

Una reflexión sobre conceptos históricos aprendidos a través del juego

Hablar del juego presenta la dificultad de que nunca ha sido adecuadamente definido; no nos referimos a que no existan definiciones de diccionario, sino al hecho de que el tema no parece que se pueda despachar simplemente con una definición. El juego tiene la cualidad de recontextualizar las cosas, es decir, tomar un fragmento de la cultura o de la vida de un grupo humano y colocarlo en una situación especial.

Así, el juego proporciona una forma de extraer ideas de su contexto original de tal manera que se puedan desarrollar en otro contexto completamente nuevo, libres de límites y cargas del contexto originario, ya sea la realidad o la lógica. A su vez, el juego es una de las mejores formas de aprender los conceptos propios de la cultura, tanto para los adultos como para los niños y las niñas, ya que se basa en reglas estrictas y contextos muy definidos.

A reflection on historical concepts learnt through games

Talking about games presents the difficulty that they haven't been adequately defined; we are not referring to the existent dictionary definitions, but rather to the fact that the theme cannot be dispatched with a simple definition. Games have the quality of recontextualising things that is to take a fragment of culture or of part of the life of a human group and place it in a special situation.

In this way games offer a form of extracting ideas from their original context in such a way that they can be developed in another completely new context free of the limits and charges of the original context whether it be reality or logic. Likewise games are one of the best forms of learning concepts belonging to culture as much for adults as for children and that are based on strict rules and well defined contexts.

El juego y la transmisión de la cultura

Cuando se habla de educación, normalmente se hace referencia a la escuela; de la misma forma, cuando se habla de historia en educación se suele hacer referencia a determinados contenidos casi siempre de índole política, económica o cultural que se desarrollan en los currículos escolares. En ninguno de estos contextos educativos se plantea la cuestión del juego.

Sin embargo, si analizamos el concepto educación desde una perspectiva más amplia, como por ejemplo desde un punto de vista antropológico, la educación es un proceso que tiene mucho mayor alcance que la escuela o las instituciones educativas. En efecto, la mayoría de personas adquirimos nuestras normas de conducta, nuestras técnicas, nuestras opiniones y nuestros sistemas de valores en fuentes muy variadas y es bien sabido que la escuela sólo es una de ellas. Pero hay otras causas que van desde el grupo de edad al juego.

Hablar del juego presenta la dificultad de que nunca ha sido adecuadamente definido; no nos referimos a que no existan definiciones de diccionario; nos referimos al hecho de que el tema no parece que se pueda despachar simplemente con una definición. El juego, según los diccionarios, es un «ejercicio recreativo sometido a reglas, según el cual se gana o se pierde». Es decir, tiene tres componentes, a saber: el ser un ejercicio recreativo o lúdico; el que existan determinadas reglas, sin las cuales no existe el juego; y, finalmente, el hecho de que se gane o se pierda. Es importante esta definición ya que a veces se pretende plantear juegos cuya función es educar y no divertir; o bien cuando se exige la «no competitividad del juego», con la pretensión de que sea más o menos inocuo. En este sentido hay que decir que lo que a menudo llamamos «juegos no competitivos» no suelen ser realmente juegos. Sin embargo, cabe otra definición de lo que es juego y nos referimos al hecho que *jugar consiste en sacar ideas de su contexto original y juego utilizarlas en otro contexto*. Por lo tanto el juego tiene en cierto modo unas cualidades de recontextualizar las cosas; en el fondo, esta cualidad consiste en tomar un fragmento de la cultura o de la vida de un grupo humano y colocarlo en una situación especial. Esta capacidad de recontextualizar que tiene el juego es como afirma P. Bohannon,¹ la esencia de la creatividad. La clave de ello es que el juego nos proporciona una forma de extraer ideas de su contexto original de tal manera que se puedan desarrollar en otro contexto completamente nuevo, libres de límites y cargas del contexto originario, ya sea la realidad o la lógica. Y es aquí en donde reside su aspecto lúdico: en sacar las cosas de su contexto.

El segundo parámetro que define el juego es la aceptación de las reglas, ya que son éstas las que definen realmente el juego como tal juego. Las reglas tienen vigencia sólo durante el transcurso del juego y no tienen la trascendencia ni la vigencia de las reglas que regulan el comportamiento y las costumbres de la vida real. En el juego sólo existen las reglas y el resto de la vida real queda al margen. Sin embargo erraríamos si consideráramos las reglas del juego como arbitrarias absolutamente; de hecho las reglas de los juegos suelen reflejar algunas de nuestras ideas más importantes sobre qué es la vida real. Las investigaciones sobre la relación entre el juego y la vida real son muy antiguas y hay que remitirse a trabajos de finales del siglo XIX, cuando se descubrió que el juego, en la mayoría de los pueblos, es un contexto simulado en el que los jóvenes pueden practicar con cierta seguridad las habilidades que van a necesitar para sobrevivir como adultos en la vida y el mundo real. Los humanos, por lo tanto, juegan para aprender técnicas, pero también juegan para aprender a manipular los propios conceptos

culturales. Se puede jugar a muchas cosas: a pegarse, a luchar, a construir casitas, a ser guerrero, a ser mamá, a ser rey, en definitiva, se puede jugar con cualquier aspecto de la cultura humana.

Sin embargo, desde el punto de vista de la estructura de una cultura, el juego tiene otras muchas funciones aparte de la de enseñar a los jóvenes determinadas técnicas. El juego es también una de las mejores formas de aprender los conceptos propios de la cultura, tanto para los adultos como para los niños, ya que el juego, como hemos dicho, se basa en reglas estrictas y contextos muy definidos.

Mediante el juego, niños y adultos, hombres y mujeres aprendemos fundamentalmente a representar nuestros papeles. De hecho, cuando jugamos, al igual que en la vida real, la gente que está a nuestro alrededor nos va proporcionando los guiones de nuestro papel. Aprendemos los primeros pasos de nuestro comportamiento en el hogar, aprendemos formas de presentarnos, aprendemos formas de «romper las reglas», aprendemos a decir «gracias» cuando nuestra cultura nos lo exige así, aprendemos a relacionarnos con personas de edad y sexo diferentes, aprendemos los papeles de padres, de maestros, o de ancianos. Todos estos papeles son complejos y no siempre los ejecutamos de forma literal; introducimos variantes en la ejecución de nuestros papeles, que casi siempre son «fragmentos de comportamientos» que hemos extraído de otras personas y los mezclamos en «nuestro papel».¹

Si todo esto, que es lo más importante de cualquier grupo humano, lo aprendemos con el juego, es evidente que el juego constituye una metodología de enseñanza para cualquier otra parcela del conocimiento y de la cultura, incluida la historia u otra ciencia social. Sin embargo, en el aprendizaje lúdico no sólo interviene la metodología, el tipo de juego, sino también la naturaleza del relato, es decir, los argumentos de los juegos.

Los relatos que alimentan los juegos

¿De dónde salen los argumentos de los juegos? ¿Quién crea los relatos que permiten a los niños jugar? ¿Cuántas clases de relatos tenemos? Si yo juego con muñecos de la *Guerra de las Galaxias* o con soldados de plástico con uniformes americanos, es evidente que en el fondo utilizo consciente o inconscientemente determinadas relatos. ¿De dónde proceden?

De hecho no es ningún secreto que toda cultura, la nuestra incluida, está encapsulada en sus relatos y narraciones. Estos relatos, que hoy están en el cine, o en la televisión, o en los video-juegos, ayudan a interpretar las ideas y los valores de la cultura que los exhibe y los crea,

porque ellos son expresiones de aspectos esenciales de la misma. Utilizando narraciones podemos examinar y cuestionar los elementos sobre los que se apoya nuestra cultura, sus premisas fundamentales. Todo está basado en narraciones, desde las ideas religiosas, contenidas en relatos míticos, hasta las vidas individuales de cada uno de nosotros. Todo ello lo transformamos en relatos y narraciones creíbles.

Naturalmente, lo que nosotros llamamos Historia también contiene encapsulados numerosos relatos y narraciones susceptibles de alimentar juegos. Estas narraciones o relatos históricos, la Historia que enseñamos y la que pretendemos que en las escuelas los niños y las niñas aprendan, al igual que ocurre con los juegos, son elementos sacados de su contexto espacio-temporal, y tal como decíamos al principio, parafraseando la definición de juego y aplicándola a la definición de Historia tal como se concibe en la escuela, podríamos decir que ésta, «consiste en tomar un fragmento de la cultura o de la vida de un grupo humano y colocarlo en una situación especial». En efecto, una historia del siglo XVI no podemos enseñarla a un grupo de niños y niñas sin tomar un fragmento de la misma, más o menos descontextualizado y «colocarlo en una situación especial». Así, por ejemplo, si pretendemos contarle a un niño o niña cualquier relato del siglo XVII, habría que mostrarle cómo eran realmente los hombres de esta época, cómo gozaban viendo ejecuciones públicas en las que los reos eran sometidos a infamia, paseados, escarnecidos, escupidos y lacerados; cómo las masas disfrutaban con el desmembramiento de los cuerpos y cómo sus carnes podían colgar durante meses, e incluso años, de las puertas de la muralla de una ciudad; tendríamos que explicarles que no se concebía ningún atisbo de igualdad entre hombres y mujeres; la mujer era considerada un ser pecaminoso y miserable, capaz de mentir y engañar de la forma más vil; una especie de «sepulcro blanqueado», blanco y delicado por fuera, corrupto y podrido por dentro.

También deberíamos informarles que la tortura era algo natural e incluso necesario; no se concebían los juicios sin tortura del acusado, ni tampoco se podía creer que la vida no estuviera regulada por maleficios, brujas y demonios que continuamente acechaban a los humanos; hombres y mujeres de todas las clases sociales, desde reyes a campesinos suspiraban por conocer sus cartas astrales, su porvenir narrado por boca de adivinos y brujas... Todo esto, que se aproxima probablemente más a la historia real del siglo XVII que a la mayoría de relatos inocentes sobre vidas más o menos ejemplares, es el marco contextual de cualquier historia de este siglo llamado de Oro. Naturalmente, para poder jugar a ser un hombre o mujer del siglo mencionado, deberíamos introducir conceptos como los que hemos hecho referencia. El problema de

la enseñanza de la historia siempre reside en la dificultad que tenemos en ponernos «en el lugar del otro», especialmente cuando este «otro» vivió otros tiempos, amó otros valores y le influyeron otros conceptos.

Para enseñar historia, la metodología del juego puede ser efectiva y eficaz, como lo es para otros aspectos de la cultura; sin embargo, el problema de la enseñanza de la historia no es tanto el de la metodología sino el de los conceptos, de las narraciones que queremos enseñar, mostrar y transmitir. En el fondo es un problema de conceptos, del qué enseñamos mediante el juego o sin él. No es sólo un problema de metodología o de medios. Si atendemos las cosas que la mayoría de personas y medios de comunicación suelen decir sobre la enseñanza advertimos que también ellos suelen hablar de los medios y casi nunca de los objetivos; se habla de privatizar o no la enseñanza, cómo evaluar, cómo utilizar las nuevas tecnologías, los sueldos de los docentes, qué contenidos hay que enseñar, el debate de las humanidades, etc. Pero lo que tienen en común todos estos planteamientos es que rehuyen el tema de los objetivos, del por qué hay que enseñar determinadas cosas². Como plantea Neil Postman³:

Es como si fuéramos una nación de técnicos, consumidos por nuestra habilidad en como debería hacerse una determinada cosa y con el miedo a la incapacidad de pensar el porqué.

Como señala este mismo autor norteamericano, la respuesta correcta depende de dos cosas y tan sólo de dos: la existencia de guiones o «narraciones» compartidas y la capacidad de estas narraciones de proporcionar una razón válida para ir a la escuela. Las viejas razones por las cuales enseñábamos historia y geografía puede que no sean ya válidas, y por lo tanto, es posible que tengamos que plantear otras narraciones distintas. Nuestro siglo XIX, e incluso el XX, ha visto nacer y derrumbarse muchas narraciones que daban sentido a «ir a la escuela» e incluso a «aprender ciencias sociales» en ella. Narraciones tales como el marxismo proporcionaron una razón a mucha gente, el nazismo o el fascismo también, los nacionalismos proporcionaron un hervidero de razones... pero todo ello ¿sirve para el siglo XXI? Hemos visto como estas narraciones caían de sus pedestales y en sus fragmentos rotos percibimos hoy el peligro que encierran. ¿Quién no percibe el frío ante el resurgir de semejantes narraciones sobre el Mundo?

En la forma en que fueron formulados muchos de estos relatos ya no sirven como argumentos para dar sentido a la necesidad de aprender, y mucho menos aprender historia.

Muchas veces la escuela y los docentes sustituimos las razones o los objetivos por los medios. En vez de buscar «una nueva narración» capaz de estimular la mente buscamos un nuevo «medio»; sustituimos la

narración por una tecnología (el ordenador) o una película de la cual pensamos extraer la narración. A veces se intenta sustituir la «narración» por un cúmulo de información. No sabemos para qué enseñamos historia, pero sí sabemos la cantidad de contenidos que deberíamos introducir en el currículum de historia. No sabemos para qué enseñamos geografía, pero sabemos la cantidad de contenidos que introduciríamos en el currículum de geografía. Lo importante de la escuela no es la cantidad de contenidos que enseña, ni tan siquiera las técnicas que pretende proporcionar. Así, por ejemplo, enseñar a manejar ordenadores para obtener información no es una especial función de la escuela. Si las escuelas no hicieran nada en este sentido, la mayor parte de la población sabría utilizar los ordenadores dentro de diez años, de la misma forma que sabemos todos utilizar electrodomésticos sin ir a la escuela. Por lo tanto, introducir la tecnología informática en la escuela no resuelve el problema de qué «narración» deberíamos plantear a nuestros alumnos y alumnas.

Utilizando un medio nuevo no solucionamos el problema, porque para ello necesitaríamos un tipo nuevo de alumnos y alumnas. Naturalmente existen «narraciones» que entusiasman a nuestros niños y niñas y que sacan a nuestros adolescentes del aburrimiento; es preciso reflexionar sobre ellas. ¿Quién las escribe? ¿Quién escribe la letra de las canciones que cantan nuestras jóvenes alumnas? ¿Quiénes crean los mitos que los muchachos persiguen? ¿Quién genera ideología para ellos y ellas? En este país, como en todas partes, los que hacen todo esto son los publicistas, los músicos de moda, determinadas series televisivas o algunas películas. Son sus directores, guionistas, músicos, los que crean los nuevos relatos. La lista de autores es larga, pero en ella no creo que se encuentren muchos profesores. Es evidente que la solución al problema planteado de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales pasa también por hallar nuevos relatos sobre los cuales construir los juegos.

¿Qué tipo de juegos, qué tipo de relatos?

Si los juegos realmente son contextos simulados en los que los niños y niñas y los jóvenes suelen practicar con toda seguridad las habilidades que van a necesitar para sobrevivir como adultos en el mundo real, habría que plantearse juegos que permitieran a nuestros niños y niñas simular que construyen casas, que diseñan ciudades para vivir, que pilotan aviones, coches o helicópteros, o bien como en el caso de los *Sims*, *House party* en que incluso se simula una fiesta en la que el jugador es el anfitrión.

Algunas muestras de juegos existentes en el mercado que inciden en el aprendizaje de conceptos histórico-geográficos

TÍTULO DEL JUEGO	PRODUCCIÓN	DE QUÉ TRATA	EDAD MÁS APROPIADA
• El juego de la ayuda humanitaria.	Solidarity Games S.L. Barcelona, 1997.	Juego de relación en el que se estimula las actitudes solidarias.	Entre 6 y 12 años.
• Kaleidos Game.	Editrice Giochi S.p.A. Milán, 1995.	Juego de relación en el que se estimula la observación.	Entre 8 y 12 años.
• Atelier historias sonoras 1.	Ed. Nathan. Paris, 1998.	Juego de relación.	Entre 6 y 8 años.
• Jeu des magasins.	Ed. Nathan. Paris, 1999.	Economía de mercado.	Entre 8 y 12 años.
• El Joe del siglo. Barcelona.	Ed. Diset. Barcelona, 1999.	Urbanismo.	Entre 8 y 14 años.
• Ziguat. La pirámide del saber.	Ed. Nathan. Barcelona, 1997.	Historia y lógica.	Entre 6 y 14 años.
• Jugamos a ver que tiempo hace. • Jugamos a los meses del año. • Jugamos a aprender las horas. • Jugamos a aprender los días de la semana.	Ed. Educa. Barcelona, 1998.	Introducción a la percepción del tiempo.	Entre 6 y 10 años.
• El kit del explorador: medir y recoger muestras.	El Coronel Tapioca.	Geografía física.	Entre 6 y 14 años.
• Euromundiapolis.	Ed. Borrás. Barcelona, 1998.	El Euro y la moneda.	Entre 6 y 14 años.
• Euro 2000. El juego para divertirse descubriendo el Euro.	Educa. Barcelona, 2000.	El Euro y la moneda.	Entre 10 y 14 años.
• Jugamos a ir por la ciudad.	Educa. Barcelona, 1998.	Urbanismo.	Entre 6 y 12 años.

• Jugamos a las profesiones.	Educa. Barcelona, 1998.	Geografía humana.	Entre 6 y 12 años.
• Clima.	Educa. Barcelona, 1999.	Climatología.	Entre 6 y 8 años.
• La ecología. Encuentra la solución a los problemas de la Tierra	Produce Diset. Barcelona, 1994.	Ecología y medio ambiente.	Entre 6 y 12 años.
• Polución. Si sabes lo que es, sabrás como combatirla.	Producido por Educa. Barcelona, 2000.	Ecología y medio ambiente.	Entre 6 y 12 años.
• The Rise and Rule of Ancient Empires.	Produce Sierra, 2000.	Juego de ordenador.	Entre 12 y 18 años.
• Caesar II/III.	Produce: Sierra, 1998.	Juego de ordenador. Antigua Roma.	Entre 12 y 18 años.
• Sim City 3000.	Electric arts, 2000.	Juego de ordenador. Geografía urbana y económica.	Entre 14 y 18 años.
• Traffic Giant.	Jowood, 2000.	Conducción y redes.	Entre 14 y 18 años.
• Faraón. Cleopatra, reina del Nilo.	Sierra, 2000.	Juego de ordenador. Antigua Egipto.	Entre 12 y 18 años.
• Cruzadas. Conspiración en el reino de Jerusalén.	Index, 1997.	Edad media.	Entre 15 y 18 años.
• Pompeya	Friendwars, 2000.	Historia antigua y arqueología.	Entre 12 y 18 años.

Nota

especialmente adecuados. Procesos tales como factores que intervienen en un proceso de colonización o descolonización, o bien factores que intervienen en un desarrollo de la civilización humana, han sido objetos de juegos de ordenador y su utilización en las escuelas, aun cuando es incipiente, se ha iniciado.

Los contenidos relacionados con situaciones empáticas pueden desarrollarse mediante los juegos de rol clásicos, incluso cuando este tipo de juegos también tienen su desarrollo en los juegos informáticos.

De hecho, cualquier concepto histórico puede ser enseñado mediante el juego; el único problema es crear juegos adecuados a la edad y a los objetivos. En todo caso, creemos que puede afirmarse que el juego puede ser utilizado para fines muy diversos relacionados con la enseñanza de la historia.

1. Paul BOHANNAN: *Para raros, nosotros. Introducción a la antropología cultural*. Madrid. Ed. Akal, 1996, p. 208

2. Richard SCHECHNER: *Between Theater and Anthropology*, Ed. University of Pennsylvania Press. Filadelfia, 1985

3. J. PRATS, en un brillante artículo sobre el debate de las humanidades (J. PRATS, «La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades», en *Tarbiya*, «Revista de Investigación e innovación educativa», ICE Universidad Autónoma de Madrid, 1999, n. 21, pp. 57-76) plantea que el debate en el fondo no fue sobre los objetivos

4. Neil POSTMAN: *Fí de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Ed. EU-MO, Vic, 2000, p. 8

5. Neil POSTMAN: *Fí de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Ed. EU-MO, Vic, 2000, pp. 97-197 En este ensayo el autor plantea algunos de los «nuevos relatos» a los que hacemos alusión en estos párrafos.

6. Véase el artículo de José María Cuenca en este mismo volumen.

Los juegos informáticos de este tipo que permiten desarrollar las habilidades mencionadas son ya muchos⁶. Naturalmente los juegos informáticos permiten desarrollar conceptos y procedimientos muy variados. Sin embargo hay dos tipos de contenidos de tipo histórico que son relativamente fáciles de trabajar mediante los mencionados juegos:

- Por una parte los contenidos que se refieran a la multicausalidad histórica.
- Por otra parte los contenidos relacionados con situaciones empáticas.

Para los contenidos relativos a la multicausalidad los juegos de simulación, ya sean mediante soporte informático o convencional, resultan