

VIDEOJUEGOS IV

(Un análisis crítico)

Pensamiento mecanicista

Mucho antes de que los estudiantes jugaran “El Camino a Oregón” o que aquellos en pro de los videojuegos asociaran el jugarlos con la resolución de problemas a nivel educativo, el pionero de la ciencia de la computación Joseph Weizenbaum advirtió del peligro de sustituir el juicio humano por el cálculo mecánico. Se alarmó cuando sus colegas empezaron a usar, con toda seriedad, un programa que el había diseñado con ánimo lúdico, que simulaba conversaciones con un psicoterapeuta. Dijo “la razón mecánica convierte cada dilema real en una paradoja que puede ser resuelta por medio del cálculo y la lógica” (Weizenbaum 1976, 13). La profunda complejidad de la toma de decisiones del ser humano se convierte en un cálculo mecánico y reduccionista dejando atrás lo más valioso de nuestras historias. Weizenbaum escribe:

“El introducir las computadoras a nuestra sociedad de por sí altamente tecnológica, ha reforzado y amplificado las presiones ya existentes que conducen al hombre a una visión cada vez más racionalista de su sociedad y cada vez más mecanicista de él mismo”. (Weizenbaum 1976, 11)

Incluso los defensores de los videojuegos no han conseguido rebatir el hecho que los videojuegos aumentan esta visión mecanicista del ser humano. Gee, por ejemplo, parece opinar que las computadoras funcionan de la misma manera que el hombre piensa y por ende son un buen modelo a imitar para los niños, Gee escribe: “Los buenos videojuegos organizan el pensamiento de manera profunda y efectiva, en parte porque externalizan el pensar del ser humano (Gee 2007, 25)... el pensamiento fructífero abarca el crear simulaciones en nuestra mente que nos preparan para actuar, el pensar es parecido a un videojuego ya que los videojuegos son simuladores externos” (Gee 2007, 80).

En cambio, Schaffer retoma las observaciones de Weizenbaum acerca del “pensar” de las computadoras y escribe:

“Las cosas que una computadora puede hacer, se pueden representar mediante un algoritmo bien formulado. Es decir, hacen cosas estandarizadas. Así que aprender a hacer lo que puede hacer una computadora es aprender una habilidad estandarizada”.

Pero a Schaffer no le asustan los límites que implica la estandarización, el cree que 7 los procesos mecánicos de la computadora pueden suplementar el pensamiento humano y potencializa el aprendizaje.

Puede que tenga razón si se trata de procesar números o editar símbolos y cuando se utiliza para suplementar el trabajo fuera del contexto virtual. Pero los videojuegos son en esencia mundos contenidos dentro de sí mismos, donde hay que pensar dentro de los confines de esos mundos contruidos lógicamente, si se quiere tener éxito. Cualquier tipo de

pensamiento fuera de lo que se puede expresar de manera estandarizada, mecánica, algorítmica no funciona en ese ambiente y por lo tanto no existe.

Esto es precisamente lo que ocurre en el juego El Camino a Oregón (o Civilization o Sim). La moraleja tradicional de la historia verdadera de los pioneros, que depende de la amplia gama de experiencias humanas no existe en el juego. Es reemplazada por una lección nueva y puramente técnica que dice que la manera correcta de relacionarse con el mundo es por medio de decisiones racionales y calculadas que aumentan nuestro control y poder sobre el entorno. Pero no cualquier entorno, sino uno creado a la imagen y semejanza de una máquina.

Treinta años después de la advertencia que hizo Weizenbaum que las computadoras nos pueden llevar por el camino donde el juicio humano es usurpado por el cálculo mecánico, escuchamos que los defensores de los videojuegos nos dicen que no solo mejoran nuestra capacidad de pensamiento, también mejoran nuestro carácter ético. En un reportaje Justin Hall, un consultor de videojuegos, dice “los juegos me han enseñado a ser moral”. El artículo explica que el juego Ultima IV de Richard Garriot le ayudó a entender que el buen comportamiento a veces quiere decir tener que escoger entre varias virtudes... en el universo diseñado por Garriot una persona puede perder por no haberle dado una moneda a un mendigo, aunque haya jugado siguiendo las reglas (Rubin 2004).

Hall retuerce la conducta ética y moral convirtiéndola en razonamiento puramente instrumental. El concepto de compasión ofrecido en el juego no es un acto de generosidad basado en la conexión anímica que uno siente hacia el prójimo, el jugador da de comer al hambriento porque esto conviene a sus intereses. El mendigo es otro objeto más, otra inversión que lleva al éxito. Dada la fría lógica que esta doctrina implica no es difícil pensar que pasará cuando El señor Hall se dé cuenta que en el mundo real, dar limosnas no le hará ser más exitoso en sus emprendimientos.

Todas las decisiones hechas en el interior computarizado de un videojuego son solamente cálculos matemáticos. Cualquier esfuerzo por incluir conductas éticas en la programación de los videojuegos implica redefinir la compasión, el compromiso, la integridad y la dignidad de una manera divorciada de los aspectos no racionales, emocionales y espirituales de la vida. Esto es un ejemplo de lo que el crítico social Theodore Roszak 8 (1986, 78) ha llamado el gran principio reduccionista de la computadora: “Si la computadora no logra subir al nivel del usuario, el usuario bajará al nivel de la computadora”.

El colapso de tiempo y espacio Una de las atracciones del modelo de los videojuegos como educadores es su capacidad de comprimir el tiempo y desaparecer los límites del espacio físico. Los estudiantes que viven en lugares opuestos del planeta pueden colaborar casi instantáneamente. Los beneficios de esta hipercompresión de tiempo y espacio son una parte importante del argumento en pro de los videojuegos en el entorno educativo.

Desafortunadamente no se considera los posibles problemas que surgen de esa compresión. Como demostró Piaget (y lo sabe cualquier padre gracias a la experiencia), las

percepciones infantiles de tiempo y espacio son a menudo confusas, y su afinación es parte de un proceso de desarrollo que dura hasta la adolescencia (Piaget 1969). ¿El usar videojuegos desde temprana edad y otras tecnologías que comprimen tiempo y espacio interfieren con ese desarrollo? No sabemos. Hay pocos estudios que investigan cómo esta compresión puede llegar a afectar el concepto general de tiempo y espacio que tiene un joven. Sin embargo, hay suficiente evidencia anecdótica de jóvenes que no son capaces de llevar a cabo actividades del mundo real por periodos prolongados, para hacernos sospechar del caso (Brod 1984).

En mis conversaciones con padres y maestros acerca de la importancia de la naturaleza en la vida de los niños, una de las frustraciones más expresada es que los jóvenes de hoy no tienen la paciencia para estar en el bosque o junto al estanque. Han crecido frente a los programas de Discovery Channel que comprimen cientos de horas de filmación hasta llegar a media hora de imágenes emocionantes, los niños quieren ver a los venados correr, a los peces saltar, a las nutrias jugando y a los osos gruñendo, todo al mismo tiempo y sin tener que poner nada de su parte. El espacio real es demasiado grande, el tiempo real es demasiado lento y no les produce el sentimiento de diversión que sienten cuando ven un video o juegan un videojuego. Cuando lo simulado es preferido a lo real hay que preguntarse si las simulaciones encierran verdaderamente algún valor educativo.

Cuanto más los videojuegos devalúan el lugar por completo. Dónde uno esté en el espacio no afecta el videojuego, así el contexto de nuestro hogar, barrio, escuela y medioambiente natural no significan nada en el videojuego. Sin embargo, una de las necesidades primordiales de cualquier niño es el sentido de pertenencia a un lugar físico. La filósofa Simone Weil dijo “Tener raíces es la necesidad más importante y menos reconocida del ser humano” (Weil, Eliot & Wills 1978, 41). Desafortunadamente el tener raíces (más allá de estar sujeto a la pantalla) es una necesidad no reconocida y definitivamente no promovida en los videojuegos.

Motivación Ahora llegamos a la premisa central, el uso de videojuegos para aprender; muchos jóvenes están locamente motivados a aprender a jugarlos bien. Dado lo poco motivados que están muchos niños a la hora de aprender en la escuela, es atractivo pensar que el mismo principio usado para diseñar videojuegos comerciales se podría utilizar para diseñar videojuegos educativos. Así veríamos a los jóvenes pasándose horas felizmente inmersos y aprendiendo historia, ciencia y matemáticas; eso dice el argumento. Desafortunadamente es un argumento muy débil por varias razones.

Primero, no hay pruebas de que se puedan diseñar videojuegos con los contenidos profundos y fieles que los jóvenes necesitan para aprender, y al mismo tiempo mantener los niveles de emoción y reto que los atrae en los videojuegos comerciales. A la hora de igualar el poder seductivo de los videojuegos usando contenidos académicos serios, los defensores de los videojuegos en la educación admiten que el potencial está ahí, sin embargo no existen programas que funcionen así. Dado el poco resultado que han tenido otras tecnologías pintadas como salvadoras de la educación—desde la filmación hasta el internet— todas

vendidas como gran potencial en lugar de evidencia existente, hay razones para no creer el futuro utópico que los entusiastas nos pintan.

Segundo, aquellos a favor nos dicen que el elemento de motivación en los videojuegos no tiene nada que ver con el contenido, por eso los profesores universitarios nos muestran juegos como Grand Theft Auto y Full Spectrum Warrior como ejemplos de videojuegos que promueven el aprendizaje (Gee 2007). Estos juegos muestran situaciones sumamente violentas, pero sus creadores saben lo que hay que hacer para que los jóvenes quieran seguir jugando. Según Gee, Schaffer y otros lo atractivo de los juegos no está relacionado con una atracción por la violencia, está ligado a un sentido creciente de control. Gee (2007, 49-50) dice:

“Cuando la gente juega un videojuego manipula a un personaje a distancia, en este caso a distancia virtual. Sienten que su mente y cuerpo se han extendido hasta este mundo virtual. Este proceso les permite identificarse poderosamente con el personaje virtual y sentirse fuertemente motivados a comprometerse con el mundo virtual que el juego crea gracias a ellos.

Quizá si los jóvenes pudiesen vivir en un mundo virtual sería bueno que se comprometieran con él pero esto es lo que preocupa a muchos críticos, que los jugadores de videojuegos están más comprometidos con el mundo virtual que con la vida real. Si un gran motivante para jugar videojuegos es el poder de actuar en una realidad virtual, es difícil ver a ese mismo joven interesado en aprender en el mundo real.

Veamos las dificultades que surgen en el ejemplo mencionado anteriormente 10 cuando los niños acostumbrados a la velocidad de los videojuegos con temas ecológicos se enfrentan a un ecosistema verdadero. El filósofo científico Stephen Talbott investiga este problema en un ensayo llamado “El efecto de la violencia en los videojuegos sobre la desensibilización a la violencia real” (1995, 146), y dice que motivar a los estudiantes de ciencias usando programas multimedia con efectos especiales impresionantes (el factor asombro) es contraproducente porque el “asombro provocado por el efecto especial” no conduce a la curiosidad reverencial científica generada por aquél que nace de estar en contacto con la naturaleza.

Este último nace de la conciencia de la conexión inmediata y personal con el fenómeno, de un sentido de que la esencia interior de lo que se observa está de alguna manera conectado a la esencia interior de uno mismo.

Talbott nos explica que al sustituir la conexión profunda que siente el niño con el fenómeno natural por los efectos especiales generados por una computadora, el niño se verá atraído por el efecto especial en sí, no por el fenómeno y menos por la ciencia. A diferencia de la simulación saturada de entretenimiento y rápida, el mundo real mucho más lento, mas sutil y menos manipulable se le hace aburrido, mundano e incapaz de generar asombro y emoción. Los maestros comúnmente notan que las cosas en sí no interesan a los alumnos y que motivarlos a aprender sin apoyos es cada vez más difícil. En muchos salones las actividades realizadas en la computadora que una vez fueron tan motivantes ya se han convertido en el

método de extorsión del niño hastiado que hace resonar la amenaza silente “No aprenderé de ti hasta que me entretengas”.

Además, la idea de Gee de explotar los instintos manipulativos del niño para motivarlos puede ser un bono para los diseñadores de videojuegos comerciales, pero debe provocar preocupación entre padres y educadores que saben que parte del desarrollo es aprender a contener el impulso de manipular “a distancia”. Es más, aquí nos topamos con un ejemplo de cómo uno de los aspectos más preocupantes de los videojuegos es la voluntad de explotar las cualidades de inmadurez en los niños para venderles los juegos. Marc Prensky (2006, 85) escribe:

“Los videojuegos son tan atractivos porque el principal objetivo del diseñador es mantener al usuario enganchado. Hay que hacer que el jugador regrese día tras día, 30, 60, hasta 100 horas o más para que la persona sienta que ha valido la pena el gasto (y en el caso de videojuegos en línea, siga pagando). Así se mide su éxito”.

No se le ocurre a Prensky que ésta es la estrategia del vendedor de drogas, que la mejor manera de mantener al usuario enganchado es atraparlos apelando a sus instintos inmaduros y no a sus valores elevados. Si el mercado libre es quien determina los contenidos de los videojuegos en lugar de ser la salud del niño, todo se vale.

Un ejemplo de esto está en Virtual Laguna Beach, el primero de tres juegos de simulación en línea diseñados por MTV y donde el jugador crea sus propios personajes en 3-D. Judy McGrath, directora ejecutiva de MTV Networks explicó con confianza porqué los jóvenes querrían jugar su juego ya que tiene las mismas cualidades que el canal televisivo. “MTV le habla intencionalmente a un grupo de personas perdidamente fascinadas por verse a sí mismas” (Siklos 2006).

Aquellos a favor deben tomar en cuenta las características motivacionales que sólo poseen los videojuegos—el sentido de control absoluto, la habilidad de manipular “avatares” personales, la posibilidad de alterar el entorno según el capricho, el compromiso con un mundo que gira alrededor del jugador—y que nace de una visión de uno mismo enferma y adolescente; la educación debe aminorar y no explotar estas características.

Finalmente, hay argumentos recientes que dicen que los jóvenes son ávidos consumidores de estos juegos precisamente porque buscan aprender, pero no hay ninguna prueba de esto. Es poco creíble. Grand Theft Auto 4, uno de los videojuegos más violentos, vendió 3.6 millones de copias el día de su lanzamiento, rompiendo el récord que Halo 3, otro juego violento, había logrado (“Grand Theft Auto rompe records de venta” 2008). ¿De verdad creemos que vendió tanto porque los jugadores tenían sed de aprender? No es fácil creer en ese argumento cuando nos percatamos de que Mortal Kombat en su versión sangrienta vendió 7 millones más copias que la versión no sangrienta (Goldstein 1999). Es mucho más probable que el atractivo de estos juegos es que estimula las glándulas suprarrenales más que la corteza cerebral.

Las pocas investigaciones que existen acerca del impacto de los videojuegos sobre el aprendizaje no parecen coincidir con Gee. Vivek Anand llevó a cabo un estudio y descubrió que “el tiempo que un estudiante se pasa jugando videojuegos tiene una correlación negativa con sus calificaciones en las pruebas GPA y SAT. Cuanto más juegan, más bajas son sus calificaciones” (Anand 2007, 552). Estas calificaciones puede que no sean el mejor indicador del aprendizaje, pero si pueden ser el reflejo de la motivación que lleva al aprendizaje. En este estudio, por lo menos, no hay evidencia de esto.

Tomando todo esto en consideración, no queda claro saber si lo que motiva a los jóvenes a jugar videojuegos es de ayuda a la hora de aprender o si es siquiera sano para ellos. La motivación es un tema complejo y rara vez se logra recorrer intacto de un contexto a otro. El llevar a los videojuegos del ámbito lúdico al educativo es un cambio de contexto mayor de lo que los defensores de los videojuegos admiten. Hasta la fecha no hay evidencia de que los aspectos positivos que yacen en la motivación sobrevivan el cambio.

El juego Uno de los aspectos más atractivos a la hora de defender los videojuegos es la importancia de los juegos en el proceso de aprendizaje del niño.

Los niños juegan. Hay organizaciones como la Alianza por de la Niñez (Miller & Almon 2009) que han demostrado que el juego es elemental para el desarrollo del niño, el jugar por jugar. Es bueno ver que los proponentes de los videojuegos han leído a los expertos en desarrollo como Piaget, Vygotsky y Bruner que dicen que el juego promueve el desarrollo emocional, social y cognitivo. Pero hay muchos tipos de juego. Los niños de hoy necesitan algunos tipos de juego más que otros. La mayoría de los niños estadounidenses de clase media juegan demasiados juegos estructurados y supervisados por adultos que les roban su libertad de crear. Hay muy poco tiempo para el juego autodirigido, no supervisado, libre. Demasiados entrenamientos de fútbol y demasiado poco “las traes” y “escondidas”.

Muchos defensores de los videojuegos cometen el error de considerarlos dentro de esta última categoría de juego no estructurado y autodirigido. Es fácil cometer dicho error ya que el niño dirige sus acciones en el juego y la supervisión del adulto no sólo no es necesaria, sino que es comúnmente rechazada. Pero si miramos más de cerca, jugar videojuegos no es tan independiente. No hay un adulto que controla el juego; de hecho, el juego no lo controla el humano. La computadora, el X-box o el Playstation establecen parámetros rígidos (sin mencionar limitaciones físicas) que delimitan el juego.

Los videojuegos están llenos de reglas, es lo que los convierte en juegos. Sin embargo, las reglas en el juego libre de los niños son muy fluidas, cambian de un momento a otro. Esto no ocurre en los videojuegos. Los diseñadores ponen las reglas no negociables y la computadora obedece a unos parámetros estrechos que hasta el diseñador debe respetar. El supervisor tradicional (padre, maestro) no existe, pero un pedagogo escondido ha tomado el mando y una serie de estrictas reglas han sido impresas en silicón.

Cuando Theodore Roszak leyó las profecías de Seymour Papert, pionero del software, acerca de la invasión de la educación por los “micromundos” se sintió “acechado por la

imagen del prisionero puesto en completa libertad dentro del “micromundo” llamado prisión: “Quédate entre estas paredes, obedece las reglas y podrás hacer lo que quieras” (Roszak 1986, 75). A nivel fundamental los videojuegos no liberan al niño del juego sobreestructurado, simplemente transfieren la responsabilidad de estructurar del humano a la máquina.

Incluso el argumento de que son los jugadores los que dirigen la acción dentro del juego, es exagerado. En realidad, los jugadores manipulan objetos y textos en la pantalla y el programa responde modificando la acción de acuerdo a lo que el programador escribió. Esto en sí no es terrible y pasa todos los días en el mundo real, si le picas al compañero es probable que él te pique de vuelta. El videojuego tiene respuestas extremadamente limitadas, pero el proceso es similar.

Lo que no se parece en nada a la realidad es el rol del jugador en la actividad. En el mundo real los niños juegan dentro de una amplísima gama de acciones; en el videojuego es el avatar del niño controlado a distancia parcialmente por él, el que se mueve. Para algunos esto es visto como una relación colaborativa basada en conocimientos compartidos. Gee, por ejemplo, alaba las virtudes de su relación con su avatar en un juego de tiro. “Él se sabe mover y disparar en el mundo del juego y yo sé cuándo y cómo ordenarle que lo haga” (Gee 2007, 72). Puesto de una manera menos favorable, los jugadores de videojuegos son marioneteros virtuales que no entienden cómo se mueve su marioneta bidimensional cuando jalan los hilos. Esta función de dirigir y manipular la acción a distancia, tanto física como cognitiva, es una manera muy diferente de relacionarse con el mundo que cuando le pegamos a la pelota, construimos el fuerte, ponemos la mesa, nos subimos al árbol, ordenamos las monedas, hablamos y escuchamos a otra persona y representamos un personaje en el juego imaginativo. De cierta manera, cuando un niño juega un videojuego obtiene el control de muchas actividades virtuales al renunciar a hacerlas por sí solo.

Los defensores de los videojuegos tienen razón al decir que los niños necesitan jugar, pero lo que falta en la vida de los niños no es el juego altamente estructurado programado por los desarrolladores de videojuegos. Lo que falta es juego libre, realmente abierto y dirigido por el niño. Este es el tipo de juego que ahora reconocemos como esencial para el sano desarrollo (Miller y Almon 2009; Crain 2007). De acuerdo a la Academia Estadounidense de Pediatría el juego libre está desapareciendo en parte porque hoy en día, “en muchas comunidades, los niños no pueden jugar afuera de la casa con seguridad sin ser supervisados de cerca por un adulto” (Ginsburg 2007, 185). Pero también está desapareciendo porque los niños se entretienen pasivamente frente a la televisión, la computadora o los videojuegos (Ginsburg 2007, 185). Y cuanto más se queden dentro a jugar frente a la pantalla, habrá menos espacios recreativos seguros y al aire libre donde puedan jugar libremente.

Lowell Monke es miembro fundador y miembro de la mesa directiva de La Alianza por de la Niñez, es Profesor asociado de Educación de la Universidad de Wittenberg, OH. Ha escrito varios artículos sobre el papel de la tecnología en la educación y es coautor (junto con R.W. Burniske de Breaking Down the Digital Walls (Rompiendo las barreras digitales) SUNY Press, 2001.

Aportación de Corina Lostanar

Artículo en <http://waldorflibrary.org/>