

## **Las afinidades compartidas. Videojuegos cooperativos y literatura digital.**

### **Shared affinities. Cooperative video games and digital literature.**

#### **Resumen**

Este artículo realiza una propuesta de abordaje de tres videojuegos cooperativos, como recurso educativo en el aula. Se propone una reflexión problematizadora del impacto de la cultura digital en el aula, incorporando conceptualizaciones desde los estudios específicos sobre los videojuegos y fundamentalmente, desde la semiótica cultural de Iuri Lotman. Luego de señalar características fundamentales del videojuego, se propone diferenciarlo de otras formas interactivas exploradas por la literatura, y se especifica su funcionamiento a partir del análisis de tres ejemplos: *Sky: Children of light* (2019), *Ibb & Obb* (2013) y *Never Alone* (2018). Por último, se concluye acerca de su papel como disparadores de reflexión acerca del papel de la lectura, la ficción y la cooperación humana.

#### **Abstract**

This article proposes an approach to three cooperative video games as an educational resource in the classroom. It proposes a problematizing reflection on the impact of digital culture in the classroom, incorporating conceptualizations from specific studies on video games and, fundamentally, from the cultural semiotics of Iuri Lotman. After pointing out fundamental characteristics of the video game, it is proposed to differentiate it from other interactive forms explored by the literature, and its functioning is specified from the analysis of three examples: *Sky: Children of light* (2019), *Ibb & Obb* (2013) and *Never Alone* (2018). Finally, we conclude about their role as triggers for reflection on the role of reading, fiction and human cooperation.

**Palabras-clave:** videojuego – semiótica – cooperación – ficción - educación

**Key-words:** video game - semiotics - cooperation - cooperation - fiction - education

### **El videojuego y su uso en el aula**

Resulta apremiante en el contexto actual de fenómenos de la cultura, pensar las posibilidades de diálogo entre el videojuego y el aula. El solo hecho de pensar en singular la cultura digital, implica desatender la diversidad de contextos socioeconómicos en los cuales se despliega, sobre todo, si consideramos las eventuales situaciones de brecha digital. Es decir, si entendemos por cultura digital, aquel fenómeno surgido a partir de la traducción a lenguaje binario (de unos y ceros) de la información disponible que circula en una cultura, sería preciso considerar implícita en esta definición la dimensión material específica, que hace a los mecanismos encargados de generar esa traducción digital: esto es, el hardware informático encargado de la traducción, gestión y vivencia de la experiencia dentro del mundo virtual generado.

Otro de los supuestos que habría que despejar antes de reflexionar acerca del videojuego en el aula es aquel que opone “nativos” a “inmigrantes digitales”, que tuvo sentido en la formulación inicial de Prensky (2001), pero que se torna dificultosa de operativizar en lecturas dicotómicas y de afán clasificatorio posteriores, como la de Piscitelli (2009). Nos referimos, por ejemplo, a interrogar desde esa hipótesis cuáles serían los indicadores que establecen la pertenencia a cada grupo dicotómico: ¿la edad, el acceso a tecnología, la frecuencia de uso? ¿Qué sucede con los

casos híbridos de “naturalizados”? ¿O con el caso de nativos, que aún por definición etaria, no fueron alfabetizados digitalmente a raíz de la brecha digital?

Otra metáfora dicotómica y restrictiva que no ha colaborado, para pensar las posibilidades de diálogo del videojuego en el aula es aquella que opone “redes” a “paredes”, según lo plantea Paula Sibilia (2012) en su reflexión acerca de la escuela “en tiempos de dispersión”. Sibilia, describe una situación de incompatibilidad entre las metas de la escuela (un artefacto “moderno”) y los “cuerpos y subjetividades” de los alumnos, insertos en un mundo donde las relaciones se han licuado (Bauman, 2009). Se trata entonces de un estado de inadecuación entre artefactos y sujetos, frente a lo cual, la autora postula claramente a una preferencia e incentivo por la “modernización” de la escuela, sin aportar demasiados elementos para la crítica de la ideología celebratoria de lo virtual en el aula.

Como queremos mostrar, el problema de las dicotomías teóricas como las que hemos mencionado, postulan campos de pertenencia y lógicas de exclusión, impulsándonos a clasificar(nos) antes que conceptualizar el fenómeno que está aconteciendo. Esto nos obliga, en cierto modo, a tomar partido frente a algo que todavía no hemos podido conceptualizar ni comprender.

Siguiendo la visión del ensayista y escritor literario Alessandro Baricco (2008), proponemos definir las nuevas subjetividades que pueblan nuestras aulas, a partir de la analogía a los “bárbaros” durante el imperio romano, que no destruyeron el imperio, sino que desordenaron algunas de sus zonas establecidas, lo atravesaron y trastocaron sin derrumbar sus cimientos. Lo utilizaron de otro modo. La propuesta desde esta perspectiva es entender entonces, los vasos comunicantes entre literatura y videojuego, no como fenómenos opuestos, sino manifestaciones simultáneas de un mismo estado de cultura contemporánea.

Siguiendo la hipótesis de Baricco, podemos pensar que lo que hacen los nuevos lectores en nuestras aulas no es “no leer”, sino construir “sistemas de paso”: secuencias de sentido, que dejan de lado la necesidad de permanecer, profundizar o llegar a un único lugar, sino trazar un recorrido de mayor aliento, un mapa más extenso a partir del hipertexto y del derrotero por distintos géneros y soportes, principalmente movido en función de intereses propios. Esta subjetividad está muy influenciada por la lógica del mercado actual, que se beneficia también de esta “fluidez” (esto aparece, por ejemplo, como dato central en la hipótesis de Sibilia). Como educadores, se trata por el contrario de desactivar esa lógica simplificadora y utilitarista para mostrar, más bien, la complejidad del mundo, su carácter opinable y polémico, su espesor histórico, su constitución política. Mostrar, en definitiva, que el mundo no admite un “pensamiento único”, sino la confluencia de miradas nacidas gracias al incentivo de una mayor criticidad en esos derroteros de los bárbaros.

### **Cultura digital y videojuegos. Abriendo fronteras.**

Existe cierta resistencia a considerar a los videojuegos como tecnología educativa, básicamente, por tres motivos: por los efectos negativos que se le adjudican (violencia, sedentarismo, adicción); por su carácter eminentemente comercial y su costo; por su carácter puramente lúdico. Frente a este panorama, nos proponemos ofrecer algunas herramientas teóricas y metodológicas para abordar el videojuego en el aula, con ejemplificación sobre un corpus de juegos cooperativos. Esos instrumentos podrían servir para fundamentar prácticas didácticas innovadoras, a partir de la vinculación del texto videolúdico con otras formas textuales ya “legitimadas” en el aula, como suelen ser la literatura y el texto de divulgación científica.

En clave semiótico-cultural (Lotman, 1996; Barei, 2008; Leunda, 2013), la hipótesis general que manejamos, sostiene que el videojuego es un texto complejo de la cultura, capaz de aglutinar distintos lenguajes preexistentes (como por ejemplo la fotografía, los dibujos animados, el cine, la

literatura, la política, la economía, etc.) y hacerlos funcionar en cierta dirección, a partir de su particular mecanismo interactivo. Así, los videojuegos son artefactos para imaginar que pueden colaborar, por ejemplo, en potenciar procesos de lectura.

Al adoptar esta perspectiva es preciso resituar el concepto de “cultura digital”. Con este concepto, se alude por lo general: al conjunto de representaciones, sentidos, prácticas y lógicas de funcionamiento específicas vinculadas al tratamiento por medios informáticos de fenómenos en nuestra cultura contemporánea. Dentro de la cultura digital entrarían, por lo tanto, todos aquellos productos y prácticas relacionados con el uso de lenguaje binario, que es el código específico a través del cual, nos comunicamos con los procesadores de las máquinas que hemos creado. En ese marco, el videojuego viene a representar un tipo de texto digital en particular.

El nombre “videojuego” alude a su historia: un juego que requiere de una pantalla o que se desarrolla argumentalmente en una pantalla. Esa definición, si bien cierta, no contribuye a poner de relieve dos de sus rasgos característicos: la interactividad y la inmersión (Murray, 2000; Ryan, 2004). Interactividad es la condición de funcionamiento de un texto de requerir un “diálogo” o “interacción” con un usuario (Aarseth, 1997). El usuario (jugador) es imprescindible, porque es el encargado de desplegar el contenido semiótico que hay en el texto. Por supuesto, un libro también es “interactivo”, en el sentido en que Umberto Eco (2013) apuntaba cuando decía que el texto es una máquina perezosa que requiere del lector para funcionar. Sin embargo, en el caso del libro la participación física del lector es acotada (pasar la página con el dedo, desplazar la vista por la página), en comparación a la compleja combinatoria de destrezas físicas, reflejos y procesos mentales de lectura requeridos en el videojuego. Si bien ambos (libro y videojuego) son tecnologías interactivas, el objeto digital presenta mayor grado de sofisticación técnica.

Esta distinción no es absoluta, por supuesto, pues podríamos mencionar casos de libros-objeto interactivos (como los libros móviles o pop-up) y casos de videojuegos-libro (como aquellos que habilita el periférico wonderbook para PS3) (Molina Ahumada, 2021). *Rayuela* (1963) de Cortázar o la larga serie de libros de la colección *Elige tu propia aventura* (traducidos del inglés y publicados en Argentina por Editorial Atlántida desde 1984) son ejemplos destacados de interactividad literaria.

El segundo rasgo, la inmersión, remite a la capacidad de un texto de sumergirnos en un mundo ficcional. Nuevamente, esto no es atributo exclusivo del videojuego, pero el videojuego lo realiza de manera muy eficiente, a partir de la confluencia de distintos lenguajes de la cultura en un solo texto, coordinados para lograr determinados efectos persuasivos, emotivos y de sentido. El género textual videojuego (y cada uno de sus subgéneros) establece así, marcas genéricas reconocibles que los lectores ya acostumbrados podrán activar rápidamente.

Según Isabel Molinas (2005): “los videojuegos son el primer medio masivo interactivo digital que modificó el espacio de juego de niños y jóvenes –cualquiera que sea la clase social a la que pertenezcan- (...) en directa relación con otros medios audiovisuales que no dudamos en incorporar a las aulas –cine, televisión y video- (...)” (106). Graciela Esnaola (2009, 2016), por su parte, señala que son un “hipergénero artístico emergente” con impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y kinestésico de los niños, que interviene en la construcción de subjetividad de la que la autora denomina “generación *gamer*”.

A estas definiciones de videojuego centradas en su valor didáctico, podríamos agregar la perspectiva que el académico Jesper Juul (2013), que propone respecto a los videojuegos como: máquina *half-real*: mitad real o real a medias, porque plantean reglas efectivas en contextos virtuales. Las reglas son las opciones disponibles del programa informático y el mundo virtual, el

ámbito de experiencia y experimentación de esas posibilidades de acción permitida por las reglas. Dado esta diversidad de definiciones, algunas remarcando los rasgos en común del videojuego con otros textos digitales (confundiéndolos) y otras que atan esa definición a variables etarias o sociohistóricas (como la de Esnaola), quizá la clave está en escapar a definiciones categóricas acerca de lo que es un videojuego para pensar, más bien, una definición funcionalista acerca de lo que hace un videojuego.

En este sentido, podríamos decir que un videojuego es un tipo específico de texto digital: un programa informático cuya finalidad principal es lúdica y que requiere la interacción de un usuario-jugador para desplegar su potencia ficcional. Ese proceso de juego que desarrolla el jugador no está solamente vinculado a la lectura sino también al agenciamiento o “actuación” (Murray, 2000).

El videojuego representa un caso complejo de texto cultural, porque recurre a distintos lenguajes preexistentes y los organiza en una textualidad mayor, portadora de una visión de mundo y de ciertas representaciones ideológicas y cognitivas. Como cualquier otra tecnología, los videojuegos no son neutros, sino que hacen procesos: modelizan nuestra forma de mirar la realidad, apelando a la noción cibernética, que propone el semiólogo Iuri Lotman para referir a la capacidad de ciertos textos y lenguajes culturales de construir “modelos de mundo”, que asumimos como existentes o reales, pero que son construcciones semióticas.

La interactividad y la inmersión son dos rasgos explotados en alto grado por el videojuego, pero como hemos visto, no son privativos de él. A diferencia de los procesos mentales de la lectura tradicional, el videojuego hace presentes (hace visibles) los mundos de la ficción y las acciones y reacciones del héroe, a la vez que sostiene mediante distintos recursos (música, efectos sonoros, dispositivos de interface) el enlace con el jugador como sostén del proceso semiótico que allí está

aconteciendo. Lo que cabría preguntarse entonces es qué impacto y qué recepción podría generar esta incorporación del videojuego al aula.

Dejando de lado cierto optimismo acrítico (presente quizá en las propuestas de Esnaola y Sibilia), resulta valioso recuperar la genealogía que traza la pedagoga Edith Litwin (2005) acerca del uso de tecnologías en el aula. Dice la autora que “tecnología” en el aula siempre hubo (la tiza, el pizarrón, el libro incluso), sólo que han sido naturalizadas al punto de no poder reconocerlas como tales. El campo de estudio de la tecnología educativa ha estado marcado por la discusión acerca de la autonomía de esos artefactos para acompañar o reemplazar la figura docente en el proceso de enseñanza (una pregunta vinculada al afán cibernético en el mismo período de surgimiento de la disciplina “tecnología educativa”, allá a mediados del siglo XX). Ese debate fue acotándose a la pregunta acerca de los medios además de los materiales puestos al servicio de la didáctica y que deben ser adecuados según los objetivos y lineamientos que esta fijara.

Según Litwin (2005), no existe una tecnología “neutra”: el soporte de la tecnología enmarca una propuesta, limitándola o expandiéndola, según los tipos de tratamiento que posibilita, obtura, y la manera de utilización por parte del docente y de los alumnos. Los soportes tecnológicos marcan límites concretos, formas de uso y acceso, es decir, que las tecnologías educativas son herramientas condicionantes, que sitúan y nos sitúan respecto a las problemáticas abordadas y al modo en que determinada cultura aborda esas problemáticas. Las opciones según esta autora frente al artefacto tecnológico, consisten en optar por una “didáctica silenciosa” (dejar hablar y expresarse al material sin asfixiarlo analíticamente) o por una “tecnología silenciada” (cuando el énfasis está en las actividades o estrategias de utilización y el producto es mero ejemplo o medio).

Según la mirada de Montero Pascual, Dávila y Tejero (2011), los videojuegos ofrecen oportunidades de complementación de conocimientos y disciplinas, a la vez que establecen un

“puente” generacional entre docentes, padres y alumnos. Si bien, esta idea es discutible, consideramos que se puede aprender con videojuegos a realizar determinadas tareas y adquirir habilidades específicas (manejo de ordenador o periférico, seguimiento de pautas de trabajo, de búsqueda de información, etc.); con los contenidos que el videojuego propone o con las estrategias de trabajo en equipo que se desarrollan cuando el juego no es individual.

La cuestión de la experiencia de juego es fundamental. Siguiendo el enfoque “Dime” propuesto por Aidan Chambers (2014), resulta central en este punto, si nuestro objetivo es formar lectores críticos, incentivar la conversación que se genera mientras se juega o bien que se conduzca a esas lecturas. La conversación es un elemento motivador fundamental para incentivar la lectura, por lo que nuestra propuesta tendría que colocar como objetivo implícito conversar sobre el juego a la par del juego. Creer que la tecnología en sí puede educar a un individuo es simplificador, o al menos no posible todavía hasta que no desarrollemos por completo inteligencia artificial, que tome por nosotros las decisiones pedagógicas y didácticas de ese cometido. De todos modos, no estaríamos allí frente a una mera tecnología sino, quizá, en presencia de una entidad inteligente.

El adulto, tanto en la lectura de textos impresos como textos digitales, ocupa un papel fundamental de mediador de lectura. Fuera de la disputa nativos-inmigrantes digitales de lo que se trata es de usar nuestro conocimiento específico, acerca del modo en que se puede enseñar a leer, para proponer propuestas de abordaje frente a este nuevo texto cultural, el videojuego, considerando todos estos aspectos problemáticos. Las operaciones cognitivas siguen siendo las mismas, pero el soporte abre una serie de interrogantes y cuestiones que pretendemos explorar a partir del análisis de algunos casos de juegos cooperativos.

## Elogio de la cooperación

En algunas teorías sobre la lectura suelen aparecer conceptos recurrentes como “cooperación” y “encuentro”. Por ejemplo, en *Lector in fabula* de Umberto Eco (2013: 36-37), define a la obra literaria como una “máquina perezosa”, que exige a quien lee un arduo trabajo cooperativo para rellenar los espacios en blanco. Así, el “lector modelo” es aquella figura textual óptima requerida por una obra, capaz de moverse interpretativamente según lo previsto por ella (2013: 75). Y también se presenta como una figura optimista y voluntariosa, pues la teoría supone que esa figura textual desea y emprende felizmente esa tarea.<sup>1</sup>

Michèle Petit (2018), reflexiona acerca de la importancia de la construcción de espacios de intimidad para el desarrollo de la subjetividad lectora. Según la autora, la formación en lectura debiera ser aquella capaz de: “proponer a los lectores múltiples ocasiones de encuentros y de hallazgos [con los libros]” (2018: 29), porque en esos “encuentros” radicaría el germen de la futura cooperación con las obras. Desde esta perspectiva, entonces, es a partir del éxito de ese acontecimiento de encuentro que quedará condicionada la biografía y las futuras experiencias lectoras de una persona.

Dijimos antes que Aidan Chambers (2014), propone a través de su enfoque “Dime” convertir a la conversación entre adultos y quienes se inician en la lectura en el eje principal de contagio para incentivar la lectura. Si migramos de esta concepción de conversación a otra más antropológica, como aquella que anima la idea de “dialogismo” del pensador ruso Mijaíl Bajtín, podemos enriquecer la perspectiva del método “Dime” al revelar el carácter intersubjetivo de toda práctica conversacional, lo cual implica reconocer como existentes y válidas, no sólo aquellas situaciones

---

<sup>1</sup> Más adelante, Eco señala que “El Lector Modelo es un conjunto de *condiciones de felicidad*, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado” (2013: 84. Cursiva en el original).

de entendimiento, sino también las de conflicto y disputa por el sentido. Con el aporte bajtiniano, la perspectiva de Chambers gana espesor para referir, no solamente al acto de construcción conjunta de sentido, sino también, para comprender la toma de palabra como la necesaria generación de condiciones, que hacen factibles futuras respuestas a esos enunciados (Bajtín, 2015; Arán, 2016: 83-92).

En sintonía con la idea de “dialogismo”, que acabamos de mencionar, la perspectiva semiótica cultural de Iuri Lotman, también permite pensar esta situación de encuentro con el texto, en términos de una relación entre dos *partenaires* comunicativos. En esa relación se comparte información, a la vez que se genera nueva información, lo que asegura la dinámica del proceso de comunicación entre ambas personas semióticas. El encuentro y la cooperación se conciben como un proceso de inter-traducción, basado en la búsqueda de sentidos en común y en la negociación en torno a lo que ambos *partenaires* no comparten. Además, todo proceso comunicativo acontece según Lotman, entre personas semióticas, es decir, entre pares que no son necesariamente seres humanos (Lotman, 1996b: 77-82). Si trasladamos esto al fenómeno de la lectura, resulta evidente entonces, que no sería factible desde una perspectiva semiótica cultural. Distinguir entre un hipotético sujeto que lee y el objeto leído, porque lo que acontece en esa relación es un fenómeno de mutua traducción, entre dos textos culturales que operan a la par, cada cual a partir de sus códigos para la comprensión y decodificación del otro. Si abordamos la lectura como una situación de encuentro y cooperación, debiéramos pensar además que ese proceso no es azaroso ni meramente voluntario, sino que reproduce principios estructurantes que atañen al funcionamiento general de la cultura, tales como el dialogismo y la traducción, y que se materializan en cada uno de los encuentros donde esos mecanismos vuelven a ser desplegados y actualizados. Esto aleja, por lo tanto, la idea de que “alguien lee algo” y lo sustituye por aquella otra imagen según la cual dos

textos se encuentran, apelan a sus recursos semióticos para estimular efectos de sentido e intentan comprenderse mutuamente.

### **(Video) Jugar de a dos**

Una buena pregunta que se deriva de lo anterior es: por qué cooperamos con los textos con los que entramos en diálogo, es decir, qué principio o mecanismo básico de regulación de las relaciones semióticas interpersonales (entendiendo “persona” en sentido lotmaniano de cualquier texto cultural susceptible de convertirse en *partenaire* de la comunicación para otro) describe adecuadamente el fenómeno de la lectura. Bajtín, entiende que la relación con el otro, radica en una necesidad antropológica de búsqueda de empatía, para enriquecer la propia experiencia a partir, de la imagen refractaria de mi propia existencia que devuelve la mirada y la vivencia de la otra persona (Bajtín, 2015). Pero podríamos pensar también, como lo hace el psicólogo comparatista Michael Tomasello (2010), que cooperamos porque hemos aprendido a hacerlo desde el mismo momento en que nacemos y recién a los tres años de edad aproximadamente, nos volvemos más selectivos y limitamos nuestro altruismo, según una nueva racionalidad aprendida, que se relaciona con el cálculo de los efectos sociales de nuestras acciones.

Según Tomasello, el paso de la actividad grupal de los primates a aquella de tipo cooperativa en seres humanos podría estar ligada a esta habilidad. Es decir, que cooperamos por una racionalidad social temprana, que analiza metas comunes, establece una atención conjunta y edifica en consecuencia roles y normas de funcionamiento. Las ficciones humanas, de hecho, son precursoras de estos acuerdos sociales, pues señalan estatutos de realidad asignados de común acuerdo entre individuos de un grupo (Tomasello, 2010: 117).

La idea de Tomasello (2010: 118), que plantea el origen de la cultura humana, radica en el surgimiento de actividades cooperativas dialogantes, complementa la idea de Lotman, acerca de los procesos cooperativos, como constitutivos de la comunicación y otras prácticas culturales, dentro de la lectura o el juego. De hecho, leer y jugar comparten un mismo punto de partida: la delimitación de un espacio-tiempo autónomo y el establecimiento de un estatuto específico de realidad, que usualmente llamamos “pacto de ficción” y que Huizinga definía como: delimitación espacio-temporal de reglas específicas señalando un *intermezzo* de la vida cotidiana, un “círculo mágico” del juego donde impera un orden propio del “como si”. Ahora bien, ¿qué implicancias tiene para las prácticas de lectura y juego, que esas prácticas cooperativas se establezcan a través de medios digitales? Y más concretamente: ¿de qué manera algunos videojuegos abordan o encauzan esas prácticas? ¿qué itinerarios para la construcción de sentido vehiculizan los videojuegos al traducir digitalmente esas prácticas cooperativas de juego?

Desde una perspectiva semiótica cultural y tal como hemos señalado en estudios anteriores (Molina Ahumada, 2019; Molina Ahumada, 2020), el videojuego, se presenta como un texto complejo de la cultura, codificado digitalmente para adaptarse o “retroalimentarse”, a partir de la información que proviene de la interacción de quien juega. La cooperación textual de la “máquina perezosa”, que describe Eco, no es aquí solamente interpretativa o lógica, sino corporal y emotiva, razón por la cual estamos en presencia de un texto con un alto grado de interactividad, capaz de potenciar esa relación, a partir del establecimiento del entorno inmersivo, que sustenta el “como si” de ese mundo lúdico imaginario. Lo particular además en este tipo de textos es su capacidad de traducir a código binario lenguajes culturales previos (tales como los de la literatura, la fotografía o el cine) y reorganizarlos en el marco de un nuevo texto y con nuevos sentidos.

Nos interesa en este trabajo ejemplificar con un tipo de videojuego en particular, el de tipo cooperativo, que admite la participación de más de un jugador con fin de colaborar. Veremos

algunos casos en los que tanto, la construcción narrativa, como aspectos concretos de la jugabilidad incentivan la cooperación entre quienes participan del juego, habilitándose con ello (y esta es nuestra hipótesis) la construcción de una práctica de lectura en tándem al mismo tiempo que se juega, es decir, la ocurrencia de procesos simultáneos e interrelacionados, lo que demuestra la enorme complejidad del proceso que pueden llevar a cabo los videojuegos. Si bien, algunos de los juegos que mencionaremos admiten modo individual de juego, se ajustan mejor a su perspectiva de diseño y adquieren mayor sentido cuando se juegan cooperativamente.

El primer ejemplo pertenece al premiado estudio independiente Thatgamecompany y se llama *Sky: Children of light* (2019)<sup>2</sup>. Es un juego de rol gratuito, que invita a recorrer un territorio mítico extenso, donde participan libremente jugadores y jugadoras de todo el mundo. La compañía, que dio muestra de una cuidadísima visión estética y tramas de profundo valor emotivo en juegos anteriores como *Flower* (2009) y *Journey* (2012), invita en esta oportunidad a recorrer y (literalmente) llevar luz a aquellos rincones de este vasto mapa, en busca de espíritus petrificados que nos ayudarán a recuperar toda una coreografía de gestos olvidados, necesarios luego para desbloquear misiones e interactuar con los otros avatares que estén participando del juego. La comunicación con esos otros avatares, se dará a través de estos gestos que se irán aprendiendo y existirá también la posibilidad de dejar inscripciones en algunos lugares, de tal modo, que el territorio irá animándose a partir de la interacción y la colaboración de quienes juegan y del modo en que decidan jugar y compartir su vivencia en ese espacio común. La lectura del territorio se desarrolla entonces de manera progresiva y se construirá a partir de un horizonte grupal, mediante las acciones individuales de cada avatar, pero también mediante acciones colaborativas en algunas tareas que solo se pueden realizar asociándonos temporalmente a otros jugadores y jugadoras: en

---

<sup>2</sup> La página oficial del juego puede visitarse en el siguiente link: <https://thatgamecompany.com/sky/>. Está disponible para plataformas iOS y Android. Remitimos asimismo a otro artículo en coautoría publicado recientemente (Molina Ahumada, 2022a), donde hemos ejemplificado con este videojuego para proponer una secuencia didáctica que permita su utilización como recurso educativo en el aula de Educación Primaria.

esta posibilidad y necesidad de lapsos efímeros para desplegar una narrativa mítica radica la eficacia poética (y política) de este juego. Según sus creadores, no hay competencia ni forma de morir en ese mundo, porque el objetivo es incentivar la participación y la cooperación para el disfrute. El mundo de *Sky* materializa un espacio heterotópico o de utopía realizada (Foucault, 1997), a través de medios digitales que traducen la presencia distante y distinta de quienes están jugando en el espacio y tiempo delimitado de un mismo territorio ficcional, sometido a leyes físicas y de sociabilidad precisas para la fructificación de la cooperación y la solidaridad. En el videojuego, por ejemplo, no hay instancias de intercambio verbal, sino comunicación gestual o icónica, acompañada con otros lenguajes culturales como la música, los efectos sonoros, los dibujos animados y los movimientos corporales del teatro y la danza en el movimiento de los avatares, lo que da como resultado un texto digital atractivo desde el punto de vista estético y efectivo en cuanto al modo en que pone a funcionar la comunicación no verbal como recurso dialógico.

Un segundo ejemplo de videojuego, más acotado en lo que hace a la extensión del espacio de juego y las posibilidades de interacción, es *Ibb & Obb* (2013)<sup>3</sup>, de la desarrolladora independiente Sparpweed<sup>4</sup>. Se trata de un juego de plataforma y puzzles, que requiere la cooperación de dos avatares para utilizar fuerzas opuestas de gravedad y resolver obstáculos. El juego, sólo puede ser desarrollado de a dos, invitando a alguien o bien dejando que el programa nos empareje al azar con alguien jugando en ese momento, desde cualquier lugar del planeta. La meta común de la cooperación es superar todos los niveles, pero el juego innova no sólo en el papel que asigna a la idea de mundo invertido y al rol de la gravedad, sino en el mecanismo que propone para coordinar las estrategias de resolución de acertijos con nuestro *partenaire*, que es “dibujando” en la pantalla

---

<sup>3</sup> La página oficial del juego es <https://ibbandobb.com/>. Está disponible comercialmente para plataformas Nintendo Switch, PC, Linux y Playstation 3.

<sup>4</sup> Codeglue en colaboración artística, Redshift Media en lo sonoro y Kettel para la música.

una posible solución de acción conjunta. A partir del uso del periférico de comando (mouse, gamepad o joystick según la plataforma desde donde se esté jugando), cada jugador tiene la posibilidad de trazar flechas de colores en un diagrama que permanecerá unos segundos en pantalla antes de desaparecer, para sugerir a la otra persona cuál podría ser su rol o de qué modo, combinando las actuaciones de ambos avatares, se podría superar alguno de los acertijos planteados por el juego.

Si bien no hay una narrativa compleja, sí asombra el hermoso diseño abstracto de reminiscencia surrealista y la simpleza de recursos con la que se logra la resolución colaborativa de los acertijos. La lectura conjunta y la decodificación semiótica a la que invita el juego en este caso, no apunta tanto al despliegue de la fábula (la historia es tan simple como transitar un mundo de puzzles junto a otro avatar), sino a una práctica de lectura del detalle, de decodificación conjunta y negociación de estrategias para hacer avanzar la trama. Una especie de conversación sin voces acerca de lo que se está leyendo y acerca de la solución para pasar de nivel (lo que equivaldría a pasar de página).

Un tercer juego, que podemos mencionar es *Never Alone*<sup>5</sup>, también titulado *Kisima Injitchujana*<sup>5</sup>, desarrollado por Upper One Games en colaboración con el pueblo originario Iñupiac de Alaska y publicado en 2014. Este juego de aventura, de formato plataforma y puzzle, está basado en un relato mítico tradicional Iñupiaq acerca de la heroína Nuna y el zorro blanco que la acompaña, en busca de vencer al antagonista que ha destruido su poblado y ha ocasionado el desequilibrio de la naturaleza. El juego requiere la combinación de aptitudes de ambos personajes para avanzar, razón por la cual resulta adecuado a los fines de cumplir esas expectativas jugarlo de a dos. A diferencia de *Ibb & Obb*, no hay instancias diseñadas desde el juego para debatir estrategias de resolución, sino más bien una preponderancia de la narración, que ubica a quienes juegan como artífices a la

---

<sup>5</sup> La página oficial del juego es <http://neveralonegame.com/>. Está disponible para plataformas iPhone y iPad, Android, Windows, Mac, Linux y consolas Playstation 3 y 4, Xbox y Wii.

vez que espectadores. El juego ofrece además documentales cortos, que se desbloquean a medida que se avanza en la trama y que se pueden visionar presionando una tecla, tras lo cual, la acción del juego se interrumpe y continúa luego de finalizado el video. Aquí se muestra lo que expresamos acerca de la capacidad del videojuego, dar cabida y organizar en el seno de una misma textualidad otros textos de lenguajes previos, como el cine documental en este caso. Podríamos mencionar también la inclusión del texto oral, mediante el relato en lengua originaria iñupiac, que narra la historia; o bien el papel del mito; la estética de arte rupestre y el impacto del cine de dibujos animados en el juego: todas ellas son formas que demuestran el modo en que el videojuego logra que en distintos textos dialoguen y cómo se exploran los márgenes de traducción de cada uno para generar sentido en ese concierto de textos. *Never Alone*, sugiere incluso desde su título (“nunca sola/o”) este objetivo, tratar de envolver a quienes juegan con una serie de textos (cinematográficos, históricos, literarios, orales, artísticos, musicales, etc.) que enriquezcan la experiencia.

Tanto en *Ibb & Obb* como en *Never Alone*, existe la posibilidad de que nuestros avatares mueran, pero la acción se reiniciará inmediatamente, desde el último punto de guardado automático para ofrecer otra posibilidad de superar el obstáculo. En este sentido, si bien difieren en este punto del caso de *Sky*, la muerte del avatar no es construida como un hecho trágico ni definitivo, sino como evidencia de que la estrategia asumida para la resolución de determinado acertijo o situación problemática que no ha resultado eficiente y es preciso reintentarlo. Más adelante, vincularemos esto a la idea de Jesper Juul (2013), ofrecer marcos de experiencia y experimentación que son, más allá de su propiedad interactiva e inmersiva, marcos donde la apuesta emocional de quien juega ha sido prevista y puede ser, por ello, controlada en cuanto a su intensidad. Esta es una de las características del videojuego.

Un último ejemplo para mencionar, equivalente a *Never Alone*, en lo que hace a belleza audiovisual y complejidad narrativa, es el caso de *Unravel Two* (2018) del estudio sueco, Coldwood Interactive, un juego de aventura también de tipo plataforma-puzle, que retoma al personaje hecho de lana de la primera parte *Yarny*, e incorpora en esta segunda parte, otro personaje al comando de otra persona. Como en el caso de *Ibb & Obb* y *Never Alone*, se trata de coordinar acciones de ambos avatares durante el juego, aunque no hay en este caso propiedades distintivas entre ambos personajes (como en *Never Alone*), salvo la apariencia. El juego resulta visualmente hermoso, sumergiéndonos en un mundo de detalles con objetos que se agigantan por lo diminuto de ambos personajes y planteando, además una serie de desafíos que requieren capacidades acrobáticas coordinadas para ser sorteados. Si en la primera entrega del juego la peripecia del personaje principal estaba centrada en la reconstrucción de la memoria familiar, esta segunda entrega adopta un tono más simbólico, reconstruyendo la peripecia de los dos personajes bajo amenaza común de espectros oscuros que buscan atacarlos. Asimismo, gran parte de la crítica ecológica y política o el abordaje de problemáticas familiares específicas de la primera entrega ceden aquí a una narrativa más general, orientada metafóricamente al camino de la vida y las dificultades que cualquier persona podría afrontar fuera del mundo del juego.

No hay programado como en el caso de *Ibb & Obb*, algún mecanismo dentro del juego que permita la comunicación entre quienes juegan, con lo cual el reconocimiento de las estrategias se basa en la exploración que efectúen. Con una estética sumamente cuidada y de particular belleza fotográfica, muy buena ambientación sonora y musical, además de una trama cargada de simbolismo y emotividad, tanto la primera como la segunda entrega de *Unravel*, se presentan como un muy buen ejemplo del modo en que transitar una narrativa y un juego de a dos puede ser, además de una experiencia entretenida, una vivencia compartida de lo bello, aunque mediatizada a través de un procedimiento semiótico muy complejo que se sintetiza en la figura del avatar.

## Asimetría y diálogo

En clave semiótica lotmaniana, jugar videojuegos implica la reunión de dos textos en situación dialógica como *partenaires* de la comunicación: quien juega y el texto digital videojuego. Ese diálogo, que en términos concretos implica un proceso de mutua traducción, se hace posible gracias a una serie de mecanismos *buffer* o dispositivos traductores que, en este caso, son dispositivos electrónicos de interface que garantizan la retroalimentación del usuario con el sistema informático del juego. Son ellos los encargados de traducir pulsaciones y movimientos a impulsos eléctricos, luego traducidos a su vez en secuencias de código para el programa.

Los efectos visibles de esas acciones recaen sobre una entidad digital, el avatar, no necesariamente antropomórfica pero representada por lo general bajo esa forma, que es el resultado de la modelización virtual efectuada por el programa para materializar y encauzar la voluntad de comando en el mundo del juego que está comunicando quien juega a través de ese uso del periférico. Así, el avatar es “una interfaz con la virtualidad, una conexión, un vínculo con otro espacio y otro tiempo en el cual se dan interacciones” (Sánchez Martínez, 2013: 82), de tal modo que funciona como elemento bifronte, pues se conecta con una voluntad que le es conferida desde fuera del mundo del juego y, por otra parte, asume sus acciones como propias. Salvo que se haga explícito ese momento de enlace, en una especie de ruptura de la cuarta pared teatral o del uso del fuera de plano cinematográfico tal como lo hemos analizado en otro estudio (Molina Ahumada, 2022b), la condición bifronte del avatar se puede vincular con aquello que Lotman (2000) denomina la destreza de “conciencia de doble plano”, que es la que se gesta en la experiencia infantil del juego como primer modelizador cultural y se complejiza luego en la experiencia artística del teatro, por ejemplo, y consiste en dominar la capacidad de distinguir como

coexistentes y simultáneos planos de modelización distintos pero complementarios (ficción/no ficción; juego/no juego). Quien juega (así como el actor y el público en una obra teatral), reconoce como distintos los órdenes del juego y del no juego y puede, por ende, reconocer los límites de uno y otro. La indiferenciación entre juego y no juego acarrearía, desde esta perspectiva, una situación de conflicto porque anularía la “frontera” que garantiza la individualidad de cada uno de esos sistemas semióticos. En analogía con la hermosa metáfora del “hombre frontera” que el historiador François Hartog (1999) propuso para entender la operatoria cultural de la figura mítica de Odiseo en la cosmovisión griega del siglo VIII a. C, el avatar vendría a representar el punto de conexión a la vez que la entidad fronteriza diferenciadora de esos dos planos.

La experiencia de jugar videojuegos agrega, incluso, una nueva capa de complejidad a las modelizaciones que conocemos (la lúdica tradicional, la literaria, la teatral), porque no es ya el cuerpo orgánico de quien juega el que actúa en el mundo virtual, sino un cuerpo que es modelización digital de acciones y elecciones que proceden del mundo extralúdico. Como apunta Camille Utterback (2004), la representación digital de un “yo” en la pantalla no debería llevarnos a suponer el borramiento del cuerpo orgánico ni del esfuerzo físico que supone la acción de comando, lo que implica en el caso del videojuego pensar que ocurre allí un complejo procedimiento semiótico entre programa, avatar, conciencia de quien juega y periféricos para la traducción semiótica de movimientos corporales.

Esta filiación entre quien juega y el avatar podría entenderse a partir de lo que Lotman (1996c) describe como mecanismo de “texto dentro del texto”, vinculado a un principio estructurante de todo sistema cultural que es el de la simetría especular. La intromisión de una conciencia dentro de otro cuerpo, que sugiere la idea de un avatar-muñeco animado por una conciencia extranjera, es coherente con la visión que Aarseth (1997) atribuye al operador/a humano/a como pieza fundamental del “cibertexto” en su definición pionera de texto digital. En oposición a ello, Justo

Navarro (2017: 4) subraya el carácter regulado y limitado de esa actuación, porque las acciones del avatar “deben atenerse a las instrucciones del programa informático con el que trabaja”, de modo que “doy instrucciones que el ordenador obedece, aunque en realidad soy yo el que cumple las instrucciones de uso y el programa del juego” (Navarro, 2017: 9).

Entre avatar y quien juega se plantea una situación paradójica referida a lo que Lotman llama “simetría especular”, puesto que “ambas partes son especularmente iguales, pero son desiguales cuando se pone una sobre otra, o sea, se relacionan entre sí como derecho e izquierdo” (Lotman, 1996a: 36): una situación de división enantiomórfica. Este fenómeno remite al principio de asimetría y diálogo entre *partenaires* de la comunicación que mencionábamos antes, es decir, la condición básica de similitud y diferenciales de información en toda situación comunicativa que garantiza el relevo de transmisión y recepción. Según esto, incluso ante textos aparentemente iguales, es de suponer la existencia de diferencias en la información que posee cada texto, de tal modo que sería impensable y hasta contraproducente para la dinámica informativa de un sistema dado la existencia de textos idénticos.

Esta correlación es la que se manifiesta en la situación enantiomórfica bajo la forma opositiva recurrente izquierda-derecha, aunque también puede darse en el eje perpendicular delante-detrás, como por ejemplo cuando se hace presente el motivo del espejo en la pintura y se genera profundidad en el cuadro: verbigracia, “Las Meninas” de Velázquez. La noción de enantiomorfismo puede ayudarnos a comprender entonces la relación de quien juega y el avatar dentro del juego como textos correlacionados según el eje derecha-izquierda, pero también según el eje delante-detrás (de la pantalla). Sin necesidad de una ruptura explícita de la cuarta pared con el gesto de mirada perpendicular del avatar hacia quien juega, la sola existencia de ese vínculo entre conciencia de quien juega y corporalidad controlada en el mundo virtual del juego señala la

complejidad de un proceso semiótico en curso, que enlaza a la vez que mantiene separados los planos implicados durante la instancia de (video)jugar.

### **Las afinidades compartidas**

El recorrido por los cuatro videojuegos con los que hemos ejemplificado nos permite pensar algunas respuestas posibles sobre la afinidad por cooperar en experiencias de lectura y de juego que, como acabamos de ver, implican procedimientos de mediatización digital muy complejos a partir de mecanismos específicos del texto digital, como la construcción de entidades ficcionales inéditas y de amplio espesor semiótico en el caso de los avatares.

A diferencia de otras formas de modelización, los ejemplos de juegos cooperativos que hemos mencionado encauzan la experiencia lúdica compartida mediante artefactos digitales y a través de código binario, con la finalidad de generar sentido, suscitar emociones y entablar procesos de comunicación (desde el juego a quienes juegan) y de intercomunicación (entre quienes juegan). Pensar lo que hacen estos videojuegos desde una perspectiva lógico-semiótica como la de Eco o una mirada de la experiencia íntima y subjetiva como la de Petit podría resultar insuficiente entonces para captar los márgenes de negociación, disputa y consenso que despliegan estos textos para funcionar. Ciertamente, las metas comunes y la focalización de la atención son reguladas por el programa informático, que es el que asigna a quienes juegan roles específicos mediante la limitación de las acciones o decisiones que competen al avatar. La racionalidad que impulsa la cooperación, según lo entiende Tomasello, se reduce entonces a un margen de actuación (Murray, 1999) en tándem, que contempla como rasgo novedoso en los juegos cooperativos mencionados la acción de otra persona, traducida a través de su avatar y comprometida con una misma meta.

El efecto de esta situación de “doble comando” que opera sobre cada avatar (la de quien juega controlando esa entidad digital y la del programa del juego controlando el margen de actuación posible de esa entidad digital) no sólo es requisito para el despliegue narrativo y el funcionamiento adecuado de la obra, sino que tiene implicancias fundamentales en la construcción de aquello que Jesper Juul (2013) denomina formas de experimentar y experimentar los videojuegos, es decir, la vivencia y manipulación de emociones en un entorno controlado, donde nuestros actos no tienen consecuencias fuera de ese mundo. Volvemos entonces a la definición de ficción, pero esta vez a través de mecanismos digitales que complejizan la comunicación e inscriben esa co-participación en un contexto narrativo complejo. Esto da forma a una experiencia estética compartida y una decodificación de un texto común, que requiere aunar y sincronizar esfuerzos de “traducción” si lo pensamos desde Lotman.

Pero hay otro punto que resulta llamativo en los ejemplos analizados y tiene que ver con lo que Bajtín destaca cuando señala que lo que define la relación con la alteridad no es el encuentro de dos individualidades en situación de espejo (*yo+yo*), sino la comprensión del valor de la diferencia y la riqueza que aporta al conocimiento del mundo ese diferencial entre un *yo* y *otro/a*, lo que subraya el impacto ético más positivo que podrían incentivar ciertos videojuegos como los que hemos analizado: el de ejercitar la empatía y la tolerancia, y el de poner en juego la cooperación mientras se “dialoga”.

Si tal como señala Lotman, la dinámica de todo sistema cultural se garantiza por el movimiento que ocasionan los diferenciales de información entre *partenaires* de la comunicación, resulta entonces productivo salir a la búsqueda de videojuegos que incentiven el encuentro, la tolerancia y la cooperación, antes que la competencia y el exterminio del otro. Quizá resulte buena idea empezar a sustituir tanto impulso de matar, exterminar o vencer (presente en otros videojuegos multijugador como es el caso de los juegos bélicos comerciales) por esta otra afinidad por

cooperar y colaborar, para descubrir junto a otros avatares la solución a un acertijo o simplemente una buena historia.

### Referencias bibliográficas

- Aarseth, E. (1997). *Cibertext. Perspectives on Ergodic Literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Arán, P. (2016). Dialogismo y producción de sentido. En P. Arán (ed.), *La herencia de Bajtín. Reflexiones y migraciones* (pp. 83-92). CEA-UNC. <http://hdl.handle.net/11086/4780>
- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy*. Ediciones Godot.
- Barei, S. (2008). Pensar la cultura: perspectivas retóricas. En Barei, S. y Molina Ahumada E., *Pensar la cultura I: perspectivas retóricas* (pp. 9-26). GER.
- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Anagrama.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2014). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. FCE. (Primera edición 1993).
- Coldwood Interactive. (2018). *Unravel Two* [PC Game]. Electronic Arts.
- Eco, U. (2013). *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Sudamericana.
- Foucault, M. (1997). Los espacios otros. *Astrágalo*, 7, 83-91.
- Hartog, F. (1999). *Memorias de Ulises. Relatos sobre la frontera en la antigua Grecia*. FCE.
- Juul, J. (2013). *The Art of Failure*. The MIT Press.
- Leunda, A. (2013). Retórica de la cultura en América Latina: Perspectivas para pensar debates vigentes. *Revista Latinoamericana de Retórica*, Vol. 1, nº 1, ALR.
- Lotman, I. (1996a). Acerca de la Semiosfera. En *La Semiosfera I* (pp. 21-42). Cátedra.

- Lotman, I. (1996b). La semiótica de la cultura y el concepto de texto. En *La Semiosfera I* (pp. 77-82). Cátedra.
- Lotman, I. (1996c). El texto en el texto. En *La Semiosfera I* (pp. 91-109). Cátedra.
- Lotman, I. (2000). Semiótica de la escena. En *La Semiosfera III* (pp. 57-84). Cátedra.
- Molina Ahumada, E. (2019). Videojuegos y Educación: encuentros y desencuentros de una relación compleja. *Revista Moinho*, 6, 6-15.
- Molina Ahumada, E. (2020). Alicia en el país de los algoritmos: lectura, literatura y videojuegos en las aulas. *EFI (Educación, Formación e Investigación)*, 6-10, 45-59.
- Molina Ahumada, E. (2021). Tras la explosión digital: experiencia y experimentación en videojuegos de RV y RA. *Cuaderno 130*, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación-Universidad de Palermo, 67-78.
- Molina Ahumada, E. y Catipillán, P. (2022a). Videojuegos como modelos de mundo. Leer y jugar en espacios digitales. En Meneses, A. et al., *Lenguajes y literacidades en contextos digitales: prácticas para Lenguaje y Comunicación entre 4 y 6 básico* (pp. 123-147). UC Chile.
- Molina Ahumada, E. (2022b). Simetría especular en videojuegos: las máquinas dialógicas de David Cage. En Merkoulova et al. (coord.), *De Signis. Hors Serie 02* (pp. 145-156). FELS.
- Molinas, I. (2005). Memoria de elefante: interrogantes sobre la incorporación de los videojuegos en la enseñanza. En Litwin, E. (comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet* (pp. 105-128). Amorrortu editores.
- Murray, J. (1999). *Hamlet en la Holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Paidós.
- Murray, J. (2000). Actuación. En *Hamlet en la Holocubierta* (pp. 139-166). Paidós.
- Navarro, J. (2017). *El videojugador. A propósito de la máquina recreativa*. Anagrama.

- Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. FCE. (Primera edición 2001)
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, Vol. 9, nº 5, MCB University Press.
- Ryan, M. L. (2004). ¿Es posible mantener la coherencia? Interactividad selectiva y narratividad. En *La narración como realidad virtual* (pp. 291-324). Paidós.
- Sánchez Martínez, J. (2013). Corpus virtualis. En *Figuras de la presencia. Cuerpos e identidad en los mundos virtuales* (pp. 78-91). Siglo XXI.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca ediciones.
- Sparpweed Games. (2013). *Ibb & Obb* [PC Game]. Sparpweed.
- Thatgamecompany. (2019). *Sky: Children of light* [Mobile Android]. Thatgamecompany.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores.
- Upper One Games. (2014). *Never Alone (Kisima Injitchuana)* [PC Game]. E-Line Media.
- Utterback, C. (2004). Unusual Positions – Embodied Interaction with Symbolic Spaces. En Wardrip-Fruin, N. & Harrigan, P. (Eds.), *First Person. New Media as Story, Performance and Game* (pp. 218-226). The MIT Press.