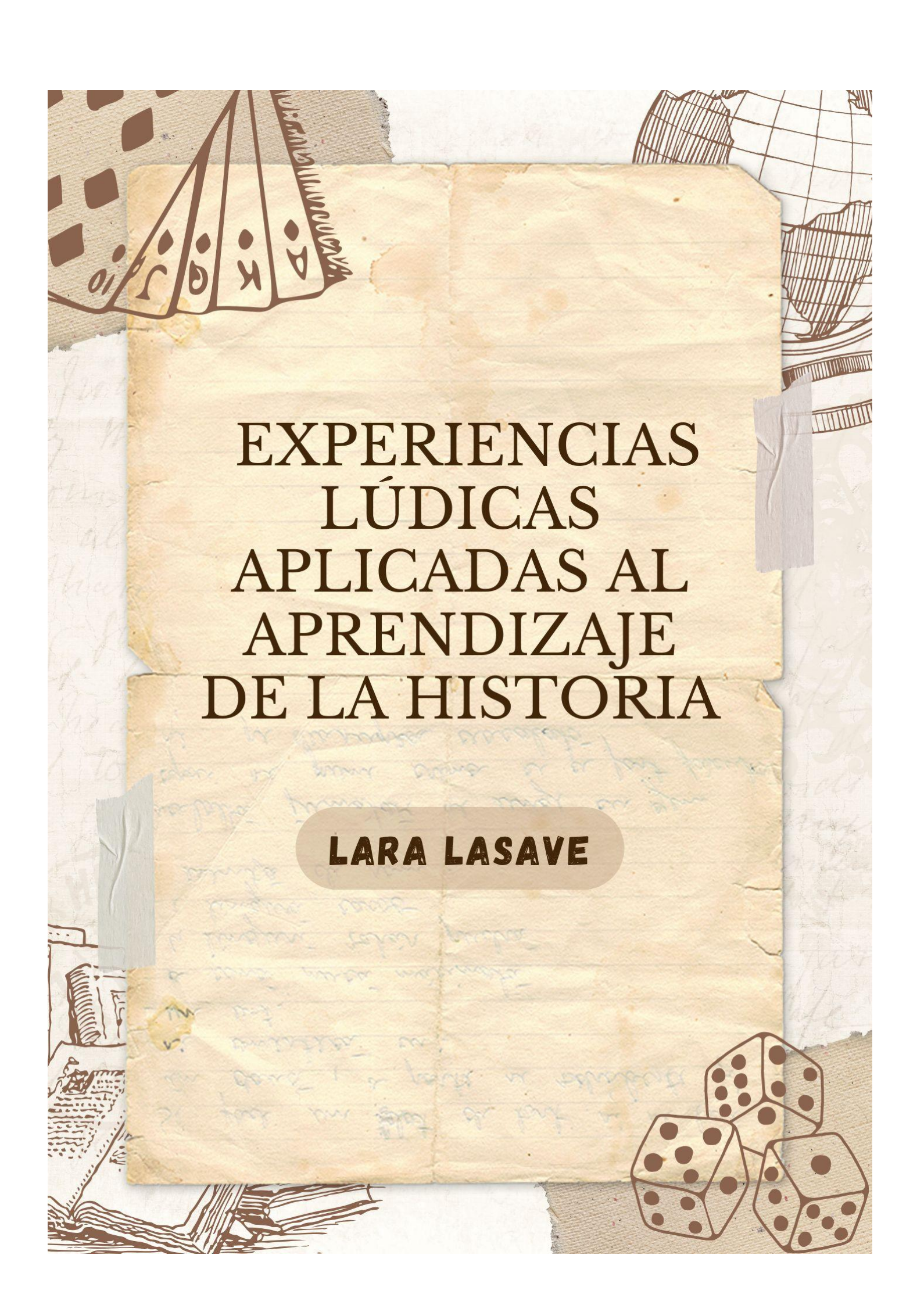


The book cover features a central piece of aged, yellowed paper with a deckled edge. This paper is layered over a background collage. In the top-left corner, there's a brown paper scrap with a grid of dark squares. In the top-right, a white paper scrap with a brown grid pattern is visible. The bottom-left shows a brown paper scrap with a grid of small circles. The bottom-right features a collage of three dice with brown pips on a light background. The central paper has faint, illegible blue ink handwriting. The title is printed in a dark brown, serif font, and the author's name is in a bold, sans-serif font within a light brown oval.

EXPERIENCIAS LÚDICAS APLICADAS AL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

LARA LASAVE

Presentación

¡Hola! Soy Lara, profe de historia en escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe, en el litoral argentino. Desde antes de terminar la carrera me interesé por la enseñanza, pensando en estrategias para dinamizar las clases y lograr que, al menos para mis estudiantes, la historia no fuera esa materia aburrida que se encargaba únicamente de enumerar fechas y eventos del pasado sin mucha conexión entre sí y menos aún con el presente. Eso y mi gusto por los juegos de mesa me llevaron a diseñar mis primeros juegos para clases.

El primero fue para mi práctica docente donde diseñé una especie de TEG (“Táctica y Estrategia de la Guerra, juego tradicional ya en Argentina, similar al “Risk” o “Crisis”, internacionalmente conocidos) en el estudiantado debía convertirse en conquistadores de América y ganar territorios respondiendo preguntas sobre el tema trabajado y sorteando algunos imprevistos como levantamientos indígenas. ¿Cómo lo hice? De forma muy casera: puse a toda mi familia a recortar escudos que descargué de internet e imprimí, los pegamos en escarbadiantes y esos fueron clavados en rodajitas de corcho (resultado final en la imagen). Luego imprimí las tarjetas y con ayuda de un proyector, dibujé el mapa-tablero en un papel A1.



Luego, ya trabajando, los juegos que fui creando eran un poco más sencillos o con menos elementos, en parte porque tenía menos tiempo, ¡en parte porque iba aprendiendo de mis errores al implementarlos en el aula con adolescentes! ahí supe que mejor menos piezas, grupos de menos personas, reglas más fáciles... Así, hice dados, cartas varias, tres en raya, rompecabezas, bingos, memotest...

Unos años más tarde, realicé un Master que me permitió darle forma a las ideas que tenía en mi cabeza, incorporar muchísima información sobre juegos y, por sobre todo, conocer gente interesante y que sabía mucho de juegos que, además, provenían de otros países, lo que me permitió acercarme a juegos de los que ni sabía que existían! Ahí, mis juegos de clases se tornaron un poco más complejos para las y los estudiantes y más ricos para mis propósitos como docente y empecé a crear también juegos de escape y rol, que sin muchos materiales, me permitían explorar otras habilidades del estudiantado.

Para presentación, un poco extraña, pero me parecía más útil que un simple currículum donde enumere títulos y cursos que no digan mucho sobre mí. Así me pueden conocer un poco más y tal vez le encuentren sentido a algunas cosas que diga durante las clases. Lo que más me interesa transmitirles es que hay que perderle el miedo a llevar juegos al aula y también mostrarles que crearlos no es imposible, sino que podemos hacerlo con pocos recursos (e, idealmente, poco tiempo, que son cosas que no suelen abundar en la vida del docente).

Algo que me repito a diario es que a todo el mundo le gusta jugar, a nuestros estudiantes y a nosotros. Solo que cuando nos vamos poniendo grandes, a veces nos olvidamos y otras veces nos da vergüenza. ¡Pero debemos admitir que es divertido y que jugando se puede aprender muchísimo!

Espero que estos encuentros sirvan para despertar a su niña/o interna/o y que se animen a jugar y a llevar juegos al aula 😊

¿Para qué utilizar juegos en clase de historia?

Desde hace ya tiempo sabemos que las clases tradicionales de Historia, que priorizan la repetición memorística de fechas y nombres de batallas y próceres, no son el tipo de historia que queremos que las y los estudiantes aprendan, fundamentalmente, porque no lo hacen. Esos datos, memorizados principalmente para instancias evaluativas, muy rápidamente son olvidados. En estos encuentros, el conocimiento se transmite de manera vertical: el o la docente es visto como la fuente total y única del saber, mientras que el estudiantado queda en una posición más bien pasiva y receptiva. Aquí, “el trabajo en el aula se convierte en una ficción, donde los estudiantes simulan aprender y los docentes simulamos enseñar” (Irigaray y Luna, 2014:412).

Así, se puede diferenciar con facilidad una historia que se aprende como acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. (Santisteban Fernández, 2010)

Todo lo dicho no significa, en absoluto, que defendamos la eliminación del currículo de las fechas, los nombres o los acontecimientos. Sin ellos, estudiar historia sería imposible. Lo que sí creemos es la necesidad de equilibrar los contenidos. Por un lado, los contenidos sustantivos o de primer orden (fechas, datos, personajes, conceptos, hechos); pero, por otro, los contenidos estratégicos o de segundo orden: aquellos que permiten comprender cómo se construye el conocimiento histórico, cómo se investiga el pasado y qué sentido le damos desde el presente (Sáiz Serrano y Domínguez Castillo, 2017). En sintonía con esto, los métodos de evaluar deben ser concordantes con estos contenidos y retomar competencias propias de la disciplina histórica, sobre las que hablaremos más adelante.

Por esto, planteamos la importancia de no buscar respuestas únicas, cerradas y exactas, sino más elaboradas; que no apelen a la memorización sino a la reflexión y al establecimiento de relaciones causales.

Ahora bien, quienes están haciendo este trayecto de formación son docentes muy diversos: de distintos niveles, contextos y áreas disciplinares. Por eso, la propuesta intenta ser flexible. Para algunos será útil —o incluso necesario— trabajar con actividades que recuperen aspectos más memorísticos; para otros, será posible ir un poco más allá y plantear instancias de reflexión que partan de lo ya aprendido.

Y pensando en quienes enseñan otras disciplinas, la invitación es a preguntarse qué vínculos pueden establecer entre los contenidos que enseñan y el mundo social. Al fin y al cabo, somos seres sociales y todo conocimiento científico cobra sentido en la medida en que nos ayuda a entender el mundo que habitamos.

Pensar históricamente: ¿qué significa?

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico. Esto implica brindar al alumnado herramientas de análisis, comprensión e interpretación que le permitan abordar el pasado con mayor autonomía y construir sus propias representaciones históricas.

Pensar históricamente también supone ser capaces de contextualizar los hechos, reconocer la distancia entre pasado y presente y, al mismo tiempo, utilizar la historia para interpretar el mundo actual y pensar el futuro. En este sentido, la enseñanza de la historia está profundamente vinculada con la formación de una ciudadanía democrática (Santisteban Fernández).

Santisteban Fernández (2010) identifica varias competencias centrales del pensamiento histórico:

- 1) La conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro.
- 2) La representación de la historia, como la narración y la explicación histórica, para la reconstrucción del pasado.
- 3) La imaginación histórica, como la empatía y la contextualización, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia.
- 4) La interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, en la comparación o contraste de textos históricos, y en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica.

Pensar históricamente debería, en definitiva, ayudarnos a entender el mundo en el que vivimos y a imaginar futuros posibles. Nos permite ubicarnos en el tiempo, construir identidad, reconocernos en tradiciones y pertenencias culturales y sociales que no nos determinan, pero sí nos marcan y nos ofrecen puntos de partida.

Un desafío central en la enseñanza de la historia es que solemos pensar que las personas del pasado actuaban guiadas por el “sentido común”. Y ahí aparece un problema interesante: ni el sentido común es tan común, ni es inmutable a lo largo del tiempo. Las personas del pasado no conocían los resultados de sus acciones, no contaban con la información que tenemos hoy

y no tomaban decisiones poniendo en la balanza los mismos criterios que pondríamos nosotros.

Juegos, competencias y “habilidades blandas”

Además de las competencias propias del pensamiento histórico, el uso de juegos en clase permite trabajar lo que suelen llamarse **habilidades blandas**: competencias personales y sociales que facilitan las relaciones humanas y el desempeño en distintos ámbitos de la vida, relacionadas con la inteligencia emocional, el pensamiento crítico, el liderazgo, la resiliencia o la resolución de conflictos.

Entre ellas podemos mencionar la comunicación, la colaboración, la creatividad, la adaptabilidad, la gestión del tiempo y del estrés, la empatía o la toma de decisiones. Son habilidades que no solo mejoran los climas de trabajo, sino que también favorecen el compromiso, la motivación y el bienestar colectivo.

En el marco de las ciencias sociales, las propuestas lúdicas pueden ser una excelente oportunidad para desarrollar estas habilidades sin perder de vista la especificidad disciplinar: reconocer causas y consecuencias, analizar fuentes, contrastar información, argumentar, debatir, tomar decisiones con información disponible (y también con información limitada).

Así, las competencias y habilidades mencionadas deberían estar entre nuestros objetivos al momento de pensar cualquier recurso que llevemos al aula. Ahora bien, en el caso de los juegos, podemos pensar en algunos de sus beneficios o potencialidades.

Potencialidades del uso de juegos en el aula

- Simplicidad

Una de las grandes ventajas de los juegos es su accesibilidad. Pueden utilizarse en prácticamente cualquier institución, ya que no requieren necesariamente computadoras, conexión a internet ni recursos costosos. Tampoco dependen de una cantidad exacta de estudiantes: si el día previsto falta alguien, el juego puede adaptarse sin mayores complicaciones.

No obstante, el hecho de que puedan ser jugados – y en ocasiones creados– de manera tan simple, no impide que, si se cuentan con las condiciones, pueden ser adaptados al uso de TIC's, haciéndolos aún más llamativos para el estudiantado.

- Versatilidad

Otra fortaleza importante es su flexibilidad. Los juegos pueden utilizarse en distintos momentos de la clase y con objetivos muy diversos: para introducir un tema, recuperar saberes previos, repasar contenidos o incluso evaluar. En este último punto aparece algo especialmente interesante: la sorpresa (y muchas veces la alegría) que genera en las y los estudiantes que instancias tradicionalmente asociadas al miedo o la inseguridad —como las evaluaciones— adopten una forma lúdica. Esto no elimina el desafío, pero sí cambia la disposición con la que se lo enfrenta.

- Socialización

Los juegos generan y potencian habilidades personales y sociales que enriquecen el aprendizaje, pero también dejan huellas que muchas veces se recuerdan años después. Durante una situación lúdica pueden ponerse en juego la autonomía, la autoestima y la expresión a través de distintos lenguajes, junto con el trabajo colaborativo, la escucha activa, el respeto por la opinión del otro y la construcción colectiva del conocimiento (las habilidades blandas antes mencionadas).

Un rasgo especialmente interesante es que los juegos invitan a participar a todas y todos. El simple hecho de “poder ganar” funciona como motor de motivación. Incluso estudiantes que suelen mostrarse más retraídos, tímidos o con dificultades para vincularse con sus pares, encuentran un espacio para intervenir y ser escuchados.

- Inclusión

En estrecha relación con lo anterior, las dinámicas de juego abren valiosas oportunidades para la inclusión de estudiantes con dificultades en el aprendizaje o con alguna discapacidad. Al construirse el conocimiento de maneras diferentes a las tradicionales, se habilitan otros modos de participar y demostrar saberes, que muchas veces quedan invisibilizados en propuestas centradas casi exclusivamente en la escritura.

- Innovación

Las propuestas lúdicas invitan a recuperar lo aprendido de formas poco tradicionales. En muchos casos, la simple memorización no alcanza para avanzar en el juego: es necesario explicar con otras palabras, usar gestos, establecer relaciones con conocimientos previos, hacer inferencias o tomar decisiones. Estas formas de expresión se alejan de una reproducción memorística y acrítica de los contenidos.

Si, como se planteó anteriormente, buscamos que el estudiantado aprenda no solo contenidos de primer orden sino también contenidos de segundo orden, resulta clave ponerlos frente a situaciones novedosas. Los juegos permiten justamente eso: observar si habilidades como el trabajo colaborativo, la empatía histórica, la comprensión de relaciones causales y consecuenciales, o la toma de decisiones con información disponible, han sido efectivamente desarrolladas. Así, las y los estudiantes puedan usar lo que saben para pensar soluciones creativas, discutir puntos de vista y comprender que el conocimiento histórico no es algo muerto o lejano, sino una herramienta poderosa para entender el presente y pensar otros futuros posibles.

Por último, cabe señalar que los juegos integran el error como parte del proceso, desactivando la carga negativa que habitualmente adquiere en los espacios escolares. Esta característica habilita la experimentación, alienta la participación y favorece dinámicas de colaboración, creando condiciones más propicias para el aprendizaje.

No todo es color de rosas...

Como todo recurso didáctico, el uso de juegos tiene grandes potencialidades, pero también limitaciones. No puede pretenderse que una propuesta lúdica, por sí sola, deconstruya prácticas de enseñanza y aprendizaje profundamente arraigadas y sostenidas durante años. Es innegable que muchos estudiantes tienen incorporadas formas de estudio centradas casi exclusivamente en la memorización. En algunos casos, ni siquiera eso.

Al llevar juegos a clases ha sucedido que algunos estudiantes no lograron involucrarse plenamente en los juegos propuestos debido a una total desconexión con los contenidos previamente trabajados (por apatía, por ausencias reiteradas, por falta de estudio, etc.). Ahora bien, aquí es importante hacer dos aclaraciones.

En primer lugar, incluso cuando el estudio previo era escaso, la mayoría de estos estudiantes quería participar de la actividad y buscaba distintas maneras de integrarse. En los juegos grupales, por ejemplo, solían asumir roles de mediación: reunir ideas aportadas por otros compañeros, ordenar propuestas o ayudar a consensuar una respuesta.

En segundo lugar, los equipos de trabajo fueron conformados procurando que las participaciones fueran relativamente equilibradas. Esto también permitió desarmar grupos ya constituidos con dinámicas poco favorables, en los que algunos estudiantes terminaban “dependiendo” del estudio o de la capacidad de expresión de otros.

Por otro lado, es necesario que mencionemos que en algunos casos, las dinámicas lúdicas suelen requerir más tiempo que propuestas más tradicionales. Explicar reglas y organizar

grupos puede llevar más tiempo que dictar unas preguntas para que respondan en la carpeta. Así que debemos tener en cuenta en nuestra organización esos tiempos para poder compatibilizarlos con los tiempos institucionales.

Por último, trabajar con juegos implica un corrimiento del rol tradicional del docente: observar, intervenir, mediar conflictos, resignificar lo que ocurre durante el juego... Todo esto nos suele dar un poco de miedo pero es necesario que aceptemos cierta dosis de incertidumbre. Debemos confiar en que jugar es algo que va a motivar al estudiantado y que sabrán entender las dudas que nos vayan surgiendo a lo largo de la propuesta.

A modo de cierre de este ¿para qué utilizar juegos en clase de historia?, resulta necesario retomar una aclaración ya planteada al comienzo. Si bien aquí se defienden nuevas formas de enseñar y objetivos que ponen el foco en el desarrollo de habilidades y competencias, lo cierto es que para comprender la complejidad de los procesos históricos y el accionar de los sujetos sociales, las y los estudiantes necesitan memorizar un mínimo de información. Ciertos contenidos específicos —fechas, conceptos, períodos, actores— son indispensables para poder construir un relato histórico y entender el devenir de los procesos.

Como iremos mencionando a lo largo de estas clases, las actividades lúdicas resultan especialmente potentes cuando se las comprende dentro de una propuesta pedagógica más amplia. La clave de los juegos es lo que yo como docente propongo en torno a ellos: trabajo previo, reflexiones durante y después de la partida. Así, si el objetivo es fomentar competencias históricas como el análisis de fuentes, la empatía histórica, la comprensión del tiempo histórico (cambios y continuidades), la multicausalidad, o incluso otras habilidades hoy consideradas centrales —como la búsqueda de información confiable o el trabajo en equipo—, los juegos pueden funcionar como un excelente recurso. Ya sea para recuperar contenidos básicos, profundizarlos o, sobre todo, para hacer visibles esas competencias que muchas veces quedan ocultas en prácticas más tradicionales. Todo depende de cómo yo utilice ese juego en clases.

¿Cómo utilizar juegos en clase de historia?

A la hora de incorporar juegos en nuestras clases, es clave tener presente que no cualquier juego sirve para cualquier clase, ni en cualquier momento. Por eso, más que pensar en juegos “en abstracto”, resulta necesario detenerse en algunos criterios orientadores que nos ayuden a elegir —o diseñar— propuestas lúdicas con sentido pedagógico.

El primer paso, como con cualquier recurso, es definir con claridad nuestros objetivos. ¿Qué quiero que mis estudiantes logren con esta actividad? ¿Qué contenidos específicos de la materia quiero que recuperen o profundicen? ¿Qué habilidades o competencias me interesa poner en juego: trabajo colaborativo, análisis de fuentes, toma de decisiones, empatía histórica, argumentación? Tener esto claro permite que el juego no quede reducido a un momento entretenido, sino que forme parte de una propuesta coherente.

En línea con esto, es necesario pensar en qué momento de la secuencia didáctica incorporar el juego. No es lo mismo utilizarlo para introducir un tema, para aclarar o profundizar algún aspecto, para recuperar saberes previos o para evaluar. Muchas veces, el proceso no es lineal: vamos y venimos entre el juego que conocemos o queremos usar y los contenidos o habilidades que buscamos trabajar. Esa tensión es parte del diseño didáctico y no algo a evitar.

Otro criterio central tiene que ver con quiénes son nuestros estudiantes. Pensar en sus características implica preguntarnos por la cantidad de alumnos y alumnas, sus intereses, sus trayectorias, sus aptitudes y también sus dificultades. ¿Puedo dividir el grupo en equipos para jugar? ¿o será mejor llevar varias “copias” de un mismo juego para que participen en simultáneo? ¿Qué roles puedo proponer para que todos y todas tengan un lugar? ¿Puedo implementar juegos competitivos o será mejor que sean colaborativos?

En este punto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) aparece como una perspectiva especialmente valiosa. Pensar juegos desde el DUA implica considerar a todo el estudiantado, sus posibilidades, intereses y modos diversos de aprender.

Cuando pensamos en las potencialidades de nuestros estudiantes, es clave preguntarnos qué les gusta hacer y en qué se sienten cómodos. ¿Hay quienes disfrutan dibujar? Pueden encargarse del diseño estético del juego, respetando rasgos propios del período trabajado. ¿Otros se destacan actuando o improvisando? Tal vez puedan pensar escenas, diálogos o dramatizaciones. ¿Hay quienes aman leer historias o novelas? Podrán crear personajes, contextos y narrativas. ¿Y quienes son hábiles con las manualidades? Pueden construir maquetas, piezas del juego, cartas o incluso disfraces. De eso se trata el DUA: no de que todos hagan lo mismo, sino de que todos puedan participar desde sus fortalezas.

A esto se suma la pregunta por los recursos disponibles. ¿Cuento con juegos comerciales (o sus componentes) para reutilizarlos? ¿Disponemos de útiles escolares básicos como lápices, hojas, regla, etc? ¿Hay conexión a internet? ¿Tengo impresora para generar cartas, tableros o consignas, o será mejor hacerlas a mano? ¿Puedo involucrar al estudiantado en la creación de materiales? ¿Tienen las herramientas y el tiempo para hacerlo? Muchas veces, las limitaciones materiales no son un obstáculo, sino una oportunidad para pensar propuestas más creativas y contextualizadas.

Un momento lúdico puede partir de casi cualquier elemento: un libro en el que haya que encontrar pistas para el próximo tema, una serie de imágenes o pinturas que permitan identificar características de un período histórico, sobres con desafíos para evaluar contenidos, entre muchas otras opciones. Por eso es importante que pensemos en todo lo que realmente tenemos a disposición y en todo lo que podemos crear con simples elementos cotidianos.

También es importante considerar el espacio. ¿Dispongo de un aula amplia que permita movimiento? ¿O es más conveniente pensar juegos que se desarrollen sentados en los bancos? Si armo juegos grupales, ¿tengo mesas grandes o jugaran en el piso? Si van a estar jugando en simultáneo varias partidas, ¿cómo evito que se pasen respuestas? El espacio condiciona, pero también orienta el tipo de dinámica que podemos proponer.

El rol docente

Al pensar en cómo utilizar juegos en clases, es necesario que nos detengamos un momento a pensar en qué rol vamos a ocupar nosotros como docente. Históricamente, el docente ha sido el depositario del saber, la voz autorizada (y de autoridad). Hoy se invita a revisar ese rol, a pensar otras formas de circulación de la información y la palabra, otros vínculos entre docente y estudiantado. Y en estas propuestas más activas, es imperioso que el docente se posicione de una forma diferente. Ya no somos quienes explican de manera constante ni quienes controlan cada paso, pero tampoco nos retiramos por completo. Nuestro rol se desplaza hacia la mediación, la observación y la intervención estratégica.

Durante el juego, el docente cumple un papel clave como facilitador. Es quien presenta la propuesta, aclara reglas, resuelve dudas iniciales y, sobre todo, crea un clima de confianza que habilita la participación. En este punto, es importante aceptar que explicar reglas puede ser más desafiante de lo esperado: la ansiedad por jugar, la dispersión y la novedad suelen reducir la atención. Por eso, reglas claras, breves y, si es posible, acompañadas de ejemplos,

son una condición fundamental para que la experiencia funcione. Lo abordaremos con más detenimiento en el próximo apartado.

Una vez iniciado el juego, el desafío es no intervenir de más, pero tampoco desentenderse. Observar qué hacen las y los estudiantes, cómo toman decisiones, cómo se organizan, quiénes lideran, quiénes quedan en silencio o al margen, qué conflictos aparecen y cómo se resuelven, aporta información valiosísima y puede ser parte del proceso de evaluación continua. El juego se convierte, así, en una instancia privilegiada de evaluación formativa, donde no solo importan las respuestas correctas, sino los procesos, las estrategias y las interacciones.

Intervenir durante el juego puede ser necesario en algunos momentos: para destrabar una situación, evitar que una dinámica se vuelva excluyente, reformular una consigna o ayudar a que un grupo avance. Sin embargo, muchas veces es preferible dejar que el juego haga su trabajo, incluso cuando aparecen errores, frustraciones o decisiones poco eficaces. Esas situaciones, lejos de ser un problema, pueden convertirse luego en material de análisis para pensar procesos históricos como la incertidumbre, la desigualdad, la toma de decisiones sin conocer el desenlace o las consecuencias no previstas de ciertas acciones.

También es importante asumir que no todos los juegos salen como los imaginamos. Puede haber reglas poco claras, tiempos que no alcanzan o propuestas que no generan el impacto esperado. En lugar de vivir esto como un fracaso, puede ser una oportunidad para revisar, ajustar y volver a intentar. Diseñar juegos —como enseñar historia— es un proceso, no un resultado cerrado. Y también es importante que nos humanicemos ante el estudiantado. Que mostremos el esfuerzo que implica proponer estas actividades, que existen imprevistos y errores y que entre todos podemos proponer soluciones. Eso les dará más confianza, construirá otros vínculos docente-estudiante y ayudará a posicionarse de otra manera frente al error, generando una mayor tolerancia ante la frustración, algo muy difícil en las juventudes actuales.

Aquí es necesario también recordar que no es necesario diseñar un gran juego (y mucho menos desde cero). Podemos empezar con una mecánica, una modificación mínima a un juego comercial, como veremos más adelante.

Finalmente, el rol docente se vuelve especialmente relevante en el momento posterior al juego. Jugar no garantiza, por sí solo, aprendizajes históricos. Es en la reflexión posterior donde se ponen en palabras las experiencias vividas, se explicitan las metáforas y se conectan las dinámicas del juego con los contenidos y competencias trabajadas. Preguntas como ¿qué pasó?, ¿por qué pasó?, ¿a quiénes benefició o perjudicó?, ¿qué representa esto en términos históricos? permiten transformar la experiencia lúdica en conocimiento.

En este sentido, el docente no solo guía el juego, sino que ayuda a pensar lo jugado, habilitando miradas múltiples y evitando lecturas simplistas. Así, el juego deja de ser un paréntesis recreativo y se convierte en una herramienta potente para comprender la historia y el mundo social.

En definitiva, seleccionar o diseñar juegos para el aula implica tomar decisiones didácticas conscientes. Cuando el juego dialoga con los objetivos, con el grupo y con el contexto, deja de ser solo una propuesta atractiva y se convierte en una herramienta potente para enseñar y aprender historia.

¿Cómo elijo un juego?

Llegamos a una pregunta clave: ¿cómo elegir un juego para el aula?

Para pensar esto, es necesario poner en diálogo todo lo trabajado hasta acá. Elegir un juego no es una decisión aislada ni caprichosa: está directamente vinculada con las preguntas que guiaron los apartados anteriores: “¿Para qué utilizar juegos en clase de historia?” y “¿Cómo utilizar juegos en clase de historia?”. Como ya hemos anticipado, el juego no “enseña por sí solo”: su potencial está dado por el uso que el docente haga de él, por la preparación previa y, sobre todo, por las instancias de reflexión posteriores. Teniendo en cuenta estos aspectos, el juego estará integrado dentro de nuestra propuesta de enseñanza y será coherente con nuestras perspectivas teóricas y pedagógicas.

Un buen punto de partida es detenernos en los elementos de un juego: sus reglas, sus componentes, sus mecánicas, su temática, los roles que propone y las decisiones que habilita. Analizar estos elementos nos permite pensar qué tipo de experiencias ofrece el juego y qué aprendizajes puede favorecer. Este análisis también abre la puerta a una posibilidad muy potente: usar los componentes o las mecánicas de un juego comercial para una propuesta distinta a la original. No se trata necesariamente de jugar “tal como viene”, sino de apropiarnos del recurso y resignificarlo pedagógicamente.

Creemos que los juegos de mesa resultan especialmente interesantes para el aula y pondremos el foco específicamente en ellos ya que pueden utilizarse en prácticamente cualquier institución, porque no requieren demasiado espacio, computadoras o conexión a internet y se adaptan fácilmente a grupos de distinto tamaño. Un tablero, algunas cartas o tarjetas y pocas reglas pueden ser suficientes para generar una experiencia lúdica rica y significativa, con muy baja inversión de recursos y con menos imprevistos que otras propuestas más tecnológicas.

Además, son propuestas transportables: se pueden llevar de un aula a otra, reutilizar en distintos cursos y adaptar a diferentes momentos de la clase. Y esto no quita que, como ya dijimos, si se cuenta con las condiciones, puedan adaptarse a formato digital o incluir algunos elementos en este plano que los vuelvan aún más atractivos para el estudiantado.

Reglas y componentes: menos es más

Al momento de planificar una propuesta lúdica para el aula —ya sea con un juego comercial, uno tradicional o uno creado por nosotros—, creemos que lo más importante es que las reglas sean sencillas y claras y que los componentes sean pocos. Como ya dijimos, en el contexto escolar el tiempo es limitado y jugar en clase no es algo habitual (lamentablemente). Cuando anunciamos que “vamos a jugar”, suele producirse una mezcla de

entusiasmo, ansiedad y dispersión. En ese contexto, explicar reglas complejas se vuelve un verdadero desafío: la atención dura poco y, muchas veces, la principal preocupación del grupo es con quién o contra quién van a jugar.

Por eso, cuanto más fáciles de explicar sean las reglas, mejor. Y lo mismo ocurre con los componentes: tableros simples, cartas bien diferenciadas, fichas claras. Si hay distintos tipos de cartas, conviene que se distingan fácilmente (por color, forma o tamaño). Si se puede evitar el seguimiento individual del puntaje durante la partida, mejor aún: un tablero común, una hoja compartida o una mecánica que permita contabilizar puntos al final suele simplificar mucho la dinámica.

Además, no podemos perder de vista algo muy concreto: los elementos de los juegos se pierden, se rompen o se deterioran. Estamos trabajando con niños, niñas y adolescentes entusiasmados por jugar. Cuantas menos piezas pequeñas haya, menos manipulación requieran y más resistentes sean los materiales, mejor. O, al menos, que tengamos claro qué elementos están “en riesgo”.

¿Qué me interesa de este juego?

Otro aspecto clave al momento de elegir un juego es preguntarnos qué es lo que nos interesa de él. ¿Su temática? ¿Sus mecánicas? ¿Sus componentes? ¿Los roles que propone? ¿Las decisiones que obliga a tomar?

Las **mecánicas**, es decir, las acciones que propone el juego pueden ser: competir, cooperar, administrar recursos, tomar decisiones bajo presión, negociar, avanzar de manera desigual, etc. Las mecánicas no son neutras: modelan experiencias y permiten vivenciar procesos sociales, económicos o políticos. Entonces, preguntarnos por las mecánicas implica pensar qué van a estar haciendo las y los estudiantes mientras juegan: ¿acumulan?, ¿pierden?, ¿se enfrentan?, ¿dependen del azar?, ¿parten de situaciones desiguales? Esto abre la posibilidad de utilizar juegos comerciales como fueron pensados por sus creadores o modificarlos (sobre lo que seguiremos hablando más adelante).

Por ejemplo, un juego puede resultar interesante porque propone distintos puntos de partida según la clase social de los personajes, porque obliga a gestionar recursos en un contexto de revolución industrial o porque pone en evidencia desigualdades estructurales. De nuevo, esto nos lleva a pensar si el valor del juego está en lo que los estudiantes hacen (o no pueden hacer), en lo que ven, en lo que deciden, en cómo se relacionan entre sí durante el juego, etcétera, etcétera, etcétera.

Cuando pensamos en los **componentes** de un juego —tablero, cartas, fichas, dados, personajes, recursos, marcadores— no son meros soportes materiales: también construyen

sentido. A través de ellos, el juego organiza la información, jerarquiza acciones posibles y orienta la atención de quienes juegan. Por eso, al momento de elegir un juego, es importante preguntarnos qué lugar ocupan esos componentes dentro de la experiencia lúdica y qué tipo de lectura proponen.

Pensar en los componentes implica preguntarnos qué ven y qué manipulan las y los estudiantes mientras juegan: ¿un mapa?, ¿una línea de tiempo?, ¿recursos que se acumulan?, ¿cartas con eventos?, ¿personajes con roles diferenciados? De nuevo, debemos considerar su cantidad, tamaño y variedad, ya que en el aula los componentes deben ser fáciles de reconocer, resistentes y, en lo posible, pocos.

Al mismo tiempo, los componentes pueden ser pensados como material reutilizable o resignificable. Un tablero, un conjunto de cartas o unas fichas (de un juego comercial o de uno creado por nosotros) pueden ser empleados para distintas propuestas, modificando consignas o reglas. De este modo, el valor del juego no está solo en su diseño inicial, sino en las posibilidades que abre para ser adaptado a otros contenidos, preguntas o contextos escolares.

La **temática** de un juego refiere al universo narrativo que propone: el contexto histórico, social, político o ficticio en el que se desarrollan las acciones. La temática no es solo un “decorado”, sino que orienta interpretaciones, habilita preguntas y puede facilitar —o dificultar— el vínculo con los contenidos que se desean trabajar.

Al pensar la temática, es importante preguntarnos qué mundo representa el juego y desde qué mirada lo hace: ¿qué actores aparecen y cuáles quedan fuera?, ¿qué conflictos se visibilizan?, ¿qué procesos se simplifican o se naturalizan? En este sentido, incluso juegos que no fueron pensados con fines educativos pueden resultar valiosos si su temática permite problematizar desigualdades, relaciones de poder o procesos históricos y sociales.

Asimismo, una temática puede funcionar como puerta de entrada para el interés del estudiantado, pero no garantiza por sí sola un abordaje crítico. Por eso, como con cualquier otro recurso, será el trabajo docente —las consignas, las preguntas, las instancias de reflexión— el que permita transformar esa ambientación en una oportunidad para pensar, discutir y resignificar lo jugado. Nuevamente, la clave está en qué actividades propongo como docente en torno al juego, cómo lo incluyo en mi propuesta didáctica y cuáles son mis perspectivas teóricas y pedagógicas.

El juego no enseña solo: importa qué hacemos con él

Como ya anticipamos, y como sucede con cualquier recurso educativo, lo central no es el juego en sí, sino qué hacemos con ese juego. La preparación previa, las consignas que acompañan la actividad, las preguntas que orientan la observación y, especialmente, las reflexiones posteriores son las que convierten una experiencia lúdica en una experiencia de aprendizaje.

Pensemos por ejemplo en el clásico juego “Monopoly”. Este juego, publicado hacia 1930, luego de la gran crisis, se ha convertido en un símbolo del capitalismo, poniendo a los jugadores a pelear por conseguir propiedades y riquezas, y enviar al resto a la bancarrota. Sin embargo, su idea original data de fines del siglo XIX y fue concebido como propaganda anticapitalista. Como docentes, podríamos invitar al estudiantado a investigar estos orígenes del juego antes de jugar una partida y luego reflexionar ¿quiénes se benefician a lo largo de la partida?, ¿cómo se van reduciendo las posibilidades de algunos jugadores a medida que avanza el juego?, ¿qué relaciones podemos establecer con el sistema económico que representa? En ese análisis posterior es donde el juego despliega todo su potencial pedagógico.

Hace algunas décadas en Cuba se publicó “Deuda Eterna”, un juego de mesa que invitaba a pensar las características del capitalismo, la división del mundo y las tensiones centro/periferia, la deuda externa (y, como el nombre lo indica, eterna) que suele aquejar a países de la región. Con el tiempo, fue reeditado en Argentina. Nuevamente, aquí se abren muchísimas posibilidades de reflexión en torno a los orígenes y propósitos de este juego, su relación con el anteriormente mencionado o por qué el Monopoly se ha convertido en un éxito mundialmente conocido...

Elegir con intención

En definitiva, elegir un juego para el aula implica tomar decisiones didácticas conscientes. Pensar en las reglas, los componentes, las mecánicas y la temática, pero siempre en relación con nuestros objetivos, con el grupo con el que trabajamos y con el contexto institucional.

Cuando el juego es elegido con intención y forma parte de una propuesta más amplia, deja de ser solo un momento “divertido” y se transforma en una herramienta poderosa para enseñar, pensar y aprender historia. A continuación, compartimos una lista que pueden ir editando según lo crean necesario, pero es un primer paso para pensar qué juego llevar al aula, para qué puedo usarlo, cómo incorporarlo en la planificación, qué modificaciones hacerle...

Antes de llevar un juego al aula, preguntate...

- **¿Para qué quiero usar este juego?**
 ¿Qué objetivos persigo: recuperar contenidos de primer orden, profundizar conceptos, desarrollar competencias históricas (empatía, multicausalidad, análisis de fuentes, trabajo con el tiempo histórico), promover el trabajo colaborativo, evaluar, introducir un tema?
- **¿En qué momento de la secuencia lo voy a utilizar?**
 ¿Como disparador inicial, como instancia de afianzamiento, como evaluación formativa o como cierre reflexivo?
- **¿Qué van a estar haciendo las y los estudiantes mientras juegan?**
 ¿Competir, cooperar, negociar, administrar recursos, tomar decisiones, enfrentar el azar, partir de condiciones desiguales?
- **¿Las mecánicas del juego dialogan con los procesos que quiero enseñar?**
 ¿Refuerzan, tensionan o permiten problematizar desigualdades, relaciones de poder, cambios y continuidades?
- **¿Qué representa la temática del juego y desde qué mirada?**
 ¿Qué actores aparecen?, ¿cuáles no?, ¿qué conflictos se visibilizan?, ¿qué supuestos se naturalizan?
- **¿Los componentes son adecuados para el aula?**
 ¿Son pocos, resistentes, claros, fáciles de manipular y de reconocer?
- **¿Las reglas son sencillas de explicar y de recordar?**
 ¿Puedo explicarlas en pocos minutos sin perder la atención del grupo?
- **¿Este juego es accesible para todo el estudiantado?**
 ¿Permite distintas formas de participación?, ¿puede adaptarse desde el Diseño Universal para el Aprendizaje?
- **¿Con qué recursos cuento realmente?**
 Tiempo, espacio, cantidad de estudiantes, materiales disponibles, posibilidad de imprimir o adaptar.
- **¿Qué voy a hacer antes y después del juego?**
 ¿Cómo voy a contextualizar la actividad y qué preguntas o reflexiones permitirán resignificar la experiencia lúdica?

¿Qué juegos existen?

Una de las primeras invitaciones de este apartado es a detenernos en los juegos que ya conocemos, para desmenuzarlos, analizarlos y resignificarlos. Esto implica identificar sus componentes, mecánicas y temática, y preguntarnos qué tipo de experiencias habilitan. A partir de ese análisis, se abre la posibilidad de imaginar usos alternativos, incluso muy diferentes de la propuesta original del juego.

En este sentido, puede resultar especialmente útil construir una tabla o registro propio de juegos, donde se vayan categorizando según sus mecánicas, componentes, duración, cantidad de jugadores o potencialidades didácticas. Esta herramienta, que puede crecer con el tiempo, permite contar con un “archivo lúdico” personal al que recurrir cuando se planifican clases o secuencias didácticas.

Ahora bien, cuando hablamos de juegos, no nos referimos exclusivamente a juegos educativos ni a aquellos que, en principio, parecen pensados para trabajar contenidos históricos o sociales. Por el contrario, el universo de juegos que pueden utilizarse en el aula es mucho más amplio e incluye juegos de mesa comerciales, pero también juegos tradicionales, transmitidos de generación en generación, que suelen requerir pocos recursos materiales y reglas sencillas.

Juegos como la rayuela, el veo veo, el tres en raya o el juego de la silla, entre muchos otros, pueden convertirse en potentes herramientas didácticas si se los resignifica. Estos juegos permiten trabajar dimensiones como la socialización, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la escucha, la toma de turnos o el desarrollo cognitivo, vinculando observación, estrategia y creatividad.

Por ejemplo, es posible proponer un veo veo a partir de una pintura histórica, incorporando conceptos trabajados previamente: “Veo veo... consecuencias de las guerras de independencia”. De modo similar, una rayuela puede transformarse en un recorrido conceptual, donde cada casillero exija explicar un proceso histórico, definir un concepto o incluso modificar la forma de jugar según el grupo social al que “pertenece” cada estudiante.

Otra posibilidad consiste en tomar las mecánicas de ciertos juegos y exagerarlas o modificarlas para poner en evidencia comportamientos sociales. Un ejemplo de esto puede ser un Pictionary atravesado por “pasos burocráticos”: antes de poder dibujar, el jugador debe completar formularios ficticios, pedir permisos o esperar turnos extra. De esta manera, se experimenta corporalmente cómo la burocracia organiza la acción social, pero también cómo puede entorpecerla. Este tipo de dinámica permite trabajar contenidos vinculados a la

formación del Estado moderno, las instituciones administrativas, la mirada de Max Weber, o los debates en torno a Estados ineficientes o excesivamente centralizados.

En este punto, resulta clave reconocer la enorme **diversidad de mecánicas** de juego existentes: colocación de trabajadores, control de áreas, manejo y administración de recursos, construcción de mazos, construcción de rutas, negociación, deducción, engaño, cooperación, eliminación de jugadores, lanzamiento de dados, selección simultánea de acciones, entre muchas otras. Cada una de estas mecánicas propone formas particulares de interacción y, por lo tanto, modela experiencias sociales específicas.

Desde una mirada más general, suele distinguirse entre juegos de estrategia, donde predominan la planificación, la toma de decisiones y el despliegue de habilidades cognitivas, y juegos de azar, en los que la suerte ocupa un lugar central, aunque muchas veces combinada con márgenes de decisión. Esta distinción también puede ser didácticamente productiva para pensar cuánto pesan las decisiones individuales y cuánto las estructuras en los procesos históricos. Podríamos pensar a los juegos inmersivos como otra categoría y agrupar aquí a los juegos de rol y a los escape rooms.

Los juegos de rol (en nuestro caso, con trasfondo histórico) se convierte en una propuesta especialmente potente ya que invitan a “ponerse en los zapatos” de personajes situados en contextos específicos, recreando debates, simulando situaciones cotidianas o improvisando a partir de hechos históricos. Imaginate esperando que abran las puertas para entrar a una ciudad medieval: ¿quiénes estarían al lado tuyo? ¿Por qué estarías ahí? ¿Qué estarías comiendo? ¿Qué intercambios comerciales podrías ver? ¿Cómo serían esas calles y barrios? O imaginate que estás en un puerto americano esperando el desembarco de comerciantes españoles: ¿a qué grupo social perteneces? en consecuencia, ¿qué haces allí? ¿qué podrías comprar y cómo tendrías que negociar su precio?

Este tipo de dinámicas no solo hace que la historia “cobre vida”, sino que fomenta el pensamiento crítico, la empatía histórica y la comprensión de la complejidad social (competencias del pensamiento histórico que planteamos en el primer apartado). Aunque siempre es bueno que el Director de Juego (DJ) sea creativo e imagine rápidamente respuestas y escenarios, también es posible hoy que ese DJ haya estudiado el tema para poder dirigir en función de info histórica cierta y, con internet, dispone de muchos recursos como mapas, discursos, imágenes de lugares, vestimentas, herramientas...

Como juego inmersivo podemos pensar también en los escape rooms o breakout, que proponen resolver enigmas, seguir pistas y trabajar colaborativamente bajo presión (en el primer caso intentando escapar de una habitación, en el segundo buscando generalmente abrir

una caja con candados). En este caso, la narrativa es clave: debemos construir una historia que explique por qué están jugando y qué deben lograr, haciendo que olviden que están en clases durante el tiempo que dure la partida.

Por último, resulta pertinente mencionar que existen numerosos juegos comerciales inspirados explícitamente en momentos históricos, que pueden servir como punto de partida para propuestas didácticas. Algunos de ellos pueden ser interesantes por su temática, otros por sus mecánicas o incluso por sus componentes. Juegos de rol como “Primero vinieron”, juegos de gestión como “Stone Age” o propuestas basadas en líneas temporales como “Sucesos argentinos” (similar a la mecánica del juego “Timeline”) permiten pensar distintas formas de abordar el pasado. Sin embargo, más que enumerarlos exhaustivamente, lo relevante es, como ya hemos dicho, comprender que ningún juego vale por sí mismo, sino por el uso pedagógico que se haga de él: la preparación previa, la mediación docente y las reflexiones posteriores.

En definitiva, la idea es ampliar la mirada sobre qué entendemos por “juego”, reconocer la diversidad de propuestas existentes y animarse a explorarlas desde una perspectiva didáctica, crítica y creativa, entendiendo que casi cualquier juego puede convertirse en una herramienta para enseñar historia, si se lo analiza, adapta y contextualiza adecuadamente.

Algunas experiencias implementadas

El objetivo aquí no es ser arrogante, sino simplemente retomar lo planteado en la presentación, comentando algunas experiencias con el fin de explicitar qué objetivos se perseguían, cuáles eran las características del grupo con el que se iban a implementar, con qué recursos se contaba y qué implicó, en términos de tiempo y dinero, la elaboración de cada juego, con el fin de contribuir a que pierdan el miedo a intentarlo.

Comenzaremos con el juego mencionado en la presentación, un TEG colonial, donde las y los estudiantes, en grupos, debían conquistar territorios mediante respuestas en torno a la Conquista y Colonización de América. Este juego se ha utilizado en más de una ocasión –incluso de manera virtual– para evaluar los contenidos trabajados. Se trataba, en general, de cursos de aproximadamente 25 estudiantes por lo que se conformaban equipos de 3 participantes con el objetivo de garantizar la circulación de la palabra. El rol docente aquí consistía en observar y registrar las participaciones del estudiantado, no sólo en términos de puntajes, sino fundamentalmente para evaluar la apropiación de los contenidos y la argumentación puesta en juego.

Otra instancia lúdica sencilla fue una reformulación del *¿Quién soy?*, en el que los participantes se colocan un papel en la frente y mediante la formulación de preguntas que sólo pueden responderse con “sí” o “no”, deben adivinar, en este caso, a qué grupo social de

la América colonial pertenecían. Aquí, la propuesta lúdica fue utilizada para introducir el orden social en la colonia, habiéndoles pedido con antelación que leyeran material referido al tema. Los grupos se conformaban con 4 o 5 estudiantes y la docente colocaba los papeles en la frente de cada estudiante.

El tercer ejemplo consistió en un *tres en línea* con preguntas en cada casilla, diferentes para cada uno de los participantes. El objetivo seguía siendo marcar la típica línea de tres pero, para lograr colocar su ficha en el espacio que les interesaba, debían ir respondiendo la pregunta asignada al mismo. Este juego se realizaba en parejas y fue implementado como instancia de repaso previa a una evaluación.

Un cuarto juego, se trató de la unión de varios juegos sencillos, algunos más conocidos que otros, como pueden ser *dígalo con mímica*; *Taboo* –donde una persona debe adivinar un término mediante pistas que le va dando otra persona, sin poder mencionar algunas palabras clave para la definición–; *Pictionary* –en el cual se debe dibujar para lograr que otras personas del grupo adivinen un concepto–; y otros sin difusión comercial y aprendidos de los propios estudiantes, como hablar durante un minuto sobre un tema o concepto. Para articular estas propuestas se elaboró un dado, poniendo en cada cara un tipo de juego. Los estudiantes debían tirar el dado y según lo que saliera, representar el concepto que apareciera en una tarjeta que sacaban del mazo. Esta dinámica se jugó con todo el curso, para recordar contenidos luego del receso invernal.

Dos propuestas más elaboradas fueron un juego de rol utilizado para evaluar feudalismo y un juego de escape (o *breakout*, para ser más precisos) diseñado como repaso anual del período de independencia argentino.

El juego de rol retomaba la mecánica de *Alice is missing*, particularmente la idea de que se comuniquen por escrito y que cada determinado tiempo vayan saliendo situaciones nuevas a las que deban enfrentar. En esta versión educativa, se formaban grupos de entre cinco y seis estudiantes, donde representaban a distintos estamentos del mundo feudal y debían tomar decisiones en torno a una inminente guerra. En la primera fase del juego, luego de formar los grupos, se sorteaban los roles sociales, incluyendo una cuota de azar. Posteriormente, cada estudiante construía su personaje a partir de una hoja facilitada por la docente y volvía a tirar dados para definir qué objetos podía adquirir. Esto último ya era un aspecto a evaluar: las compras debían ser coherentes con el grupo social al que pertenecían, sino, ¿para qué le serviría a un campesino un libro, si la enorme mayoría no sabía leer y sus preocupaciones estaban más relacionadas con la subsistencia? En una segunda fase comenzaban a interactuar, presentándose y enfrentando algunas situaciones que iban condicionando el desarrollo de la partida. Una vez finalizada la misma, respondían unas preguntas orientadas a explicitar las decisiones que habían tomado y a establecer relaciones entre lo sucedido en el juego y la

realidad histórica. De esta manera, la docente contaba con al menos tres insumos evaluables: el personaje construido (con sus objetos, acordes o no a su estamento), los intercambios entre personajes durante la partida y las respuestas, que mostraban qué habían comprendido del juego y sus “metáforas”.

Finalmente, el *breakout* se implementó con grupos de cinco estudiantes y un conjunto de sobres numerados que contenían desafíos. Al resolver cada actividad, encontraban la pista al próximo sobre que debían abrir y así sucesivamente, hasta llegar al final y “garantizar” la independencia argentina.

En conjunto, estas experiencias permiten observar que no existe una única forma “correcta” de utilizar juegos en la enseñanza de la historia, sino múltiples posibilidades que dependen de los objetivos propuestos, las características del grupo, los recursos disponibles y el momento del proceso de enseñanza. Los juegos presentados —desde adaptaciones mínimas de propuestas tradicionales hasta diseños más complejos como el rol o el breakout— muestran que el valor pedagógico no reside en el grado de sofisticación del dispositivo, sino en la intencionalidad con la que se lo diseña y se lo implementa. En todos los casos, las mecánicas, los roles asignados, las reglas y los materiales funcionan como mediadores que habilitan experiencias, decisiones y conflictos que pueden ser luego analizados históricamente. El rol docente resulta central para observar, acompañar, intervenir cuando es necesario y, sobre todo, para transformar la experiencia lúdica en conocimiento, ayudando a poner en palabras lo vivido, a identificar las metáforas que el juego propone y a establecer vínculos con los procesos sociales e históricos trabajados. Así, el juego deja de ser un simple recurso “motivador” para convertirse en una estrategia didáctica potente, situada y reflexiva.

¿Cómo diseñar (o adaptar) juegos?

Llegamos a este último apartado, donde la propuesta es sintetizar y poner en práctica todo lo pensado hasta acá. Diseñar o adaptar juegos va a implicar volver a muchas de las preguntas que atravesaron el curso cada vez que pensemos una propuesta lúdica.

Antes de empezar, vale la pena repasar mentalmente algunas cuestiones clave: ¿qué objetivos tengo?, ¿qué contenidos y competencias quiero que se pongan en juego?, ¿quiénes son mis estudiantes y cuáles son sus características?, ¿con qué recursos cuento?, ¿qué posibilidades reales tengo de crear, adaptar o reutilizar juegos? Diseñar juegos no es “inventar algo de cero”, sino tomar decisiones conscientes en función de un contexto concreto.

Hoy contamos, además, con múltiples herramientas digitales que pueden facilitarnos este proceso. Existen páginas web que permiten crear tarjetas, hojas de personaje, planillas de seguimiento, dados personalizados, mensajes encriptados, pistas de audio, palabras cruzadas o desafíos tipo escape room. Estas herramientas no reemplazan la propuesta pedagógica, pero sí pueden ayudarnos a ahorrar tiempo y a mejorar la presentación de los materiales.

Un punto central es que todo el proceso de diseño puede realizarse junto a las y los estudiantes. Pensar reglas, crear componentes, probar mecánicas, ajustar consignas puede formar parte del aprendizaje o incluso convertirse en una instancia de evaluación. Diseñar juegos también es aprender historia, porque obliga a seleccionar contenidos, jerarquizarlos, pensar relaciones y anticipar decisiones.

Por otro lado, lo ideal es que todo lo que proponga tenga un sentido. Yo podría poner algo así y que según donde emboquen, asigno una complejidad de pregunta y suman ese puntaje si responden correctamente. Ahora bien, ¿tiene algo que ver el tablón con la historia? Probablemente no. ¿Prefieren jugar que responder preguntas porque sí? Probablemente sí. Entonces, lo ideal es que podamos crear una narrativa que vincule el tablón con el motivo que los está haciendo responder preguntas.



Ahora sí, pasemos a ver diferentes “niveles” de diseño o adaptación, que no son jerárquicos ni excluyentes, sino orientativos.

Nivel 1: pequeñas modificaciones a juegos clásicos

Este primer nivel parte de juegos muy conocidos, con reglas simples y pocos componentes. Como ya dijimos, el momento de explicar las reglas puede ser un desafío y apelar a juegos conocidos por la mayoría del estudiantado, puede ser una puerta de entrada al uso de juegos en clases. Barajas de cartas, memotest, dados, Jenga, tres en línea, bingo o dominó son excelentes puntos de partida porque no generan resistencia y requieren pocos recursos.

Algunas ideas posibles:

Un memotest que vincule imágenes con conceptos, o conceptos con definiciones.

Un Jenga con palabras o procesos escritos en las maderas: cada vez que se retira una pieza, hay que explicar, ejemplificar o relacionar ese término.

Juegos con bloques o piezas de construcción, donde cada ficha represente un grupo social, un recurso o un concepto. El desafío puede ser construir algo estable, mostrando físicamente qué ocurre cuando ciertos elementos faltan o se sobrecargan.

Dados con consignas + tarjetas con conceptos: Cada cara del dado tendrá una consigna: dibujar (tipo Pictionary), contar una historia breve, explicar con una sola palabra (Just One), identificar al “impostor”, dígalo con mímica. En las tarjetas aparecerán conceptos trabajados y cada estudiante deberá interpretar de la forma que diga el dado ese concepto.

Una reversión del teléfono descompuesto, donde cada estudiante tenga una misión secreta y deba modificar el mensaje que recibe según sus propios intereses, permitiendo trabajar distorsión de la información, intereses sectoriales o construcción de discursos.

Un bingo con imágenes o conceptos y que el director de la partida lea sus definiciones.

Estas propuestas suelen ser rápidas de implementar y muy potentes para introducir o reforzar ideas clave.

Nivel 2: adaptación de juegos modernos o comerciales

En este nivel trabajamos con juegos ya existentes, que tienen mecánicas más complejas y mayor cantidad de componentes. Esto puede ser una riqueza, pero también un desafío, especialmente en grupos numerosos o con estudiantes más chicos.

Algunos ejemplos:

TEG (juego argentino, similar a los internacionales “Risk” o “Crisis”) para pensar la conquista de América, la expansión imperial o la Guerra Fría, a partir del control de áreas.

Catan para trabajar la conquista, la colonización o la Revolución Industrial, desde la gestión de recursos y la colocación de trabajadores.

Monopoly resignificado para analizar la Revolución Industrial, la acumulación de capital, las desigualdades o los procesos de concentración económica.

En estos casos, no es necesario usar todas las reglas originales. A veces alcanza con tomar una mecánica, simplificar componentes o jugar solo una parte del juego. Lo importante es qué se hace con el juego: la preparación previa, las preguntas durante la partida y, sobre todo, la reflexión posterior.

Nivel 3: creación de juegos propios

Este nivel implica mayor trabajo, pero también un enorme potencial pedagógico. La ventaja es que los juegos se diseñan a medida del grupo, de los contenidos y de los recursos disponibles.

Algunas formas posibles:

Juegos de trivia, con preguntas, opciones, ordenamientos cronológicos o relaciones entre conceptos, acompañados por tableros simples o tablas de puntaje.

Juegos de rol, como “Primero vinieron”, o propuestas similares para trabajar feudalismo, conquista de América o sociedades coloniales. El uso del azar (sorteo de estamentos, tiradas de dados según el rol) permite vivenciar desigualdades estructurales y luego reflexionar sobre ellas.

Escape rooms o breakouts, con desafíos encadenados, que pueden resolverse con sobres, cajas, candados o simplemente consignas en papel.

Juegos de gestión de recursos, donde un bien se agota y los grupos compiten o negocian para obtenerlo, permitiendo pensar tensiones sociales, crisis, conflictos y colapsos.

Construcción de narrativas, inspiradas en *Story Cubes* u otros disparadores visuales. Estas historias pueden convertirse luego en insumo para juegos de rol o debates sobre memoria, identidad y construcción del relato histórico.

Instancias lúdicas sin materiales o con muy pocos, como un juego con reglas desiguales, donde cada grupo recibe reglas y posibilidades distintas para la misma consigna. Esta experiencia resulta especialmente potente para trabajar desigualdad estructural, privilegios, exclusión y estamentos sociales.

Juegos con objetos cotidianos que representen recursos (tierra, alimentos, poder), con eventos que alteran su distribución: impuestos, sequías, rebeliones, guerras. Lo cotidiano ayuda a hacer visible lo abstracto.

En cualquier caso, es necesario tener presente que diseñar o adaptar juegos, al igual que con cualquier otro recurso, no es una tarea neutral.

Cuando trabajamos con procesos históricos, estamos abordando conflictos, violencias, desigualdades, sufrimientos y disputas de poder que forman parte de experiencias reales de personas y colectivos. Por eso, además de pensar en objetivos, mecánicas o recursos, es necesario incorporar una mirada ética sobre aquello que proponemos jugar.

Uno de los primeros cuidados tiene que ver con evitar la banalización de procesos históricos complejos o dolorosos. No todo puede ni debe transformarse en juego, y no todas las experiencias lúdicas son adecuadas para cualquier grupo o nivel. Al diseñar propuestas, es importante preguntarnos qué estamos representando, desde qué mirada y con qué efectos posibles. Rememorar otro tiempo, ligar, situaciones, imaginar las opciones que otros sujetos tuvieron y en qué basaron sus decisiones no es lo mismo que experimentarlo. Debemos acompañar al estudiantado para que desarrolle empatía pero siendo conscientes de que haber vivido ciertos procesos históricos no es lo mismo que jugar a vivirlos, con el conocimiento que tenemos hoy, con ciertas seguridades, conociendo cómo se dieron los hechos, etcétera.

Otro aspecto clave es cómo se representan las desigualdades, las violencias y las posiciones de poder. Muchos juegos trabajan con asimetrías —ventajas iniciales, recursos desiguales, reglas distintas— que pueden ser pedagógicamente potentes si se explicitan y se reflexionan. Sin embargo, si estas desigualdades no se contextualizan, corremos el riesgo de naturalizarlas o reforzar estereotipos. Aquí, el rol docente vuelve a ser central: acompañar, problematizar y poner en palabras aquello que el juego muestra, pero no explica por sí solo.

También es importante considerar las emociones que pueden ponerse en juego. Algunas propuestas pueden generar incomodidad, frustración o enojo, especialmente cuando se trabaja con exclusiones, privilegios o violencias históricas. Estas reacciones no son necesariamente negativas, pero requieren ser anticipadas y contenidas. Diseñar juegos implica pensar no solo en lo cognitivo, sino también en lo emocional, creando espacios seguros donde las y los estudiantes puedan expresar lo que sintieron y pensarlo colectivamente, así como también, una vigilancia para evitar que el foco esté puesto en ganar, sin ninguna reflexión sobre lo que sucede “históricamente”.

Asimismo, el cuidado ético incluye preguntarnos a quiénes dejamos afuera de los relatos que construimos. Qué actores aparecen, cuáles quedan invisibilizados, qué voces se escuchan y cuáles no. Los juegos, como los relatos históricos, seleccionan y jerarquizan. Hacer consciente esa selección —y, cuando sea posible, ponerla en discusión— es parte del trabajo pedagógico.

Por último, incorporar una dimensión ética en el diseño de juegos históricos implica asumir una responsabilidad docente: la de usar el juego como herramienta para comprender el pasado y el presente, no como un fin en sí mismo. El desafío está en construir experiencias lúdicas que inviten a pensar, a cuestionar y a empatizar, sin perder de vista que la historia que jugamos fue, y sigue siendo, la vida de otras personas.

Para cerrar

Diseñar o adaptar juegos no implica buscar propuestas perfectas, sino animarse a probar, ajustar y volver a intentar. Muchas veces, los juegos no salen como esperamos, y eso también es parte del aprendizaje. Lo importante es sostener una mirada crítica, reflexiva y flexible, entendiendo que el juego no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para pensar la historia, el mundo social y nuestras propias prácticas de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Irigaray, M. V. y Luna, M. del R. (2014). La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18/19, 411-437.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8108/pr.8108.pdf

Sáiz Serrano, J. y. Domínguez Castillo, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En López Facal, R.; Miralles Martínez, P. ; Prats Cuevas, J. & Gómez Carrasco, C. Enseñanza de la historia y competencias educativas (págs. 23-48). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Santisteban Fernández, A. (2010)
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf

Anexo: Juegos mencionados

Catan

(juego de gestión de recursos y negociación)

Es un juego en el que los jugadores construyen asentamientos y caminos a partir de la **gestión de recursos limitados** (como madera, arcilla o trigo) y de la **negociación con otros jugadores**. El progreso no depende solo del azar, sino de la capacidad de intercambiar, planificar y establecer alianzas o disputas.

Desde una mirada educativa, permite reflexionar sobre la **distribución desigual de recursos**, la cooperación y el conflicto, y la forma en que los territorios y las redes de intercambio influyen en el desarrollo de las sociedades. Resulta especialmente útil para pensar economías preindustriales, procesos de colonización o disputas por la tierra.

Elementos: tablero modular, fichas de recursos, cartas de desarrollo, piezas de construcción (pueblos, ciudades y caminos) y dados; muchos de estos elementos pueden representarse con papel, semillas, piedras o dibujos.

Deuda Eterna

(juego sobre deuda, dependencia y toma de decisiones económicas)

Es un juego en el que los participantes representan a un país del tercer mundo que deben derrotar al FMI, tomando decisiones económicas, sociales y políticas para sostener a su población mientras enfrenta presiones externas constantes. A lo largo del juego aparecen crisis, condicionamientos y exigencias que muestran cómo la deuda se reproduce y se vuelve difícil de saldar, incluso cuando se toman decisiones consideradas “correctas”.

Desde una perspectiva educativa, el juego permite reflexionar sobre la **deuda externa como proceso histórico y político**, las relaciones de dependencia entre países, la desigualdad en el sistema económico internacional y los límites de la soberanía estatal. La experiencia lúdica genera debate, frustración y preguntas, lo que lo convierte en una herramienta muy potente para analizar modelos económicos, políticas de ajuste y sus consecuencias sociales.

Elementos: tablero, cartas con eventos y decisiones, fichas de recursos y marcadores de deuda; el juego puede adaptarse o simplificarse utilizando tarjetas de papel con situaciones, fichas simbólicas y un registro escrito del estado del “país”.

Just One

(juego cooperativo de pistas únicas)

Es un juego cooperativo en el que varias personas deben ayudar a que una sola adivine una palabra. Cada participante escribe una pista, pero si dos pistas coinciden, se eliminan. Solo quedan las **pistas originales**, lo que obliga al grupo a pensar en aportes diversos y no repetidos.

En contextos educativos, esta dinámica permite reflexionar sobre la **construcción colectiva del conocimiento**, el valor de la **diversidad de miradas** y la importancia de aportar algo propio. Funciona muy bien para trabajar la idea de que comprender un proceso histórico requiere múltiples perspectivas y que la repetición de una sola versión empobrece la interpretación del pasado. También es muy útil para repasar contenidos, invitando a establecer vínculos y buscar sinónimos.

Elementos: tarjetas con palabras (pueden escribirse a mano), papel y lápiz para que cada participante escriba su pista, y una superficie visible para compartirlas.

Monopoly

(juego de acumulación económica y propiedad)

Es un juego centrado en la compra, venta y alquiler de propiedades, donde el objetivo es **acumular riqueza** y llevar a la quiebra a los demás jugadores. Las reglas favorecen progresivamente a quienes logran concentrar más recursos, generando una dinámica de creciente desigualdad.

En el aula, este juego permite analizar de manera crítica la **concentración del capital**, las reglas del sistema económico y las consecuencias sociales de la competencia sin regulaciones. Es útil para problematizar el capitalismo, la especulación inmobiliaria y las desigualdades estructurales.

Elementos: tablero con propiedades, dinero (billetes), fichas de jugadores, dados y tarjetas; puede adaptarse con tableros dibujados y dinero simbólico hecho en papel.

Pictionary

(también conocido como “dibujar y adivinar” o “dígalos con dibujos”)

Es un juego en el que una persona debe **dibujar un concepto** mientras el resto del grupo intenta adivinar de qué se trata. No se permite hablar, escribir palabras ni hacer letras o números: solo se puede comunicar a través del dibujo. El objetivo es que el grupo interprete la imagen y llegue al concepto correcto en un tiempo determinado.

En el aula, esta dinámica permite trabajar la **comunicación no verbal**, la **síntesis de ideas** y las **dificultades para representar conceptos abstractos**. Es especialmente útil para pensar cómo se transmiten ideas complejas, cómo surgen malentendidos y qué límites tiene el lenguaje visual, lo que la vuelve muy valiosa para reflexionar sobre procesos históricos, culturales y sociales. Nuevamente, puede ser útil para repasar contenidos, invitando a establecer vínculos entre distintos conceptos trabajados.

Elementos: tarjetas con palabras o conceptos (pueden escribirse a mano), lápiz o tiza, papel o pizarra y, opcionalmente, un reloj o temporizador.

Primero vinieron

(juego cooperativo basado en la memoria y los derechos humanos)

Es un juego cooperativo que invita a reflexionar sobre la **persecución, el silencio y la responsabilidad colectiva** frente a situaciones de violencia y exclusión (en particular, en torno al nazismo y las minorías perseguidas). Los jugadores deben tomar decisiones éticas que afectan al grupo, poniendo en tensión la acción individual y la solidaridad.

En educación, es especialmente potente para trabajar la **memoria histórica**, los derechos humanos y las consecuencias de la indiferencia social. Favorece el debate, la empatía y la reflexión crítica sobre el pasado reciente y otros contextos de violencia estatal.

Elementos: cartas con situaciones, roles o decisiones y un espacio común de juego; puede adaptarse con tarjetas escritas a mano y consignas leídas en voz alta.



Stone Age

(juego de supervivencia y organización social)

Es un juego ambientado en sociedades prehistóricas, donde los jugadores deben recolectar alimentos, fabricar herramientas y organizar su comunidad para sobrevivir. Las decisiones colectivas e individuales influyen directamente en el bienestar del grupo.

Desde una perspectiva educativa, permite reflexionar sobre la **organización social temprana**, la división del trabajo, la relación con la naturaleza y la dependencia de los recursos. Funciona bien para pensar sociedades sin escritura y economías de subsistencia. Muy interesante para pensar actividades cotidianas de otras sociedades.

Elementos: tablero, fichas de recursos, cartas de desarrollo, dados y figuras de trabajadores; muchos de estos elementos pueden simbolizarse con piedras, semillas o marcas en papel.



Story Cubes

(dados narrativos para la creación de historias)

Es un juego basado en dados con **imágenes**. Al lanzarlos, las imágenes obtenidas funcionan como disparadores para construir una historia de manera individual o colectiva. No hay

respuestas correctas ni un único recorrido posible: cada combinación habilita múltiples relatos.

En contextos educativos, los Story Cubes permiten trabajar la **escritura creativa**, la **oralidad**, la imaginación y la construcción colectiva de narraciones. En la enseñanza de la historia, pueden utilizarse para pensar la relación entre **personajes, acciones y escenarios**, para explorar causalidades, imaginar alternativas históricas o reflexionar sobre cómo se construyen los relatos sobre el pasado.

Elementos: dados con imágenes; pueden adaptarse fácilmente usando cubos de papel, cartas con dibujos o imágenes recortadas de revistas.

Taboo

(juego de describir sin usar ciertas palabras)

En este juego, una persona debe lograr que su equipo adivine una palabra o concepto, pero tiene prohibido usar una lista de palabras clave relacionadas. Esto obliga a buscar **formas alternativas de explicar**, rodear el concepto y pensar sinónimos, ejemplos o situaciones, evitando los términos más obvios.

Didácticamente, es una dinámica muy potente para trabajar el **lenguaje**, la **definición de conceptos** y las **limitaciones del discurso**. En historia, permite reflexionar sobre cómo ciertos actores no podían nombrar directamente ideas prohibidas, cómo se usaban eufemismos o metáforas, y cómo el poder también se ejerce a través de lo que se puede o no decir. Pero también, es una estrategia sencilla para repasar contenidos, buscando sinónimos y relaciones.

Elementos: tarjetas con palabras o conceptos y una lista de palabras prohibidas (pueden elaborarse a mano), papel y lápiz, y un reloj o temporizador para medir el tiempo.

TEG / Risk / Crisis

(juegos de conquista territorial y estrategia militar)

Son juegos basados en el control de territorios, el despliegue de ejércitos y la toma de decisiones estratégicas para expandir o defender fronteras. El conflicto armado y la ocupación del espacio son centrales en su dinámica.

En contextos educativos, estos juegos permiten analizar críticamente las **lógicas de la guerra**, el imperialismo, la expansión de los Estados y las disputas geopolíticas. Es importante acompañarlos con reflexión, para evitar una mirada simplificada o glorificada del conflicto.

Elementos: mapa del mundo o de regiones, fichas o ejércitos, cartas de territorio y dados; puede adaptarse con mapas impresos o dibujados y fichas caseras.



Timeline – Sucesos argentinos

(juego de ordenamiento cronológico)

Es un juego en el que los participantes deben ubicar distintos hechos históricos en una **línea de tiempo**, comparando fechas y relaciones temporales. El foco está puesto en la secuencia y no en la explicación detallada de los acontecimientos.

En la enseñanza de la historia, resulta muy útil para trabajar la **noción de temporalidad**, simultaneidad y duración de los procesos históricos. También permite discutir por qué ciertos hechos se consideran relevantes y otros no.

Elementos: cartas con hechos históricos y fechas; puede realizarse fácilmente con tarjetas de papel escritas a mano.