

LudumProba: una propuesta para el rediseño lúdico de las instancias de examen en el contexto universitario

Anibal Rossi ⁽¹⁾

Resumen: En el presente trabajo se pone el foco de atención en las instancias de examen en el contexto universitario. Se argumenta a favor de la necesidad de un rediseño lúdico de las mismas a partir de su contextualización en un proceso más amplio de agotamiento del proyecto disciplinar y sus dispositivos normalizadores y de la emergencia de la sociedad de control. La articulación de dicho recorrido se encuentra dada por la problematización del concepto de experiencia desde la recuperación de los planteos de Alessandro Baricco (2008, 2019). Desde allí, se despliega una propuesta de rediseño que comprende el desarrollo de una mecánica lúdica junto con una plataforma digital.

Palabras clave: Examen - Experiencia - Juego - Rediseño - Universidad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 66]

⁽¹⁾ **Anibal Rossi.** Es Magister en comunicación digital interactiva y licenciado en comunicación social por la Universidad Nacional de Rosario. Miembro del laboratorio de innovación nómada educativa (LINE) de la U.N.R. Docente del seminario de integración y producción (Digicom) de la licenciatura en comunicación social (UNR). Sus líneas de investigación se vinculan con las tecnologías digitales, la ecología de medios, el diseño de interfaces, la educación superior y la ludicidad.

Introducción¹

0 (cero). Replantéese su estadía en la universidad. Esas palabras fueron plasmadas por un docente en los márgenes de la hoja en la que se encontraban escritas de puño y letra mis respuestas a uno de los tantísimos exámenes que tuve que sortear durante el período como estudiante universitario. Quizás deba decir que ese es el único examen que recuerdo. No recuerdo el tema ni el tipo o la cantidad de preguntas, ni siquiera el nombre de la asignatura. Y para ser justo con aquella experiencia, debo decir también que hoy le estoy agradecido ya que, desde entonces, no he dejado de visitar permanentemente la pregunta acerca de mis prácticas en la universidad.

En el trabajo como docente, las instancias de examen en su formato tradicional (oral y/o escrita) siempre se me presentaron como un núcleo problemático. Cada vez que tomaba examen, y aunque los estudiantes se sacaran un 10 (diez), sobrevolaba la sensación de que aquello era apenas algo más que un simulacro, un gesto académico residual de una realidad otra. Existía un desacople y algo parecía estar mal diseñado, en otras palabras: el examen del examen daba 0 (cero).

En este trabajo se propone asumir desde una perspectiva teórica las causas de ese desacople como una incompatibilidad entre el modo de adquisición de experiencias propuesto a los estudiantes dentro de las instituciones educativas (haciendo foco puntualmente en las instancias de examen en el contexto universitario) y el modo imperante por fuera de estas. Dicha descompatibilización es inscrita en dos registros: en primer lugar, en un contexto de agotamiento del proyecto disciplinar (Foucault, 2008; Deleuze, 1999; Lewkowicz, 2004; Sibilia, 2012; Hupert, 2019) al calor del cual fueron diseñadas (y rediseñadas) el conjunto de las instituciones educativas actuales. Y en segunda instancia, en un proceso de mutación en los modos de adquisición de experiencias, en donde estas se configuran a partir de características propias del fenómeno lúdico (Scheines, 1998; Latorre, 2013; McGonigal, 2013; Baricco, 2019). En consecuencia, se despliega una propuesta para el rediseño de las instancias de examen en el contexto universitario. La misma comprende la creación de una mecánica lúdica junto con una plataforma digital enmarcadas en una estrategia de innovación incremental (Scolari, 2018).

1. Experiencia y ludicidad

El itinerario de este apartado inicia con la revisión del concepto de sociedad disciplinar analizado por Michel Foucault, el agotamiento de los esquemas institucionales (educativos en general, y la universidad en particular), sus dispositivos normalizadores (los cuales encuentran en el examen uno de sus procedimientos característicos) y la emergencia de la sociedad de control. Se continúa luego con una revisión del concepto de lectura y su cambio de estatuto en el ecosistema de medios digitales, para ulteriormente atender a las consecuencias anidadas detrás del aburrimiento como fenómeno de importancia creciente en los contextos de enseñanza/aprendizaje y su relación con el juego. Finalmente se retoman las conceptualizaciones de Alessandro Baricco (2008, 2019) en torno a la mutación en los modos de adquisición de experiencias y su compatibilización con un tipo subjetivo vinculado a la ludicidad: el homo ludens (Huizinga, 2008).

1.1 Agotamiento de los espacios de encierro

Los cuerpos y las subjetividades, al igual que las instituciones y la ecología de medios con las que compatibilizan, son históricos (Sibilia, 2012). Es decir, su configuración y eficacia no se manifiestan en un sentido esencialista y definitivo, sino que emergen como expresión de un complejo devenir social, tecnológico y cultural. Ha sido Michel Foucault (2008) quien legara una de las reflexiones y diagnósticos más lúcidos respecto de dichas

formaciones, en especial de aquella denominada por el autor como sociedad disciplinaria. De esta predicó también su agotamiento y la emergencia de lo que Gilles Deleuze (1999) bautizó luego como sociedad de control.

Las sociedades disciplinarias se caracterizaban por la tendencia a normalizar a los individuos en espacios de encierro (Familia, Cuartel, Fábrica, Hospital, Escuela y Universidad²), los cuales obtenían de la Prisión su modelo para la concentración, distribución y ordenamiento del espacio-tiempo. Según Ignacio Lewkowicz (2008), sus dispositivos normalizadores eran institucionales y fundaban su eficacia en la meta-institución estatal, la cual funcionaba como garante de la reproducción de las condiciones generales sobre las que aquellos descansan.

En condiciones de encierro, las instituciones, si bien se mantenían independientes, establecían entre sí una relación de carácter analógica (Corea y Lewkowicz, 2004; Deleuze, 1999). Es decir que, a partir del uso de un cierto lenguaje común se habilitaba la posibilidad de estar en los diferentes dispositivos disciplinares bajo las mismas operaciones. Lo aprendido en uno configuraba al individuo para habitar los otros, y lo aprendido en todos brindaba las operaciones necesarias para habitar la meta-institución estatal. Al decir de Lewkowicz:

La suposición de unas mínimas operaciones lógicas y subjetivas entre los estudiantes de escuela, colegios y universidades ha nacido en condiciones de Estado-nación (...) la intervención de una institución se apoya en las marcas previas de la subjetividad, marcas efectuadas por cualquier otro dispositivo normalizador. De esta manera, la experiencia institucional preliminar, sea cual fuere, opera como condición de posibilidad de las marcas disciplinarias futuras (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 34).

Esta articulación entre subjetividad disciplinar, dispositivos normalizadores y Estado Nación se encuentra agotada. Aunque agotamiento no significa aquí necesidad de reparación ni la desaparición de las instituciones. Sin dudas estas aún persisten y aún siguen operando, pero no es menos cierto que en las condiciones actuales su operatividad es otra. A esta persistencia institucional en el seno de las sociedades de control, donde ya no es el Estado Nación la meta institución articuladora ni la Ley su organizador simbólico, sino el Mercado su instancia dominante, Lewkowicz (2004) la denomina bajo el concepto de galpón:

Llamamos galpones a lo que queda de las instituciones cuando ya no instituyen ni son instituidas [...] El galpón es el residuo de la destitución. En un galpón, ninguno de los cuerpos que transitan por ahí comparte con otros la definición de la situación. Diría que si no comparten la definición de situación con otros, no comparten nada. En un galpón estamos amontonados pero no juntos; en un galpón la materia humana está localizada pero la subjetividad está deslocalizada. Más claramente: un galpón se parece más a un vagón de subte que a una escuela, con la diferencia de que en el vagón de subte no necesitamos instituir nada más que el tiempo de espera para llegar a nuestra estación. Podemos

decir que un galpón es un vagón de subte que no lleva a ninguna parte del que cuelga un cartel de institución (s/n).

El galpón es el residuo institucional en contextos de dispersión, donde no es ya el conjunto institucional articulado por la totalización estatal, sino las prácticas mediáticas las que configuran las operaciones constitutivas del tipo subjetivo imperante. Por lo tanto, estas no resultan ser operaciones disciplinarias sino otras, en unas instituciones que han dejado de ser partes para convertirse en fragmentos (Hupert, 2019).

No obstante, desde las instituciones educativas se sigue presuponiendo el tipo de subjetividad que se configuraba en las operaciones disciplinarias. Desfondada la solidez supuesta del tercero que los organizaba (Estado/Ley/Institución), se genera un desacople entre representaciones y prácticas, entre el agente supuesto y el convocado. Frente a esto “la disposición puede ser: ¿suponemos una institución o leemos una situación? Son dos mundos distintos, bien distintos. Si suponemos cómo debería ser una escuela, no logramos pensar nada de lo que hay o de lo que puede haber” (Lewkowicz, 2004: s/n). En un caso es el galpón el que insiste como desfondamiento del dispositivo de encierro, en el otro se abre la posibilidad de pensar y reinventar el aula asumiéndola como situación.

La situación es la figura que permite componer encuentros en condiciones de fluidez, de dispersión posdisciplinaria. “En el aula como situación, y no como parte de una institución, se ponen (y no se suponen) reglas para compartir, para operar, para habitar y no leyes trascendentes que rigen de antemano” (Corea & Lewkowicz, 2004, p. 35). Sin regla prevalecen las subjetividades heterogéneas y estas, aún depositadas en un mismo recinto, no componen ninguna situación, chocan. “La producción de reglas (...) es la producción de condiciones para un encuentro” (Corea y Lewkowicz, 2004, p. 37). La regla no es trascendente sino inmanente a la situación, no preexiste, es precaria y temporaria; su modelo es más la regla de juego que la Ley del Estado.

Cada juego tiene sus reglas propias. Determinan lo que ha de valer en el mundo provisional que se ha destacado. Las reglas de juego, de cada juego, son obligatorias y no permiten duda alguna; Paul Valery ha dicho de pasada, y es una idea de hondo alcance, que frente a las reglas de un juego no cabe ningún escepticismo (...) En cuanto se traspasan las reglas se deshace el mundo del juego. Se acabó el juego (Huizinga, 2008, p. 25).

El juego como modelo de una situación reglada se presenta entonces como referencia clave en la recompatibilización de los desacoples subjetivos acontecidos.

1.2 Leer ya no es lo que era

Han transcurrido más de veinte años desde el inicio de la saga Harry Potter y del estreno de *Matrix*, dos de los hitos más significativos desde el punto de vista de las estrategias narrativas multiplataforma y las transformaciones en las tácticas (cada vez más nomádicas y materialmente productivas) de consumo. La primera estableció un hipertexto tecnológico

que convocó masivamente a niños y jóvenes a la lectura al tiempo en que convirtió a esta última en una operación entre otras, no configurante ya de un lector en sentido estricto sino más bien de un usuario de la información (Corea y Lewkowicz, 2004). En tanto la obra de las hermanas Wachowski se volvió una referencia obligada para cualquier interesado en la teorización y/o producción de narrativas transmediáticas, es decir, aquellas que establecen unos mundos narrativos que no nacen, ni mueren en la lectura de textos, sino que se expanden a través de múltiples medios y plataformas a partir de la complicidad (y la disputa) con sus fans (Scolari, 2017).

En disonancia con este descentramiento letrado las instituciones educativas en general y las universidades en particular continúan articulados fundamentalmente en torno al texto escrito como medio hegemónico. No es frecuente dar con propuestas sistemáticas que convoquen explícitamente las competencias y habilidades presentes en las prácticas culturales propias del actual ecosistema de medios. Al decir de Paula Sibilia:

Al leer, estudiar o escribir como propone el dispositivo escolar, por ejemplo, se experimenta un tiempo acumulativo, lineal y ascendente: cada momento requiere uno previo que le dé sentido y coherencia, como un avance gradual que se encuadra en la lógica racional del progreso. Los medios audiovisuales e interactivos, en cambio solicitan e incitan otras disposiciones corporales y subjetivas, bastante distintas de aquellas puestas en práctica por la lectoescritura (2012, p. 88)

En consecuencia, según señala Lewkowicz:

Una queja se deja escuchar con regularidad sintomática: los docentes dicen que los alumnos (escuela, colegio, universidad) no saben leer ni escribir (...) que carecen de las operaciones lógicas y subjetivas para habitar la situación aula” (2004, p. 33).

Si la opresión era sintomática de la realidad de unos estudiantes en instituciones educativas cuando los espacios de encierro aún conservaban su eficacia (pedagogía del oprimido), el aburrimiento es la señal de unos estudiantes en contextos de dispersión cuando las instituciones educativas como espacios de encierro manifiestan su agotamiento (pedagogía del aburrido).

En esta dirección resultaría errado pensar que es diversión lo que buscan unos estudiantes cuyas prácticas se constituyen en el contexto de la actual ecología de medios. Lo que en realidad demandan, y el aburrimiento es una señal de ello, no es entretenimiento sino la configuración de propuestas compatibles con sus modos de adquisición de experiencia. En tal sentido, los trabajos de Oliver Pérez Latorre advierten que la ludicidad se ha convertido en un filtro cultural fundamental para el modo en que experimentamos el mundo. “La cuestión ya no es qué lugar ocupan los (video) juegos en nuestra cultura; la cuestión es que nuestra cultura, en un sentido muy amplio, se ha vuelto lúdica” (Pérez Latorre, 2013, p. 224). Será viable entonces ya no presuponer una subjetividad pedagógica, y revitalizar más bien las instancias de aprendizaje a partir de un rediseño que interpele

a un tipo subjetivo configurable a partir de características más cercanas al juego: homo ludens (Huizinga, 2008).

1.3 De la barbarie cultural al *Game*

Promediando la primera década del siglo XXI, antes de que Google cumpliera los diez años de existencia y que la rotunda expansión de Facebook marcara el inicio del auge de las plataformas de redes sociales, Alessandro Baricco publicaba su obra *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Allí, aunque armado de la cautela de quien sabe que los fenómenos no han decantado lo suficiente para afirmarlos contundencia, arriesgaba un diagnóstico:

La mutación en curso que tanto nos desconcierta puede sintetizarse en esto: ha cambiado la manera de adquisición de experiencias. Había unos modelos, y unas técnicas, que desde hacía siglos acarrearaban el resultado de adquirir experiencias: pero de alguna manera, y en un momento dado, han dejado de funcionar. Para ser más exactos: en ellos no había nada estropeado, pero ya no producían resultados apreciables. Uno tenía los pulmones sanos, pero respiraba mal. La posibilidad de adquirir experiencias se disipó. ¿Qué tenía que hacer el animal? ¿Curarse los pulmones? Es lo que hizo durante largo tiempo. Luego, en un momento dado se puso branquias. Modelos nuevos, técnicas inéditas: y volvió a adquirir experiencias. Para entonces, no obstante, ya era un pez. (2008, p. 113--4)

Esos modelos nuevos y técnicas inéditas buscaban constituirse principalmente en lo que el autor denomina espacios de aceleración donde el movimiento no se orienta en dirección de una meta, sino que es una meta en sí mismo. Movimiento que boicotea fronteras, derriba murallas, organiza un único espacio abierto en el que todo es puesto en circulación a partir de la configuración de sistemas de paso que conecten en su trayectoria telas de mundo a partir de gestos simples.

‘Simple. Very simple. Very, very simple’. Tales palabras fueron subrayadas por Steve Jobs al proclamar la característica destacable del diseño de su nuevo producto: el iPhone. Allí se constituye para Baricco un hito de un calado profundo para nuestra contemporaneidad.

Lo digo de forma brutal: por motivos históricos y, digámoslo así, darwinianos, a partir de un determinado momento (del iPhone en adelante, si tengo que arriesgar una fecha), nada ha tenido ya posibilidades serias de supervivencia si no llevaba en su ADN el patrimonio genético del videojuego (Baricco, 2019, p.154).

Lo que Jobs estaba diciendo en su presentación es que el iPhone *es* un juego. En su diseño todo está dispuesto de manera tal de que lo esencial habite en la superficie. Allí “la esencia de la experiencia había salido de sus guaridas subterráneas, eligiendo la superficie como

su hábitat natural” (Baricco, 2019: 156). Se trata sobre todo de un esquema mental que ha influenciado nuestros modos de estar en el mundo. “Haced el intento de recordar cuántas veces en la vida os habéis encontrado en la situación de tener un problema (práctico) cuya solución Era un Juego”³ (p. 148). Según el autor, a largo plazo se ha trasladado al diseño de casi cualquier situación la misma expectativa de lo que estaba funcionando en la praxis de los pequeños gestos cotidianos. El *game*, según denomina Baricco al momento actual de la civilización occidental, genera herramientas que si no son juegos al menos lo parecen. Por lo tanto, si el teléfono estaba diseñado como un juego “¿por qué en el colegio las cosas no eran así? ¿Y por qué tendría yo que viajar de otro modo? ¿O comer? ¿Y por qué entender de política tendría que ser en cambio más complicado? ¿O leer un periódico? ¿O descubrir la verdad? ¿O, en última instancia, encontrar a alguien a quien amar?” (p. 160). ¿O, podríamos agregar también, atravesar una instancia de examen?

Frente a lo que desde su análisis se trata de una elevación de la ludicidad a esquema fundacional de toda una civilización el autor avanza en una enumeración de lo que entiende son sus elementos característicos, a saber: a) un diseño agradable capaz de generar satisfacciones sensoriales, b) una estructura que remite al esquema elemental problema/solución repetido varias veces, c) poco tiempo entre cualquier problema y su solución, d) aumento progresivo de las dificultades de juego, e) inexistencia e ineficacia de la inmovilidad, f) aprendizaje dado por el juego y no por el estudio de abstractas instrucciones de uso, g) disfrute inmediato, sin preámbulos, h) tranquilizante exhibición de una puntuación después de determinados pasos. Casi como corolario de esta enumeración, el autor afirma: “tengo una noticia importante para todos vosotros: aparte de raras excepciones, si estáis haciendo algo que no tiene, por lo menos, la mitad de estas características es que estáis haciendo algo que está muerto desde hace tiempo” (Baricco, 2019, p. 155).

2. LudumProba: re(des)configurando las instancias de exámenes desde el diseño lúdico

En consideración de lo expuesto hasta aquí se presenta a continuación el proyecto LudumProba, una propuesta para el rediseño lúdico de las instancias de examen en el contexto universitario. La misma consta de dos elementos: una mecánica lúdica⁴ y una plataforma web⁵, enmarcadas en una estrategia de innovación incremental (Scolari, 2018).

En cuanto a la mecánica lúdica, se trata de un juego de estrategia por equipos (todos contra todos), con una estructura de turnos secuencial, basado en preguntas y respuestas (trivia) referidas a los contenidos (autores o unidades temáticas) de la o las asignaturas en las que se realice la partida. Su desarrollo es compatible con el espacio áulico y el objetivo general del juego consiste en llegar al final de la partida siendo el equipo con mayor puntaje. La plataforma digital apunta a la expansión y codiseño de la propuesta a partir de la construcción de una comunidad en torno a la misma. En ella los usuarios (docentes) pueden crear una cuenta y descargar los archivos imprimibles con los componentes del juego, seguir a otros usuarios, compartir los diferentes corpus de preguntas, valorarlos, reutilizarlos y debatirlos en su totalidad o en parte. La plataforma posibilita también el

compartir archivos de imágenes, audio y video para la puesta en común de las diferentes experiencias de juego.

Por una cuestión de extensión en este trabajo se hará foco en la mecánica lúdica.

2.1 Elementos y mecánica del juego⁶

2.1.1 Partida

La puesta en práctica del juego se realiza en lo que llamaremos una partida. El juego habilita un número potencialmente infinito de partidas.

2.1.2 *Game master*

Se denomina *game master* a la o las personas encargadas de articular y supervisar el curso de una partida⁷. Su función consiste en controlar el flujo de turnos, seleccionar y leer las preguntas, valorar las respuestas, hacer efectivas las premiaciones y los canjes, controlar los descartes y hacer el conteo final de la partida.

2.1.3 Banca

Se le llama Banca al sitio en el que se encuentran reunidos todos los elementos de la partida (a excepción de los que fueron repartidos a los grupos desde el inicio). A saber: cartas de autor y preguntas, cartas especiales, dinamizadores, piezas de puntuación, etc.

2.1.4 Equipos

En cada partida participan una cantidad determinada de equipos (no menos de cuatro y no más de seis). Cada equipo estará compuesto por un número predefinido de integrantes, a saber, no menos que tres y no más que seis (este límite superior puede ser más o menos flexible dependiendo de la cantidad total de alumnos en la asignatura en la que se juegue). Ningún equipo podrá tener una diferencia mayor de un integrante respecto del resto de los equipos. Dicho esto, se asume que el juego sería (idealmente) funcional para cursos de entre doce y treinta y seis estudiantes. No obstante, no es excluyente la posibilidad de ser implementado en cursos más numerosos. Cada equipo será designado con un número entre uno y el número total de equipos intervinientes en la partida. El número asignado a cada equipo determina su posición en las rondas.

2.1.5 Distribución espacial

Los equipos deberán organizarse espacialmente según el modo en el que han sido numerados de manera tal de formar un semicírculo, ubicándose en el extremo izquierdo el equipo número uno y en el extremo derecho el equipo número seis. Frente al semicírculo, y sin obstruir el contacto visual entre los grupos, se ubicarán el *game master* y la Banca. Es importante que todos los equipos puedan tener contacto visual entre sí (visualizar el comportamiento de los rivales puede brindar información para la toma de decisiones estratégica).

2.1.6 Rondas

Una partida se compone de un número preestablecido de rondas⁸. Una ronda se compone de una cantidad de turnos igual a la cantidad de equipos participantes. En cada ronda son definidas acciones obligatorias y posibles para los jugadores (tipos de desafíos, uso de dinamizadores, etc.). Los equipos se organizan en un orden secuencial y el flujo de turnos se invierte de una ronda a la siguiente: en las rondas impares (uno, tres y cinco) el flujo de turnos se desarrollará desde el equipo uno al equipo seis, y en las rondas pares (dos, cuatro y seis) el flujo de turno invertirá su sentido desarrollándose del equipo seis al equipo uno. Los equipos ubicados en los extremos jugarán en dos turnos sucesivos al cambiar de una ronda a la siguiente.

2.1.8 Turnos

Cada turno cuenta con un equipo anfitrión del cual se dice, según su posición en la ronda, que dicho turno le pertenece. Dependiendo de las acciones habilitadas y ejecutadas en un turno los equipos no-anfitriones pueden desempeñar dos roles diferentes: o bien intervendrá en el turno como equipo desafiado, o bien como equipo adjunto. Se llama equipo desafiado a aquel que ha sido elegido por el equipo anfitrión (o por otro equipo previamente desafiado, mediante una carta especial del tipo *Desvío*, ver ítem) como destinatario de un desafío simple o arriesgado (ver ítem *Desafíos*). Se denomina equipo adjunto a aquellos equipos que no participan en un turno en modalidad de anfitrión ni desafiado.

2.1.9 Flujo de turnos

Turno normal

La primera ronda es la única en la que, se sugiere, sea posible un flujo de turno del tipo *normal*, es decir, donde no haya involucrados equipos desafiados. Se encuentra diseñada de esta manera para que funcione como ronda tutorial dándoles la posibilidad a los jugadores de que vayan adentrándose poco a poco en los pormenores de la mecánica del juego al tiempo que se propone un desarrollo incremental de la complejidad de la partida. En este tipo de turno se lee la pregunta elegida por el equipo anfitrión (excepto que un equipo no anfitrión haya puesto en juego la carta especial *Elijo autor y pregunta*, ver ítem), se dejan transcurrir los segundos correspondientes a la deliberación. Al finalizar, el vocero elegido para ese turno presenta de manera oral y concisa la respuesta. Si el equipo acierta la totalidad de la respuesta se lo premiará con una carta del autor y el tipo de pregunta en cuestión las cuales tienen un valor de un punto cada una. Si se valida como correcta solo la mitad de la respuesta tendrá que elegir entre llevarse o la carta de autor o la carta de pregunta. Si la respuesta es considerada errónea se le otorga una carta de pífie la cual resta medio punto (excepto que haya sido puesta en juego previamente una carta especial del tipo *Seguro*, ver ítem).

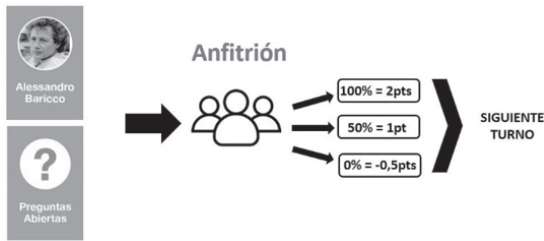


Figura 1. Flujo de un turno de tipo normal

Turno con desafío simple

En un desafío del tipo simple el equipo anfitrión elige a un equipo adversario para que participe del turno como desafiado. En esa instancia el equipo señalado por el anfitrión cuenta con la posibilidad de poner en juego por única vez la carta especial *Desvío* (ver ítem). De lo contrario, el equipo inicialmente señalado participa de ese turno como equipo desafiado. Se lee la pregunta elegida por el equipo anfitrión (excepto que un equipo no anfitrión haya puesto en juego la carta especial *Elijo autor y pregunta*, ver ítem), se dejan transcurrir los segundos correspondientes a la deliberación. Al finalizar, el equipo desafiado deberá entregar el principio de su respuesta de manera escrita: si se trata de una pregunta del tipo *Verdadero o Falso* deberá escribir en el papel alguna de las dos opciones, si es una pregunta del tipo *Quién lo dijo* deberá entregar por escrito el nombre del autor o la unidad temática y se trata de una pregunta del tipo *Pregunta abierta* deberá dar por escrito una versión condensada de la argumentación, y aguardar. Luego el vocero elegido para ese turno por el equipo anfitrión presenta de manera oral y concisa la respuesta. Entonces:

- a. En el caso de que el equipo anfitrión acierte la totalidad de la respuesta se lo premiará con una carta del autor y el tipo de pregunta en cuestión y, si lo que anticipó por escrito el equipo desafiado es correcto, se le dará a este un premio consuelo de medio punto.
- b. De otra manera si se valida como correcta solo la mitad de la respuesta tendrá que elegir entre llevarse o la carta de autor o la carta de pregunta y se habilitará a que el equipo desafiado, si lo que anticipó por escrito es correcto, argumente de manera oral por la carta restante (de lo contrario se da paso al siguiente turno). En caso de no argumentar satisfactoriamente no se lleva premio consuelo (medio punto), ni carta de autor o pregunta, pero tampoco carta de pife y se la da paso al siguiente turno.
- c. Si la respuesta es considerada errónea se le otorga al equipo anfitrión una carta de pife la cual resta medio punto (excepto que haya sido puesta en juego previamente una carta especial del tipo *Seguro*, ver ítem), y se habilita al equipo desafiado. Si lo que anticipó por escrito es correcto, debe elegir un vocero y dar la argumentación oral correspondiente. Si esta última es considerada como satisfactoria entonces se lo premiará con una carta del autor y el tipo de pregunta en cuestión. De lo contrario tendrá que elegir entre llevarse o la carta de autor o la carta de pregunta.

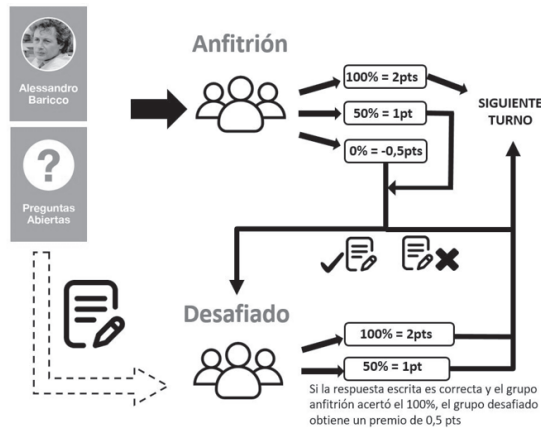


Figura 2. Flujo de un turno de tipo desafío simple

El equipo desafiado no podrá ser vuelto a desafiar en la misma modalidad (más si de manera arriesgada) durante el transcurso de esa ronda. Para señalar esto se le hace entrega de una carta de desafío simple con la cual dicho equipo quedará marcado. Al finalizar la ronda las cartas de desafío retornan a la banca.

Turno con desafío arriesgado

En este tipo de turno el flujo es idéntico al del desafío simple pero se invierten los roles, es decir, el equipo desafiado es quien debe responder en primera instancia y el equipo anfitrión anticipar una respuesta por escrito. En caso de que el equipo anfitrión tenga chance de argumentar oralmente y lo haga de manera correcta obtiene 4 puntos adicionales, además de la carta de autor y/o pregunta correspondiente.

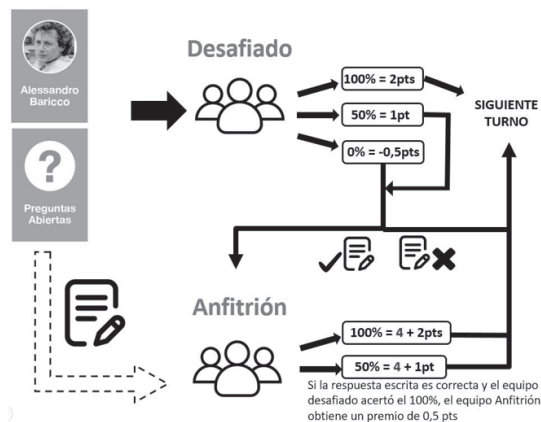


Figura 3. Flujo de un turno de tipo desafío arriesgado

El equipo desafiado no podrá ser vuelto a desafiar en la misma modalidad (sí de manera simple, en el caso en que esa posibilidad esté habilitada) durante el transcurso de esa ronda. Para señalar esto se le entrega una carta de desafío arriesgado con la cual dicho equipo quedará marcado. Al finalizar la ronda las cartas de desafío retornan a la banca.

Turno Individual

Puede darse en la modalidad de desafío simple o arriesgado manteniendo el flujo según el caso. En este turno los equipos seleccionan un integrante para que los represente, de manera que la deliberación de la respuesta no será grupal sino individual. Se sugiere implementarlo solo en la ronda final.

2.1.10 Cartas y dinamizadores

Cartas especiales

Las cartas especiales habilitan una intervención estratégica compleja en la partida. Cada equipo inicia el juego con seis, una de cada tipo: *En patota*, *Saqueo*, *Seguro*, *Elijo vocero*, *Desvío* y *Elijo autor y pregunta*. Cada una puede ser puesta en juego por única vez luego de lo cual debe retornar inmediatamente a la banca. Si al final de la partida no fueron usadas restan medio punto cada una. Si un equipo ha sido atacado dos veces con la misma carta especial del tipo *En patota*, *Elijo vocero* y/o *Elijo autor y pregunta* tiene la chance de pedir, o bien inmunidad para no volver a ser atacado nuevamente con esa carta especial, o una carta especial adicional de ese tipo para ponerla en juego. En caso de haber elegido esta última opción y el equipo es atacado por tercera vez con la misma carta especial, automáticamente adquiere inmunidad. En el caso de la carta especial del tipo *Saqueo* se respeta la misma mecánica antes descrita con el agregado de que si un grupo pierde dos cartas (autor y pregunta) en el primer ataque recibido, automáticamente está en condiciones de pedir inmunidad para no volver ser atacado nuevamente con esa carta especial, o pedir una carta especial adicional de ese tipo para ponerla en juego. Una carta especial no puede anular o interferir la puesta en juego de otra carta especial. Un mismo equipo no puede jugar más de dos cartas especiales en el mismo turno.

En patota. Puede ser puesta en juego sólo por el equipo anfitrión. Permite retar a un desafío arriesgado (ver ítem) a un miembro de otro equipo elegido por el equipo que pone en juego la carta. El jugador elegido es separado teniendo que deliberar la respuesta de manera solitaria y darla oralmente. La participación de este jugador cuenta como vocero para su grupo. Si el jugador retado acierta un 100% en su respuesta adquiere la insignia de *ilesos*. Esta insignia no suma puntaje, pero en caso de que dos equipos queden en la cima de la tabla de posiciones con idéntica cantidad de puntos se declarará ganador de la partida al equipo que mayor cantidad de *ilesos* posea. El autor y el tipo de pregunta son a elección del equipo anfitrión. Un mismo jugador no puede ser patoteado más de una vez durante la partida.

Saqueo. Puede ser puesta en juego sólo por el equipo anfitrión. Permite jugar con un flujo de turno del tipo normal (ver ítem) poniendo en juego como recompensa las cartas del

equipo saqueado. El autor y el tipo de pregunta las define el saqueador en base a las cartas que posee el equipo saqueado. En caso de que el equipo saqueado no posea o la carta del tipo de pregunta o la del tipo de autor (debe poseer al menos una) y el equipo anfitrión de una respuesta 100% correcta, entonces la carta faltante será pagada por la banca. El equipo saqueado sólo podrá poner en juego durante ese turno un dinamizador del tipo Prode (ver ítem). Si un equipo decide saquear a otro que, previamente, usó la carta saqueo en su contra no puede hacerlo sobre el mismo tipo de pregunta y autor. Una de las dos opciones debe ser distinta.

Seguro. Puede ser puesta en juego por el equipo anfitrión (normal y desafío simple) o por un equipo desafiado (desafío arriesgado). Evita ser multado con una carta de pife al desacerar una respuesta. La carta queda sin efecto luego de ser puesta en juego independientemente del resultado.

Elijo vocero. Puede ser puesta en juego por el equipo anfitrión (desafío arriesgado), por el equipo desafiado (desafío simple) o por cualquiera de los equipos adjuntos, en ese orden de prioridad (para los equipos adjuntos tendrá prioridad el de menor puntaje). No es lícito ponerla en juego en las instancias de *Saqueo* o *En patota*. El equipo que la pone en juego elige quién de los miembros del equipo que responde de manera oral en primera instancia (equipo desafiado en caso de que se trate de un desafío arriesgado y equipo anfitrión en otro caso) será el vocero para ese turno.

Desvío. Puede ser puesta en juego al ser desafiado por un equipo anfitrión. Permite desviar un desafío redireccionándolo hacia cualquier otro de los equipos adjuntos, independientemente de que ya hayan sido desafiados durante esa ronda en esa modalidad. No es válido en las instancias de *Saqueo* ni *En patota*. Tampoco está permitido el desvío de un desvío previo.

Elijo autor y pregunta. Puede ser puesta en juego por un equipo desafiado o por un equipo adjunto, en ese orden de prioridad (para los equipos adjuntos tendrá prioridad el de menor puntaje). El equipo que la pone en juego elige el autor y el tipo de pregunta sobre el que se responderá en ese turno. No es lícito ponerla en juego en las instancias de *Saqueo* o *En patota*, ni por el equipo desafiado en un desafío arriesgado.

CARTA ESPECIAL	EQUIPO HABILITADO			
	Anfitrión	Desafiado		Adjunto
		Simple	Arriesgado	
En patota	x			
Saqueo	x			
Seguro	x		x	
Elijo vocero	x	x		x
Desvío		x	x	
Elijo autor y pregunta		x		x

Figura 4. Prioridad de uso de las cartas especiales según la posición de los equipos en los turnos⁹

Dinamizadores

Los elementos dinamizadores están diseñados para generar mayores posibilidades de intervención y adquisición de puntos para los equipos que de otra manera tendrían un rol pasivo durante el desarrollo de los turnos. Los equipos adjuntos son los únicos habilitados en un turno para poner en juego los dinamizadores (excepto que haya sido puesta en juego una carta del tipo *Saqueo*, ver ítem), y el momento en que pueden hacerlo es: luego haber sido resuelto sobre qué tipo de autor (o unidad temática) y pregunta se debatirá el turno, se haya decidido cuál es el equipo desafiado y se haya resuelto la puesta en juego o no de las cartas especiales. Para ponerlo en juego se debe descartar uno de los elementos de este dinamizador entregándose al *game master*, luego de lo cual este retorna a la banca. Cada equipo comienza el juego con diez elementos dinamizadores, cinco de cada tipo. En la ronda número cinco se recargan la cantidad necesaria de dinamizadores de manera de que cada equipo quede con cuatro dinamizadores de cada tipo. Al final de la partida los dinamizadores que no fueron jugados no restan puntaje.

Paralelo. Habilita al equipo adjunto a responder por escrito la pregunta sobre la que se debate el turno. Si la respuesta es correcta el premio es de medio punto, si es incorrecta no resta puntos. Un mismo equipo no puede jugar dos paralelos en el mismo turno.

Prode. Habilita a decidirse por uno de los tres resultados posibles (acierto total, acierto parcial o respuesta errónea) de la respuesta del vocero del equipo que responda en primera instancia (en desafío simple, turno normal o *Saqueo* será sobre el vocero del equipo anfitrión, y en desafío arriesgado o modalidad *En patota* será sobre el equipo desafiado). Si el anticipo del equipo que jugó la carta prode coincide con el resultado de la respuesta, entonces será premiado. El premio funciona bajo la modalidad pozo: por cada equipo que participa del prode el pozo se incrementa en 0,2 puntos y el total acumulado se reparte entre el total de los ganadores. Si el pozo quedara vacante, se acumula hasta la siguiente jugada en la que sí haya ganadores. Un mismo equipo no puede jugar dos prodes en el mismo turno.

Cartas de autor (o unidades temáticas) y pregunta

Las cartas de autor (o unidades temáticas) y las cartas de preguntas tienen una doble función: sirven a los fines de la adjudicación de puntaje (cada una vale un punto) para los equipos según sus aciertos en los turnos, y marcan el grado de colección de variedad tanto en relación con los autores o unidades temáticas como en los tipos de preguntas. La variedad en las cartas de preguntas es (en la versión actual del juego) fija, siendo en todos los casos de tres tipos: *Verdadero o falso*, *¿Quién lo dijo?* y *Pregunta abierta*. En el caso de las cartas de autor o unidades temáticas podrá variar dependiendo del contenido de la o las asignaturas en las que el juego se implemente. La recomendación es que la variedad de estas últimas oscile entre cuatro o cinco.

2.1.11 Diversidad y participación como elementos estratégicos

El juego premia la participación de los jugadores y la diversidad de las temáticas sobre las cuales responden. Ambas cobran un valor estratégico en relación a la adquisición de puntos, y la minimización de las posibilidades de ser vulnerado por los equipos rivales.

Premiación y descarte

Todo equipo que al finalizar su intervención en un turno haya coleccionado una carta de cada uno de los tipos de preguntas y/o de autores (o unidades temáticas) puede solicitar un descarte y canjear esas cartas por una cantidad de puntos igual al total de su valor + uno. La ventaja estratégica adquirida a partir de este canje se traduce en la suma de un punto extra y en la disminución de la vulnerabilidad para ser saqueados por otro equipo.

Premio a la participación

Todo equipo al momento de conseguir que la totalidad de sus integrantes hayan intervenido en el juego como voceros recibe un puntaje extra: si todos respondieron correctamente se le otorga dos puntos, de lo contrario solo un punto.

2.1.12 Planillas de seguimiento estratégico¹⁰

Cada equipo contará desde el inicio de la partida con dos planillas de seguimiento estratégico. Estas sirven a los fines de llevar un seguimiento de la performance de los equipos en función de la adquisición de cartas de autor y pregunta, la utilización y/o adquisición de inmunidad en relación a las cartas especiales y de la participación de los integrantes como voceros. En ambos casos se trata de un instrumento para la toma de decisiones estratégicas durante la partida.

2.1.13 Libros de preguntas

Las preguntas se organizan en libros de preguntas según cada tipo. El contenido de las mismas será variable dependiendo de las asignaturas en las que se implemente el juego. Dentro de cada libro las preguntas se organizarán a partir de secciones según los autores o unidades temáticas puestas en juego. Cada pregunta debe ir acompañada de una respuesta a la que sólo se apelará en caso de presentarse la necesidad de resolver alguna controversia durante la partida. Se recomienda que cada pregunta esté numerada para la mejor organización del *game master*.

3. Reflexiones finales

En una contemporaneidad como la nuestra, cada vez más atravesada por la incertidumbre y en la que muchas de las configuraciones (institucionales, mediáticas, subjetivas, etc.) que antaño resultaban operativas hoy develan su agotamiento, multiplicar alternativas, experimentar para rasgar el horizonte de lo dado en busca de nuevos posibles, se convierte en una necesidad imperiosa que es preciso asumir de manera colectiva. Este trabajo pretende ser un aporte concreto en esa dirección.

Entre las aristas de continuidad de la propuesta emerge la necesidad de convertir la mecánica del juego en una pieza de software. De este modo, se simplificaría su implementación habilitando que la administración de la complejidad de la mecánica sea resuelta de manera algorítmica a manos del software. Esto posibilitaría automatizar todo un conjunto de cálculos y distribuciones de turnos, piezas y recompensas que en la versión actual debe realizar el *game master*. Dicha conversión permitirá poner en marcha el juego con tan solo un no-jugador brindando un discurrir más fluido de las partidas e incrementando al mismo tiempo la escalabilidad del proyecto. De igual modo la integración de la mecánica lúdica softwareizada con la plataforma y la digitalización y modularización de los libros de preguntas potenciaría la participación, el apropiacionismo y el intercambio entre los usuarios al mismo tiempo que abriría la posibilidad de contar con una perspectiva datificada de la performance de las partidas. Finalmente, cabe subrayar que la propuesta desarrollada no se concibe como un cierre sino más bien un inicio, apertura y convite a una experimentación colectiva que contribuya a configurar nuevos horizontes en las prácticas docentes en el contexto universitario. Se instala en un núcleo problemático y ensaya una solución que no es ni la única posible ni la definitiva. En cada página transita implícito aquel llamado a replantear nuestra estadía en la universidad y la esperanza de que lo hagamos juntos, colectivamente y jugando.

Notas

1. Este trabajo es una versión condensada del proyecto “Hacia una plataforma digital para el rediseño lúdico de las instancias de examen en el contexto universitario”, presentado para la Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario. Un registro audiovisual de la defensa oral del mismo se encuentra disponible en: <https://youtu.be/Q6XeBqGpyiM>
2. La universidad, aunque tiene otra genealogía que la escuela, también atravesó un proceso de modernización que la convirtió en un espacio disciplinar de confinamiento semejante al dispositivo escolar (Sibilia, 2012).
3. En mayúsculas en el original
4. La mecánica lúdica lleva ya varios años de implementación, testeo e iteración de su diseño. En la maqueta de la plataforma LudumProba se encuentra disponible un registro visual de algunas experiencias: <https://ludumproba.ning.com/Fotos>
5. Se puede acceder a una versión preliminar (maqueta) de la plataforma en <https://ludumproba.ning.com>
6. La descripción de la mecánica lúdica desplegada en este este trabajo presenta algunos recortes. Para acceder a la versión completa visitar: <https://ludumproba.ning.com/reglas-de-juego>
7. En algunas de las partidas del juego un estudiante supo sintetizar la figura del *game master* afirmando que se trataba de una figura híbrida mezcla entre docente, groupier y animador. La recomendación es que sea más de una persona las que cumplan esta función. Una encargada de controlar el flujo de turnos, otra para la selección y lectura de las

preguntas y la valoración de las respuestas. Y finalmente, una tercera persona para hacer efectivas las premiaciones y los canjes, controlar los descartes, completar la planilla de seguimiento y hacer el conteo final de la partida.

8. Se sugiere que el número de rondas no sea mayor que seis. Esto responde a dos cuestiones importantes: por un lado, a la conveniencia de adaptar la duración de la partida a un formato compatible al lapso de tiempo estimado ocupado por una clase universitaria, teórica o práctica (aproximadamente dos horas). Por otro lado, evita extender la experiencia más allá de dicho límite dado que puede resultar contraproducente para la posibilidad de sostener la atención y el deseo de los participantes.

9. En el caso de que más de un equipo esté habilitado para usar una carta especial, tiene prioridad el que se encuentre más a la izquierda de la tabla.

10. <https://ludumproba.ning.com/planillas-de-seguimiento>

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Corea, C. y Lewkowickz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (1999). Posdata sobre las sociedades de control. En Ferrer, C. (comp) *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Buenos Aires: Altamira
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Hupert, P. J. (2019). *Esto no es una institución. Más allá del par instituido instituyente*. Vicente López: Red Editorial.
- Lewkowicz, I. (01 de Marzo de 2004). Creo que la escuela sólo tiene un sentido pedagógico si produce pensamiento. *Generación abierta*. <http://www.generacionabierta.com.ar/notas/38/lewkowicz.htm>
- Lewkowicz, I. (2008). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- McGonigal, J. (2013). ¿Por qué los videojuegos pueden mejorar tu vida y cambiar el mundo? Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Pérez Latorre, Ó. (2013). Apuntes sobre la teoría de la diversión. En Scolari, C. (comp) *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius.
- Pérez Latorre, Ó. (18 de Enero de 2014). Ludología, videojuegos y gamification. *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2014/01/18/entrevista-a-oliver-perez-ludologia-videojuegos-y-gamification/>
- Scheines, G. (1980). *Juguetes y jugadores*. Buenos Aires: Fundación editorial Belgrano.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba

- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En Millan, J. (comp) *La lectura en España. Informe 2017*. Barcelona: Federación de Gremios de Editores de España.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2019). ¿Cómo analizar una interfaz? Documento de trabajo - Versión 1.0. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Sibilia, P. (2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta fresca.

Abstract: In the present work, the focus of attention is placed on the examination instances in the university context. At the same time, it is argued in favor of the need for a playful redesign of them based on their contextualization in a broader process of exhaustion of the disciplinary project and its normalizing devices and the emergence of the control society. The articulation of said route is given by the problematization of the concept of experience from the recovery of the proposals of Alessandro Baricco (2008; 2019). From there, a redesign proposal is deployed that includes the development of a playful mechanic together with a digital platform.

Keywords: Exam - Experience - Game - Redesign - University.

Resumo: Este artigo defende a necessidade de um redesenho lúdico das instâncias de exame no contexto universitário a partir de sua inscrição em um processo mais amplo de esgotamento do projeto disciplinar, de seus dispositivos normalizadores e da emergência da sociedade de controle. A articulação desse percurso se dá pela problematização do conceito de experiência a partir do resgate das propostas de Alessandro Baricco (2008; 2019). Por fim, o projeto LudumProba é implantado como uma proposta de redesenho que inclui o desenvolvimento de um mecanismo lúdico em conjunto com uma plataforma digital.

Palavras-chave: Exame - Experiência - Jogo - Redesenho - Universidade.

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]
