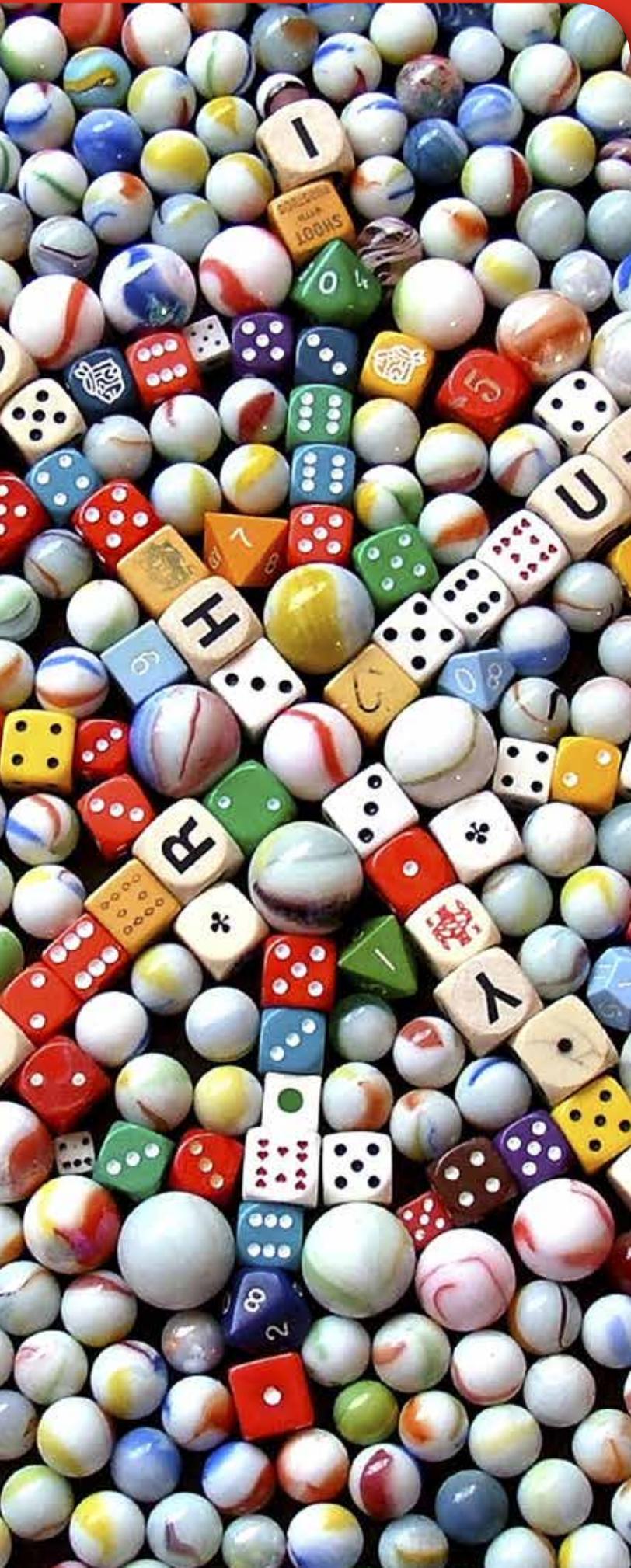


pp. 68 - 91

Recibido: 24 | 02 | 2014

Evaluado: 30 | 04 | 2014



Experiencia de juego de estudiantes/ jugadores en el cruce de los entornos análogos y digitales

Games-Based Learning Experiences on
Analog and Digital Environments

Experiência de jogo de estudantes/jogadores na
intersecção dos entornos analógicos e digitais

Zairo Pineda Roa

Zairo Pineda Roa

Universidad Pedagógica Nacional - Cinde. Maestría en Desarrollo Educativo y Social.

Resumen

En el presente artículo se estudian las prácticas de juego de un grupo de estudiantes – jugadores, quienes debido a su participación e interacción en los entornos análogos (relacionados con los espacios del colegio) y los digitales (orientados por el videojuego) comparten nuevas maneras de asociar su tránsito por ambos ambientes. En este sentido la construcción de significados en la interacción con los objetos, el cuerpo, la emoción y el pensar, desde la diversidad de juegos, constituyen algunos de los elementos de enunciación, que según sus recorridos y jugadas, contribuyen a la generación de la experiencia de juego diferente y así de la comunidad híbrida. Este escrito hace parte de un estudio etnográfico.

Abstract

This article studies the gaming practices of a group of students - players who, due to their participation and interaction in analog environments (related to the school places) and digital (guided by the videogame), share new ways to associate their transfer through both environments. Thus, the meaning construction in the interaction with objects, body, emotion and thought, from the diversity of games, constitute some of the elements of enunciation, which according to their travels and plays, contribute to the generation of different gaming experience and so the hybrid community. This paper is part of an ethnographic study.

Resumo

No presente artigo estudam-se as práticas de jogo de um grupo de estudantes – jogadores que devido à sua participação e interação nos entornos análogos (relacionados com os espaços da escola) e os digitais (orientados pelo jogo de vídeo), compartilhem novas maneiras de associar seu trânsito por ambos ambientes. Neste sentido, a construção de significados na interação com os objetos, o corpo, a emoção e o pensamento, desde a diversidade de jogos, constituem alguns dos elementos de enunciação que, segundo seus recorridos e jogadas, contribuem à geração a experiência de jogo diferente e da comunidade híbrida. Este artigo faz parte de um estudo etnográfico.

Palabras clave

comunidad híbrida, experiencia de juego, objetos, cuerpo, entornos análogos y digitales.

Keywords

hybrid community, games-based learning experiences, objects, body, digital and analog environments.

Palavras chave

comunidade híbrida, experiência de jogo, objetos, corpo, entornos análogos e digitais.

“siempre he creído que había algo que comprender en las formas que no reproducen el orden tranquilizador de las cosas”.

Duvignaud, 1997, p. 9.

Las prácticas de juego forman parte de la cotidianidad humana, incluso en otras especies, pero ¿cómo suceden cuando tienen lugar en entornos digitales y análogos? Desde este cuestionamiento se propone al lector el concepto de *comunidad híbrida*, el cual en adelante tiene lugar desde las prácticas que un grupo de estudiantes/jugadores construyen, sostienen y comparten mediante relaciones de juego que surcan los entornos digitales y análogos, y donde lo sociocultural es el telón de fondo para contextualizar y conformar su experiencia.

Así, se intenta mostrar cómo los estudiantes/jugadores navegan, circulan y juegan por los intersticios, cruces y espacios donde el balón, la piquis, el dragón, el arma, la ciudad, entre muchos otros objetos son construidos, coleccionados, cliqueados, picados, pateados y en últimas experimentados, con lo cual se crea un estado de encerramiento cuando sus participantes se encuentran en zona de juego. El presente escrito es parte de la investigación que tuvo lugar en el Colegio Distrital Compartir Recuerdo de la localidad Ciudad Bolívar, Bogotá. Su importancia está en reconocer y valorar los sentidos de sus participantes, cuando sus trayectos cotidianos escolares se cruzan con las nuevas tecnologías.

El artículo no presenta los avances en el estado del conocimiento debido a que se observa una tendencia en el estudio del juego orientada a explorar por una parte el videojuego y por otra, el juego análogo. En este sentido son muchos los ejes temáticos o problemas que delinear el debate los cuales

van desde el género, el aprendizaje, lo social, los aspectos negativos en particular desde lo digital, las habilidades, textos completos alrededor de juegos determinados, los tipos de juegos, lo educativo entre muchos otros. No obstante, no fue posible encontrar o reconocer estudios que desarrollaran preguntas alrededor del juego desde el cruce entre los entornos análogos y digitales.

Experiencia de juego y alteridad

La experiencia de juego tiene lugar alrededor de muy diversas facetas, según la participación de los estudiantes/jugadores, es así como se inicia esta travesía desde su mirada y puesta en escena como protagonistas. Iniciemos los primeros apuntes desde su voz.

Estudiante/jugador: Lo emocionante de jugar es que le toca a uno pensar, eso es lo mejor del juego, pensar.

Entrevistador: Y ¿qué piensa en el juego en físico y el videojuego...? ¿Cuál es la diferencia?

Estudiante/jugador: Pues que la diferencia en videojuego no es la misma en la vida real, porque uno no sabe para dónde va a coger la bola.

Entrevistador: ¿Y aquí sí sabe? (videojuego).

Estudiante/jugador: Sí, porque nos indica hay una línea, hay cómo jugar eso. Pero a veces hay mucha ficción en el juego, porque uno le pega a la bola y dura mucho para parar, en cambio en la verdadera mesa sí para lo normal como es, en cambio en el juego (videojuego) se demora mucho.

Como se vio en líneas anteriores, la ficción y el pensamiento problematizan la práctica de juego haciendo visibles nuevas asociaciones entre el jugador y las situaciones que experimenta. La simulación pone en cuestión lo que sucede en físico o aquello que tiene lugar en físico potencia la reflexión sobre lo simulado. Y este pensar no es simple, se trata de un pensar con y desde la emoción, donde el cuerpo es eje para dicho pensamiento; es como si las neuronas estuvieran distribuidas por el cuerpo, o el cuerpo en las neuronas. González y Obando (2010) lo analizan de esta manera: "El videojugador que agita repetidamente las manos y la cabeza o balancea nerviosamente los pies y los brazos está resolviendo a través de estos gestos el videojuego" (p. 64).

Podría decirse que el cuerpo piensa cuando juega, se conecta con aquello que tiene lugar en los entornos de juego, transita, se transforma, es avatar y carne a la vez, circula entre la ficción y lo fáctico. Así, la experiencia de juego se hace diferente en cuanto:

[...] supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo". (Larrosa, 2009, pp. 14-15)

Algo que le pasa a los estudiantes/jugadores como sujetos que vivencian el juego, que sucede en ellos, los re-significa, desde los

sentidos, el cruce de los contenidos y formas de vivir las prácticas en la intersección de los entornos análogos y digital, adjetivando lo híbrido, tiene lugar en su subjetividad desde sus maneras de dar significado a los objetos, de asociar y diferenciar desde su percepción según sean las situaciones particulares, problematizando y creando diálogos. Larrosa (2009) propone la alteridad como principio, toda vez "eso que me pasa, tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro" (p. 15). Así, tiene lugar un nuevo y singular ejercicio de alteridad, en el sentido de permitirles como jugadores, experimentar el juego como aquello otro que les pasa, haciendo de su pensamiento un proceso que implica probar los objetos desde lo sanguíneo, desde el cuerpo y haciendo del cuerpo, pensamiento.

Aquello otro diferente que le pasa al jugador implica entonces las nuevas maneras de relación con el saber y la cultura, con sus procesos. Lo diferente conlleva un reconocimiento del otro, donde las nuevas asociaciones dejan ver preferencias respecto a los entornos de juego, así:

Entrevistador: ¿Cuál entorno es mejor, el del colegio o el de internet?, ¿cuál les llama más la atención o se siente que se divierten más?,

Estudiante/jugador: el del colegio más bien, porque el de internet uno no lo conoce, ni puede ganar nada, apenas la satisfacción de que gano pero, de resto, no gana nada, en cambio en el colegio uno se gana las piquis y la satisfacción de que ganó.

Entrevistador: ¿Qué es lo más emocionante de jugar en el colegio?

Estudiante/jugador: Ganar.

Con relación a los otros compañeros se hace importante su conocimiento, jugar acerca al estudiante/jugador a ese otro, a su subjetividad desde la cual también tiene lugar el juego. No es suficiente saber su nombre, saber que está ahí ya sea como avatar, otro compañero, otro desde el juego en redes sociales, es necesario reconocerlo y compartir con su presencia, esto junto a la satisfacción o no de ganar hacen preferible en este caso, el entorno análogo. Tal como lo comenta una estudiante/jugadora que ha practicado juegos donde su relación con otros compañeros le permite afirmar:

Entrevistador: ¿Hay alguna diferencia entre jugar el videojuego y jugar en el colegio?

Estudiante/jugadora: Sí, la primera sería que digamos, a las personas de acá las está viendo, se cogen, juegan, hablan y otra cosa muy diferente es un videojuego, jugar con otra persona porque uno no ve, porque uno no sabe ni quién es, si es un desconocido o algo así, o sea es algo muy diferente. Pues porque se juega con todos y no tienen contacto.

En este sentido, otro concepto acompaña la experiencia de juego, la *apertura*, la cual tiene como contraparte la posibilidad de experimentar al otro desde el dato, no solo desde su presencia física. Apertura implica en términos de lo análogo y por ende lo híbrido, la acogida del otro como avatar, desde sus múltiples posibilidades de juego, posible de ser explorado, conocido desde sus jugadas, inte-

racción y maneras de asumirse estudiante/jugador. Una subjetividad que se juega desde la ampliación del entorno offline, similar al otro, del otro lado de la pantalla, aunque desconocido; una apertura que implica jugarlo, experimentarlo en un mismo nivel como dato o como un compañero análogo. Estos son los comentarios de una estudiante/jugadora:

Entrevistador: Es decir, ¿es mejor jugar en el colegio o es mejor jugar el videojuego?

Estudiante/jugadora: En el colegio.

Entrevistador: Porque se comparte.

Estudiante/jugadora: Y uno ve esa persona. En cambio digamos uno por allá y el otro acá entonces no se ven, no hablan, es un desconocido prácticamente.

Entrevistador: ¿Qué es lo más emocionante de jugar en el colegio?

Estudiante/jugadora: Las amistades, (otra alumna, que uno se divierte), porque uno se divierte con ellas, recocha y todo, o sea es muy bonito (se desestresa).

Adicional, el avatar como representación del jugador está construido por el sujeto que experimenta el juego, que interactúa en el juego y así detrás del avatar por lo general está un jugador que le da vida, movimiento, lo crea, y como tal le participa de sus maneras particulares de ser, pensar y actuar, de ver y conocer el mundo. El jugador detrás del avatar es un sujeto, jugador/estudiante, que experimenta el juego desde sus posibles maneras de representarse, darse forma en los juegos digitales o simplemente interactuar desde su cuerpo con la interfaz del juego *online*. Como lo comenta un estudiante/jugador:

Entrevistador: ¿Hay alguna diferencia entre jugar en línea y jugar en físico, en eso del avatar?

Estudiante/jugador: Pues sí, porque es uno quien está jugando, no el muñeco.

Por consiguiente, y desde Arellano (2006), la alteridad se presenta “como relación de apertura hacia el otro en su diferencia radical, como fuente de la ética, como respuesta cultural a las tendencias al totalitarismo, al sectarismo, a la violencia y al poder como locura” (p. 43). La apertura para los estudiantes/jugadores implica entonces una experiencia del otro (avatar jugador presencial) y de lo otro, (entornos y objetos) como diferente y múltiple, no fácilmente nominable, más bien complejamente diverso. Una diversidad que inicia en la dualidad de los entornos de juego.

Apertura desde los estudiantes/jugadores con los cuales colinda la incertidumbre de sus maneras de decir, según los objetos con los cuales tienen lugar sus jugadas, sus juegos practicados; como García Canclini en una ponencia magistral en la Universidad Metropolitana de México lo comenta, “hay una radical incertidumbre de los lugares en los cuales estamos generando enunciación, de cómo circulan los bienes y cómo nos apropiamos de ellos” (García, 2011). Así resulta pertinente mencionar lo siguiente:

Hablando con una estudiante/jugadora de grado octavo, quien juega microfútbol en el colegio con sus compañeras(os) y videojuegos (Halo, Club Penguin) se le planteaba la pregunta: “¿Qué pasaría si a las mujeres se les dijera que no les estaba permitido jugar microfútbol?”. A lo cual ella responde que “no era justo ya

que ellas tenían igualdad de derecho que sus compañeros hombres”.

En el párrafo anterior, el juego trae consigo situaciones de la vida cotidiana de los jugadores haciendo evidente una denuncia, una interpretación de lo social puesta en zona de juego, cuando se reclama por la igualdad, en este caso. No obstante, parafraseando a Squire (2008) quien en un estudio con jóvenes de secundaria, afrodescendientes y trabajadores pobres que jugaban GTA, comenta, el “grupo de jugadores expresó inclusive menos preocupación por el uso de la violencia y de hecho estaban más interesados en la violencia real en sus barrios”¹ (p. 177). De esta manera la experiencia de juego se desplaza, supera el sentido de la diversión o el entretenimiento haciendo posible reflexiones y posibilidades para cuestionar aquello que socio-culturalmente se ha normalizado, aspectos como la desigualdad de género o la violencia en los barrios que desde el juego, se constituyen en referentes para pensarse y pensar los espacios que se habitan, las relaciones que se construyen con los otros, y generando una circulación de saberes que desde la experiencia de juego se enuncia e interroga realidades de los estudiantes/jugadores.

Con relación a los estudiantes/jugadores hombres cuando juegan microfútbol en el patio del colegio, ellos comentan:

Entrevistador: ¿Qué pasa cuando juegan microfútbol?

Estudiante/jugador: Apostamos (risas), plata y el que gane pues se lleva las lucas.

1 Texto original en inglés, la traducción es nuestra.

Como se puede ver, el juego adquiere diferentes sentidos, por ejemplo si es jugado por mujeres u hombres, los intereses son implícitamente enunciados de manera diferente, aunque sus propósitos sean similares, divertirse, entretenerse, pasarla bien, ganar dinero. Desde los diferentes sujetos que practican el juego, cambian o aparecen nuevos sentidos o propósitos; se trata de la posibilidad desde la comunidad híbrida de reconocer en sus actores y formas de decir, entender e interpretar el mundo desde su enunciación y participación en el juego.

Ahora, desde las razones por las cuales los jóvenes juegan, otras voces, otros trayectos:

Entrevistador: antes en físico, ¿por que llegaron al videojuego?

Estudiante/jugador 1: Porque no teníamos nada que hacer (risas).

Estudiante/jugador 2: No, los avances, ¿no? Los avances.

Estudiante/jugador 5: A mí me dijo mi primo: "Abra esta página que ahí usted juega con los de otros países", así creé la cuenta, me registré y ahí me puse a jugar con los de otros países.

Entrevistador: ¿Primero jugaba en físico?

Estudiante/jugador 5: Sí.

Los avances tecnológicos y su acceso, así como las relaciones que los jóvenes tienen con familiares y amigos, contribuyen a que la experiencia de juego se conjugue entre lo análogo y lo digital; hacen que las jugadas con los otros y lo otro puedan ser enunciados, desde nuevos objetos, desde nuevas

relaciones. Lo tecnológico forma parte de otras maneras de manifestar la experiencia de juego, amplía y crea posibilidades para socializar y participar de la cultura, del mundo y del otro.

En este sentido, en un estudio en el que se preguntan acerca de qué y cómo aprenden los jóvenes jugando videojuegos, en un acercamiento de los investigadores etnográficos a un grupo de jóvenes, una de ellas encuentra que "[...] es cultural. La frase que mejor nos ayuda a explicarlo proviene de uno de nuestros participantes, Mikey, quien al hablar de los juegos, dijo: "Es lo que hacemos". Y refiriéndose a "nosotros" se refería a los niños de este tiempo, a los jóvenes de su generación"² (Reed, Satwicz, y McCarthy, 2008, p. 63). De esta manera, jugar se constituye en una cultura en la cual los jóvenes participan de manera natural, hace parte de su cotidianidad. Una práctica de juego digital y análoga a la que cada vez se acercan más estudiante/jugadores. Por consiguiente tanto las relaciones sociales, como los avances tecnológicos permean el tránsito y acceso a una experiencia de juego donde el balón, las *piquis*, las armas, el avatar, la pelota, la animación se conjugan en lo digital y análogo y así, en otras maneras de vivir y contar la experiencia de juego, las jugadas desde sus participantes.

A continuación otros apartes, otros referentes de enunciación, desde los juegos experimentados:

Entrevistador: ¿Qué juego en línea han jugado?

Estudiante/jugadora: Halo y Club Penguin.

2 Texto original en inglés, la traducción es nuestra.

Entrevistador: ¿Club Penguin se juega en Facebook?

Estudiante/jugadora: No, pues también se puede jugar en un portal.

Estudiante/jugador 1: Yo, Our Carambole, Gamezer.

Estudiante/jugador 2: Halo.

Estudiante/jugador 3: Pues billar, en Facebook.

La variedad de juegos experimentados análogos y digitales, y las diferentes posibilidades de práctica en los espacios del colegio como el acceso a través de redes sociales y portales web hacen su práctica accesible para los estudiantes/jugadores. Los juegos configuran lugares de enunciación que amplían y complejizan las maneras de circulación de saberes.

Entrevistador: ¿Y en el colegio no ha jugado?

Estudiante/jugador 1: Aquí, sí.

Estudiante/jugador 3: Ah sí, yo también juego monedita.

Entrevistador: y usted ¿Qué ha jugado en el colegio?

Estudiantes/jugadores: Fútbol, fútbol.

Cada juego entra en diálogo con los otros posibles juegos experimentados, esto a su vez dialoga con aquellos practicados en el otro entorno, generando lugares y formas de enunciación donde se combinan prácticas, objetos, saberes, maneras de significar y comunicar. Aquí el acceso, por ejemplo a

internet, constituye una fuente para ampliar la experiencia de juego. Así:

Hay sectores sociales con capitales culturales y disposiciones diversas para apropiárselas con sentidos diferentes: la descolección y la hibridación no son iguales para los adolescentes populares que van a los negocios públicos de videojuegos y para los de clase media y alta que los tienen en sus casas. (García, 2009, p. 287)

Así pues, las condiciones sociales y culturales en las que está ubicada la comunidad híbrida caracterizan sus relaciones con el juego tanto análogo como digital, haciendo que sus voces y jugadas formen parte del eco de sus relaciones sociales. En los sectores menos favorecidos socioculturalmente, la escuela constituye un primer escenario facilitador del acceso desde su infraestructura, en términos de patios de recreación, espacios para el ocio, asimismo por la conexión a internet, la disponibilidad de equipos, software, los juegos y objetos mismos entre otros con lo cual la experiencia de juego pueda tener lugar.

Otras voces, otros lugares de enunciación. Los entornos de juego permean ciertos aspectos, por ejemplo desde la emoción, les dan fuerza desde su práctica, hacen que la interacción sea más o menos sentida, como lo muestra el siguiente comentario de un estudiante/jugador:

Estudiante/jugador: La interacción con el juego, el muñeco no puede hablar y en el colegio pues es como más divertido, porque uno puede hacer de la forma que uno quiere.

Entrevistador: ¿Qué es más emocionante para usted? ¿Entrar a jugar billar aquí en internet con otras personas o en el colegio jugar fútbol?, ¿qué se siente más emocionante?

Estudiante/jugador: El fútbol, porque lo está jugando uno mismo.

Entrevistador: Bien, en cambio allá en línea ¿cómo siente eso?

Estudiante/jugador: Pues no se siente tan chévere porque es jugando tras de una pantalla.

De esta manera los entornos crean formas de enunciar la experiencia de juego dando matices a su vivencia y haciendo que los estudiantes/jugadores transiten de manera diferente por la emoción. En este tránsito por los entornos se hace central su práctica en ellos, ya que así los estudiantes/jugadores pueden enunciar sus vivencias, y así decidir según experimenten unos u otros aspectos desde su corporalidad. A continuación otro aparte tomado de uno de los grupos de discusión:

Entrevistador: Y ¿cómo les pareció ese contraste entre jugar billar en físico y jugar billar en línea?

Estudiante – jugador 1: Es casi lo mismo.

Estudiante – jugador 2: No, es mucho más difícil en línea.

Estudiante – jugador 3: No, para mí no, es más diferente.

Entrevistador: Y ¿por qué?

Estudiante – jugador 1: Pues porque uno en internet no tiene la misma vista que tiene así en físico.

Estudiante – jugador 3: No tiene la misma movilidad.

Se analizan el manejo espacial y la movilidad como habilidades que facilitan o dificultan la experiencia del juego. Según sea, practicado desde la pantalla o cara a cara, los juegos desarrollan en los estudiantes/jugadores maneras de apreciar, controlar y vivir los espacios de juego. Así, la imagen estática o simulada, como avatar trae consigo otra lógica, que hace del juego digital un espacio donde la imitación del mundo *off-line* es superada. Lo digital implica, no solo otra manera de interactuar y estar con el otro sujeto a través de la pantalla, sino, la posibilidad de una alteridad diferente a lo análogo. Entonces, con relación al avatar, “[...] aparece otra de las características propias del videojuego, y es el hecho de que se configura una relación particular entre el mundo del juego y el cuerpo del jugador” (Cabra, 2011, p. 86).

Una relación cuerpo avatar y de este con otros avatar u otras imágenes, donde el desconocimiento, la movilidad, la participación, los objetos, la comunicación y el juego mismo se hace diferente, planteando otras maneras de interacción a través de la pantalla, matizando la emoción; una emoción que dialoga con aquella propia al juego análogo, donde el conocimiento del otro, la movilidad y la interacción se ubican en un escenario que contiene al jugador, diferente al digital donde el jugador pareciera entrar al entorno, haciendo que la comunicación, el juego y así la emoción sea experimentada de otras maneras por los estudiantes/jugadores. Luego el cruce de los entornos de juego, no plantea solo una ampliación o complementariedad, se trata de la conjugación de lógicas, formas de comunicación donde emerge otro tipo de subjeti-

vidad, de prácticas y experiencias de juego. Se crea un puente entre lo análogo y lo digital que comunica otros procesos, otros saberes, cuerpos, objetos y emociones según suceda allí la interacción; una interacción de lógicas donde la cultura se juega.

Desde la lógica digital, un avatar entra en diálogo con-un jugador de carne y hueso al que representa. No obstante, el avatar no necesariamente es una figura representativa del jugador en la experiencia de juego *on-line* ya que la interacción en ocasiones y en determinados juegos se media por una orientación directa de los objetos, ya sea a través de lo táctil (en dispositivos móviles o tabletas principalmente), o por el teclado o controles, siendo el sujeto mismo quien moviliza los objetos, botones u otros. Adicionalmente, el avatar en ocasiones está dado por solo una imagen, la cual puede carecer de movimiento o animación como en juegos de redes sociales *on-line*.

Desde el cuerpo tiene lugar una complementariedad que problematiza la relación cuerpo análogo/cuerpo digital, se amplía el cuerpo, y a su vez lo digital no es posible sin cuerpo, en este sentido se asume como equívoco, quizás limitante la premisa el "cuerpo ya no se descarta por ser pecador, sino por ser impuro en un nuevo sentido: imperfecto y perecedero. Y por lo tanto, fatalmente limitado" (Sibilia, 2010, p. 89). En consecuencia la comunidad híbrida encuentra sus potencialidades tanto en su organicidad, su carnicidad como en las maneras que esta se hace, se mueve digital. Lo digital tiene lugar gracias a una encarnación, unos sentidos que palpan, tocan, huelen no solo desde sus órganos, también desde su cognición, su emoción. Hay una relación de interactividad entre lo digital y

lo análogo, haciendo que unos cuerpos y subjetividades se desplacen por sus lógicas, las asocien, permitiendo ser estudiante/jugador.

Así, se llega hasta el estado de reflexividad sobre sí mismo, "la experiencia es algo que tiene lugar en mí" (Larrosa, 2009, p. 20). Es la modificación de la subjetividad desde las estructuras propias, ya sean estas emocionales, cognitivas, de sentimiento, corporales, de relación con los otros u otras. Se trata de una subjetividad activa, que explora y vive tanto los entornos como las situaciones de juego haciendo que su interacción permita su transformación; una reflexividad sobre lo que le sucede como sujeto, en conexión con los objetos, los entornos o con los otros miembros de la comunidad. Así, alteridad y experiencia desde las prácticas de juego implica otros ideales, otras maneras de jugar, de enunciar e interpelar el mundo que al contactarme interpelan lo propio.

En consecuencia, "la designación de algo nuevo está, pese a todo implícita en la noción del otro. Otro etimológicamente es algo diferente pero de la misma naturaleza o categoría, de lo ya dicho (otro hombre, otra mujer, otra tierra)" (Ainsa, citado por Theodosiadis, 1996, p. 26). Otro juego, otro sujeto, otro objeto, otro cuerpo. Entonces, las maneras que toma el lenguaje, sus sentidos y significados nombran ese otro diferente, el cual puede estar en el juego análogo para un videojugador o puede ser el juego digital para quien solo experimenta el juego análogo, haciendo que lo diferente entre a escena cuando es posible conjugar desde las prácticas lo análogo y digital.

De manera que, desde el cuerpo lo híbrido implica relaciones, asociaciones o saberes que conjugan comunicarse con el otro, lo

otro, como cuerpo/cuerpo, cuerpo/ imagen, y todas las mezclas o fusiones según la relación que se establezca con y desde los entornos de juego. Así, la comunidad híbrida hace las veces de un *collage* donde sus relaciones se cruzan y enuncian de múltiples maneras, en ocasiones tan opacas o tan claras, tan distantes o cercanas, según sean los cruces, vacíos y características de sus interacciones.

Cuando se hace referencia al cuerpo como imagen, el entorno de referencia es el video juego donde el estudiante/jugador se presenta principalmente como avatar. "El jugador puede participar a través de un yo virtual o *avatar*. Estas condiciones implicarían una recomposición de la relación entre realidad e imaginación, y de la lógica de la representación, que sería confrontada por una lógica de la simulación" (Cabra, 2011, p. 85). Desde los estudiantes/jugadores, unos comentarios son:

Estudiante/jugador 1: Uno puede crear su muñeco y con sus capacidades, y entre más vaya desbloqueando cosas más dinero le dan para que usted vista su muñeco, para que le ponga lo que usted quiera.

Estudiante/jugadora: La diferencia es que ahí no importa si es mujer o hombre, si no va tener las mismas vidas, lo mismo... todo.

Estudiante/jugador 1: Usted le puede vestir, puede poner todas las capacidades.

Estudiante/jugador 2: Lo importante es que se divierta uno.

Divertirse, un sentido esencial para estar en zona de juego, independiente de las tipifi-

caciones socioculturales, a partir de un avatar y cuerpo que experimenta los objetos.

Lo moral desde la experiencia de juego

Aquí, esta cultura o realidad digital y análoga, es transgredida desde otras posibilidades del lenguaje virtual como por ejemplo la ingravidez y en sí, por las posibilidades técnicas de animación de la máquina y del software, así como por las maneras que toma el juego en los entornos físicos del colegio. Como lo comentan unos estudiantes asociando desde lo posible y lo no posible, lo moral y las reglas:

Estudiante/jugador 1: Pero en San Andreas, no acá uno no puede hacer lo que quiera, lo que se le dé la gana.

Estudiante/jugador 2: En la vida real hay reglas.

Estudiante/jugador 1: Yo lo puedo querer hacer, pero no puedo, yo lo quiero matar a usted, pero no puedo.

Estudiante/jugador 2: Porque en la vida real hay reglas, usted no puede hacer lo del juego, ¿si ve?, porque acá sí hay policía.

Estudiante/jugador 1: En cambio en el juego sí se puede.

Estudiante/jugador 3: Allá es libre de hacer.

Así, desde la experiencia de juego, los estudiantes/jugadores conforman una colectividad intersubjetiva donde su comportamiento los constituye en una comunidad moral dado que, "las normas crean

comportamientos”³ (Sicart, 2009, p. 66). Comportamientos y normas reconocidos por los estudiantes/jugadores, los cuales debido sus jugadas por lo análogo y digital hacen que lo moral adquiera un carácter reflexivo con respecto a la cultura y a su realidad, un proceso referenciado como:

Los juegos crean subjetividades debido a que ellos operan como estructuras de poder. Su ontología como objetos comprende procesos de subjetivación en sus usuarios que hace que estos se conviertan en jugadores del juego. Este proceso como cualquier estructura de poder, crea conocimientos y valores⁴. (Sicart, 2009, p. 68)

En coherencia con lo anterior, dichos comportamientos se constituyen en la moral de los estudiantes/jugadores, una moral que tiene diversas aristas, de acuerdo con las interpretaciones e interacción tanto con el juego como con las representaciones que el juego desarrolla, creando un dialogo entre saberes y valores de los estudiantes/jugadores y lo planteado por el juego.

Desde lo moral la comunidad hace posible reconocer su acción gracias al estatuto reglado de aquello posible o no según el entorno de juego, según los juegos practicados. Es decir, la experiencia de juego no solo recrea la cultura sino que permite desequilibrarla, poner otras condiciones; desde la simulación, la animación rompe las fronteras físicas o cotidianas, “la virtualidad de la imagen le da cierto estatuto de verdad a la fantasía que supera la simulación con el propio cuerpo, siempre y cuando el sujeto atribuya

al personaje algún tipo de vinculación consigo mismo” (Gómez, 2009, p. 73). Tal vinculación tiene lugar en la medida en que sea el mismo estudiante/jugador quien juega, experimenta y, a su vez, construya tales imágenes, según sus saberes y experiencias. El significado varía, fantasea de acuerdo a la relación con los otros jugadores como con los entornos de juego, haciendo que la experiencia moral sea reflexiva. Los estudiantes/jugadores son capaces de diferenciar las posibilidades de actuación según sus prácticas y asociaciones desde los entornos, desde los temas que orienta cada juego.

Los temas de juego, sentidos y propósitos

Por otra parte, “[...] los juegos comparten temas unificadores: temas de colaboración, ganando experiencia, venciendo a un enemigo, el heroísmo y el seguimiento de misión, son solo algunos de los temas de los juegos de video”⁵ (Bouman y Higgs, 2006, p. 30). Una conexión entre temáticas de los juegos digitales es posible si se reconoce que los juegos *off-line* se orientan por propósitos como desde los sentidos. Dichas temáticas, propósitos o sentidos se constituyen en puntos o cruces comunes a las interacciones en los entornos del juego digital y análogo, ya que es desde tales ámbitos que la subjetividad y las relaciones orientan la experiencia de juego. Se puede entonces observar que los temas que caracterizan al juego digital tienen lugar, también desde el juego en el colegio, ya que allí se busca de manera similar ganar el juego, ganar objetos (*piquis*), defenderse o correr para no ser *congelado*, o que no le peguen en el juego de *correíta caliente*, o no

3 Texto original en inglés, la traducción es nuestra.

4 Texto original en inglés, la traducción es nuestra.

5 Texto original en inglés, la traducción es nuestra.

ser cogido en el juego de *cogidas*. Cada juego desde su entorno particular concreta un tema desde el cual es posible caracterizar las acciones e interacciones de sus jugadores/estudiantes y así de la comunidad híbrida.

Género, objetos y juego en entornos análogos y digitales

Desde otros lugares de enunciación, se presenta un asunto importante en los entornos de juego, el tema del género, como lo experimenta un estudiante jugador:

Estudiante/jugador: mariquita, lo que sea no hay problema, en cambio en vida real hay que ser hombre o mujer, y, uno en el Face, si es marica no, no, no, no se va sentir mal, en la vida real que le digan que es marica (risas).

En la vida real sí es otra cosa, porque ya las personas le dicen; en cambio si es homosexual por internet qué le van a decir, no conocen esa persona, en cambio en la vida real sí le dicen.

El género en este caso se asocia o enuncia de una u otra manera desde los entornos de juego, estos hacen posible que aparezcan relaciones o permanezcan ocultas según sean los estudiantes/jugadores que practican el juego, su formación, su subjetividad y sus relaciones con los otros. Lo híbrido de la comunidad hace que la identidad sexual transite según las lógicas de presencialidad o no, se anuncie y enuncie. Aquí cumplen un papel importante las relaciones que los estudiantes/jugadores tienen con su sexualidad, con los otros según los estereotipos socioculturales y del contexto. Así bien, "Las personas, durante la infancia, reciben la aprobación

social cuando realizan actividades propias de su sexo, y se les corrige en sus preferencias, cuando estas no coinciden con los estereotipos tradicionales" (Martínez y Vélez, 2009, p. 138).

La experiencia que tienen los estudiantes/jugadores con respecto al género esta mediada por formas que desde padres, docentes, familia, amigos, vecinos, medios de comunicación u otros han construido y normalizado. Unos estereotipos que implican por una parte, la manera como se aborda al otro y por otra, formas como se dan desplazamientos o se hace visible el jugador según se transite por los entornos de juego. Esto no implica una expresión definida de la identidad sexual, en cambio sí, la diversidad de posibilidades cómo se manifiesta o tiene lugar el género desde el juego. Así la experiencia y su análisis desde el género en el cruce de los entornos de juego análogo y digital, convoca una diversidad de relaciones para reflexionar lo múltiple de vivir lo femenino y masculino, en ocasiones transgrediendo los estereotipos culturales.

Los objetos y el juego desde un estudio cuantitativo con niños, niñas entre tres y siete años y adultos titulado *Actitud de niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles*, Martínez y Vélez, (2009) encuentran una asociación entre la consola de juegos Play Station con lo masculino, es decir, "la Play Station considerada un juguete masculino por el 69% de las respuestas" (p. 140-141). Así, ciertos juguetes y objetos son culturalmente construidos y asociados para determinado género, asociaciones que se normalizan creando jerarquías, ordenes donde prevalece lo masculino sobre lo femenino desde los objetos de juego. Los objetos

permiten a las subjetividades, transitar y jugar con los sentidos y significados que culturalmente se han construido de ellos. Así la pelota, la canica, la muñeca, el arma, la consola, el computador u otro objeto conllevan trayectos intersubjetivos donde el género se juega y es construido desde diversas maneras de asociarse con ellos.

El juego desde el cruce de los entornos configura la emergencia de otras formas de asociar el objeto a los géneros, ya sea debido al anonimato u otros criterios de figurar y jugar en las plataformas *on-line* y sus posibilidades de comunicar, y a las formas en que las subjetividades juegan con el objeto en los entornos. Para ejemplificar, se tiene cómo en el juego digital y análogo no se estigmatiza a las niñas por jugar juegos de disparos (Halo) o con el balón, microfútbol en el colegio, con lo cual se rompen estereotipos o asociaciones de objetos y juegos a un determinado género. Retomando la cita de Duvignaud (1997) quien habla de “comprender en las formas que no reproducen el orden tranquilizador de las cosas” (p. 9) los objetos de juego crean posibilidades para explorar desde la experiencia, zonas no tranquilizadoras, no normalizadas del género desde los entornos análogo y digital.

Experiencia de juego, objetos y comunidad híbrida

[...] mediante el juego con las cosas comunes con frecuencia investidas de un poder mágico, el niño se abre a la experiencia de la vida

Duvignaud, 1997, p. 47.

Los objetos se constituyen en elementos centrales para la experiencia de juego de la comunidad híbrida, jugarlos aparece como

un aspecto de interacción a través de balones, piquis, bolas, bates, dragones, monedas, pistolas (armas), carros, barcos, patinetas, jetpacks, basucas, ciudades u otros, reconociendo desde la observación la gran variedad de objetos que conforman las prácticas de juego, cualquiera sea su entorno. En ocasiones se nombra el mismo avatar como *el muñeco o una imagen* dándole un estatus de objeto; también sucede cuando, por ejemplo, en *el juego de lucha libre en el colegio*, el objeto de juego es otro, estudiante/jugador, quien se convierte en blanco de las agresiones.

Tal apropiación de los objetos implica para los estudiantes/jugadores la posibilidad de disparar a sus compañeros o representaciones de ellos, con mayor libertad al reconocer o constituirse el otro jugador/estudiante en objeto, así dentro de los objetos entran sujetos, donde al otro, se le ha equiparado como objeto y se interactúa con él en consecuencia.

Los objetos facilitan la relación con el otro y otros, y hasta consigo mismo de tal manera que su valor emerge de una relación que viene desde la interioridad misma de los estudiantes/jugadores. Estos últimos, cuando optan por un juego, están eligiendo sus particularidades y, en este sentido, los objetos desde los cuales se desarrolla su práctica. Entonces elegir y jugar un determinado juego, es optar por sus reglas, sus objetos, sus maneras de interacción, relación, procesos, entre otros. Cuando, por ejemplo, las mujeres practican fútbol en el colegio o en el videojuego, están optando por ese determinado tipo de relación que demarca dicho juego; ellas intentan desde allí comunicar las posibilidades de ser también desde la cultura que representa su práctica, llenan de sentido

y significado los objetos con que allí se juega, significados donde se posicionan sus valores como estudiantes/jugadoras, como seres culturales en diálogo con los otros.

No es sino que el balón entre al arco para gritar "goooooool", una emoción que surge por el toque de la malla con el balón y donde, tanto jugadores como espectadores, reaccionan casi de manera instintiva, dada la comprensión explícita de lo que sucedió. Que una bola en el billar toque a la otra, o entre en la tronera, que se pierda el balón, o un arma en el videojuego no se sepa cómo controlarla, pone a los estudiantes/jugadores ante una situación donde todo su ser entra en acción, se despierta, y así la emoción, los sentimientos y pensamientos se cruzan en la búsqueda de aquello que se espera del objeto. Los objetos ponen al sujeto en contacto con el mundo, lo incluyen en su dinámica al poner su ser a jugar, a sentir y pensar al ritmo de la emoción.

Los objetos transportan, hacen de vehículo de la subjetividad al permitir ponerla en contacto con la de los otros a través de jugadas e interacciones donde comunidad y objetos se vuelven uno. Donde lo importante de cada uno se juega, entra en la lógica de la diversión y el entretenimiento, una lógica donde razón se confunde con emoción, el tiempo corre a manera de pases y ritmos de objetos. Se trata de sujetos que desde el juego y la manipulación de objetos dan sentido, significado a la experiencia. Así:

[...] lo que hay en ellos [objetos] son características, propiedades, funciones, que los hacen unos diferentes de otros, pero es el hombre el que los semantiza, el que abstrae por medio de su actividad cognoscitiva, sus caracterís-

ticas esenciales y las generaliza, [...] es la actividad del hombre con los objetos la que le permite semantizar, utilizando al lenguaje como medio, como herramienta para ello. (Flórez y Lara, s.f.)

De esta manera, la experiencia de juego vista desde los objetos pasa por jugarlos desde los significados y así desde los lenguajes que el sujeto posee o construye de los mismos. En consecuencia, no es gratuito que, por ejemplo, las mujeres jueguen balón (fútbol) en el colegio o que los estudiantes/jugadores les guste el juego de disparos de Halo, se trata de que ellos jugándolo, están jugando desde los múltiples sentidos o significados que un balón, un arma puede tener, según sean los estudiantes/jugadores, es la posibilidad de la subjetividad propia, de ver o estar frente a la realidad desde su juego.

A continuación algunas reflexiones desde los objetos y la voz de unos jugadores/estudiantes:

Entrevistador: ¿Cómo se juega piquis?

Estudiante/jugador: En una variedad hay huequito, cuadrito y a picar las otras piquis.

Huequito se trata de, digamos, uno tira una bola ¿sí?, y el otro tira una bola, el que quede más cerca comienza y tiene que encolarla y ahí sí comienza a picar al otro....ahí yo quedé más cerca y la tengo que tirar hasta el hueco, vea ahí encolé, cuatro dedos después del hueco y le tiro a matar al otro y él tiene que encolar el hueco ahí para poder ganar, poder quitarme también (voces de los alumnos jugando) cuatro dedos después, antes.

Entrevistador: Y ¿ahí el objetivo es?

Estudiante/jugador: Picar al otro, a lo que pica uno gana.

Entrevistador: Y ¿hay algún juego que se parezca a piquis en video juegos?

Estudiante/jugador: Sí, hay billar, pinball.

Entrevistador: ¿Cuál es mejor?, ¿pinball o aquí piquis?, ¿en cuál se divierten más?

Estudiante/jugador: en pinball (otro alumno las dos).

En el caso anterior en que los estudiantes/jugadores juegan piquis (canicas) en el colegio y billar o *Pinball* (videojuego) su práctica de juego se relaciona con objetos pequeños, que juegan con otro(s) y a veces jugar de manera solitaria (para el caso de *Pinball* y en ocasiones billar *on-line*), se trata de un juego tradicional donde no hay tanto público como en el caso de fútbol, donde las piquis y las bolas de *Pinball* o del billar convocan una relación más íntima entre los jugadores, un manejo de los espacios según los participantes del juego y donde las palabras *piquis*, *cuadrito*, *huequito*, *pinball* convocan en diminutivo un juego más de niños(as), y así una subjetividad infantil. Se van asociando determinadas subjetividades con ciertos objetos desde sus prácticas de juego, haciendo que por ejemplo cuando las mujeres juegan balón o *Halo*, suceda una transgresión a aquello que culturalmente se ha construido como normal, desde la subjetividad que sus estudiantes/jugadoras tienen frente a cultura. Para estos estudiantes/jugadores los objetos, por ejemplo canicas o bolas de billar en el videojuego, significan en cuanto les permite una relación particular de estar con los otros, una manera de interactuar con el mundo.

Así, una comunidad híbrida explora los significados tanto desde la simulación como desde su concreción física: estudiantes/jugadores que juegan el objeto, navegan por sus significados, que necesitan experimentarlos de múltiples maneras. Se trata de una subjetividad colectiva que no está satisfecha con los significados dados a los objetos y que requiere estarlos reconstruyendo, estarse reconstruyendo subjetivamente. Unos objetos que haciendo de medios para jugar, configuran mundos, cuerpos y relaciones uniendo caminos, es decir, subjetividades.

Así, los sujetos dan significado a los objetos y los juegan según su interacción con los entornos de juego. La generalización de sus significados se mantiene a manera de tensión donde constantemente fluctúan o se generan nuevas posibilidades de significar de acuerdo con la subjetividad de los estudiantes/jugadores, la experiencia que se tiene con el objeto. En este sentido, "los significados como fenómenos de la conciencia social 'entran' en el individuo, independientemente de las relaciones de estos con su vida, con sus necesidades y motivos, a su vez estos se asimilan en el individuo como sentido personal" (Flórez & Lara, s.f.). Es decir, un balón significa de acuerdo a como una colectividad social, una sociedad lo ha construido históricamente, lo ha llenado de significado.

Se tiene presente que "la esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias que solo existen en el pensamiento y situaciones reales" (Vigotsky, 1989, p. 154). Pensar los objetos y desde ellos la interioridad del estudiante/jugador, su subjetividad, es dar cabida a una movilidad donde su imaginación da libre

vía para nombrar el mundo, construirlo desde sus posibilidades. Los objetos desde la imaginación quedan en el campo de la libre denotación y connotación, es decir, allí se tornan polisémicos, permiten múltiples conceptualizaciones y relaciones desde el lenguaje por parte de los estudiantes/jugadores. Desde los objetos la experiencia de juego es una experiencia con el lenguaje y sus maneras de significar el mundo.

Entonces, jugar implica una relación bidireccional que va y viene desde los significados culturalmente construidos por parte del estudiante/jugador hacia las situaciones reales y de estas hacia las interpretaciones desde el mundo del significado, con lo cual el mundo desde el juego se va transformando, se va construyendo en el sujeto, desde su experiencia. El objeto entonces acompaña como pretexto el juego, con un sentido aún más esencial, se trata de un acompañante que momento tras momento contribuye a la construcción de la interioridad.

Entonces juego y objetos más allá de diversión y entretenimiento conllevan un sentido que no se trata solo de correr tras un balón, de colisionar las esferas del billar, piquis, *Pinball* u otros, sino principalmente recordar la naturaleza, de sentido y ser en el mundo; un sentido y un ser que trasciende la situación misma de juego para hacer manifiesta la condición de lo humano, de la creación. Así los objetos tienen detrás de la diversión y la relación con los otros, una pregunta por los sentidos del otro, lo otro y del nosotros como sujetos jugadores y narradores de otro que se juega desde la subjetividad.

Si desde Huizinga (1998) el juego es libertad, desde la subjetividad colectiva se da la libertad de crear significados, jugar con el

significado de los objetos siendo el sentido para cada estudiante/jugador la posibilidad de dar libertad a construirse desde el objeto, de su recreación de sentidos posibles desde su juego; es desde aquí que, por ejemplo, un tarro hace las veces de balón.

Los objetos y las reglas demarcan los límites de la acción en el juego y así las posibilidades que la imaginación y la subjetividad permiten significar en los objetos, se trata de una relación donde la subjetividad dialoga con las reglas y donde la imaginación confiere nuevos sentidos a los objetos. Aquí la subjetividad de los jugadores desde los significados que confieren al objeto se constituye en la regla a partir de la cual el objeto se construye y, así, se orienta la experiencia de juego.

Ahora bien, si con respecto a la vida corriente el juego "consiste en escaparse de ella a una esfera temporaria de actividad que posee su tendencia propia" (Huizinga, 1998, p.21) el papel de los objetos simulados y físicos hace del juego un espacio para significar o dar sentido desde un ámbito propio a la cultura, a las relaciones sociales, es la posibilidad de re-construir la cultura desde referentes propios a la subjetividad de los jugadores, desde sus interacciones y saberes como comunidad híbrida. Las temáticas, propósitos del juego desde los entornos y las posibilidades que el objeto tiene desde allí lo potencian y en este sentido la construcción de significados se amplía haciendo posible navegar y jugar con sus sentidos y nominaciones.

Ahora bien, si el juego es orden, o lo crea, lo otro en términos de objetos y desde allí la construcción de significados por parte de los sujetos, confiere referentes para pensar una subjetividad que construye de manera también ordenada según sean las relaciones con

los objetos y así entre conceptos y significaciones desde el juego. Los referentes se dan con relación a las construcciones conceptuales desde el sentido, las temáticas del juego (colaboración, ganar entre otras) y propósitos que enmarca el jugar. Los objetos pueden constituir una dimensión instrumental, técnica de extensión de sus capacidades entre otras maneras de abordar el papel del objeto en la vida del ser humano. No obstante, las relaciones desde su juego resignifican y dialogan de manera constante con los sentidos del juego según la(s) subjetividad(es) que lo juegan, son los objetos viabilizantes de la historia, de la búsqueda de aquello que trasciende y nos hace humanos.

Retomando la cita inicial de Duvignaud (1997), donde se comenta que, “mediante el juego con las cosas comunes con frecuencia investidas de un poder mágico, el niño se abre a la experiencia de la vida” (p.47), se hace importante resaltar cómo las cosas, o los objetos desde la conjunción entre significado y subjetividad son investidas de saberes, cultura, relaciones, conocimientos y así de un poder mágico que permite a la comunidad híbrida jugar la vida, la cultura, desde sus reglas, órdenes, mundos cerrados, libertades y límites, donde la experiencia subjetiva e intersubjetiva tiene lugar, donde el otro, objeto, se humaniza desde un sujeto que da sentido a la vida según las posibilidades que ofrece jugársela.

Para finalizar este aparte, es importante no dejar pasar por alto el compartir. Compartir es una característica de la comunidad híbrida de juego, por ejemplo, en un momento de la clase de informática donde se juega *on-line* se comparte tanto como desde el juego en el patio, los rincones y pasillos del colegio,

según los entornos, las relaciones construidas entre los miembros de la comunidad así como por la intensidad de su inmersión en las prácticas de juego o el conocimiento mismo de las posibilidades de compartir a través del chat, del envío de enlaces, regalos, jugar con el otro, de visitar al otro, ya sea *on-line* o en *físico*.

Visitas que van desde acercarse al equipo de cómputo donde el otro jugador se encuentra, así como jugar con el otro en el patio, verlo jugar, prestarle atención; visitas digitales facilitadas por algunos juegos, a los juegos (construcciones) de otros jugadores, en particular aquellos desarrollados en redes sociales. Aquí el juego del otro se convierte en un objeto desde el cual se hace posible compartir sus logros, dificultades, construcciones, al mismo tiempo que es observado. Es la posibilidad de encuentro entre dos o más subjetividades que de objeto en objeto, de acción en acción, van autoconstruyéndose como comunidad, desde sus juegos o partidas, desde la pantalla como desde el cara cara.

¿Cómo surgieron los datos?

El análisis etnográfico inicia por observar cómo los estudiantes juegan en particular aquellos juegos multijugador o posibles de ser jugados *on-line* con videojugadores ya sean estos de la misma ciudad de Bogotá, otros países o lugares. Allí inicia la observación del profesor etnógrafo desde las prácticas de juego *on-line* de sus estudiantes. Claro, acorde a los juegos practicados por los estudiantes. Entonces se da un proceso que inicia por filtrar aquellos estudiantes videojugadores de grados octavo y noveno a partir de una entrevista estructurada para luego sí conformar la comunidad híbrida; con estos

estudiantes se da inicio a los grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas así como al diario de campo buscando ahora observar cómo se dan cruces entre lo análogo y lo digital dada sus prácticas de juego en ambos entornos.

Conclusiones

En la medida en que se crea un diálogo entre las lógicas de los entornos análogo y digital a partir de las jugadas de los estudiantes/jugadores, desde su corporalidad y objetos, tienen lugar formas de significar que les permiten relacionarse según sean los sentidos, temas o propósitos de los juegos. El compartir los sentidos del juego, sus prácticas, vivencias y logros habilita a los estudiantes/jugadores para interpretar, entender y comunicar las acciones, jugadas y los significados con los otros jugadores. Así, se da forma a una práctica de juego intersubjetiva que al compartir valores, saberes, objetos e interactuar por los entornos, conforma la comunidad híbrida de juego.

La comunidad híbrida se caracteriza por la participación activa a través de sus prácticas de juego que enuncian su acción de manera diversa según los trayectos e interacciones de sus integrantes por los entornos de juego análogos y digitales, así como por las relaciones que van construyendo en su experiencia de juego, desde diferentes elementos de su ser como lo son su corporalidad, su emoción, cognición, desarrollo psicobiológico, su motricidad, sus maneras de sentir y relacionarse con los otros y la cultura de juego.

La comunidad híbrida, según las relaciones intersubjetivas que establece o comparte desde los objetos de juego, construye mane-

ras de significar el mundo desde sus prácticas, lo cual la delimita subjetivamente. Los estudiantes/jugadores cuando experimentan el juego visto desde los objetos juegan con sus significados y, dado que estos tienen lugar según la subjetividad de sus participantes, se constituye en una experiencia intersubjetiva donde entran en escena las maneras de significación y re-significación, así como las relaciones humanas desde la intersubjetividad. Aquí son esenciales aspectos como los propósitos y sentidos del juego que potencian los objetos toda vez que permean posibilidades para ser; tal es el caso de las mujeres que manejan y juegan balón en la cancha del colegio y sus significaciones al jugar con armas *on-line*.

El estudio de la experiencia de juego desde los entornos análogos y digitales hace evidente que los estudiantes/jugadores no limitan su práctica a un determinado entorno, ellos acceden, juegan en aquellos entornos que les es posible. Transitar y participar por los entornos de juego con sus jugadas, relaciones y objetos que allí tienen lugar permite a los estudiantes/jugadores, la posibilidad de decidir lo que es o no de su mayor gusto y así optar por determinadas prácticas, juegos o modos del mismo. Esto favorece una construcción de autonomía en quienes participan, juegan en ambos entornos y a su vez una experiencia más amplia con el juego, los objetos, otros jugadores/estudiantes y así con la cultura.

Reconocer que los estudiantes/jugadores prefieren los entornos *off-line* de juego del colegio otorga la importancia que para ellos tiene la interacción directa, conocer al otro y asimismo el papel que tiene este entorno de juego en la posibilidad de fortalecer la amis-

tad, el compañerismo, las relaciones interpersonales y múltiples procesos que como la solución a problemas, requieren para los estudiantes/jugadores más interacción cara a cara, requieren del conocimiento del otro. A su vez, tal reconocimiento y preferencia por un determinado entorno de juego es posible gracias a la experiencia en al menos dos entornos de juego, en este caso el digital y el análogo. Las reflexiones morales u otras que alcanza a desarrollar la comunidad híbrida de estudiantes/jugadores tienen lugar gracias a su participación en los entornos de juego.

Por su parte la alteridad tiene lugar en la medida en que los estudiantes/jugadores experimentan desde el juego al otro, desde la asociación entre los entornos digital y análogo, al ser parte de las jugadas e interacciones que les permite reconocerlo, tan distante o tan cercano como para poder hablarlo e incluirlo como parte del repertorio de sus jugadas, vivencias y saberes.

Referencias bibliográficas

- Arellano, G. (2006). *La escuela frente al límite. Pedagogía en tiempos inciertos: alteridad y contingencia*. Buenos Aires: Ediciones Noveidades Educativas.
- Bouman, P. y Higgs, R. (2006). *Gamers go to college*. Washington D.C. Editorial, Amer Assn Of Collegiate Registrars.
- Cabra, N. (Octubre de 2011). Entre el fantasma, el avatar y otras mutaciones de la imagen. *Revista Nómadas*, 35, páginas 80-97.
- Duvignaud, J. (1997). *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flórez, C, y Lara, M. (s.f.). *¿Semántica del objeto o el objeto semantizado?* Recuperado en julio de 2013 de: http://www.6tesis.com.ar/articulos/Semantica_del_objeto.htm
- García C, N. (2009). *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Random House Mondadori.
- _____. (2011). Video en YouTube. *Formas actuales de la hibridación en las artes y en la literatura*. XII Ponencia Magistral. Congreso Estudiantil de Crítica e Investigación Literaria. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana de México. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4mkIDt97eQc>
- Gómez, J. J. (2009) El sujeto y el otro en el juego y en el videojuego. En: C. Mejía, y M. Rodríguez. *Videojuegos, computadoras y seres humanos* (pp. 63-76). Cali: Universidad de San Buenaventura, Colombia Editorial Bonaventuriana.
- González, J. y Obando, O.L. (2010). *Pensar con los pies: dinámicas elocutivas, corporales y emocionales en la práctica de videojuego*. Cali: Universidad del Valle.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia, alteridad y educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Martínez, M y Vélez, M. (2009). Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sun*. Vol 16, num 2. Julio Octubre de 2009, p. 137-144. Editorial Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10411360004>
- Reed, S, Satwicz, T, y McCarthy, L. (2008) "In-Game, In-Room, In-World: Reconnecting Video Game Play to the Rest of Kids' Lives. *The Ecology of Games: Connecting*

Youth, Games, and Learning. Edited by Katie Salen. The John D. and Catherine T. MacArthur. Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. 41–66. doi: 10.1162/dmal.9780262693646.041

Squire, K. (2008). "Open-Ended Video Games: A Model for Developing Learning for the Interactive Age". *The Ecology of Games: Connecting. Youth, Games, and Learning*. Edited by Katie Salen. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, (167–198). doi: 10.1162/dmal.9780262693646.167

Sibilia, P. (2010). *El hombre posorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sicart, M. (2009). *The ethics of computer games*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Vigotsky, L S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Theodosiadis, F. (1996). *Alteridad, ¿La (des) construcción del otro? Yo como objeto del sujeto que veo como objeto*. Bogotá: Editorial Magisterio.
