y violencia.. La figura que más se ha desdibujado es la del padre y los chicos están desbandados, sin límites..Las mujeres han salido a sostenerlo todo y no dan abasto.. Es un desequilibrio bien fuerte, en las mujeres ha generado mayor capacidad de lucha, de participación, en cambio el varón está muy desdibujado. Es esta cuestión de la figura paterna la que está en crisis, creo yo...Y los chicos ahí los ves, o se identifican con la figura de un adulto agresivo, fuerte..
249.		E: y en este contexto cómo describes a la cultura infantil - juvenil?
250. PRU	Del consumidor de medios pasivo al participante que “responde” activamente	Ps3: Están mucho más abiertos, avispados, se están abriendo otros canales de participación. Ahí veo otro punto de contacto con los videojuegos: es una cultura más activa, que responde a los estímulos o necesidades del medio. Se los nota que participan en los “Centros de estudiantes” para organizar cosas para ellos, el viaje de estudios. Es una participación para satisfacer sus necesidades, no las comunitarias como era antes, en un concepto de juventud idealista que quería reformar el mundo. Participan mucho en arte, plástica, en espacios generados por ellos mismos, no son los propuestos por el adulto. Allí aportan, traen escenificaciones, letras de canciones (incluso la buscan en internet, por ejemplo) Hay un culto al lenguaje del cuerpo, me

		entendés? En los centros hacen un Taller de Radio, por ejemplo, en el que hacen sus programas, incluso. En este contexto la propuesta de la escuela queda como muy parcializada, totalmente fuera de sus intereses. Quedamos como fuera del cuadro...lo veo así..
251.		E: y cómo ubicas los puntos de encuentro entre la cultura docente y la de los estudiantes?
252.	APJE Nuevos lenguajes y producción del conocimiento. Influencia de los aprendizajes no formales	Ps3: Lo que se observa es que los chicos se mueven utilizando otros códigos y al no incorporar el lenguaje para pensar, habría que ver cómo van construyendo categorías. Nosotros, los docentes hemos sido formados en esas teorías, vinculando el pensamiento y el lenguaje.. Ahora, ante esta realidad habría que ver... estamos acostumbrados a pensar que el pensamiento se desarrolla a partir del lenguaje, sea verbal, gestual, escrito. Pero al ver cómo están aprendiendo fuera de las escuela, tendríamos que repensar qué cosas tendríamos que desarrollar.. se me ocurre que necesariamente serán otras, diferentes a la época en la que no había semejante inclusión de las tecnologías... Seguramente va a impactar en la producción del pensamiento, que ésa es la función de la escuela: favorecer el desarrollo del pensamiento. Pero los docentes están desprovistos de elementos para abordar esta nueva realidad, allí veo el lugar de los investigadores, de la universidad...
253.		E: Parecería que los adultos, los docentes, se asustan ante todo esto y se refugian en lo conocido
254.	ENS Estrategias de enseñanza defensivas: rigidización de las rutinas	Ps3: Claro, y las rutinas se rigidizan como defensas...Ante lo nuevo, los docentes se contentan con que estén quietitos uno detrás de otro, que no se muevan, que no protesten...Se asustan ante el sujeto dinámico, creativo, cuestionador, aunque sea de manera constructiva..
255.		E: La misma quietud que se le pide al cuerpo se reflejan en las ideas...
256.	ENS Resistencias de los enseñantes a incorporar un pensamiento activo	Ps3: Por supuesto.. y después se quejan cuando nadie aporta algo nuevo, si ellos mismos se resisten a escuchar por dónde pasa la realidad...Son cuestiones muy contradictorias en la institución..
257.		E: Qué interesante tu observación cuando ves qué sucede en los espacios informales
258.	ENS Inclusión de espacios de educación no formal en el	Ps3: Claro, más allá de los resultados, estos espacios informales que se han implementado a través de los Centros Juveniles, le han dado otra posibilidad de

	<p>ámbito de la escuela (centros juveniles) Propuesta de socialización inclusiva</p>	<p>inclusión y de formación a estas poblaciones que están alejadas de la cultura escolar.. Esto es un proyecto de Nación, se han dado cuenta de la necesidad de brindar espacios de socialización entre los mismos jóvenes, que rechazan la figura tradicional del adulto. Y así funcionan los talleres, totalmente libres. Vienen si quieren y se van cuando quieren.. y se ve la concurrencia y el entusiasmo. Es un espacio muy positivo, que de pronto está compitiendo con la propuesta de la escuela como espacio reglado, obligatorio. Estos espacios libres encauzan la energía de los chicos y la escuela es como un dique que detiene, obtura.</p>
259.		<p>E: un espacio sumamente interesante para trabajar...</p>
260. PRU	<p>Posibilidad de incluir las TICS en espacios institucionales</p>	<p>Ps3: Sí, yo creo que ahí estaría la posibilidad de trabajar con los videojuegos. Cuando supe que estabas estudiando esto se lo propuse a los coordinadores y están muy interesados. Porque el fenómeno está presente, los chicos van a los videojuegos, yo los veo.</p>
261.		<p>E: Con respecto a la idea de que los videojuegos generan violencia.. qué pensás de eso?</p>
262. NARR	<p>Videojuegos y violencia. Prototipos de identificación: masculinos con características “latinas” como la fuerza bruta.</p>	<p>Ps3: eso de la violencia.. yo lo he visto, lo he visto con mi propio hijo, con los cd, aunque a él le gusta más la <i>Nintendo</i> que la compu. Cuando le queda un rato libre juega y yo observo. Hay un mensaje muy fuerte, un desdibujamiento de la realidad que como adultos debemos estar encima de ellos... porque todo pasa velozmente, cambian de una escena a la otra es acción pura y respuesta rápida y violenta, no hay lugar para pensar, sólo cuando se detiene el juego, incorporan la violencia y la sexualidad, desdibujada pero muy presente en las formas y movimientos de los cuerpos... Hay un desdibujamiento de la persona como algo integral, son las piezas del juego que hay que vencer para avanzar. Está muy presente la figura del hombre macho, violento o la mujer masculinizada con esos músculos tan irreales. Habrá otros mejores, pero esos videojuegos son muy atractivos para los pibes. El prototipo de hombre es el forzudo, el latino, morocho, con mandíbulas grandes, hay muy pocos rubios por lo que pude ver...Pero éstos representan la fuerza bruta.</p>
263.		<p>E: y la influencia de los arquetipos japoneses?</p>
264. NARR	<p>Despliegue de la tecnología en la formación</p>	<p>Ps3: no me detuve a pensar pero recuerdo que cuando yo era chica estaba fascinada con <i>Astroboy</i>, un poco el iniciador de todo esto, y fijate de cuánto tiempo te estoy</p>

	de arquetipos	hablando...Lo que hoy veo es el despliegue de efectos, vinculados a la presentación gráfica, al diseño..
265.		E: y los contenidos vinculados a la sexualidad?
266. NARR	Narrativas de los videojuegos vinculadas a contenidos violentos, sexistas y trasgresores	Ps3: ahora sí, mucho, por todos lados... Antes no...el contenido es sexo, droga, violencia. Y a eso le sumás los contenidos de Internet, al acceso de todos.. Yo estuve buscando información en Internet y me encontré con páginas con personajes de los dibujitos totalmente pornográficos. Eso sí que confunde a los chicos y a los grandes porque son dibujos de chicos con contenidos adultos...
267.		E: el medio favorece la confusión de los mensajes
268. NARR	Distorsión de los dibujos infantiles con contenidos perversos	Ps3: claro porque, quién va a buscar los dibujitos de <i>Pokemon</i> , por ejemplo, los niños! Y encuentran eso que ni siquiera es erotismo, es perversión...
269.		E. y qué explicación le das a eso?
270. PRU	Concepto de niñez	Ps3: y bueno, que están mercantilizando la niñez, a toda costa...
271.		E: bueno, querías aportar algo más?
272. APJE	Lugar de la educación ante las TICS y sus efectos	Ps3: solamente que estas cuestiones son demasiado graves e importantes en el mundo de los niños como para evadirlas, por eso creo que tu propuesta es tan importante. En lo que yo pueda me encantaría acompañarte.

ENTREVISTA GRUPAL A DOCENTES Nª1 (EGD 1)

Técnica: entrevista grupal semiestructurada

Edad y sexo: D1: docente de 6º grado, área de literatura, sexo femenino, 35 años. D2: docente de Jardín de infantes, sexo femenino, 20 años, D3: docente de 5º grado, área de ciencias, sexo femenino, 40 años, D4: docente de 2º grado, sexo femenino, 33 años, D5: docente de 3º grado, sexo femenino, 30 años, D6: docente coordinadora de ciclo, sexo femenino, 45 años, D7: docente de 4º grado, sexo femenino, 38 años

Lugar Río Gallegos, Santa Cruz Contexto Entrevista realizada a un grupo de docentes de grado que cumplen su función frente a alumnos de escuela básica, que concurren al C1, una escuela privada bilingüe, de doble jornada, a la cual concurren niños de clase, media y media-alta, profesionales o comerciantes. La escuela cuenta con un laboratorio de informática y una docente que coordina el área (entrevistada en EID1) que se ocupa de trabajar con los grados del Segundo Ciclo, también colabora otra docente que está a cargo de los grupos de Inicial y Primer Ciclo

(entrevistada en EID2) En el momento de realizar la entrevista se ha restringido el acceso libre al laboratorio, solamente pueden utilizar las computadoras con la docente de informática presente.

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
1.		E. Nos interesaría conocer su opinión sobre los videojuegos y qué influencias observan en sus alumnos
2. PRU	Evaluación de las posibilidades y desventajas del uso de vj Usos del vj en red como fenómeno extendido	D1: Depende de qué videojuegos hablemos, no podemos incluir todos y decir si son buenos o son malos, de por sí vemos que en general a los chicos les gustan y se pasan mucho tiempo jugando con ellos. Hay muchos tipos, los de violencia, de ingenio, hay de llegar a algún lugar o de pensar un poco más. Sería interesante poder hacer una clasificación de los juegos disponibles para conocerlos o diseñar juegos que puedan estar en la computadora y ver cuáles podrían tener un fin educativo. También tendríamos que ver cuáles son los que presentan valores que puedan ser educativos, para trabajar en la escuela, si presentan valores positivos. Porque si todo es “te voy a matar, te voy a reventar” o que derraman sangre, con esos no se puede rescatar nada. También escuché el tema de los juegos en red que están todos conectados ahí y se pasan horas y horas. Hasta ahí sé, que van al cyber y se pasan horas jugando en red o en la casa con la computadora
3. PRU	Usos de los J sin control de los adultos: los efectos negativos	D2: Claro, para mí el exceso, más allá que sea educativo, el videojuego o el ciberjuego es nocivo para los chicos, no me parece que sea saludable porque me parece que los chicos pasan demasiado tiempo expuestos a estos videojuegos, sea playstation, las maquinitas que hay en Sacoa o en la computadora, es lo que pasa con los demás medios como la televisión, no hay límite en el tiempo.
4. PRU	Falta de control en el uso de las tecnologías. Preocupación por el tiempo excesivo ante las pantallas. La escuela como propuesta alternativa	D3: Sí, todo pasa por la falta de control del uso. Hay videojuegos de computadora que realmente son muy buenos, que vos los comprás, que van saliendo. Algunos son históricos o de geografía, o los de estrategia. Hay también los de Scolastic, los de Magic School Bus que son muy buenos para el aprendizaje del idioma inglés y de distintos temas. Por otro lado, a mí me preocupa que los chicos pasan muchas horas frente a las pantallas, y me pregunto. ¿Hay que darle un lugar en la escuela? Si los incluimos, no lo estaremos estimulando aún más? ¿Hay que darle un espacio en la

		escuela cuando ya ocupan tanto lugar en la casa? Vemos que están todo el tiempo pensando en eso, y que vienen acá a intercambiar, yo los veo cómo se pasan jueguitos todas las mañanas en la escuela, se los copian, se pasan trucos
5.		E.¿Querés decir que la escuela debe mantenerse como un “lugar preservado” de esa intromisión de los juegos?
6. PRU	Captura del tiempo libre en las TICS	D3: Ya está muy instalado y creo que tenemos que mostrarle otras cosas. Estas horas le quitan tiempo para hacer otras cosas importantes para su vida.
7. PRU	Efectos sobre la socialización	D4; Y la relación con los demás porque yo los veo ahí jugando, como que se aíslan y cuando juegan con otros es contra la máquina
8. PRU	Efectos sobre los juegos y el intercambio	D5: Sí porque a veces te comentan, ayer vino fulanito a jugar a mi casa y jugamos. A qué jugaron, le pregunto. A <i>la play station</i> . Y a qué más? No, sólo a <i>la play station</i> . Y a lo mejor estuvieron toda la tarde, las horas libres después del colegio en eso.
9. ENS	La modalidad enseñante de los vj genera estilos de vinculación	D4; Están ahí y no se hablan ni nada, compiten entre ellos, quién es el mejor en ese juego. Por eso yo creo que su relación con los demás se va definiendo por cómo se vinculan por el juego.
10. ENS	Modalidad enseñante de la propuesta lúdica	D6; por ejemplo yo observé a los más grandes que uno está jugando y el otro está mirando televisión, cuando termina el turno de uno va el turno del otro.
11. PRU	Vinculación entre los jugadores	D5; bárbara la relación entre ellos porque ni se hablan. Es que no hay relación.
12. PRU	Vínculos de intercambio en el juego	D3; es la relación entre un aparato y un chico, o en los juegos que admiten varios jugadores pero que compiten entre ellos.
13. PRU	Efectos sobre el lenguaje	D6: y se empobrece el vocabulario, porque o son groserías, insultos entre ellos si perdieron o frases telegráficas
14. APJE	Aprendizaje de palabras en idioma inglés	D3: yo lo único que le veo positivo es cuánto aprenden de vocabulario en inglés, con qué precisión, por ahí es vocabulario específico de alguna cosa
15. PRU	Efectos nocivos en los niños pequeños	D2: Si mirás, creo que a los más chiquititos crea una adicción. Los más chiquititos que todavía no leen se pasan horas en eso. La gran novedad es “papá me compró tal jueguito” o tengo tantos juegos. Y no tienen 5 o 6
16.		E: y cuál es el criterio de los padres para comprarlos?
17. PRU	El niño como agente económico	D2: no, es el criterio del chico. El chico pide lo que está de moda, a lo mejor no es lo mejor. Y yo creo que crea mucha adicción, se pasan horas y horas frente a la pantalla

18. APJE	Efectos de sobreestimulación sobre los comportamientos y el aprendizaje	D5: y eso creo que afecta a la atención, sumado al tema de internet. Por ejemplo a veces decimos, vamos a ver tal cosa y no se pueden quedar sentados. Esta situación es la de estar inquietos, no poderse concentrar, y esto afecta también al aprendizaje, en la escuela. Por ahí si tenemos una lectura un poco larga, no se pueden concentrar. Es como que ellos están en el teatro, en la primera fila, y quieren que otros hagan las cosas por ellos, ellos son espectadores y otros tienen que estar en la acción
19.		E. sería similar a manejar a un personaje, sin tener la experiencia propia
20. ENS	Modalidad enseñante de los vj: exigencia de dominio y vértigo	D3; es como que trasladan la acción que sólo le pasa al personaje. Y no es que no están concentrados, sino fijate cómo juegan. La concentración que les demandan los juegos es muy grande y por eso el nivel de atención que adquieren es muy grande y por eso ante una actividad diferente que no les demande tanto, se aburren
21. PRU	Tiempo subjetivo: dedicado al control de la tecnología	D4; y por eso pasan tanto tiempo sin darse cuenta. En casa les pongo tiempo y les tengo que decir: se les terminó la hora. Y no te escuchan
22. PRU	Control del adulto	D5: Te tenés que parar entre la pantalla y ellos. Y respetar el horario y apagarlos.
23. APJE	Valor educativo negativo	D6: Por eso esos juegos no son educativos
24.		E. a ver, vamos a definir un poco. Cuando decís educativo te referís a los que están hechos con un fin educativo, con contenidos escolares?
25. APJE	Lo educativo se vincula a la adquisición de contenidos informativos	D6; no, no, hay juegos que son educativos sin tener contenidos escolares. Fijate, por ejemplo los de <i>Magic School Bus</i> termina siendo un videojuego educativo con contenidos interactivos, y a los chicos les encanta. Y eso que les pide lectura porque si no leen no pueden descubrir las pistas y avanzar en el juego, por ejemplo
26. ENS	La propuesta narrativa enseña contenidos	D2; otro que me parece muy bueno, educativo es <i>Harry Potter</i> , allí también tiene el texto escrito en inglés y tenés que interpretar para seguir en el juego, no va a poder adivinar, ni tener una estrategia de juego. En cuanto a ese aspecto son muy buenos.
27. NARR	Preferencia por el género de aventuras	D4; en general los de aventura son un poco más lindos que los de lucha
28. ENS	Enseñanza de estrategias	D5; hay algunos que nada. pero por lo menos esos sí son educativos, les enseñan estrategias, trucos usando el lenguaje
29. NARR	Inclusión de contenidos escolares en los	D3; Hay uno que compré que se llama “Piratas” que desarrolla muchos contenidos de geografía

	argumentos	
30. APJE	Los vj educativos son rechazados	D5; los que son educativos, con contenidos escolares no les gusta
31. NARR	La identificación con el personaje favorece la inmersión narrativa. Propuesta que desarrolla el pensamiento estratégico, la información está en función del objetivo	D3: Por eso hay que ver bien el juego. En ese juego de los Piratas, vos sos el pirata y vas en el barco y tenés una brújula. Tenés que desarrollar el sentido de la ubicación porque tenés un mapa que te dice; Tenés que encontrar una isla que está a tantos kilómetros hacia el oeste de la isla tal y luego ir hacia.. Tenés que buscarte la brújula para conducir el barco y consultar el mapa cada tanto para ver si vas bien. Y tenés que marcar la ruta y decidir hacia dónde ir. Al final terminás sabiendo exactamente cuál es el Norte, cuál es el sur y desarrollás el sentido de la orientación. No hay explicación pero tenés que orientarte para saber buscar la información y utilizarla. Ver en el mapa dónde queda esa isla, ah! Está acá, sé hacia dónde me tengo que dirigir y consultás de nuevo la brújula y el mapa y allí decidís dónde tenés que ir.. si no estás ubicado perdés el rumbo, te vas para cualquier lado y se te complican las cosas:. Y no es que el programa te va llevando, si no hacés las cosas bien, si no te orientás te vas para cualquier lado
32. PRU	Obstáculos organizacionales para la inclusión de las TICS	D6; ahora para poder aprovechar estos juegos tenés que tener acceso a las computadoras, tener la computadora en el aula, como teníamos hace unos años. Allí era buenísimo. Era una estación más y los chicos la usaban para distintas cosas. Les atraía más y les ayudaba en el aprendizaje. Pero las cosas cambiaron por lo de siempre.. No se cuidaron y entonces ahora se armó el gabinete con una profesora, horarios y nosotras no tenemos acceso.
33.		E: entonces el problema es el cuidado de las máquinas.
34. PRU	Cuidado del equipamiento	D3; el cuidado de las máquinas es lo de siempre. En tanto estén en las aulas vos te podés hacer responsable. El problema es, y va a ser siempre, si no se cierran las aulas, cuando no hay alguien adulto cuidando van a pasar estas cosas. No se puede dejar a los chicos solos porque hacen travesuras
35.		D4; en las horas grises, cuando faltan maestros
36. PRU	Responsabilidad en el uso del equipamiento escolar	D3: pasó con la biblioteca, pasó con computación.. . así que ya sabemos... Si no nos hacemos responsables todos vamos perdiendo libertades.
37. PRU	Obstáculos institucionales	D7: entonces es un problema de la institución

38. PRU	Control del docente y acompañamiento	D3; en todos lados pasa igual, porque no hay ningún lugar que se pueda estar sin cuidados o dejando a los chicos solos. El alumno va adquiriendo responsabilidad progresivamente, no cambia de golpe porque pasó a EGB3 o Polimodal. Por más que los contremos, si allí no se continúa pasa esto, que están desbocados y hacen desastres en cuanto se quedan solos.
39.		E, me parece que está saliendo un tema que es muy interesante; el lugar del adulto frente al niño. El adulto que controla el tiempo, el cuidado de los objetos, hasta que el niño logra ser independiente. Y que controle la selección de lo que se compra en casa para jugar
40. PRU	Impacto de la crisis en la provisión de insumos	D3; y en las condiciones actuales se desaprovechan los recursos. Por ejemplo si les exigen un trabajo presentado en computadora, no se puede presuponer que ya la tienen en su casa, deberían poder hacerlo en el colegio. Después de esta crisis no hay que presuponer nada, no es que por venir a una escuela privada todos los chicos tienen la computadora en la casa. Y menos el acceso a internet.
41. PRU	Circuitos alternativos	D4: aunque podés ir a un cyber a hacerlo
42. PRU	Costos y consumo	D3; sí pero hay que pagar y a mí me pasa que a veces le piden a mi hija información para sacar de internet y no tengo los 2\$ para darle y que vaya al cyber
43. PRU	EL equipamiento escolar debe estar al alcance de los alumnos y docentes	D3: Y eso es algo que creo, la escuela tiene que contemplar. Está instalado que todo el mundo tiene computadora, todo el mundo tiene internet, o correo electrónico y no es así. Entonces por qué, si la escuela lo tiene como espacio, como parte de su proyecto, un gabinete completo, es una pena que no se aproveche para aquél chico que no lo tiene en la casa, y no es una obligación que lo tenga, pueda acceder
44.		D4; sí hay que tener una coherencia en la institución
45. PRU	Posibilidad de acceso a las TICS desde la escuela: espacios colectivos	D3: por qué no crear espacios en los que esté la profesora de computación sin alumnos y uno pueda acceder a la tecnología.
46.		E. y quizá a través de estos espacios colectivos podamos darle otra definición al espacio de las nuevas tecnologías en la escuela
47. PRU	La informática como herramienta “disponible”	D6; y de hecho es algo que lo van a usar los chicos y que es para beneficio del aprendizaje. Es una herramienta, y como herramienta tiene que estar al servicio, estar

		disponible.
48. ENS	Informática como enseñanza técnica específica	D4: y que en la hora de informática se enseñe a manejar aquello que los chicos no saben, darle apoyo técnico a aquel que no lo tiene o que lo tiene pero no lo aprovecha bien.
49. ENS	Informática como instrumento Enseñanza que incluya el juego	D3: Sí, a la informática en la escuela se la usa en un solo aspecto y sería bueno que se la utilice en todos sus aspectos, en el aspecto de juego, por ejemplo. Yo creo que la enseñanza es ésa, enseñarle a utilizarla como herramienta para facilitarle el trabajo
50.		E: Entonces qué opinan cuáles son los beneficios y cuáles serían los obstáculos, o los problemas que presentan las nuevas tecnologías a la educación.
51. ENS	Valor educativo de las actividades	D5: a lo mejor él no se da cuenta que es un juego educativo, pero en realidad el aprendizaje siempre está
52. ENS	Objeto enseñante: lo informal	D7: y cuando ni se sabe, eso educa más
53.		D6: claro
54. ENS	Objeto enseñante: lo inconciente	D7: eso educa más porque no son conscientes del contenido. Es como que los mueve, los zamarrea
55.		E: claro, bueno les cuento la idea de cómo estamos diseñando el proyecto. Durante una primera etapa haremos un diagnóstico respecto a qué lugar ocupan los videojuegos entre los juegos de los chicos y haremos un relevamiento sobre qué juegos tienen y cuáles son los más elegidos. También veremos qué tipo de representación tienen, para ver la influencia. Mientras haremos varias reuniones docentes para que se vayan informando y sensibilizando sobre estos temas. El diagnóstico nos dará indicadores para poder ver cómo los podemos incluir en el trabajo de aula. Luego veremos de incluirlos en algún proyecto de aula, para luego de realizar la experiencia, comunicarla a las familias
56. PRU	Inclusión de los vj en la vida de los adultos	D3: si y ver el lugar que ocupan en nuestras vidas de adultos. El otro día mi hermano me dice: Me voy a jugar al futbol. Lo veo con jeans y le digo; ¿así te vas, no es incómodo? Y el tema era que iba a jugar en los jueguitos.
57. PRU	Preocupación por el tiempo perdido en el uso	D6; otro problema es que consumen mucho tiempo. A mí me pasa que por ahí tengo que buscar información en internet y me paso horas. .A mí me consume mucho tiempo,

	de las TICS	a mí me pone nerviosa que me consuma tanto tiempo.. Y a los chicos se les pasa como si nada...
58. PRU	Captura del tiempo libre	D3; y entonces pasa que se pierden todo el tiempo de casa, que deberían estar estudiado para una evaluación, por ejemplo..
59. MOTU	Control del adulto del uso	D2; y bueno, ahí está el control de los padres porque somos los padres mismos los que los ponemos frente a los juegos para que no molesten
60. MOTU	Niñez actual: soledad	D7; o están directamente solos..
61. MOTU	Ocupación del niño y padres sobreexigidos	D2; sí también. Pero hay padres que están, y está ocupados entonces prefieren que estén en algo que no molesten y que no haga ruido
62. MOTU	VJ actividad sin riesgos	D5: y no salen lastimados.
63.		E. Creo que esos son temas actuales que deberíamos tomar. Esto de cómo organizar el uso del tiempo, que cada vez tiene mayor valor, precisamente porque es escaso frente a tantas demandas. Y cómo brindar criterios de selección frente al exceso de información.
64. PRU	Presencia de arquetipos gráficos en los dibujos	D5; es un fenómeno muy importante, por ejemplo yo observo que en todas las representaciones gráficas de los chicos aparece reflejados las características de los dibujos de los videojuegos. Los animales son extraños, parecidos a los Pokemon. Por ejemplo, hoy los chicos tenían que dibujar una tortuga y e decían...puedo dibujar una tortuga como.. bueno no me acuerdo esos nombres extraños.. pero era un Pokemon. Y el dibujo era toda una cosa rarísima... Tenían que dibujar un animalito real, pero está el videojuego presente
65. PRU	Presencia de los vj en la cultura infantil	D1: precisamente, esa presencia en la cultura infantil está y por más que uno diga” a la escuela no entra, ya entró”
66. PRU	Preocupación por los efectos de las pantallas	D3: es la misma discusión que hace unos años se hacía de la televisión, ahora creo que la mayor influencia proviene de los videojuegos.
67.		E: y ese sería el objetivo de la propuesta que vamos a ir construyendo entre todos, para ir generando criterios, aunque sea a partir de una experiencia acotada.
68. ENS	Enseñanza como espacio de reflexión crítica	D7; y que los mismos chicos nos cuenten qué entienden de lo que están haciendo.
69. PRU	Preocupación por los efectos	D7: Sí, al menos correr los de la simple acción de respuesta al programa. Ayer escuchaba en el noticiero sobre la polémica que hay, parece que quieren reglamentar

		los horarios de los locales y demás.. Y bueno, un periodista se acercó a un niño, preguntándole a qué jugaba y el chico, al principio le contestó, pero después ni lo miraba, seguía tan atento al juego que no lo registraba. El periodista le preguntaba: vos qué pensás del juego, esto de matar todo el tiempo, no es muy violento? Y el pibe decía: sí, puede ser, pero es divertido.
70. NARR	Identificación con la narrativa vinculada con la diversión	D7; ahí está el punto, por ellos pasa si es divertido, entonces cuando tienen que hacer algún esfuerzo que no es divertido, de pura acción, entonces se aburren. No se cómo se manejaría esa situación. Porque uno le ve la importancia, pero ellos si no les divierte, ni escuchan
71. ENS	Enseñanza para desarrollar el espíritu crítico	D6: justamente allí veo la importancia de hacer algo con esto, que aprendan, que se apropien del espíritu crítico
72. ENS	Preocupación por presentar una alternativa educativa	D3: por eso es importante ver cómo le presentamos una alternativa a la violencia, que no todo es como en los videojuegos. Ojo, ni que tampoco todos los videojuegos son hiperviolentos, que pueden estar alcance de todos, por una copia y demás. Mejores que otros que sólo consisten en cortar una cabeza, o matar indiscriminadamente
73. ENS	Establecer criterios consensuados para analizar vj	D2: el tema es ver cómo seleccionarlos porque por ahí tenés 2 o 3 que los papás no los dejan jugar a videojuegos violentos. Y por ahí tenés un grupo que ya están acostumbrados y si uno quiere hacer una actividad, yo que sé para tomar algo del videojuego que sea educativo y no todos lo conocen, entonces primero lo tienen que jugar todos. Y si tenés unos que dicen que sí y otros que no, uno tiene que decir, bueno los violentos no los vamos a jugar. Vamos a trabajar con esto. Es como que tenemos que ser nosotros, como los padres, los que seleccionemos con qué van a jugar los niños
74.		E: bien, por eso este trabajo debe hacerse advirtiendo también a los padres para hacer un trabajo en conjunto para generar algún tipo de lectura crítica de los medios.
75.		D2: sí voy a diseñar una actividad para que los chicos saquen provecho
76. ENS	Buena disposición a la innovación pero salvando obstáculos institucionales	D3: y bueno, pueden ser los que estábamos nombrando antes, los que tenían un trasfondo educativo, como los que están comprando de Scholastic que están bien hechos, con toda la tecnología. Eso sí, hay que ver en qué máquina se pueden usar.. Entonces estarían divirtiéndose y también aprendiendo conocimientos que nosotras podemos aprovechar después.
77.		E: el tema de la diversión y el aprendizaje es todo un tema en la escuela ¿qué opinan?

78. PRU	Resistencia al formato escolar	D3: ellos ven, si es un formato escolar ya se resisten, dicen que no es divertido, por eso no quieren los educativos. Y por eso mismo, creo que es más fuerte lo que aprenden de los contenidos violentos, que encima los ven divertidos. Es que violencia en los juegos siempre hubo, pero en estos juegos sos el personaje, es más real.
79. APJE	Valor de la experiencia educativa que incluye al juego	D6; y eso que acá tienen muchas experiencias y saben que pueden estar jugando, divirtiéndose y estar aprendiendo, por lo menos en inglés.
80.		D7: lo que creo pasa es que si dice “matemáticas” necesariamente debe ser aburrido.
81.		E. esas son cuestiones importantes que tenemos que ir instalando, que no necesariamente aprender es aburrido o que podemos ser evaluados de distinta manera..
82. PRU	Equipamiento tecnológico y didáctico que colabora	D4: si, y nosotras, desde el departamento de inglés la tenemos más fácil, porque contamos con mucho material de buena calidad.. en castellano ahora está saliendo más pero..
83.		D3: yo quisiera saber, después de esta primera etapa, para saber cómo lo ven los chicos estos, después qué hacemos? Vamos a dejarles traer la <i>playstation</i> al colegio? Yo para irme preparando...
84.		E: En esta primer etapa tenemos el diagnóstico, luego volveremos a reunirnos en Talleres, para analizar las respuestas, compartir más información y diseñar una experiencia para cada grupo, en conjunto con la profesora de informática
85. PRU	Posibilidades del equipamiento escolar	D6: y evaluar qué es lo que se puede instalar en el laboratorio
86.		E también, es necesaria una evaluación técnica del juego que vamos a usar y por eso hace falta sumar a los especialistas
87.		D3: por eso te preguntaba, entonces van a ser juegos que estén hechos para computadora.
88.		E. otra decisión que vamos a tener que tomar es ver qué quieren hacer ustedes utilizando los videojuegos. Si los van a usar para contenidos explícitos o para trabajar alguna competencia en particular. Si van a trabajar la resolución de conflictos, capaz que el de lucha les sirve. Una vez tomadas estas decisiones se haría un diseño de proyecto particular para cada grupo. Primero entonces, la viabilidad, qué se puede hacer, de acuerdo con las posibilidades técnicas y de recursos humanos

89. ENS	Necesidad de evaluar alternativas	D3: para eso vamos a tener que investigar en muchos juegos, ver lo que hay
90. PRU	Equipamiento escolar	D6: en el colegio había muchos, hay que ver cuáles quedan
91. NARR	Preferencia por narrativas vinculadas a juegos literarios	D2: Yo los que ví en jardín eran los de lectura. Ellos elegían de un menú, iban armando su historia de acuerdo con los personajes. Decía “Había una vez.. elige: una princesa, un guerrero y ahí ellos armaban la historia, cada tanto aparecía en la pantalla, opciones para que ellos armasen con sus gustos la historia, en un castillo o en una casa embrujada.. Con esos se está trabajando, aunque no es propiamente un videojuego
92.		E. depende qué entendamos por videojuego porque los contenidos están mediados por la tecnología
93. MOTU	Ventajas del formato interactivo	D2: sí la tecnología está porque es diferente a leer un libro
94. NARR	Valor de los simuladores por la narrativa que posibilita	D6: Por ahí lo ideal sería encontrar uno de esos juegos que ellos juegan mucho, los de armar casas o el de <i>Age of Empires</i> , o alguno de esos, analizarlo bien, saber bien de qué se trata y ver cómo lo podemos llevar al aula, si renarrando, reconstruyendo la historia desde literatura, comparar el texto de un libro con el videojuego como ocurre con el de <i>Harry Potter</i> . Porque según conversamos, por el hecho de narrar es como que ya toma distancia del juego
95. NARR	Vj educativos	D3: me interesa el <i>Magic School Bus</i> , ¿cómo funciona, como juego?
96. NARR	Vj valor informativo	D6: como juego interactivo, informativo
97.		D7: esos serían videojuegos educativos
98. PRU	Vj como textos digitalizados	D3: claro porque si yo tengo un juego sobre el cuerpo humano, por ejemplo, pero no puedo cambiar nada, es como un libro o una enciclopedia montada en la pantalla. Entonces pasa a ser un texto en un formato digital
99.		E. esto, ven entonces es interesante, porque somos nosotros los docentes los que tenemos que tener criterios para evaluar cuál es el material más apropiado en cada caso, para ver si los atrapan a los chicos..
100. ENS	El relato pone palabra a la acción	D6: claro y es importante ver esa posibilidad de pasar del plano de la acción al de la palabra. Sería como una experiencia o una película que ven en la casa, y cuando están en el ámbito del intercambio, reconstruyen la historia entre todos. Por qué no nos contás más de eso?

101.		E: es que de acuerdo a cómo están armados los videojuegos, el argumento no está predeterminado y al narrarlo, colocarlo bajo un orden narrativo, el niño va organizando sus ideas, jerarquizándolas, poniendo en palabras la acción
102.	NARR	Reconstrucción de un argumento
		D3: claro, de acuerdo con las decisiones que se va tomando a lo largo del juego, al final sucede que mi historia es totalmente diferente a la de mi compañero. Toman de un personaje aquellas cosas que les interesan más o que se identificaron más, y ven que esto no me gustó, o es más importante en algún aspecto que aquél
103.		D4: es lo que hacemos en literatura con los cuentos
104.		E: me parece importante rescatar esa idea, que cuando leen lo hacen solos, y después reconstruyen la historia entre todos. Sería similar al hecho de que juegan solos, no hay nadie, ni siquiera textos informativos que les digan cómo jugar
105.	APJE	Ventajas de los vj: aporte para la interpretación de textos no verbales
		D3: en definitiva se trata de interpretar. Tienen que interpretar los mensajes no verbales. Me parece muy importante, porque ellos tienen que parar e interpretar. No es lo mismo estar jugando y apretar botones que parar de jugar y decir qué están haciendo, qué sienten cuando matan. ¿en la vida real es así? No es lo mismo que gane al juego sumando puntos, y sin consecuencias, haga lo que haga que en un momento se pueda poner a pensar sobre lo que hizo jugando, porque uno hace que reflexione sobre lo que se hizo jugando
106.		E. Entonces acordamos que esto es lo educativo, más allá del desarrollo de otros contenidos. Es hacer pensable lo cotidiano, usando el pensamiento
107.		D6: claro.. y el tema de los mitos?
108.		E: exacto, es importante investigar ese tema y por qué existe una presencia muy marcada de arquetipos míticos en los personajes de los videojuegos, una apelación al misterio y al desafío ligado a la preeminencia de la imagen sobre la palabra.
109.	NARR	Identificación con los argumentos: valores sociales. Influencia de la cultura japonesa
		D6: y el tema del relativismo en los valores, porque ahora aparecen los personajes principales como mezclados el bueno y el malo, con mucha influencia de los dibujos animados japoneses. Eso está mal? Porque para nosotros el bien y el mal son opuestos irreconciliables.
110.	NARR	Cuestionamiento a las verdades dogmáticas
		D4: pero el relativismo en los valores tiene su aspecto positivo porque te muestra que los buenos también pueden hacer cosas malas o equivocarse, y en los malos también puede ocurrir que hagan cosas buenas

111.	NARR	Propuesta axiológica de pókemon	D5: eso aparece en el dibujito del Pokemon donde los malos son ridículos y se unen a los buenos cuando está en peligro algo importante para todos. Y el bueno también es violento, se entrena para luchar..entonces..
112.	APJE	Aprendizaje de valores a través de las propuestas de los vj	D6: fijate una cosa, que lo que uno pensaba que las cosas debían separarse en buenas y malas, bien separadas, a partir de estos temas, los chicos van aprendiendo que no es tan así y hasta te diría que comprenden mejor las falencias humanas
113.	APJE	Estrategias de lectura comprensiva	D3: Y esto es comprender el texto por debajo: aceptar el error y aprender de él
114.			E: precisamente el valor de poner en palabras lo que vemos nos enriquece porque ponemos un orden conceptual a la imagen. Esa sería la segunda etapa de este proyecto, la etapa de análisis de diverso tipo, inclusive el ideológico aunque debamos adaptarlo a lo que cada grupo de dad esté en condiciones de comprender.
115.			D4: claro y seguramente, escuchando a los chicos vamos a encontrar cosas que nos van a sorprender, quizá más cosas buenas que desde nuestra visión de adultos negamos de entrada, rechazamos como malas
116.			E: La propuesta sería en un próximo encuentro, reunirnos a analizar nosotros un videojuego
117.			(Risas de todos) Nos van a decir que somos unas inútiles!

ENTREVISTA GRUPAL A DOCENTES Nª2 (EGD 2)

Técnica: entrevista semiestructurada

Características del grupo:

D1: Docente de 5º grado, trabaja en otro turno como maestra de un 4º grado, sexo femenino, 40 años D2: Docente de 4º grado, trabaja en otro turno en escuela como secretaria, sexo femenino, 39 años D3 Docente de 1º grado, trabaja en otro turno como maestra de un 6º grado, sexo femenino, 30 años

D4: Docente de 3º grado, trabaja en otro turno como maestra de un 5º grado, sexo femenino, 40 años D5. Docente del área de sociales en 5º y 6º grado, trabaja como profesor de historia en la misma institución, en el tercer ciclo, sexo masculino, 30 años D6 Docente de 2º grado, trabaja en

otro turno como maestra de un 4° grado, sexo femenino, 22 años D7: Docente coordinadora del segundo ciclo, trabaja como maestra en otra escuela, sexo femenino, 45 años D8: Docente del área de ciencias, 5° y 6° grado, sexo femenino, 36 años

Lugar Río Gallegos, Santa Cruz Contexto Docentes de grado del C2 Escuela nueva, con instalaciones modernas. Posee una sala de informática con escaso provisionamiento y no cuenta con docente de informática

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
118.		E: Me gustaría que me contaran qué piensan ustedes de los videojuegos
119.		D2: y depende de cuáles porque hay de muchos tipos, hay de pasar niveles, de estrategia, de pelea, educativos
120. APJE	Aprendizaje a través del juego	D3: y en todos se da el aprender jugando
121. NARR	Narrativas preferidas: violencia y reflejos	D2: yo lo que sé es que los chicos eligen mucho los de lucha, los de pelea, eliminar al enemigo. Pero dentro de esos tenés los que son de apretar botones, como tomar posición del personaje y los que son más bien estratégicos. Están esos que se unen y juegan en red. Los videojuegos, algunos, tienen su historia también
122. PRU	El vj es perder el tiempo	D4: yo no los entiendo, no los he visto más que 5 minutos, me parece que pierdo el tiempo.
123. PRU	Los vj como nueva forma de socialización	<i>D2: yo sé que se arman grupos y van al cyber, los sábados y se reúnen a jugar. Esos son juegos de estrategia</i>
124. NARR	Efectos nocivos de los vj violentos	D6 esos son distintos, porque cuando juegan a que se pelean y ellos son los que pelean y ese tipo de cosas esos no, no me parecen buenos.
125. NARR	Identificación con el argumento	D4: Hay chicos que pasa, que hasta lloran cuando los matan
126. NARR	Inmersión en la trama: angustia por “perder la vida”	D2: entonces buscan la forma de poder seguir en el juego. Si no pueden sienten frustración. He visto a mi hijo perder y siente frustración, llora. “Pasalo, pasamelo que pierdo la vida” y así con mucha angustia
127.		E. y que otras consecuencias observan?
128. NARR	Personajes de las historias:	D2: y todos los personajes son monstruos, son mutantes y a veces a la noche sueña

	el terror	
129. APJE	Función enseñante: valor de lo virtual, pensamiento estratégico	D2: claro esos son los malos, si son buenos, son estratégicos, para resolver situaciones y no les genera angustia. El aporte entonces sería bárbaro. Tampoco es bueno que esté tan simulado que se confunda con algo real. Y también compensar lo que trabajen en el colegio, porque si en informática todo es juego, cuando van a clase se aburren con todo.
130.		E. En el aula observan la presencia de los videojuegos, los personajes, las historias?
131. NARR	Información extraída de los vj: los simuladores	D5: Mucho. Por ejemplo, el año pasado con el tema de la sociedad feudal me encontré con que los chicos tenían muchísima información y era porque jugaban mucho con el juego <i>Age of Empires</i> . Eso era algo muy positivo
132. NARR	Simuladores con información histórica	D1: Mi hijo tiene uno que se llama <i>Age of Mitology</i> que es sobre la antigüedad que también me parece muy bueno
133.		E. Y con respecto a los personajes?
134. PRU	Efectos gráficos en los dibujos	D6; y los chicos han empezado a dibujar todo como los <i>Pokemon</i> , esos dibujos raros, con puntas salientes, todos monstruos rarísimos.. y además todo cambio es evolución. Eso también lo noté cuando trabajamos con los cambios y el crecimiento, ellos creían que cualquier cambio era una evolución... Es una imagen totalmente trasladada de los personajes de videojuegos
135.		E: O sea que se trasladaba a la representación
136. NARR	Identificación con el personaje: el héroe	D4: Es parecido a lo que pasaba con los cuentos, cuando tenían más influencia. Te imaginabas que eras el personaje, la princesa y el héroe y eso también se observaba en los juegos que armábamos. Hoy en día la fuerza la tienen los videos
137. APJE	Impacto de la imagen y pensamiento	D5: Allí se vería la influencia de la imagen, la fuerza que tiene. Los chicos juegan y quedan atrapados por la imagen, casi no hace falta pensar porque lo ven
138.		E: Se estaría viendo la primacía de la imagen por debajo de la letra. Observan consecuencias en la lectura o en la escritura?
139. APJE	Estilos de lectura e influencia de la cultura de la imagen	D2: No sé si esa es la única razón pero realmente los chicos leen menos. Aunque en esta escuela, de doble jornada, nuestros chicos leen mucho, pese a tener mucho estímulo de este tipo, ellos leen mucho por las propuestas que les brinda la escuela, propuestas de lectura
140. PRU	Los padres invierten en la	D4: También por la repuesta de las familias, los padres les compran libros o los

	lectura, en los libros y en la tecnología	consiguen prestados en la biblioteca. Distinto a lo que pasa en otras escuelas donde no te quieren comprar el libro anual pero tienen todos los jueguitos de los últimos que salieron que no son baratos precisamente. Creo que esa diferencia la notamos también
141.		E: O sea que en los padres de esta escuela ven una inversión a favor del libro
142. PRU	Cultura del libro en la escuela y en el hogar	D3: Además en esta escuela hay libros que se los damos para trabajar durante el tiempo de clase. La cooperadora y el ministerio ha aportado mucho material.
143. PRU	El tiempo libre es escaso, tiempo capturado por la escuela?	D5: Además creo que influye el tiempo de escuela, acá al estar toda la jornada tienen oportunidad de acceder a otras propuestas y el tiempo libre es escaso, entonces no afecta tanto que tenga actividades de pura diversión.
144. PRU	El tiempo gira en torno a la escuela	D3: Claro porque el día de nuestros chicos es generalmente: venir a la escuela, ir a deportes, miramos televisión, nos bañamos, comemos y a dormir, no hay tiempo para más
145. PRU	Tiempo libre: pasar el tiempo, entretenerse viendo tv	D1: a mí chicos de otra escuela me dicen que se pasan toda la mañana jugando y les pregunto: y mamá qué hace? Mamá duerme.. Ellos no tienen límite de horas
146.		E: el tema del control del tiempo..
147. PRU	El uso del tiempo y las TICS	D1: Mi hijo adolescente tiene un límite de tiempo, y lo acepta, vamos negociando. Es un poco adictivo esto para los chicos
148. PRU	El uso del tiempo y las TICS en los adultos	D6: y para los adultos.. Yo conozco adultos que se reúnen y se pasan la noche entera frente a la máquina. Se pasan horas y horas jugando
149. PRU	Otras propuestas lúdicas que atrapan al jugador	D3: Bueno, en otra época se jugaba al TEG o al “estanciero” y nos pasábamos mucho tiempo jugando, había que armar estrategias y desarrollar un plan, eran juegos largos. Ahora cambió el soporte, son algo más elevados pero en lo básico es la misma propuesta.
150. PRU	Competencias y torneos; inversión de tiempo y esfuerzo	D4: Y en el ajedrez también, podés pasarte horas en un torneo.. y también es agotador
151.		E: Y qué espacio se les podría dar a los juegos en la escuela? Qué piensan?
152. NARR	Preferencia por juegos de estrategia violentos	D1: habría que ver qué tipo de videojuego me podría servir.. Porque algunos.. el que juega mi hijo con sus amigos en <i>Counter Strike</i>

153.	NARR	El desafío es superar el nivel de violencia	D4: ese es de terror, compiten para ver quién es el más violento
154.	APJE	Juegos con mucha información son “educativos”	D5: a mí me parece que <i>Age of Empires</i> puede servir, tiene mucha información histórica
155.	APJE	Valor de la información	D2: además tiene frases explicativas que son necesarias leer para avanzar en el juego
156.	PRU	Necesidad de establecer criterios de selección	D6: Hay que primero conocerlos a los juegos para saber qué se puede trabajar con ellos
157.	MOTU	Resistencia a incluir el juego en el apje	D1: Yo tengo una negación con todo lo que sea juego
158.			D2: pero cómo sería? Tendríamos que trabajar nosotros con todos juntos o vendría alguien en un momento específico a trabajar con eso?
159.	MOTU	Resistencia a incluir innovaciones: obstáculos en el pensamiento del profesor	D1: Yo la única vez que los usé fue acá en el colegio, hace 10 años, que teníamos unas computadoras viejas en cada sala, eso era bárbaro porque la usábamos cuando hacía falta. Eran más sencillas, juegos con diskette pero eran bárbaros. Había juegos de geografía, de práctica de cuentas, competencias consigo mismo que te quedaba registrado tu propio ranking, ibas viendo si mejorabas o mantenías el nivel. Pero con respecto a los juegos que juegan los chicos ahora para mí son difíciles y para mí son terribles. No me gustan y no quiero, me siento que soy una inútil porque no puedo hacer nada
160.			E. Si nos sentimos así, no creo que podamos aprovechar nada bueno de ellos.
161.	MOTU	Los adultos y el placer del juego: brecha generacional	D1: disculpen pero no es el caso de tener más apertura o no. Es que el único que jugaba y me divertía era el <i>Pac Man</i>
162.			D7 Y cuál sería el propósito de indagar sobre esto?
163.			E: En principio conocer qué pensamos sobre los videojuegos, qué observamos de lo que están jugando los chicos y ver qué lugar podemos darle desde la escuela
164.			D7 Bueno, entonces para mañana se ponen todos a jugar al Counter Strike (en broma)
165.			Risas del grupo
166.	APJE	Aprendizaje a través de la	D6: Esta mañana estábamos trabajando en sociales con el tema de conceptos y

	experiencia: el adulto desconoce los códigos	mapas conceptuales. Ellos hicieron una red con palabras de la <i>Play Station, Sega</i> y demás que yo no pude corregir. Según la explicación de ellos estaba bien, pero yo no pude decir está bien o mal porque eran palabras que yo desconocía.
167.		E: Tendríamos que empezar a ver cómo trabajamos con eso, aquí los expertos son ellos. Y estamos formados de una manera que pretendemos ser nosotros los expertos en todo..
168. PRU	Los niños son los expertos	D3: a mí en la escuela de la mañana me pasaba eso, en muchos temas yo no tengo ni idea y ellos son los expertos
169. PRU	Interés por regular los locales públicos de vj	D7 Y ahora el tema de los videojuegos está de plena actualidad, salió en la primera plana de los diarios que en Buenos Aires van a reglamentar los locales de juegos en red, piden que se regule el tiempo y que no pueden estar los locales a menos de 4 cuadras de la escuela.
170.		E. La idea de esta reflexión entonces es, precisamente, advertir la influencia de estas tecnologías en la vida de los niños, en su tiempo libre.
171. MOTU	El vj como objeto de deseo	D6: Hoy mismo observé cómo uno de mis alumnos, de 8 años dibujaba a la perfección el Game Boy color con el cable link y todos los accesorios Y le pregunté si él jugaba con eso. Lo gracioso fue que me respondió que no, las que jugaban eran sus hermanas, Entonces en él estaba el deseo de poder jugar con eso
172. ENS	Lugar de la educación ante las TICS	D7 Me parece bien porque si bien la escuela no puede competir con la fuerza de este fenómeno al menos algo tenemos que hacer desde nuestro lugar. Máximo que nuestros chicos tienen muchos
173.		E. y después de hacer un diagnóstico acerca de qué están jugando los chicos sería interesante tratar de involucrarnos nosotros en algún juego
174. MOTU	Resistencias a involucrarse en una propuesta lúdica	<i>Todos: risas y no!! Nosotros jugar? No!! Se van a reír de nosotros!!</i>
175.		E. Bien, no se trata de convertirnos en jugadores, en niños, somos adultos educadores y nuestro tema es ver cómo conducimos el aprendizaje de los niños
176. ENS	Búsqueda de criterios de selección	D7; sería bueno saber con qué material contamos o que tienen los chicos y qué nos podrían servir. Porque ya cuando son más grandes buscan los de guerra, los de lucha
177. PRU	Circuitos alternativos para	D1 Sabemos que tienen un montón y siempre piden de comprarse uno más. No

	la adquisición de los vj	tendrán otras cosas pero eso no falta, más ahora que por 5 \$ se consiguen copiados. Pero para mí siempre es lo mismo. Básicamente los de Play Station, los de computadora es más variado
178.		E: ese es otro tema para trabajar con los padres ¿qué criterio de compra tienen? Porque es el adulto el que le da el dinero.
179. PRU	Influencia de la propaganda y de los pares en la elección	D4: si le preguntás por qué lo compra? Aparece el tema de la propaganda, o en realidad porque hay un amiguito que lo tiene. En general es así, se lo prestan para que lo usen y después o se lo copian o lo compran. O también se enseñan cómo pasar de nivel o le da los trucos, o las pistas entre los chicos. Se conocen al detalle cada truco para poder avanzar, por ejemplo en el <i>Counter Strike</i>
180.		D6 Lo juegan en <i>internet</i> ?
181. PRU	El vj genera un espacio lúdico propio: espacio, tiempo y narrativas que atrapan	D4: podría ser también pero los chicos lo juegan en red, sin estar conectados. Van al cybercafé, 9, 10, 11 chicos, están los buenos y los malos pero todos juegan, todos con auriculares y dialogan entre los personajes. El lugar está en penumbras.. es todo un clima tan.. adictivo. El lugar parece parte del escenario. Hay que ejercer mucho control sobre eso. Ha habido casos de chicos que dejan se escapan del estudio para irse a jugar al cyber, total por 1\$ se pasan una hora
182.		D7 Después también está ese otro juego de fama mundial, que son los Sims, que tiene que armar una familia.
183.		E. Hay gustos de juegos por edades?
184.		D6 depende, parece que son momentos, ahora el furor es <i>Counter Strike</i>
185. NARR	Los adultos también se interesan por los vj; los simuladores	D1: Hay adultos adictos a los juegos. El papa de xx, que es arquitecto, es un fanático de los Sims, se pasa horas en eso.
186.		E: Lo podés explicar?
187. NARR	Narrativa del simulador social; valores capitalistas	D1: Y como siempre empezás con un capital, te comprás un terreno, te hacés la casa, tenés que conseguirte un buen trabajo
188. NARR	Narrativa vinculada a la administración	D2 Hay un juego parecido a ése, el Sim City que se refiere a la administración de una ciudad
189.		E. Y ése tengo entendido que lo conoces bien
190. ENS	Propuesta de enseñanza	D2: Sí, hice una experiencia. Llevaba a los chicos a un Centro Comunitario que

	utilizando vj	tienen computadoras gratuitas y después de jugar el chico hacía todo lo que tenía que hacer: en matemática era trasladar todas las anotaciones que se habían hecho en papel, los datos se pasaban a la computadora en planillas y se aplicaban distintos contenidos de lengua, administración.
191.		E. qué otros contenidos se podrían trabajar?
192. APJE	El juego enseña habilidades de administración	D2: Tenían que saber administrarse bien para que no se les acabase la plata, muchos contenidos de la administración
193. ENS	El juego enseña la lectura de íconos	D3 Y también de interpretación de signos. Por ejemplo en los Sims les aparece un rombo de color sobre la cabeza, depende de qué color sea es el estado de ánimo del personaje
194.		E. y para representar escenas de la vida real?
195. ENS	La trama narrativa facilita la identificación, posibilidad de desarrollar otras habilidades a partir del juego	D2: Por supuesto, incluso armando la realidad tal como ellos quieren. Mi hijo había armado su familia con el nombre de la chica que le gusta y para embromarlos a los hermanos había hecho sus familias con nombres que a ellos los enojaba. Se pelea con los hermanos a través de los juegos. Cuando empezaban a jugar, resulta que el personaje ya estaba creado y casado con otro que a la hermana le gustaba. También es interesante ver que hablan un idioma que no es idioma. Yo les pregunté qué dicen? Y no, no dice nada y se escuchan vocecitas extrañas, ellos infieren qué podrían decir por el estado de ánimo. Allí habrían un trabajo para hacer, por ejemplo, que escriban qué diálogo establecerían los personajes, por que se pelean o se amigan
196.		E: esa es la característica de estas narrativas, que surgen a partir de las decisiones en las que interviene el jugador
197. APJE	Las decisiones del narrador en la trama del juego	D1: sería como los cuentos de la serie: “Elige tu propia aventura”
198.		E: Una propuesta sería rearmar el argumento y analizar el sistema de valores que lo sustenta
199. ENS	Enseñanza de valores a través de la trama	D7 Estos juegos siempre tienen detrás un sistema de valores que nos enseñan mucho sobre cómo resolver las situaciones

	propuesta	
200.		D3 Un juego parecido es el de Quién es quién? Pero con fichas, que se tiene que ir analizando pistas para llegar a conocer de quién se trata
201.	APJE	Juegos que desarrollan el pensamiento lógico
		D2: claro, ese juego del ladrón y el policía es lógica pura, tiene que ir resolviendo enigmas para poder avanzar en el juego
202.		E. allí aparece otra ventaja de estos juegos: desarrollan el pensamiento estratégico, la toma de decisiones a través de juegos
203.	APJE	Pensamiento estratégico y atención sostenida
		D1: eso mantiene la atención mucho más tiempo que las propuestas escolares.
204.	ENS	Decisión del docente en el desarrollo de competencias
		D7 En eso el maestro es quien debe evaluar qué necesita cada grupo. Si tiene que desarrollar el pensamiento estratégico, la toma de decisiones, la función narrativa
205.	ENS	Resguardo del tiempo de aula para desarrollo del pensamiento
		D6 Ese sería nuestro lugar, porque insumir tiempo de aula jugando, ya lo hacen afuera de la escuela
206.	ENS	Elección de simuladores como propuesta valiosa
		D5 Lo bueno es trabajar con simuladores
207.	PRU	Equipamiento necesario
		D2 Para eso tenemos que tener buenas máquinas y no con cualquier máquina funcionan porque si no se cuelgan y no pasa nada
208.	PRU	Equipamiento básico
		D1 Y los más sencillos son los que van en máquinas viejas. Los más caros son los de mejor calidad y por supuesto los más pobres no acceden a esos, salvo en los cyber, por eso van tanto
209.	PRU	Equipamiento escolar y doméstico
		D2 En esta escuela la provisión de equipos es muy mala y las familias, después de los electrodomésticos básicos, han comprado la computadora. En 5° grado una nena no tiene computadora. Y los compañeritos la miraban raro: cómo que no tiene computadora? Es como que no tuviese televisión
210.		
		E en esta escuela es interesante proponer un trabajo con las nuevas tecnologías porque la mayoría de los alumnos tiene conocimiento previo
211.	MOTU	Obstáculos en la cultura docente
		D7 El problema que veo para que los incluyan las maestras es que hay muchos condicionamientos: ver el juego, la máquina etc Es más fácil darles las fotocopias
212.	ENS	Necesidad de trabajar en
		D6. En un proyecto de este tipo habría que trabajar en conjunto con un experto en

	equipo con los informáticos	informática porque hay cuestiones de conocimiento técnico que nos exceden
213. ENS	Interés del docente por los gustos de los chicos	D7 Es importante que también los chicos vean qué nos interesa y nos pueden aportar algún elemento lindo para algún tema que se esté dando
214. ENS	Juegos con información: los más aptos?	D6 Yo no sé cómo se llama, pero tengo a mi sobrina que tiene un juego en el que avanza recorriendo capitales y países del mundo. Es un juego que se adapta a la escuela. Pero hay otros hechos especialmente, no?
215.		E: Los videojuegos educativos son los que se diagraman como apoyatura curricular que son mejor o peor aceptados por los chicos. Por ejemplo, uno que es muy requerido es el del autobús mágico. Otra idea es tomar los videojuegos y ver qué componente educativo tienen
216. ENS	Dificultad para desarrollar el pensamiento crítico	D6: descartando los que no tienen nada positivo
217.		E. en esos el trabajo es de crítica, pero sería con los más grandes
218.		D1: esa crítica la harían los mismos chicos?
219.		E. allí estaría la apertura al juicio crítico
220. MOTU	El desarrollo del pensamiento crítico es un propósito educativo	D7 Allí estaría lo más educativo
221. ENS	La reflexión crítica instala una distancia con la respuesta reactiva	D5 Sería poder sacarlos de la escena, de la pantalla. Aparece siempre "me mató" lo maté"
222. ENS	La lectura crítica de los medios en la escuela	D4 Es como lo que hacemos con las películas; las analizamos, reconstruimos la historia, vemos los personajes y lo que hacen
223.		E. y en ese trabajo veríamos cómo aprovechar los contenidos para los distintos espacios,

ENTREVISTA GRUPAL A DOCENTES N°3 (EGD 3)

Técnica: entrevista semiestructurada Edad y sexo: D1 Docente del área de ciencias sexo femenino, 30 años D2 Docente del área de ciencias, sexo femenino, 45 años D3 Docente del área de lengua, sexo femenino, 40 años, D4 Docente del área de matemáticas, sexo masculino, 30 años D5 Docente del área de ciencias sociales, sexo femenino, 33 años D6 Docente del área de ciencias sociales, sexo femenino, 34 años Lugar Río Gallegos, Santa Cruz Contexto Docentes de grado, que desarrollan su tarea en el segundo ciclo de primaria, escuela C3 a la cual concurren niños de sectores desfavorecidos. La escuela posee equipamiento informático provisto por el estado y un cargo de profesor de informática (entrevistado en EID3)

CATEGORIAS	INTERPRETACIÓN	REGISTRO TEXTUAL
224.		E. ¿Qué opinan ustedes sobre la relación que tienen los chicos con las nuevas tecnologías, no sólo en el ámbito escolar?
225. PRU	Las tecnologías están integradas a las prácticas cotidianas	D1: La relación que tienen con la computadora es amplia. Se comunican, aprenden, estudian, la utilizan. En ciencias la utilizan bastante como recurso didáctico, para investigar, porque les resulta más fácil consultar por <i>internet</i> que en una biblioteca o comprar el libro. Van al locutorio o al <i>cyber</i> o al gabinete y siempre hay alguien que los guía y por 1\$ tienen la información. También la usan para jugar, para divertirse. Es amplia la relación.
226. PRU	La informática se acepta como instrumento didáctico	D2: Lo que yo observo es similar. Cuando se les solicita material traen mucho que extraen de la computadora, incluso hay alumnos que han acercado algunos diskettes con los temas que estamos viendo para que yo los vea, este año se está intentando implementar computación en la escuela y les gusta, se complica un poco porque las máquinas son pocas entonces por ahí no es la forma ideal para trabajar, pero bueno. Les interesa también la parte de los juegos. Creo que sería muy interesante si se pudiera enseñar a partir de las computadoras, en realidad que tengan más contacto con ellas.
227. APJE	Las TICS en la enseñanza escolar	D3 Están motivados por el tema de la computadora. En algún momento yo les había comentado – a los chicos- que al pasar el tiempo ya no tendrán maestros que les dirigieran la clase, que los guiara, sino que cada uno iba a tener su computadora. Entonces ellos se alegraron.
228. APJE	Las Tics y el aprendizaje informal	D4: Yo lo que veo es que si bien hace poco que tenemos informática, y para ellos es nuevo, la mayoría tiene contacto con la informática desde la casa, pero desde la

		escuela recién empezamos este año. Y la profesora de informática trae propuestas lindas, al menos desde matemáticas trata de aplicar bastantes contenidos, hacérselos más divertidos, han armado listas de supermercados, diferencias de precios, planillas, les gusta porque salen de la monotonía de la clase, el problema es que tenemos pocas máquinas y muchísimos chicos, 34 chicos en el aula con sólo 5 máquinas buenas, por lo tanto no todos tienen acceso a la máquina. Lo que yo no sé, si pasan todos por la máquina.	
229.	ENS	Propuesta didáctica en la clase de informática	D5: Parece que los chicos se van alternando, los que una vez trabajan en el cuaderno un teórico, el resto trabaja con la práctica, y en la próxima clase se hace al revés. Lo que veo es que aquellos que tienen la computadora en la casa ellos investigan más, especialmente aquellos que acceden para investigar
230.	APJE	La escuela facilita el acceso a las tecnologías de la información	D6: El que puede acceder a una computadora en la casa tiene un desempeño bastante bueno. Incluso presentan todos los trabajos prácticos más prolijos, hechos por computadora, con dibujos, hay chicos que todavía no tienen acceso y el único acercamiento con la computadora es aquí en la escuela, pero que se entusiasman mucho.
231.			E. Ustedes creen que en el salón de clases podrían utilizar más la computadora? ¿De qué manera?
232.	ENS	Obstáculos institucionales que no facilitan la innovación	D1: Si existiera la posibilidad de tener la cantidad de máquinas suficientes y los docentes que estén preparados para esto, creo que sí, me parece interesantísimo. El tema es que no sé hasta qué punto es alcanzable, pero si estuviera por grado la cantidad de máquinas suficientes y los docentes todos preparados – porque uno puede encontrar a docentes que no están preparados para eso- creo que sería muy interesante porque es una herramienta muy importante.
233.	ENS	El principal obstáculo para la innovación: la cultura docente	D2 Yo creo que ya debemos empezar a trabajar con eso, porque nos quedamos en el siglo pasado con ese tema. Una computadora en el aula no significa que el maestro tenga que saber, ya que él también tendría que aprender con los chicos, de hecho yo creo que no me las sé todas y con la experiencia de la computadora con los chicos me enriquezco. Así que sí, debería estar en el aula.
234.	ENS	Resistencias al cambio por desconocimiento como	D5 Yo creo que es muy reciente para nosotras también. Este es el primer año que tenemos a la profesora de informática y nos cuesta bastante integrarnos con ella. No

	usuarios	nos dan mucho los tiempos para conversar, planificar juntas los trabajos, ni tampoco tenemos los docentes gran conocimiento sobre lo que se puede hacer. Estamos como los chicos, vamos descubriendo solos en casa – los que tenemos pc- no tenemos mucha planificación para la computadora.
235.	ENS	El modelo didáctico se resiste a ser flexible D4: En matemáticas me dejo a lo que ella trae. La propuesta que ella trae la miro, me fijo en el contenido, pero no en la propuesta desde la máquina. Me fijo que esté de acuerdo a lo que estamos dando, si los chicos pueden lograr esos resultados, el manejo de números.
236.	ENS	Trabajo con la informática como aplicación D6: Se pueden trabajar cosas muy lindas. Ahora estaban haciendo un juego didáctico con un crucigrama sobre Manuel Belgrano. Estaban trabajando con palabras que se vieron en la clase de ciencias sobre Belgrano y la próxima clase lo llevarán a la computadora para armar el crucigrama. Es difícil poder hacer mucho más ya que tienen sólo una vez a la semana, son muchos chicos, cursos muy numerosos.
237.		E: en la formación docente ¿tuvieron alguna orientación para el uso de las nuevas tecnologías como herramientas para el aprendizaje o como recurso didáctico?
238.	APJE	Formación en TICS como usuarios D2. Yo los conocimientos que tengo han sido sólo por interés personal. Nunca hice cursos y nunca me propusieron desde el establecimiento hacer cursos. Lo que manejo – aunque no sé todo pero me manejo bastante bien porque a mí me interesa- me metí como le pasa a muchos, porque cuando uno se engancha con eso descubre un montón de cosas muy interesantes y ahora es casi una necesidad para mí desempeño profesional, para mi tarea diaria, por eso me parece muy importante para los chicos.
239.	APJE	Aprendizaje por autoinstrucción, por ensayo y error D1: Yo tampoco hice ningún curso. Me interesó y no puedo quedarme al margen de ese tema. A veces siento que la máquina me supera, me gustaría saber más para poder aportar más, pero todo lo que sé lo aprendí por cuenta propia, la escuela no me ha brindado esa posibilidad.
240.	ENS	Diferencia entre herramienta y recurso didáctico D2: además creo que como recurso didáctico sería importante tener más orientación, que no sea una herramienta de trabajo solamente sino también un recurso didáctico. Y sobre eso nos falta información.
241.		E ¿Consideran que es indispensable incluir las nuevas tecnologías en la escuela?
242.	APJE	Temores ante la tecnología, los avances D4 Yo creo que sí, porque aunque muchos tenemos resistencia a la computadora hay que aprender. Yo este año me ví obligada a aprender sí o sí, pero creo que facilitarles

	“obligan a aprender”	a los chicos estos conocimientos desde la escuela me parece bárbaro. Ellos no tienen el temor que tenemos nosotros ni la resistencia, ellos quieren y muchos no tienen acceso. Sería bárbaro que hubiera muchas computadoras para que todos se sientan – aunque sea de a dos- pero no de a cuatro o seis alumnos por máquina.
243. PRU	Efectos del uso sobre la Lengua	D3 Desde el punto de vista de Lengua a mí no me gustaría. Porque me parece que les falta un poco de maduración a la producción de textos, a su habla y expresión oral, me parecería que por ahí es como que están dejando de lado a la lectura, todo lo tienen –si bien a través de internet como una ventana más allá, bien lejos, acceso a todo- me parece que estamos dejando de lado a la lectura, la comprensión.
244. PRU	Obstáculos institucionales para la inclusión de las TICS	D2 No sé si es indispensable pero creo que es un elemento que hoy no puede estar en las aulas.
245. MOTU	Sorprende el potencial educativo de los juegos	D1 Hace unos días hablando con un docente del tercer ciclo aunque parezca mentira hay ciertos videojuegos que los engancha a los chicos a aprender, por ejemplo, Historia. Hay un juego que, a partir de él se puede aprender muchísimo de la historia de la época medieval, antigua, no porque sea un juego debe ser descartable.
246.		E. Te referís al juego “ <i>Age of Empires</i> ”?
247. APJE	El aprendizaje se favorece si está mediado por los vj	D1 Sí, exacto. Está muy interesante el juego, yo lo veo más que con mis alumnos, con mis hijos en casa, yo digo que si tuviera la posibilidad de asistir a una institución donde trabajen diariamente y aprendan sus asignaturas por medio de las computadoras y con estos videojuegos creo que los chicos se engancharían más fácil que con el sistema actual. Es como que los chicos en la casa viven otra realidad y en la escuela están allá detrás, ven otra realidad.
248. PRU	Importancia del aprendizaje con tecnologías y con libros	D2: A mí me encanta el tema de estas tecnologías en el aula, pero también quiero los libros.
249.		D1: sí, por supuesto
250. PRU	La cultura escolar es la cultura del libro	D2: Yo soy maestra de lengua de toda la vida y hoy estoy dictando Ciencias, pero un poema, por favor, alguien conoce y no. Entonces les recité uno de José Martí que yo había leído durante mi secundaria, hace muchos años, y les pregunté ¿no les gusta? Entonces salió uno diciendo que a la mamá le gustaba Neruda, otro que al papá le

		gustaba Nalé Roxlo. Yo quiero la tecnología en el aula, pero también quiero a los libros.
251.		E. Pensás que las tecnologías, los videojuegos en particular, pueden tener alguna relación con la falta de interés por la lectura que tienen los chicos?
252.	APJE	Aprender a leer los íconos vs lectura de textos
		D4 Un poco. A mí me han tocado grupos que se estaban preparando para ir a estudiar informática y me decían acá tengo que hacer tal cosa, pero que se olvidaban de leer la consigna. Yo sé como es eso. Ellos están atentos a los íconos pero no están leyendo cada uno lo que significa.
253.	APJE	Modalidad de aprendizaje que favorecen las TICS
		D6: Yo creo que depende de cómo se use. La máquina te lleva a leer un montón, te hace leer, es más cuando aparece el ícono dice lo que quiere decir y estamos obligados a prestarle atención. El problema es cómo se use. Si todo el día el día se usa para los juguetitos se pierde mucho de lectura, pero si hay buenas propuestas de trabajo donde se les permita leer, comprender, es una herramienta más, podría usarse como el libro, como cualquier cosa, y aún más, porque hay que estar muy atento para descubrir dónde ir, qué hacer, qué apretar, me parece que puede favorecer la atención pero depende de cómo esté propuesta la actividad. Que no sea todo juego.
254.	ENS	Intervención didáctica en aprendizajes mediados tecnológicamente
		D5: En ciencias todo trabajo que traen de la computadora, todo trabajo que bajan de internet tienen que después explicarlo, contarlo a los demás compañeros, así que ahí ya tienen que leer, si no no saben de qué están hablando
255.		E. qué opinan de los videojuegos y la relación que puedan llegar a ver ustedes entre jugar con videojuegos y la escuela?
256.	APJE	Los Vj no son útiles para el apje escolar
		D5: Hay videojuegos que son didácticos y hay videojuegos que no sirven para mucho
257.	NARR	Vj y efectos vinculados con la violencia
		D6: Ellos no usan videojuegos didácticos sino aquellos que perjudican en alguna medida. Acá nosotros tendemos a relacionarlo con la violencia. Hay juegos muy violentos y esos son los que más les atrae. Y eso a veces creo que tiene que ver con la violencia que hay en la escuela. No es la causa primera ni única pero sí tiene algo que ver
258.		E. ¿Consideran que puede haber algunos juegos que les sirvan para aprender y que ustedes podrían llegar a aplicar en sus cursos?
259.	ENS	Utilización de vj
		D4: Sí, tiene que haber, quizás nosotras debemos buscar un poco más qué juegos

	didácticos para la enseñanza de letras y números	aplicar en cada materia, pero sí hay juegos muy lindos especialmente para los más chicos, de 1º, 2º o 3º grado, para el aprendizaje de las letras o los números.
260.		E: qué influencia creen ustedes que tienen los videojuegos en el aprendizaje de los chicos? ¿Cómo valoran ustedes esa influencia?
261. PRU	Uso controlado de las tecnologías	D1: Creo que como todo, siempre y cuando no se haga abuso, puede ser bueno. Quizás esté equivocada. No sé si pondría en igualdad de condiciones a la computadora y los videojuegos, pero creo que siempre que se le dé un buen uso y no se transforme en algo obsesivo, creo que es interesante y es bueno.
262. ENS	Las Tecnologías en las clases como recurso didáctico	D2: Yo también creo que las tecnologías son buenas, aunque hoy los televisores están prendidos todo el día en las casas. Creo, por ejemplo, que si quiero dar un tema de Ciencias, puedo utilizar el video, pero 5 o 10 minutos, muestro lo que yo quiero que vean y punto.
263.		E: Lo usás en tus clases?
264. PRU	Obstáculos en la organización que impiden el uso de las tecnologías	D2: Sí, no tengo enchufes o adaptador y cuando termino de encontrar todo se me fue la hora, estoy cansada, ya casi no lo disfruto, pero sí, lo uso.
265.		E: conocen algún material sobre videojuegos interactivos para computadora?
266. MOTU	Obstáculos en el pensamiento del profesor	D5: A los docentes nos falta muchísimo el acceso a las máquinas. Los docentes quedamos atrás de los chicos, de eso estoy segura.
267. MOTU	Brecha generacional como obstáculo	D6: Ellos no, desde que nacieron las usan, pero si de chiquititos ya están sentados frente a una máquina..Nosotros agarramos una máquina ya de grandes...
268.		E. Ustedes son jóvenes..
269. PRU	Resistencias al uso de las tecnologías	D4: Sí, pero yo a mi computadora la compré hace dos años. Había que comprarla, yo me resistía y tuve que aprender a entrar en programas y luego me encantó y dije qué lástima no haberlo hecho antes.
270.		E: Tuvieron algún tipo de formación sobre estos temas?
271. MOTU	Obstáculo en el pensamiento del profesor: capacitación en informática?	D5: En informática no tenemos ningún tipo de capacitación. La computadora no despierta en nosotros ya grandes el mismo interés que en los chicos. Yo hace varios años que por necesidad tuve que sentarme frente a la pc, la tengo, pero no sé nada.. La usaba ya en casos extremos. No me atrae de la misma manera que veo atrae a los

		chicos.
272. PRU	No se incluyen las tecnologías en la práctica docente	D3: Yo también, hace varios años que tengo la pc y lo que pasa es que no tenemos tiempo, uno se sienta a hacer lo que tiene que hacer, las planificaciones, los proyectos y ahí quedó, por ahí no hay tanto tiempo para meterse a investigar..
273. PRU	Señala como obstáculo la escasez de equipamiento	D4: Conocer qué propuestas hay para la escuela, tiene que haber de todo..seguro, pero esta realidad tampoco nos permite. Estas pocas máquinas que hay en la escuela no nos permiten hacer mucho...
274.		E: hay un día por semana que los diarios nacionales traen información sobre videojuegos, la conocen?
275. PRU	Escasos recursos en la institución	D4: A la escuela en general le falta mucho para poder aplicar todo esto. No están dadas las condiciones desde la infraestructura, los materiales.. eso complica también. Uno puede intentar algo pero eso te limita mucho.
276.		E: creen que hay una desvinculación entre la sociedad y la escuela? En el sentido de que hay una realidad que se vive dentro de la escuela, un formato escuela, y un formato de nuevas tecnologías?
277. MOTU	Resistencia al cambio, obstáculos organizacionales y en la cultura docente	D3: Sí, está desvinculado pero no del todo. Puede ser en algunos aspectos, sí, pero en otros la escuela trata, al menos trata de integrarse a la sociedad. Hay algunos temas que a la sociedad llegan más rápido y a la escuela van a tener sus años en llegar, pero creo que se está tratando, los docentes mismos de a poco estamos tratando de capacitarnos, en esto de las nuevas tecnologías. Yo creo que sí, la escuela va teniendo sus máquinas, y supongo que en un par de años más ya habrá las máquinas necesarias. Estamos en una época de cambio y hay que tratar de adaptarse a este tiempo medio desordenado. Si hubiera 20 máquinas sería distinto, uno tendría otro acceso porque te darían ganas de usarla, de traer propuestas, porque sabés que las podés aplicar mejor. Si tenés 34 chicos para pocas máquinas, para renegar todo el día, aprovechar sólo 5 minutos y pocos chicos de la clase y el resto no, tenés que tener dos maestros para contener a los chicos que no vale la pena, y los tiempos los tenés tan limitados que tenés que hacerlos más provechosos.
278.		E. Ustedes creen que la resistencia de los docentes a este nuevo lenguaje se debe a esto que mencionan, las carencias que hay en la escuela no motivan a los docentes para que se compenetren con estos lenguajes?

279.	MOTU	Resistencia ala inclusión de las TICS	D4: Se debe a un conjunto de cosas. La resistencia por falta de infraestructura, por la falta de capacitación, falta de exigencia, porque tampoco estamos obligados a algo y no podríamos estarlo si no tenemos capacitación ni materiales que lleguen a la escuela, no todos los docentes están obligados a tener que comprar todo ya que los cursos los pagamos nosotros, son costos altísimos. Ya exigir ponerse al día en computación sería demasiado. Es un conjunto de cosas. Falta máquinas, falta lugar, faltan docentes, faltan materiales, falta capacitación.
280.			E: Podrían valorar la influencia que producen los videojuegos en los chicos?
281.	APJE	Aprendizajes informales a través de los medios: censura o lectura crítica?	D4: Juegan demasiado porque miran demasiada televisión. Estamos confiados en que los chicos están con dibujitos y ahí los dejamos. Si nos tomamos 5 minutos para ver lo que están aprendiendo de esas imágenes nos agarraríamos de los pelos. Hay dibujitos que son terriblemente dañinos. Y están ahí, al alcance de todos. También falta un poco de los papás, sentarnos a mirar lo que miran los chicos., y lo digo como mamá. Una vez que uno lo ve, uno puede decir, esto dibujito sí, este juego no y explicarle por qué no al chico, no prohibirle porque lo que se prohíbe lo mira con más ganas. Explicarle que este dibujito es perjudicial..
282.			D3 Opino lo mismo
283.	ENS	Lugar de los adultos enseñantes ante las Tics y los niños	D5: El único responsable no es el medio..esto es parte del cambio, hay que aprovechar lo bueno de la tecnología y la responsabilidad está en la familia, en los tiempos en que los chicos están solos, en la desvalorización que sufre la escuela, creo que no tienen la culpa los objetos. Habrá cosas malas pero que se pueden conversar con los chicos, no decir que no a todo, analizar y conversar. Falta tiempo de los papás con los chicos.
284.	ENS	Lugar de la familia en la enseñanza no formal	D3 La familia que es la primera en la sociedad, si está desorganizada también es un reflejo en la escuela.
285.	ENS	Lugar del enseñante	D4 El niño es un ser humano en desarrollo. Siempre tiene que tener una guía, alguien que le ayude a discernir lo que recibe.
286.	ENS	Lugar del niño solo	D5: Si yo estoy solo y bajo de internet un videojuego violento o una película porno también necesitaré el control de los adultos.
287.			E. Cómo crees que inciden los videojuegos en la institución escuela?
288.	MOTU	Obstáculos en la	D4 Es difícil responder, pero es como que desde la escuela no hay acceso a esas

	organización y en la cultura docente que impiden diseñar otras modalidades de aprendizaje	cosas. Generalmente siempre se cae en lo mismo, en los presupuestos, en la falta de dinero, pero mucha influencia no puede haber porque le falta eso a los establecimientos, porque para poder determinar qué influencia hay, deberíamos contar con esas tecnologías. Ahora se está intentando implementar informática pero hay aulas de más de 30 chicos y muy pocas pc. Entonces no hay manera de afirmar que se cuenta con la computadora para trabajar. No creo que pase el tema por una cuestión de querer o no querer
--	---	---

