

Aportes de la
investigación cualitativa
con **enfoque hermenéutico**
a la didáctica de la **educación superior**

María Isabel Duque Roldán
Compiladora



378
A644

Duque Roldán, María Isabel, compiladora
Aportes de la investigación cualitativa con enfoque
hermenéutico a la didáctica de la educación superior /
Compiladora María Isabel Duque Roldán -- 1 edición--
Medellín: UPB. 2023 -- 313 páginas.
ISBN: 978-628-500-104-8 (versión impresa)
ISBN: 978-628-500-107-9 (versión digital)

1. Educación Superior (Colombia) 2. Formación docente
3. Investigación científica

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores
© Universidad de Antioquia
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

**Aportes de la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico
a la didáctica de la educación superior**

ISBN: 978-628-500-104-8 (versión impresa)

ISBN: 978-628-500-107-9 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-107-9>

Primera edición, 2023

Grupo de investigación: Didáctica de la Educación Superior - DIDES. Línea Doctoral en
Educación Superior del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP - Universidad de Antioquia

Universidad Pontificia Bolivariana

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Geovany Snehider Serna Velásquez

Corrección de Estilo: Janeth Posada

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín - Colombia

Radicado: 2270-23-05-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin
la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

De estudiantes a prosumidores: la experiencia formativa de maestros para la enseñanza de la filosofía mediante narrativas transmedia (NT)

Neil Palacios Fernández¹

Introducción

Las narrativas transmedia (NT) constituyen en la actualidad una estrategia valiosa para educadores en general, en la medida en que los estudiantes sean orientados a convertirse en prosumidores de un saber, más que receptores de este. Para este caso particular, se menciona la experiencia de formación de maestros y maestras de filosofía durante el año 2020 empleando dichas estrategias, a las que se anexan los puntos de posible reflexión didáctica y filosófica. Se definen lo que son las NT y se propone un acercamiento a los memes y videojuegos, sin que estos aspectos agoten la perspectiva enunciada.

1 Profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del grupo de investigación en Didáctica de la Educación Superior (DIDES).

Problematización: los retos de la docencia y la enseñanza de la filosofía

No es extraño que, en el momento actual, los desarrollos tecnocientíficos sobrepasen las posibilidades insinuadas por las obras de ciencia ficción en los muchos textos literarios que son conocidos.

El tema no es, sin embargo, exclusivo de la actualidad. La escritura, considerada como un ejemplo típico de un desarrollo de este tipo en la antigüedad, surge como una respuesta eficaz frente a la carencia de sistematicidad respecto a los relatos mitológicos y la presentación de las normativas que después conformarían el *derecho*; la escritura en este caso permitió en su momento disponer de una herramienta para que el conjunto de reglas sociales fuesen visibles, públicas, que habitualmente eran interpretadas al arbitrio de quien era gobernante de turno. No significó la entrada del que hoy se conoce como el *estado de derecho*, pero sí fue un paso trascendental hacia este, y ni que decir de lo que significó para la educación en su versión formalizada y para la educación en general la imprenta de Gutenberg y su primera impresión de la Biblia en lenguaje común.

La escritura y su replicabilidad técnica –parafraseando un término de Benjamin (2003)–, como desarrollo tecnocientífico, indudablemente, supuso una revolución en el conocimiento. Este hecho bien conocido coexiste hasta las hoy llamadas tercera y cuarta revoluciones industriales, en las que ha permanecido a la par de la presencia digitalizada de la información y la automatización; en otros términos, su expresión virtual o “memética”. En la cuarta, sigue haciendo presencia en un contexto en el que se abren ya las posibilidades de interacción “inteligente” de ciertos desarrollos de programas de computador, aplicaciones y *hardware*.

Estas revoluciones, que evidencian una liberación mayor de la información disponible por tradición en libros de texto, indican ya su presencia ubicua (Vásquez-Cano y Sevillano, 2015) que, sin censura ni control editorial, es accesible a mucha mayor proporción de la población en comparación a los tiempos en que la información disponible para investigar, contrastar y comparar era propia solo de las hemerotecas y colecciones de libros. Se dice que “sin censura ni control editorial” en el sentido de que por las redes informáticas y los múltiples dispositivos se puede acceder a

información de muy alta calidad, pero, igualmente, noticias falsas, injurias, teorías de la conspiración que son –buena parte de los casos– creídas por su mera enunciación por buena parte del público; en este último sentido es un requerimiento propio del sistema educativo la formación de ciudadanos capaces de distinguir información valiosa de la que no lo es.

La escuela, de modo alguno, ha pasado indemne a lo narrado. Como consecuencia de lo anterior, se puede apreciar que las escuelas siguen siendo espacios en los que se busca de manera tradicional comunicar el saber, casi ignorándose que, en lo que respecta a su disposición escrita y de variadas formas, se encuentra disponible para los muchos estudiantes que asisten a las aulas mediante los dispositivos que llevan con ellos.

Lo anterior demarca un desafío para la labor docente en tanto que:

1. La disposición de la información no es más prerrogativa del docente o del programa escolar, y es entonces función de aquel obrar como experto en su saber disciplinar y conocedor de las mejores fuentes informativas en su campo.
2. Es necesario que maestros y maestras dispongan de conocimiento y habilidades de ejecución de los recursos telemáticos; esto de forma indiscutible se constituye en un óbice para el desarrollo de escuelas de calidad, dada la poca formación o competencia de muchos de los docentes en esta área.
3. Frente a la narrativa unívoca del saber que se dispensaba en la escuela tradicional, los caminos hacia el conocimiento son variados: en el momento actual, una historia única ha sido reemplazada por múltiples relatos (Vattimo, 2003) que se constituyen en medios para construir la historia que a su vez permitirá construir otras variantes posibles. Esto modifica esa tarea tradicional de la escuela como depositaria o comunicadora del saber y la convierte en un escenario donde se identifican y orientan los diversos modos de narrar lo que se constituye como objeto de construcción curricular.

Los anteriores retos planteados indican posibles rutas que, en principio, podrían entrar en contradicción con una formación filosófica que pasa necesariamente por el ejercicio de la lectura de autores (de preferencia en su

lengua original) y la escritura de ensayos que problematizan una temática definida con resultados por lo general aporéticos. Sin pretender modificar esta tradición, es necesario hacer énfasis en que se requiere una adecuación didáctica específica considerando las condiciones de desarrollo que presentan estos jóvenes y niños, quienes ante el esquema tradicional de acercamiento especializado a la filosofía (lectura y escritura) podrían ser alejados o desmotivados.

Dado que la filosofía es un tanto ortodoxa respecto a esta metodología, es importante enfatizar que, en relación con los adolescentes y los niños, es necesario reconsiderar las formas de apropiación didáctica y pedagógica de la que deben disponer estos sujetos en formación para la ejecución de sus labores. La formación de maestros y maestras para la enseñanza de la filosofía ha sido asumida desde una perspectiva en la que por lo regular se replica el esquema de la tradición en mención.

La posible apertura hacia otras metodologías de trabajo con los docentes en formación implica proponer reformas paradigmáticas que no son ajenas a los contenidos explícitos de la reflexión filosófica, que problematiza el hecho mismo de la construcción de narrativas únicas o modos de leer (Vattimo, 2003).

Para los efectos específicos de este apartado, se tratará de puntualizar en qué consisten estas propuestas y cómo se adecuaron a la experiencia de trabajar con maestros y maestras en formación, en el curso “Enseñanza de la filosofía a partir de las narrativas transmediáticas” dictado en la Universidad de Antioquia en el semestre 2019-2.²

Las narrativas en el contexto de la transmedia

La primera tarea consistió en acercar a los estudiantes al concepto de NT. Para tal fin, se tuvo en cuenta la reflexión de Scolari (2013) sobre el tema, quien referencia a Jenkins (2003) como autor de la idea de “convergencia”, en la que pone de manifiesto el acercamiento del público a las múltiples

2 Buena parte del curso se dictó virtualmente, dadas las condiciones de la pandemia del covid-19 en el año 2020.

fuentes de información que se propician gracias al desarrollo de las tecnologías de la comunicación, pero que no se remiten de forma exclusiva a los avances en telemática.

Sin que sea proporcional, pero mucho mayor en cuanto al impacto, la Biblia de Gutenberg, por ejemplo, hizo viable que la mayor parte de la población pudiera acceder a un texto cuya interpretación canónica residía exclusivamente en los clérigos, y de allí se dio vía a la reforma protestante. A partir de este hecho, los creyentes legos pudieron construir su propia versión del mensaje bíblico de salvación, por supuesto, dirigidos desde la versión de Lutero. La diferencia radica en que la versión unívoca de una historia, al ser popularizada, permite reconstrucciones creativas o “análisis creativos”³ (Rorty, 1990) que propician transformaciones en el contexto en el que se habite.

Es necesario precisar que estos desarrollos no son patrimonio único de los desarrollos tecnocientíficos de la actualidad, sino que se han presentado en diversos momentos de la historia.

Convergencia es entonces el incremento progresivo que tiene el público para aproximarse a muchas narrativas y variadas mediaciones que les suscita la construcción de su particular relato de la “verdad”. Una narrativa, tomada en el sentido de las múltiples historias que se agregan a los grandes relatos, pero sin que en este caso haya limitación exclusiva de la mediación a los textos escritos. El potencial de esta alternativa que se incorpora a la reflexión didáctica denotará las múltiples y posibles apropiaciones que se puedan realizar a través del concepto de “prosumidor” (Scolari, 2013, p. 258).

La formación de estos futuros profesionales de la educación se realiza en condiciones en las que la reflexión pedagógica, por una parte, ha instado a abandonar en buena medida las categorías del docente como un depositario de un saber ahistórico y universal. Por otra, el desencadenamiento más fluido de volúmenes de información cada vez mayores por medios diversos, implica un mayor desarrollo democrático que, no obstante, está también acompañado de mayores riesgos dado el hecho de que “las redes sociales le dan el derecho de hablar a legiones de idiotas...” (Sánchez, 2016), y por

3 Tomo el término prestado de Charles Taylor en su ensayo “La filosofía y su historia” de la compilación citada.

ende esa misma democracia que surge se deteriora en proporción a que la demagogia que se comunica por medios digitales se pone al servicio de intereses particulares. (*Problema*)

No obstante, en este apartado no se tratará la discusión sobre la incidencia de los grandes grupos de poder en los mensajes que se transmiten a través de las mediaciones que son dispuestas por la tecnología en la actualidad, sin desconocer la gran importancia que tiene para la reflexión.

Scolari, además de remitir al concepto de convergencia, sustenta también su propuesta en algunas reflexiones que se podrían considerar en el campo de la indagación filosófica: en primer lugar, cita a Aristóteles y su texto *Poética* (1985), dedicado a la reflexión sobre la tragedia. De acuerdo con Scolari, en este el estagirita suma a las características del hombre (*Homo sapiens*) el ser un *homo fabulators*, es decir, un ser que ficciona, imagina mundos posibles y se pregunta por el futuro.

Lo anterior podría complementarse con otras reflexiones filosóficas que pueden hallarse en autores como Spinoza, quien, según Victoria Camps (1991), y con el propósito de poner de manifiesto la fundamentación de los juicios morales, los define con sustento en la *imaginación*. Kant, igualmente, considera la imaginación como un derivado de lo que más tarde se denominaría psicología cognitiva, lo cual se ha empleado para hacer reflexiones en torno a la relación con películas como *The Lady Vanishes* de Alfred Hitchcock (Herrera y De Gamboa, 2005).

Las referencias anteriores se proponen con el objeto de mostrar el nexo entre las NT y las reflexiones filosóficas, que sirven también de fundamento para los maestros y maestras en formación que consideren como vano un ejercicio diferente a la tradición de enseñanza de la filosofía, fundado en las NT, que simplemente pudiera pretender instrumentalizar los desarrollos en las mediaciones para hacer filosofía.

Además de las eventuales líneas de pensamiento filosófico que se podrían desarrollar con base en las NT, los argumentos de tipo pedagógico y didáctico aparecen también cuando Scolari nos remite a la teoría cognitiva de Jerome Brunner (Scolari, 2013, p. 9). Es sabido que el psicólogo norteamericano quería resolver la aparente disyuntiva entre las formas de pensar lógicas y la cultura; para Brunner, el acceso de los más jóvenes a saberes disciplinares y especializados pasa en un primer lugar por las formas de

reconocimiento que en el aula le son conferidas a estos sujetos en formación; distinto a como se concibe en la escuela tradicional, para Bruner el acercamiento hacia los grandes saberes inicia mediante los esquemas o ideas o narraciones que los sujetos van enunciando y mediante los cuales le proporcionan sentido al mundo en el cual habitan.

La narración, de acuerdo con Bruner, es el instrumento cultural que con mayor fuerza y eficacia construye mundos posibles. Entre otras posibilidades, los relatos: 1) proporcionan marcos o esquemas de conocimiento (creencias, valores, situaciones canónicas y contextos) desde los cuales se puede construir explicaciones del mundo y de la vida; 2) proporcionan elementos para establecer empatías por la vía de analogías (relatos metafóricos, metonímicos, alegorías, apologías), lo cual permite relacionarse con otros compartiendo subjetividades; y 3) indican contextos y circunstancias que permiten construir sentidos mediante la interpretación de intenciones. (Camargo y Hederich, 2010, p. 334)

Convergencia y prosumidores

Contrario a lo que pudiera creerse, la convergencia no es exactamente un fenómeno reciente que se pueda atribuir a los desarrollos de las tecnologías telemáticas con exclusividad. Hay convergencia desde el momento en el que hay historias (novela, ensayo y demás) y hay apropiaciones, interpretaciones y relecturas de estos materiales. Por citar un ejemplo, *Madame Bovary* (Flaubert, 1982) según palabras de Vargas Llosa, impactó enormemente su carrera como escritor; y con el peruano hay muchas otras formas de leer tal novela, sin mencionar los impactos que suscitó en la sociedad francesa en el momento de su publicación.

Lo central acá es que la visibilidad de tales lecturas o interpretaciones no fueron tan accesibles como lo pudieran ser en la actualidad; hay que fijar la atención en el hecho de que los sujetos que se acercan a una historia realizan elaboraciones subjetivas, apropiaciones y hasta vivencias, y es importante recalcar que de alguna manera esa ha sido la forma como se realiza también el acercamiento hacia el mismo saber científico y filosófico. Esto, por supuesto, puede propiciar controversia porque precisamente en el caso

del conocimiento científico siempre se ha considerado, acorde al modelo de los siglos XVI y XVII, que la naturaleza dispone de *una sola narrativa* que se compagina con los ejercicios de observación, hipótesis y experimentación y su ulterior expresión en sistemas lógico-matemáticos.

El paradigma narrativo es parte del denominado “giro narrativo” en las ciencias humanas, este enfoque busca trascender las limitaciones del “giro lingüístico” que quiso fundamentar la filosofía como una forma de metalenguaje único a partir del cual se formalizara el conocimiento de las ciencias. Se mostró la imposibilidad de lograr que mediante las reglas de un metalenguaje pudiese asentar la verdad de los conocimientos científicos. Esto se sumó a las crisis conceptuales en las ciencias y en las filosofías. Crisis cuyo elemento más visible es el florecimiento de una extendida ideología de relativismo y convencionalismo. (Rosas, s. f., p. 3)

La convergencia aparece cuando hay historias que se divulgan, inspiran y convocan a los más variados sujetos a producir materiales relativos a la narrativa de su preferencia; en este último caso se denominan *prosumidores* (Lastra, 2016), que es la conjunción de los términos “consumidor” y “productor” y denota la tendencia de algunos fanáticos de sagas como por ejemplo *Harry Potter*, *Stars Wars* y *The Walking Dead* (TWD) a generar videos, juegos y demás insumos que son difundidos por redes sociales y páginas web.

A partir de una historia nuclear, retomando el ejemplo de TWD (Montoya, 2015), aparecen productos como el cómic, la serie de televisión, videojuegos y los llamados *spin-off* que son historias que se cuentan de forma posterior al final oficial de la narración. La historia “nuclear” en este caso sería la invasión zombi que ocurre en el estado Georgia (EE. UU.). Pero sería necesario abstraer más la historia y pensar en esos muchos otros desarrollos argumentales que se pueden llevar a cabo en las otras ciudades, ya sea en un tiempo sincrónico (presente), anterior (precuela) y futuro (*spin-off*).

Lo propiciado por TWD implica toda una industria de productos que parecen no agotar una historia en una linealidad propia de los relatos años atrás; la imaginación y las posibilidades de realizar más y más productos por cuenta de los *fans*, implica la elaboración de videos, animaciones, disfr-

zarse para eventos (*cosplay*). Incluso los fans pueden llegar a ganar dinero, *monetizar* (Montauban, 2019), a partir de filmar sus reacciones frente al estreno de una nueva temporada de su serie favorita.⁴

Aunque estas manifestaciones pudieran ser consideradas como propias de la frivolidad de la industria del entretenimiento, igualmente es un fenómeno que vale la pena tener en cuenta, sobre todo si se observa la aplicación que puede tener en la enseñanza al procurar convertir a los estudiantes en creadores de contenido respecto a los saberes que se busca enseñar.

Es evidente que, al ser estudiantes más que receptores o consumidores de un saber que un docente busca compartirles, se incurre en riesgos como aprendizajes que podrían juzgarse como incorrectos y que son puestos de manifiesto en las creaciones mediáticas que se producen. Quizás lo relevante en este caso no es que un saber sea compartido de manera precisa o correcta, sino el nivel de *motivación* hacia la actividad académica que puede adquirirse.

En este orden, la alternativa para transformar a los estudiantes en prosumidores de un saber requirió conceptualizar sobre la construcción de guiones, en este caso, dirigido hacia un problema o autor de la filosofía. Dicha propuesta es realizable también con otras áreas del saber. Con la idea de llevar a cabo el esquema evaluativo del curso, se solicitó a los estudiantes que escribieran un guion previo y que definieran la propuesta evaluativa para sus hipotéticos estudiantes; este sería calificado como el anteproyecto. El proyecto final sería el despliegue de un problema, tema o autor de la filosofía en mínimo dos mediaciones: por ejemplo, si se escoge la filosofía moral de Kant como tema, se elabora el guion y la entrega final puede consistir en un video y en un *podcast*.

La inquietud reiterada de algunos participantes del curso tenía relación con la posibilidad de que los contenidos de la filosofía pudieran trivializarse o deformarse. La popularidad no ha sido por lo general propia del pensamiento filosófico y los intentos por hacer más accesible este saber a grandes grupos de personas son tomados con sospecha desde perspectivas más ortodoxas.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=qYnF-RIXsU0>

Para tratar de responder a estas inquietudes, en el curso se procedió a realizar ejercicios de análisis, crítica e interpretación de artículos y libros que referían a las mediaciones en general mediante las cuales se despliega un argumento en NT.

Los memes

Los antecedentes del meme se pueden encontrar en las reflexiones del etólogo británico Richard Dawkins, en su libro *El gen egoísta* (1985). Para este, los seres vivos son máquinas puestas al servicio de los “propósitos” egoístas de los genes, una óptica reduccionista que, sin embargo, se queda corta al procurar dar explicación a las expresiones de la cultura.

Dawkins considera que hay algunas ideas (memes) que se asocian con el bienestar mismo del gen y por ello en tal situación se favorece la reproducción de estas volviéndolas “virales”, es decir, que se replican espontáneamente y se conservan en el legado cultural de la humanidad. Como ejemplo de ello está la idea o meme de “Dios”, que dispone de una alta difusión y permanencia en la historia.

Los memes de la actualidad, que difieren en buena medida de los que preconizó Dawkins, se ocupan más de proponer imágenes que ridiculizan a algún personaje famoso o exageran algún lapsus que comete un político (figura 1). Se debe aclarar que una idea memética no es necesariamente la imagen estática con un texto arriba y abajo como se conoce ya por tradición.

Meme es, en general, toda idea que se “viraliza” (Pérez et al., 2014, p. 85), es decir, se propaga en gran proporción. La generación de los *youtubers* e *influencers* representa a personajes que buscan vender su imagen y sus ideas, que incluso pueden ir en contra de los valores y principios morales de la sociedad en la que se presentan. Los criterios éticos o estéticos no tienen lugar aquí, pues lo que pueda ser *viralizable* en buena parte de las veces se corresponde con lo *políticamente incorrecto*; es así como las formas de transgresión lamentable o afortunadamente tienden a propagarse con mayor velocidad y volumen.

Figura 1. Ejemplo Meme tradicional



Nota. Tomado de <https://peru21.pe/deportes/yao-ming-13-memes-ex-basquetbolista-chino-troleado-mundo-196091-noticia/>

Pero no porque esta posibilidad del meme –de replicarse de modo espontáneo– se base en valores contrarios a los socialmente aceptados o incite a un consumo frenético e irreflexivo, deja por ello de poseer interés para la reflexión didáctica: ¿si así ocurriera en la educación, podrían los docentes *viralizar* sus saberes y cómo podrían hacerlo? (*Pregunta 1*)

De la anterior se derivó otra pregunta en específico para el saber filosófico y su enseñanza: ¿podrían hacerse *meméticas* las ideas de algunos filósofos? (*Pregunta 2*)

La pregunta no es de modo alguno original; en la actualidad hay variados empeños por hacer la filosofía más accesible a mayores grupos de personas. Estos esfuerzos van desde el trabajo de Roberto Rosselini de hacer del cine un medio para difundir el conocimiento filosófico, con películas que presentan la semblanza de personajes como Sócrates, Pascal o Descartes, hasta la Fonda Filosófica de Darin Mcnabb⁵ en Youtube. La *memetización* de la filosofía, por decirlo así, es una tarea que se realiza desde hace bastante tiempo.

5 <https://www.youtube.com/user/darinmex>

El trabajo con los docentes en formación en este ámbito buscó entonces, en un primer momento, propiciar la reflexión sobre la *imagen* en la filosofía, saber que por tradición ha optado más por las abstracciones a partir de los discursos escritos o hablados, incluso en lo tocante a la reflexión estética.

Figura 2. Meme sarcástico



Nota. Tomada de <https://co.pinterest.com/pin/569283209129331955/?autologin=true>

La imagen como mediadora de ideas y, en el caso actual de los *memes* que se hacen virales, como expresiones efectivas y efectistas que expresan sintéticamente un concepto o una reflexión. El efecto humorístico se cifra en la extrapolación del concepto expresado por el autor o tema de la filosofía y deriva en una confrontación de ideas que denota incluso ideología y posición política.

El *efectismo* de la imagen se evidencia en la situación trágica de quien ve su vida en peligro. Se recurre así al temor a la muerte como algo que cualquier ser humano puede sentir, pero en este caso es Adam Smith quien clama por auxilio y una dama burlonamente le ofrece su *mano invisible* para ayudarlo (figura 2). Suponiendo que el tema de enseñanza sea la filosofía moral de Adam Smith, habría un riguroso y largo camino por recorrer que sería en principio la lectura de *La riqueza de las naciones*. Lectura ardua y compleja que en este caso se contrastaría con una imagen que sintetiza una idea. Es probable que algunos, sin saber nada de Smith, se pregunten por la absurda propuesta del meme y se inquieten por resolver el meollo de su aparente hilaridad.

No se trata de recurrir al supuesto contrapeso que habría entre una cultura de los libros, de textos, y una cultura de la imagen bajo la idea de que los más jóvenes son “más visuales”. No es este el propósito pragmático de recurrir a la imagen y a la idea memética que ella puede expresar; se trata de brindarle reconocimiento como un constituyente fundamental de la cultura de masas, pero más allá de su categorización cuasi maniquea de restarle valor por su carácter popular, es reconocer que los aportes de los memes expresados, independientemente de la mediación en la que vayan, tienen gran valor en lo relacionado con la educación.

Los videojuegos

En esta parte se facilitó la conversación con los maestros y las maestras en formación respecto al significado del juego en la escuela y los videojuegos como una extensión de ello. Es posible que todo aquello que se refiera a los videojuegos y las consolas (Vásquez-Cano, 2015) no clasifique en principio como un tema respetable de reflexión académica. ¿Las razones de esto? Necesariamente se requiere pensar en los prejuicios que se intuyen desde el lenguaje que se emplea de modo cotidiano.

Algunos de estos prejuicios se remontan a la idea de juego en general. “Jugar” es considerada una actividad que contrasta con la seriedad; cuando alguien dice “no estoy jugando”, quiere matizar que su expresión se atiene a un asunto de verdad importante y que merece una mayor atención; cuan-

do no, es también una amenaza. El juego se asume como una “perdedera” de tiempo y mucho más si se asocia a los videojuegos que ensimisman a niños y adolescentes, “incitan a la violencia” y son los supuestos culpables de que haya jóvenes enajenados que toman armas y provocan masacres. En la escuela hace mucho se dejó de jugar, y maestros y maestras realizan actividades “lúdicas” que en buena parte de las veces tienen mayor semejanza con actividades lectivas regulares.

El juego depara placer y goce para quien participa de él; por eso es visto con sospecha, porque nada bueno se puede producir sin cierta dosis de trabajo agotador.

Pero jugar no puede interpretarse de un modo tan simple: para Hui-zinga (2007), el juego no representa una actividad instrumental, no es una preparación para otro tipo de actividad de la vida ni su valor radica en los propósitos que cumple a futuro. El juego dispone de unas reglas que le son propias al tiempo y al momento en el que se ejecuta y expresa una naturaleza particular.

Evidentemente, esto tendría mucho de diferencia en relación con los videojuegos, que siguen tal vez perteneciendo a ese tipo de actividades que acaparan la atención de las mentes de los más jóvenes y los desvían de los propósitos valiosos y válidos que el mundo adulto pretende deparar para ellos.

Para la enseñanza de la filosofía es necesario hacer una distinción de los videojuegos y tiene que ver con su carácter comercial o educativo. En el segundo caso, los videojuegos diseñados para aprender filosofía responden al esquema del tipo “trivias”, donde se pone un enunciado y varias opciones de respuesta; este tipo de juego no explota el carácter lúdico como forma de saber, sino que, al igual que la vieja escuela tradicional, pretende reproducir estructuras memorísticas. La recompensa se da por la respuesta acertada que se pueda ofrecer, acorde al cuestionario planteado.⁶

La industria de los videojuegos en la actualidad compite directamente con la del cine, pues sus argumentos y sus narrativas son semejantes en cuanto a la trama. Esto se da gracias al avance en la complejidad de las consolas, que son artefactos que emulan casi en igual grado la complejidad

6 Véase <https://www.cerebriti.com/juegos-de-filosof%C3%ADa/tag/mas-recientes/>

de un computador, lo que permite la presencia de narraciones extensas y complejas en los videojuegos y, así como en el cine, basan sus líneas argumentales en reflexiones y situaciones propias de la cotidianidad, que son el mismo sustrato de la reflexión filosófica.

Para citar un ejemplo de lo dicho, la tesis objetivista de la filósofa de origen ruso Aynd Rand y su obra *La rebelión de Atlas* (2007) se llevó a un videojuego denominado *Bioshock*, en el que Rapture es una ciudad bajo el mar donde los científicos y los artistas son librados de todo control moral o político por parte del Estado; por dicha razón su progreso y desarrollo tecnocientífico y cultural es muy alto.

Bien se sabe que Rand no veía con buenos ojos el control por parte del Estado a la iniciativa privada para redistribuir la riqueza. *La rebelión de Atlas* ejemplifica la situación en la cual unos empresarios ferroviarios son constantemente limitados en sus desarrollos e iniciativas por un gobierno que tan solo busca obtener dádivas y votos de los que se sienten en desventaja.

El docente de filosofía puede recurrir a los videojuegos para indagar sobre los estereotipos que en algunos se presentan. Es un muy buen punto de partida para la reflexión con los estudiantes que están jugando fútbol en una consola, respecto al sentido y valor del juego en sí mismo; algunos juegos de guerra presentan situaciones de la historia mundial y se vende la imagen de unos ganadores que por lo general siempre pertenecen a Occidente. Esto puede ser motivo de reflexión respecto a las historias que son construidas de forma oficial por los aparentes ganadores y grupos de poder.

Sin embargo, hay aspectos en los cuales los videojuegos invitan a verdaderos ejercicios de razonamiento, pues las variables que maneja un videojugador son muchas y esto se da gracias al avance en la complejidad de las consolas y los desarrollos de *software*. Lo anterior se aprecia especialmente en los juegos de rol, donde el jugador tiene la oportunidad de diseñar su personaje con las características que se adecuen o se asemejen mejor al ideal que pretende; no son los videojuegos –en su mayoría– hoy en día instrumentos que llevan a los más jóvenes a destrozar botones. Muchos de ellos plantean situaciones y decisiones, así sea en su universo limitado por el *software* diseñado, que hacen posible evaluar las proyecciones al futuro del mismo juego y que le permiten evidenciar al jugador las consecuencias de su actuar.

De estudiantes a prosumidores

De la experiencia relatada valdría la pena reseñar los trabajos que finalmente produjeron los estudiantes y que evidencian la apropiación de la estrategia:

- Julián Duque realizó un *podcast* sobre el papel de los prejuicios en la formación.
- Los estudiantes Miguel Rubio y Rodrigo Rodríguez realizaron el cómic “Diálogo de los muertos” (figura 3).
- Las estudiantes Manuela Vives y Mariana Vásquez realizaron tres *podcasts* y un video sobre las pedagogías feministas:

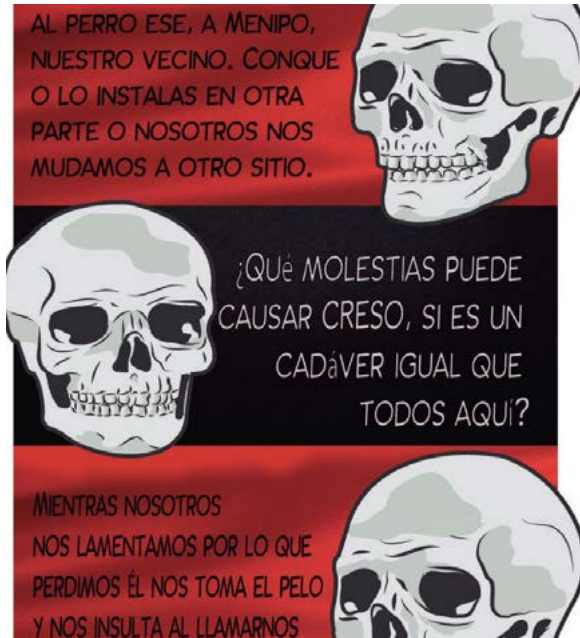
Podcast, capítulo 1: <https://soundcloud.com/manuela-vives/la-virginidad-libertad-o-sumision>

Podcast, capítulo 2: <https://soundcloud.com/manuela-vives/espacios-para-la-mujer-el-abrigo-de-la-piedra>

Podcast, capítulo 3: <https://soundcloud.com/manuela-vives/los-oraculos-mujer-verdad-y-destino>

- Las estudiantes Gloria Catalina Villegas y Laura Gallego realizaron un cómic y un *podcast* sobre la idea de paz imperfecta.
- Las estudiantes Sara Quiroz y Paula Arbeláez realizaron un video sobre la filosofía moral de Kant:
https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=IFxU6h5bMP4&feature=emb_logo
- El estudiante Edison Jovani Cumbal realizó un video sobre la filosofía para niños:
<https://www.youtube.com/watch?v=0btHCEUZVJI&t=63s>

Figura 3. Cómics "Diálogo de los muertos"



Nota. Elaboración de Miguel Rubio y Rodrigo Rodríguez.

Referencias

- Aristóteles. (1985). *Poética*. Editorial Leviatán.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*. Editorial Itaca.
- Camargo, A. y Hederich, Ch. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24), pp. 329-346.
<https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>
- Camps, V. (1991). *La imaginación ética*. Editorial Ariel.
- Dawkins, R. (1985). *El gen egoísta*. Salvat Editores.
- Flaubert, G. (1982). *Madame Bovary*. Editorial Oveja Negra.
- Herrera, W. y De Gamboa, C. (2005). *Kant: defensa y límites de la razón*. Centro Editorial Universidad del Rosario.

- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Jenkins, H. (2003, enero 15). Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*.
<https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Lastra, A. (2016). El poder del prosumidor. Identificación de sus necesidades y repercusión en la producción audiovisual transmedia. *Icono*, 14(1), pp. 71-94.
- Montauban, J. (2019). De los zombis a los walkers. El despertar de la economía fandom. *Anthropologica*, 37(42), pp. 35-56.
- Montoya, D. y Arango, M. (2015). Los sistemas intertextuales transmedia como estrategia pedagógica: De *The Walking Dead*® a *La Odisea*. *Correspondencias & Análisis*, (enero-diciembre), pp. 15-36.
http://www.correspondenciasy analisis.com/pdf/v5/cnt/2_los_sistemas_intertextuales.pdf
- Pérez, G.; Aguilar, A. y Guillermo, M. E. (2014). El meme en internet. Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Argumentos*, 27(75), pp. 79-100.
<https://www.redalyc.org/pdf/595/59533233004.pdf>
- Rand, A. (2007). *La rebelión de Atlas*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Rorty, R. (1990). *La filosofía en la historia*. Ediciones Paidós.
- Rosas, L. A. (s. f.). *El paradigma narrativo y la educación mediada por tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento*.
<http://somece2015.unam.mx/anterior/MEMORIA/65.pdf>
- Sánchez, M. (2016, febrero 20). “La invasión de los necios”: la opinión que tenía Umberto Eco de Internet y las redes sociales. *El País*.
https://verne.elpais.com/verne/2016/02/20/articulo/1455960987_547168.html
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Editorial Planeta.
- Vásquez-Cano, E. y Sevillano, M. L. (Coords.) (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*. Narcea Ediciones.
- Vásquez-Cano, E. (2015). *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*. Narcea.
- Vattimo, G. (2003). *En torno a la posmodernidad*. Anthropos Editorial.