

Juegos de Paz. Elaboración en el Aula de Juegos Históricos Cooperativos

Games for Peace. Design of Historical Cooperative Games in the Classroom

Federico Peñate Domínguez ^{1*}
Eva Botella Ordinas ²

¹ Universidad Complutense de Madrid, España

² Universidad Autónoma de Madrid, España

Planteamos el empleo de una metodología novedosa para el aprendizaje del pasado en ámbito universitario con dos objetivos: la educación en la justicia social y la formación de ciudadanos activos en una cultura de paz. El caso de estudio afecta tanto a la narración del pasado (y por consiguiente a procesos identitarios presentes conectados a ese pasado mediante la memoria) como a la conciencia de ciudadanía global y procesos de transición ecológica, especialmente en el antropoceno. Para ello hemos recurrido a categorías y herramientas postcoloniales y feministas, así como a procesos de trabajo de grupo y cooperativos. El caso de estudio consiste en la creación de juegos de mesa cooperativos en el aula en materias del grado de Estudios Internacionales y del grado de Historia en la Universidad Autónoma de Madrid durante tres cursos académicos consecutivos, apoyado en parte por un proyecto de innovación docente. En la introducción planteamos el estado de la cuestión de los métodos pedagógicos lúdicos en ámbito universitario, particularmente su problemática en relación con el tratamiento del pasado y sus consecuencias para la formación en la paz y la justicia social de una ciudadanía activa global. Posteriormente explicamos su relevancia para la historia. Pasamos a exponer la metodología seguida en el estudio de campo, describiendo los materiales y dinámicas empleados. A partir de esos datos discutimos los resultados de la investigación, en relación con los objetivos planteados y las posibles mejoras a realizar. Finalmente concluimos, explicando las ventajas e inconvenientes de aplicar dicho método y sus posibilidades de futuro.

Descriptor: Historia; Métodos pedagógicos; Cooperación internacional; Memoria histórica; Juegos.

The current paper offers an original methodology in university-based learning on history, focusing on social justice education and the formation of active citizens on peace culture. These deals not only with narratives about the past (identity processes connecting the past with the present through the mechanisms of memory) but also with citizen conscience and process of transition to ecology. Thus, we employ categories and a toolkit drawn from postcolonialism and feminism, while encouraging collaborative work to promote a culture based in peace. The case study is the design of cooperative tabletop games applied in the undergraduate curricula of International Studies and History Grades at Autonomous University of Madrid. In the introduction, we consider the pedagogic methodologies in a context of college education, discussing issues regarding the role of the past in the formation of a globally active citizenship and the training in peace. Secondly, we analyze its relevance for the teaching of history. Thirdly, we explain the methodology followed in our fieldwork and describe both the tools and dynamics employed. The analysis of the resulting data allows us to discuss the results of our research in relation with the initial goals, and how the project can be further improved. Finally, we explain the advantages and disadvantages of applying such a methodology and its future possibilities.

Keywords: History; Educational methodologies; International cooperation; Memory; Games.

*Contacto: fpenate@ucm.es

Introducción

El presente artículo aborda la aplicación de una nueva metodología para la formación profesional en materias de historia en educación superior sustituyendo los métodos tradicionales de estudio, investigación y comunicación sobre el pasado por otros con características lúdicas. La aplicación de juegos en el aula en enseñanza superior ha demostrado resultados eficaces en el aprendizaje de contenidos y competencias (Fernández Roca y Tenorio Villalón, 2014). Los objetivos, en este caso, son la educación socialmente justa en la enseñanza universitaria en materias que involucren el pasado y presente de las relaciones entre sociedades y culturas humanas a escala global; que el alumnado amplíe su perspectiva de forma crítica, plural y cooperativa y discuta, y cuestione de forma crítica, el significado de la paz.

Las herramientas lúdicas docentes en la enseñanza de la cultura de paz y cooperación internacional, siendo de enorme utilidad (Barbeito y Cairela, 2010; Hunter, 2014), presentan dos tipos de limitaciones en relación con la educación para la ciudadanía global. En primer lugar, los trabajos consultados y que se citarán en adelante en este artículo no permiten la participación del alumnado en el diseño de las herramientas lúdicas, relegándole a un papel pasivo que reduce su capacidad crítica y su involucración emocional (Hidalgo y Perines, 2018). En segundo lugar, en general el enfoque de las herramientas proporcionadas es presentista y reduccionista (Barbeito y Cairela, 2010; Asal, 2005; Hunter, 2014; Kamperidou, 2008), minimizando el peso de un pasado que es más plural y complejo. Los personajes explotados secularmente comparecen en las historias oficiales como víctimas pasivas, en vez de tener un papel crucial en la construcción del presente pese a su subordinación. La consecuencia es que, aunque dichos enfoques suponen un gran avance en la educación para la ciudadanía global, siguen manteniendo una jerarquía sociocultural de inferioridad: primero del alumnado respecto de los y las docentes, y segundo, de las víctimas estudiadas respecto del alumnado (ERASMUS). Los últimos estudios de ciudadanía cosmopolita activa y emociones indican que su reacción frente a la exposición no-activa, produce una empatía sufriente compasiva que en muchos casos resulta paralizante (*compassion fatigue*) o provoca acciones indeseables para las víctimas (Boltanski 1999; Moeller 1999; Tester 2001; Ure y Frost, 2013).

El caso de estudio plantea la elaboración de materiales didácticos para crear un juego de mesa en el aula que revierta esa tendencia: permitiendo la participación cooperativa y activa de la ciudadanía –ciudadanía estudiantil– (Rodríguez Ruíz, 2010)¹ involucrada emocionalmente, cuya dinámica del juego empodere a víctimas, dándoles voz propia, incorporando un pasado amplio (Guldi y Armitage, 2014), y revelando los lastres del pasado en el presente (Carr, 2014; Landsberg, 2004). El proceso de implementación (desde sus fases de elaboración de materiales didácticos, hasta la creación del juego en el aula), resulta en una narrativa de un pasado rico y complejo, conectando historia y memoria, y generando una cultura ciudadana activa de paz en el alumnado.

Se propuso al alumnado crear un juego de mesa ambientado en el pasado, empleando herramientas analíticas históricas (búsqueda, procesamiento y crítica de información en

¹ El término “ciudadanía”, entendiéndola una dimensión feminista de la ciudadanía centrada en los cuidados y la interdependencia, se ha extendido en recientemente desde el ámbito urbano y de movimientos sociales al empresarial. Ver, por ejemplo, el portal de un proyecto de Cruz Roja: <https://www.goteo.org/project/portalcuidadano>.

fuentes primarias y secundarias), aplicando, después, los resultados en forma de discurso académico, así como interactivo y lúdico. Se ha optado por el desarrollo de un juego de tablero por su relativa sencillez para implementarlo en el aula, barato, y familiar para quienes participan. Se planteó como un juego cooperativo, con el fin de perseguir los objetivos educativos relacionados con el Desarrollo Sostenible (Carneros, Murillo, Moreno-Medina, 2018; Vila-Merino, Caride Gómez y Buxarráis Estrada, 2018) desde una perspectiva tanto global como local, incorporando elementos relacionados con las problemáticas de la pobreza, la desigualdad y el conflicto, desde un enfoque democrático (Belavi y Murillo, 2016).

1. Revisión de la literatura

1.1. Lo lúdico y lo histórico

El análisis crítico de la faceta lúdica suele ser ignorado por quienes emplean dichas herramientas, incluso en educación superior, y compete a la disciplina del *game design*, enfocada a la creación de productos interactivos sólidos y entretenidos. Además, requieren la creación de un sistema de reglas que permita a las jugadoras interactuar satisfactoriamente con los elementos y el entorno de juego a la vez que entretienen. Para lograrlo se necesita generar una aproximación epistemológica novedosa, que cuestione el historicismo y positivismo decimonónico que sigue constriñendo los usos del pasado, tiñéndolo con una perspectiva occidental, imperialista y competitiva (transparente, en muchas ocasiones, tanto para los y las docentes como para el estudiantado), que también permea a su dimensión lúdica, por la hegemonía cultural del mundo en el que vivimos. Además, no se excluyen las herramientas de comunicación propias del siglo XXI como medios para narrar el pasado de forma científica. Nuestra aproximación considera críticamente dos aspectos de la cultura hegemónica actual relevantes para la pedagogía: la perspectiva imperialista y occidental de la historia, y la aproximación lúdica al aprendizaje en la educación superior, que suele ser competitiva y pasiva. Invertir esas tendencias empleando nuevas metodologías y nuevas tecnologías demanda una aproximación histórica post- y des-conolonial, así como nuevas técnicas lúdicas y de aprendizaje cooperativo, utilizando, a la vez, nuevas herramientas de comunicación de este siglo.

En cuanto al estudio crítico de la historia vinculada a los productos lúdicos, el siglo XXI ha presenciado la aparición de una disciplina que une, por un lado, el estudio de las formas de investigación y comunicación sobre el pasado y, por el otro, las representaciones de éste en el formato lúdico (Coppstone, 2017; Chapman, 2016; Chapman, Foka y Westin, 2017; Elliott y Kapell, 2013; Jiménez Alcázar, 2016; Jiménez Alcázar, Mugueta Moreno y Fabián Rodríguez, 2016; Peñate Domínguez, 2017a, 2017b; Planells de la Maza, 2015; Winnerling y Kerschbaumer, 2014; Venegas, 2016). De esta manera, los *historical game studies* ponen énfasis en las características de los productos interactivos y cómo las necesidades lúdicas ejercen presiones en el discurso histórico que presentan. Merece la pena apuntar que la mayoría de las investigaciones en dicho campo se han centrado en el análisis de productos digitales, esto es, juegos de ordenador, pero las conclusiones extraídas pueden extrapolarse a artefactos analógicos, pues lo que caracteriza en última instancia a ambas tipologías es la naturaleza mediada por reglas de su discurso (Corbeil, 2011; Gonzalo Iglesia, 2016; Köstlbauer, 2013). La forma del discurso, en definitiva, media y condiciona su contenido.

Las herramientas de representación histórica clásicas afectan al discurso generado por los profesionales de la historia. Actualmente existen diversos formatos y modos de dar sentido al pasado, siendo la forma preponderante y prestigiosa el texto escrito, otorgando, mediante determinados formatos aceptados, autoridad a su contenido. Los códigos que gobiernan esta forma de comunicación pueden dotar a la información transmitida de rigor ‘científico’, pero en ocasiones a costa de la omisión de otras formas de entender el mundo (presente y pasado) (De Groot, 2009; Pasamar, 2003; Rosenstone, 1995, 2006). Paralelamente, la imposibilidad epistemológica de alcanzar un conocimiento objetivo, ni siquiera por parte de la historiografía más rigurosa, revela la naturaleza occidental del discurso académico sobre el pasado: basado en el concepto de conciencia histórica, tras su apariencia objetiva se oculta la ideología de la civilización occidental en su manifestación de sociedad industrial moderna (Galcerán, 2016). En una era calificada de posmoderna (Bauman, 1992, 1993, Jenkins, 1995, Izquierdo Martín y Sánchez León, 2008; Botella, 2017; Tamm y Burke, 2018), el estatus científico y aséptico de las explicaciones emanadas de las disciplinas que tratan del pasado, incluida la histórica, ha sido puesto en tela de juicio desde distintas perspectivas (como el feminismo, los estudios post- y des-coloniales y los *media studies*). Uno de los cuestionamientos de las historias canónicas proviene del empleo de la narrativa que distingue el pasado, como una realidad caótica y pretérita de la que conservamos algunos vestigios, de la historia, como un proceso de interpretación y articulación de las fuentes en una narrativa convencional (Jenkins, 1995, 1997, 2003; Jenkins y Munslow, 2004; Munslow, 1997, 2000, 2003, 2012; Munslow y Rosenstone, 2004; Tamm, 2014, 2015; White, 1992). De esa tradición narrativa beben los juegos de estrategia ambientados en el pasado, extremadamente populares en el formato juego de tablero, ya que favorecen un tipo de interpretación del pasado colonizadora, imperialista, militarista, teleológica, occidentalizada y patriarcal (Chapman, 2013; Donecker, 2014; Douglas, 2002; Voorhees, 2009; Poblocki, 2002). Con estos andamiajes no puede generarse una cultura de paz.

Establecido el denominador común entre la historia lúdica y la mayoría de formas modernas de darle sentido al pasado, es preciso definir la naturaleza del discurso lúdico, una cuestión esencial y controvertida en los *game studies*, en parte porque la naturaleza multimedia de los juegos digitales se resiste a su clasificación en etiquetas tradicionales (Egenfeldt-Nielsen, Heide y Pajares, 2008). Su concepción actual como artefacto cultural proviene de la primera mitad del siglo XX: Johan Huizinga (2008), en su obra *Homo Ludens*, concibe lo lúdico como un elemento cultural característico de todas las civilizaciones. De esa consideración emergieron los *game studies* como trabajo colaborativo entre ludólogos y narratólogos, generando conceptualizaciones más inclusivas y refinadas de los artefactos lúdicos (Aarseth, 1997; Murray, 1997; Ryan, 2001). Jesper Juul partió de una redefinición clásica del juego:

... Un sistema basado en reglas con resultados variables y cuantificables, en el que los distintos resultados están adscritos a distintos valores, en el que el jugador ejerce presión para influir sobre el resultado, y en el que el jugador se siente emocionalmente conectado a los resultados, y en el que las consecuencias de la actividad son negociables.
(Juul, 2005, p. 36)²

Pero además Juul advierte que debería tenerse en cuenta en el análisis de las reglas la ficción sobre la que gobiernan. El juego debería considerarse construido alrededor de dos

² De ahora en adelante, todas las citas traducidas de los originales en inglés son de las autoras.

dimensiones, una lúdica y otra ficcional, que se retroalimentan e influyen en la relación del jugador con el sistema. Si el conjunto de normas indica qué nos está permitido hacer y qué no, la ficción le da sentido a ese conjunto, haciendo congruentes los sistemas representados con nuestra percepción de la realidad (Juul, 2005). Sobre este esbozo de redefinición han trabajado recientemente numerosos profesionales, como Antonio J. Planells de la Maza, quien propone entender los videojuegos como artefactos capaces de crear mundos ludoficcionales originados en nuestro contexto histórico. Partiendo de la teoría filosófica de los mundos posibles, los videojuegos se convertirían en: "...mundos ficcionales complejos que participan, como objetos culturales, en las relaciones insertas en los marcos sociales, económicos y políticos actuales" (Planells de la Maza, 2015, p. 11). Además, al ser lúdico, el juego se convierte en "un sistema de mundos posibles concatenados que genera un espacio de juego determinado por un contenido ficcional y unas reglas estrechamente relacionados" (p. 97).

De modo que la historia y el medio lúdico comparten una característica ficcional/fictiva que permite tender puentes entre ambas disciplinas, empleándose en la subdisciplina de los estudios lúdicos históricos. Sin embargo, es habitual que los juegos ambientados en el pasado carezcan de calidad historiográfica y, de hecho, que hagan uso de mitos sobre el pasado (fácilmente reconocidos por las audiencias), combinados con tropos narrativos procedentes de la historia popular y los grandes medios de comunicación para generar discursos que poco tienen que ver con el pasado (Elliott y Kapell, 2013; Salvati y Bullinger, 2013; Nohr, 2014). Clyde, Hopkins y Wilkinson (2012) claman por la utilización del método de investigación histórica en la creación de los juegos, a diferencia de los más comerciales, pues un verdadero juego histórico incluiría

...la construcción de argumentos procedentes de la historia académica en la forma de juegos académicos, creando una relación con los marcos comerciales análoga a la relación entre ficción y no ficción en la literatura" y "conteniendo todos los elementos necesarios para la investigación y construcción históricas hallados en el medio escrito.
(Clyde, Hopkins y Wilkinson, 2012, pp. 3-4)

Esta ha sido una de las inspiraciones metodológicas seguidas en la realización del proyecto. Pero como el diseño de artefactos lúdicos es un lienzo en blanco en el que cabe cualquier discurso histórico, una pedagogía de la cultura de paz que emplee el elemento lúdico en el aula en educación superior precisa no solamente enseñar mediante juegos cooperativos, sino que los propios estudiantes sean partícipes de su diseño para adquirir conciencia de la metanarrativa que incorporan. Nuestro proyecto ha buscado generar una disrupción entre el medio lúdico y las narrativas populares, introduciendo actores históricos discriminados por las metanarrativas tradicionales y marcando una serie de objetivos alternativos a los del dominio territorial (Giroux, 2015).

1.2. Teoría pedagógica

A diferencia de las experiencias previas, en Juegos de Paz decidimos que el alumnado participase en el diseño del propio juego, puesto que fomenta los objetivos de generar un alumnado activamente cívico y de cuestionar las habituales dinámicas de los juegos históricos mencionadas con anterioridad. Especialmente interesante para nosotras ha sido el proyecto Proceso de Lana, en el que los docentes generaron un juego de tablero sobre la cultura artesanal peruana basándose en la producción artística de Flora Zárate y sus arpilleras, y los alumnos (la mayoría hijos de inmigrantes latinos en EEUU) participaron de una narrativa lúdica basada en el proceso de confección, distribución y venta de textiles artesanales en Perú, mezclando las condiciones históricas con mitos procedentes de la

cultura andina, con el fin de generar una conciencia identitaria a través del acto de jugar (Underberg-Goode y Smith, 2018). Lamentablemente se trata de una excepción: las experiencias lúdicas en el aula para el aprendizaje de la historia emplean, por lo general, juegos ya elaborados (Corbeil y Laveault, 2011; Dennis, Smith y Smith, 2004; Kennedy-Clark y Thompson, 2011; McCall, 2016; Mugueta Moreno y Manzano Andrés, 2016; Neville y Shelton, 2010; Squire, 2004).

En cuanto a la metodología pedagógica, incluso en ámbito universitario, debe fomentar la heurística, y estimular la creatividad y la crítica (siendo la originalidad uno de los factores esenciales de la investigación académica), mientras se enseñan contenidos científicos sólidos empleando la didáctica, adaptando ambas facetas a la idiosincrasia estudiantil. Para ello la interacción entre docentes y discentes mediante procesos colaborativos es fundamental (Moreno, 2017), pues se produce un continuo intercambio (de conocimientos, de habilidades, de valores) en los que se revela tanto el proceso de aprendizaje y crítica como la necesidad de ajustes pedagógicos para alcanzar los objetivos planteados (Rodríguez Ruíz, 2010). La innovación docente debe, además, adecuar los recursos y discursos pedagógicos al contexto social, cultural y de desarrollo en el que se pretenda realizar, al interés de los estudiantes y sus conocimientos, asunciones y prácticas socioculturales de partida: deben ser atractivos a la vez que enriquecedores y generadores de un clima favorable para las actividades que componen el día a día lectivo. Lo óptimo, a la par, sería llegar a generar comunidades de aprendizaje integradas incluso a nivel global. El liderazgo instructivo, a cuya cabeza se sitúan los profesores, pero cuyo cuerpo ha de estar conformado por todos los integrantes de la comunidad educativa, ha de tornarse el principal motor de impulso del proceso (Domínguez, Medina y Cacheiro, 2010). Se trata de un ambicioso objetivo que se ve dificultado habitualmente por la cultura institucional y los contextos docentes, que suelen impedir que los docentes sean considerados, tanto por sus iguales como por sus alumnos, como un buen líder. Precisamente, como apuntan Muijs y Harris (2006), la generación de una cultura de colaboración y apoyo, la empatía colegiada, la creatividad colectiva o una práctica profesional compartida, permiten salvar esas trabas.

En el siglo XXI la educación se encuentra en un proceso de adaptación a una realidad vertiginosamente cambiante, en la que prima la inmediatez y el objetivo de adaptar al estudiante a una sociedad de masas, multicultural y global. Resulta fundamental que los ejes temáticos presentes en los nuevos modelos educativos, basados en la adquisición de competencias, respondan a las inquietudes, necesidades e intereses de los alumnos del siglo XXI, en todas las facetas de su vida presente y futura. La aplicación del aprendizaje por competencias demanda a su vez a los docentes un aprendizaje activo y constante (Villar, 2009, Postholm, 2008). Como ha señalado Domínguez (2006), la identidad profesional y apertura a otras culturas, la empatía, la integración del conocimiento práctico, la teoría de la interculturalidad, la adaptación e implicación del saber geo-histórico de la interculturalidad y el compromiso con la misma son algunas de las competencias que debe aprender el docente. A estas hay que añadir el compromiso con el desarrollo sostenible (Carneros, Murillo, Moreno-Medina, 2018; Vila-Merino, Caride Gómez y Buxarráis Estrada, 2018), la cultura democrática de paz (Belavi y Murillo, 2016), y las tecnologías de la información y la comunicación que definen, en gran medida, la naturaleza del mundo en el que actualmente habitamos.

La consecución de nuestra propuesta requiere un trabajo colectivo entre el equipo docente y el alumnado. Por una parte, demanda ampliar los horizontes históricos del alumnado y

generar una perspectiva postcolonial ausente del currículum educativo en la enseñanza básica (y muchas veces de la superior) mediante el fomento de una labor investigadora crítica entre quienes participan, lo que supone comprender las características formales del medio lúdico y de su relación con la historia. Por otro lado, requiere la traducción del conocimiento adquirido a un formato distinto al tradicional (que, por otra parte, formaba parte de la evaluación también). Todo ello se plantea, por las razones expuestas, en un contexto de aprendizaje semi-dirigido y colaborativo. Dichos objetivos exigen una labor pedagógica minuciosa de preparación de materiales y calendarización, de modo que el alumnado sea consciente del progreso y aplicación de los resultados de su trabajo de forma progresiva y en relación con la materia de estudio.

2. Método

La mayoría de los artefactos lúdicos en formato tablero presentan unos objetivos basados en la competitividad y la agresividad, fomentando la competencia entre jugadores por recursos y espacios limitados dentro del tablero, como se ha expuesto previamente. En el presente caso se buscó un balance entre la competencia leal y la cooperación, para crear un producto de formación y entretenimiento histórico en el que la victoria o la derrota son colectivas³. En la representación del pasado, se incluyen múltiples y diversos agentes históricos que se desenvuelven en un marco global de reciprocidad en el que cada personaje deba de cumplir sus objetivos concretos sin aniquilar al resto de protagonistas (de hecho, la desaparición de cualquiera implica la pérdida del juego) e intentando que la distribución de recursos al final sea más equitativa que al comienzo. Las teorías pedagógicas señaladas previamente se han aplicado, de forma gradual, al proyecto “Juegos de Paz”, enfatizando la creatividad y la generación de una cultura de colaboración y apoyo. El trabajo realizado durante los cursos académicos 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018 se basó en la confección colectiva de un juego de mesa histórico y cooperativo, cuyo desenlace resultaba en una victoria o una derrota colectiva, que se fue perfeccionando gradualmente implementando nuevas herramientas pedagógicas, muchas en base a la retroalimentación proporcionado por el alumnado a medida que se encontraban con los nuevos desafíos de una práctica novedosa para ellos.

La elaboración del material pedagógico ha tenido en cuenta el aprendizaje por competencias y se ha basado en herramientas pedagógicas vinculadas a los objetivos planteados. La cooperación fomenta a diversos niveles mediante el trabajo guiado y en el aula en parejas (personajes específicos) y en grupos de cuatro (compartiendo personajes generales pero opuestos que entraban en diálogo), sesiones de discusión en dos bloques por periodo (alternando en cada uno los papeles de subalternos y dominantes), y congresos generales de paz entre todos los personajes, correspondientes a congresos históricos. Además, el empleo de recursos online compartidos (por ejemplo, Dropbox) también promueve el trabajo colaborativo. En relación con el desarrollo de la creatividad y de la crítica histórica, se plantean discusiones tanto sobre cómo diseñar el juego (analizando la guía y juego de partida) para que promueva la cooperación y la paz, atendiendo tanto a la jugabilidad como a la narrativa histórica, incorporando personajes subalternos que no

³ Un ejemplo de juego comercial cooperativo y ambientado en un evento histórico es *Les Poilus* (Ludo Nova, 2015), publicado en España bajo el título *Los Inseparables*. El objetivo del juego, ubicado en la Primera Guerra Mundial, es lograr la supervivencia de un grupo de amigos hasta el día del armisticio. Para ello, quienes juegan utilizan una mano de cartas con las que hacer frente a los diversos peligros derivados de la guerra de trincheras.

comparecen en el curriculum. Las discusiones, moderadas por la profesora, cuentan con un protocolo de respeto que implique la participación de todo el alumnado. La agencia e intereses del alumnado se alienta también permitiendo que puedan alterar el personaje general y elegir el personaje específico (compuesto por personajes históricos reales), también de su elección, bajo la orientación individual de la profesora, evitando de ese modo la descompensación de trabajo grupal. La autonomía del estudiante se fomenta gracias a las explicaciones del uso adecuado de la bibliografía académica, de fuentes y representaciones (imágenes y mapas) y de recursos web y nuevas tecnologías. Las instrucciones detalladas sobre el desarrollo de las prácticas (modo de evaluación, formato de presentación de un trabajo académico, calendario, resumen de la materia por periodos, cronograma de entregas y tareas) y los materiales para elaborar el juego (guía del juego, modelos de diseño del personaje, cartas, tablero inicial) facilitan la comprensión de las prácticas y su integración con las clases teóricas, facilitando la comprensión de la materia.

3. Caso de estudio y trabajo de campo

El desarrollo del juego en todas sus facetas es una actividad en la que se ve involucrada toda la clase. Se implementó en tres asignaturas de dos grados distintos en la Universidad Autónoma de Madrid: *The Creation of the International Order: XVI-XXC*, del grado de Estudios Internacionales, Historia Moderna I: Siglo XVI y Cultura de Ideas Políticas en el Occidente Moderno y Contemporáneo, del grado en Historia. Pese a que los temarios de las asignaturas difieren en cuanto a contenido e idioma, comparten tanto parte de la cronología como enfoque historiográfico, permitiendo tanto la creación de dos versiones complementarias del juego de mesa como metodología docente, así como el uso de dinámicas y materiales pedagógicos similares. Las autoras del artículo plantearon y planearon la actividad en todas sus fases, actuando como guías, y evaluadores del trabajo del alumnado, de modo que a su vez quienes participan se conviertan en protagonistas activos de su proceso de aprendizaje.

La experiencia del primer curso en que se implementó la actividad condujo a la obtención de un proyecto de innovación docente para perfeccionarla durante el curso 2016-2017. El trabajo de campo estuvo condicionado tanto por los objetivos de aprendizaje de cada materia, por la especificidad del alumnado de las mismas, y por las directrices establecidas en el documento de diseño de juego (GDD)⁴: la combinación de dichas facetas define las actividades académicas y prácticas a realizar por los estudiantes, y la traducción de estas en la forma de reglas de juego.

El personal docente se encargó, previamente a la aplicación en el aula de la pedagogía lúdica, de la elaboración del material pedagógico necesario para un detallado proceso de prácticas (incluyendo trabajo en grupos de cuatro con roles específicos, trabajo en parejas, trabajo en dos bloques, así como debates generales en el aula) así como de la selección del material historiográfico (bibliografía, mapas, recursos web) para que el alumnado pudiera desarrollar su investigación. Al comienzo del curso se propuso al alumnado crear un juego de mesa histórico cooperativo cuyo objetivo es la consecución de la paz. Se definió la dinámica de trabajo en el aula, las tareas y el modo de evaluación. Se le proporcionó los materiales de trabajo, incluyendo un calendario específico, una guía histórica sumaria del

⁴ Siglas provenientes del inglés, *Game Design Document*.

periodo de todo el juego dividida en los sub-periodos (que son los turnos) en conexión con la materia, y diversos modelos y plantillas de actividades.

Se asignó al alumnado la tarea de elaborar un trabajo sobre un personaje ficticio compuesto por personajes reales que cubriese todo el periodo de cada materia siguiendo un modelo proporcionado por la profesora. Para su consecución satisfactoria era preciso realizar una investigación historiográfica académica y elaborar a partir de esos materiales un ensayo académico coherente y original; además, se estableció un protocolo de discusión grupal con el fin de que la actividad fuera colaborativa. Posteriormente los resultados se tradujeron en la elaboración de una Carta de Personaje por cada grupo de trabajo, para la cual también se proporcionan los modelos.

Durante las primeras sesiones se probó el modelo de juego realizado el curso anterior y se realizó una crítica al mismo, planteando modificaciones y trabajando en el nuevo juego: la finalidad era detectar obstáculos en el sistema de reglas que eviten la generación de una ludonarrativa satisfactoria, la imprecisión histórica y los impedimentos para fomentar la cooperación y la paz. El equipo docente se reunió en diversas ocasiones a lo largo del curso para ajustar las dinámicas del juego al contenido de las materias y a las necesidades pedagógicas, variables debido a la agencia del alumnado. Eso se derivó en varias reelaboraciones del planteamiento del juego de tablero y de sus reglas (plasmadas por Federico Peñate en el GDD: un registro empleado en la industria de diseño de productos interactivos como paso previo al inicio del desarrollo que debe cumplir el producto final, consistente en una guía en la que se especifican todos los factores a tener en cuenta).

Las cartas de personaje constituyen uno de los componentes fundamentales del juego de mesa y un elemento crucial de una pedagogía democrática y empoderadora: son los avatares empleados por quienes juegan para interactuar con el espacio lúdico. Cada carta de personaje se compone de una parte visual (con una representación gráfica y otra simbólica del individuo o colectivo histórico elegido), una parte descriptiva (con un resumen de las circunstancias históricas del personaje) y una lúdica-histórica (plasmando cuatro atributos del personaje para interactuar con el sistema de reglas: poder, cognoscencia⁵, salud y mentalidad). Se crearon catorce personajes genéricos, que representaban categorías de actores históricos tradicionales y subalternos: Pacificador/a, Revolucionario/a, Conservador/a, Republicano/a, Monárquico/a, Comunitarista, Libertador/a, Defensor/a de la mujer/feminista, Imperialista, Parlamentarista, Agitador/a, Subatlerno/a, Economista y Científico/a. El trabajo sobre dichos personajes se elaboró por parejas, escogiendo los personajes genéricos al azar (para lograr una mejor distribución de género), y posteriormente, en función de los intereses de los estudiantes y guiados por la profesora, mediante la lectura de bibliografía, dichos personajes se definieron de modo más específico, incluso llegando a cuestionar las categorías iniciales. La única restricción fue el equilibrio entre subalternos y dominantes por periodo (siete por bloque), puesto que podrán aliarse en el juego en función de factores comunes.

Además, las parejas de estudiantes debían elaborar tres Cartas de acción, cruciales para lograr la interacción en el juego y traducción lúdica del concepto de agencia histórica. Su

⁵ Esta categoría fue elaborada por el alumnado durante el curso 2015-2016 para englobar tanto los conocimientos, destrezas y tecnologías de corte racional y científico, propias de las epistemologías occidentales, con otras formas de conocimiento tradicionalmente subalternas, habitualmente infrarrepresentadas pero cruciales desde una perspectiva epistemológica, multicultural y promotora de la paz.

función es que quienes participan interfieran en el devenir del juego de forma decisiva, aunque limitada (se descartan una vez empleadas). Dichas cartas tienen un contenido histórico relacionado con la situación histórica del personaje, y sus efectos lúdicos deben tener en cuenta las causas y consecuencias del proceso o evento histórico descrito. Durante el proceso de desarrollo y testeo del juego, el alumnado demandó incrementar el número de cartas de acción para evitar que la experiencia lúdica se volviera monótona y para aumentar su agencia en el juego. Para ello el equipo docente realizó una nueva serie de cartas de acción genéricas y reutilizables, cumpliendo tanto la función lúdica como histórica (eventos genéricos que se reiteran, como un invento científico o una plaga).

El tercer elemento trabajado conjuntamente entre el alumnado y los docentes fue la elaboración de un mapamundi como tablero de juego: se dividió el espacio en ocho regiones (Norteamérica, Sudamérica, Europa Occidental, Europa Oriental, Norte de África, África Subsahariana, Asia y Oceanía), se establecieron casillas en cada región y sus conexiones entre ellas. El movimiento espacial sigue una lógica opuesta a la ocupación territorial, pues las reglas obligan a los personajes a moverse por el entorno de juego en cada uno de sus turnos, distinguiéndose así de las narrativas de conquista y explotación intensiva de recursos características de los juegos de estrategia así como de las narrativas teleológicas centradas en el Estado-nación como motor del pasado, fomentando, por otro lado, una perspectiva transcontinental y transoceánica de la historia (Botella, 2013; Guldi y Armitage, 2014).

La coordinación entre los diversos grupos tuvo lugar en las sesiones prácticas, y para ayudar a la misma y a la coordinación se designó la carta y el papel de espía-saboteador (que interactuaba libremente con otros personajes); se crearon grupos de cuatro estudiantes trabajando sobre dos versiones de un mismo personaje genérico (por ejemplo, el personaje subalterno fue un esclavo africano, una prostituta y una santera) y portavoces de cada uno de los dos bloques en que se dividieron los personajes en función de su calidad de dominante o subalterno para cada uno de los periodos históricos-turnos en los que se dividió el juego. También se generaron legaciones de personajes por periodos, iterando en el aula durante las sesiones. Además de coordinarse, estas actividades estimulan el trabajo colectivo, cooperativo y de autoaprendizaje, así como los lazos de solidaridad y la vinculación emocional entre los personajes y el alumnado respectivamente, produciendo además una retroalimentación que coadyuva a crear un artefacto lúdico y una narrativa histórica sólidos.

Pero las dinámicas de creación e intercambio de conocimiento del proyecto también se basaron en buena medida en el uso de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), para formar al alumnado en las herramientas propias de contexto en el que desarrollarán su actividad profesional. El equipo docente generó unas plantillas digitales para las cartas, con el fin de que el alumnado adaptase las conclusiones de su investigación a ese formato, cohesionando estética y formalmente el producto de su trabajo. Además, se empleó Dropbox para la recepción de los trabajos, dando acceso a todo el alumnado a los resultados del trabajo de sus compañeros, pudiendo aprender de ellos, y editar el propio para adaptarlo a las nuevas necesidades generadas durante el desarrollo del proyecto.

Finalmente, se establecieron una serie de sesiones a modo de hitos con el fin de probar el juego periódicamente antes de la finalización del proyecto, tanteando sus limitaciones y oportunidades, y elaborando críticas colectivas, que dieron lugar a nuevos objetivos.

Paralelamente, estas sesiones cumplieron la función de evaluar de manera progresiva el trabajo realizado por el alumnado, recogiendo su evolución del aprendizaje y estableciendo una dinámica tutelar para salvar los obstáculos del nuevo medio de representación histórica. Las sesiones de testeo dieron como resultado la comprobación del progreso de aprendizaje de alumnos, una crítica constructiva madurada por parte de los estudiantes en relación con el producto final, un notable incremento de la consciencia de la importancia histórica de la presencia de personajes subalternos (no occidentales, no elitistas y con una elevada presencia de mujeres) y de fenómenos con alto impacto ecológico teniendo en cuenta el antropoceno (Guldi y Armitage, 2014).

4. Resultados

La experiencia derivada de la creación de un juego de mesa histórico colaborativo entre estudiantes y profesores en el contexto de la enseñanza superior ha demostrado que, pese a las dificultades intrínsecas que emanan del proyecto, se trata de una actividad que contribuye a enriquecer la forma en la que se imparte y produce el conocimiento histórico. Aunque el alumnado responde con sorpresa y, en ocasiones, cierto grado de reticencia, a la introducción de un medio novedoso en el aula, al final del curso ha adquirido una nueva forma de entender la relación entre pasado y presente, y estrategias alternativas para darle sentido. En este aspecto, la elaboración del juego de mesa ha permitido erosionar concepciones desfasadas de la historia, en especial la teleología, el historicismo y la 'historia desde arriba' presente en las metanarrativas oficiales, sustituyéndola por una concepción más plural y diversa del pasado. La toma de contacto con esta forma de trabajar alternativa se ha visto traducida en la obtención, por parte de los participantes, de herramientas que les permiten expresarse históricamente más allá de los medios clásicos, a la vez que ha mejorado su capacidad de trabajo en grupo y generación colectiva de conocimiento.

El juego, por su dinámica, permite ir incorporando, en su fase actual, un gran número de cartas (eventos, acciones, personajes), y por tanto dar a conocer una parte del pasado que, cuando trata de aquellos que perdieron, suele conocerse a través de la voz de los vencedores, incidiendo en la justicia social, procesos identitarios y de memoria histórica. A la vez, la involucración del alumnado en la elaboración de personajes y en el propio juego establece dinámicas afectivas que generan mayor curiosidad y necesidad de aprendizaje, añadiéndole a eso la faceta emotiva y creativa del acto de jugar. El hecho de que se trate de un juego cooperativo en el que los personajes interactúan, se alían, y están interconectados (no son individuos aislados), viéndose afectados por eventos en los que la humanidad tiene, a veces, responsabilidad, pero muchas veces no control de sus efectos, frente a los cuales en pocas ocasiones tienen capacidad de acción, y ésta hay que meditarla teniendo en cuenta el panorama global, supone una enseñanza activa de ciudadanía, cooperación y de educación para los procesos de paz. Aunque la mayor parte del juego discorra en el pasado, al llegar hasta el presente, el alumnado-jugador-ciudadano percibe el lastre histórico de las acciones de los personajes, y escucha la voz tanto de quienes se vieron afectados, como la de quienes se identifican actualmente con ellos. De ese modo se abren procesos de conciliación mediante reparación de la memoria histórica, así como la posibilidad de imaginar un pasado y un futuro diverso en el que los ciudadanos sean responsables.

5. Discusión

Pese a que durante las prácticas el alumnado presentó sus personajes al resto de la clase, y se dedicaron numerosas sesiones a relacionarse entre sí (conformación de alianzas, envío de legaciones, trabajo entre grupos por áreas en el mapa), en retrospectiva se comprende que se requieren más sesiones y actividades para que los estudiantes adquieran una perspectiva de global de los personajes del juego y sus trayectorias. Entre las posibles soluciones a este problema cabría plantear las siguientes: iniciar el curso con la presentación del trabajo de grupo previo; por otro lado, presentar oralmente el trabajo sobre los personajes una vez que estén diseñados, pero previamente a que se entregue el trabajo final; refinar la dinámica en el aula del trabajo de las legaciones, y comenzar proyectando el documental “World Peace and other fourth grade achievements”, de John Hunter.

Otro de los aspectos a trabajar es la mejora de las reglas del juego, buscando especialmente una mayor precisión y equilibrio en el sistema de reglas, seguida de la comparación con otros juegos históricos de modo que el alumnado reciba una idea intuitiva suficientemente clara sobre el resultado final esperado. Pese a que en las primeras sesiones se introdujeron títulos como *Twilight Struggle* y *Los Inseparables* (Ludo Nova, 2015), juegos ambientados en la Guerra Fría y la Primera Guerra Mundial respectivamente, la ratio de estudiantes por clase y el limitado tiempo de las mismas hicieron muy complicada la incorporación de las lógicas lúdicas por el alumnado. Una de las opciones futuras podría consistir en la utilización de dos sesiones de clase para la aproximación al juego y el estudio de las reglas, y para la realización de partidas, así como la ampliación de los juegos proporcionados al alumnado, que se separaría en grupos y cada uno de ellos se familiarizaría con uno diferente. De esta manera, los estudiantes conocerían distintas mecánicas lúdicas y podrían generar un debate sobre cuáles de ellas convendría aplicar a la elaboración del Juego de Paz. Además, esta dinámica mejoraría notablemente tanto la elaboración de la práctica, como la perspectiva general sobre la materia durante los primeros días del curso, incentivando, a la par, al alumnado para elaborar las prácticas e involucrarse afectiva y activamente en la materia.

Por otro lado, el prototipo de juego podría beneficiarse de una explicación histórica general para cada periodo, bien en las reglas, bien en una carta especial al abrir cada nuevo periodo, proporcionando una visión histórica de los subperiodos, tal y como se hace en las clases prácticas y en las lecciones magistrales. Es importante también, que cada personaje se presente, mediante el resumen elaborado, al resto de los participantes. Dado que muchos de los estudiantes adquieren, por la propia dinámica de trabajo y la construcción de personajes, un enfoque postcolonial, echan en falta un mayor número de personajes, especialmente subalternos a la historia occidental tradicional. Esta observación implica haber realizado una reflexión profunda sobre el contenido de la materia, demandando una perspectiva más amplia y menos eurocéntrica. Como incluir más jugadores suponía un problema para su jugabilidad, pero el equipo docente consideró esencial tener en cuenta esta demanda del alumnado, se decidió dotar a todos los personajes (curso 2017-2018) de características activas y pasivas (transformándolos en cartas de evento especiales asociadas a áreas específicas, o bien añadiendo un mazo de cartas al que recurrir mediante alguna carta de evento general, viéndose afectados los personajes activos en sus alianzas), ampliando el conocimiento histórico y el horizonte de posibilidades de la historia. De ese

modo se modifican las reglas para convertir a los personajes activos en pasivos cuando el número de personajes sea mayor que el total de quienes juegan.

Finalmente, sería conveniente reforzar la consciencia de los estudiantes de la distinción entre hechos y narrativa histórica, particularmente al incorporar elementos verosímiles al realizar transiciones entre personajes históricos reales para componer la carta de personaje ficticio basado en personajes históricos reales, pero cuya biografía ficticia pero verosímil cubre todo el periodo del juego. Se podría mejorar esta faceta permitiendo que el trabajo de investigación (ensayo) del alumnado se tipografiase en dos colores: uno para la ficción y otro reflejando la bibliografía leída. Es probable que, siguiendo esta pauta, los participantes tomaran más consciencia de la línea divisoria entre la macronarrativa, la información extraída a partir de la labor de lectura e investigación, y la construida de forma original, capacitándoles, a la vez, para leer la bibliografía de forma más crítica.

6. Conclusiones

Sin duda, una de las conclusiones es el enorme desafío que implica mantener todos los objetivos pedagógicos e implementar esta dinámica en primeros cursos del grado, como ha sido el caso en el estudio de campo. Las mayores dificultades son la inexperiencia del alumnado, la masificación en el aula y el tiempo limitado para implementar la práctica. Probada la misma dinámica en cursos superiores y en optativas, se produce una más clara consecución de los objetivos. De hecho, se trataría de una dinámica ideal para su aplicación en posgrado, probablemente generadora de por sí de nuevas herramientas pedagógicas ya adaptadas a diversos niveles. Sin embargo, el juego elaborado tiene el potencial de emplearse en su versión acabada como herramienta de enseñanza de historia en otros ámbitos, especialmente en la enseñanza secundaria, en donde un juego de mesa puede resultar más atractivo y viable para emplear como herramienta docente. Desde la perspectiva de la gamificación, método en el que se aplican las lógicas de juego basado en un sistema de reglas y recompensas, el producto del proyecto Juegos de Paz encontraría un ambiente favorable para su utilización. Con ello se lograría que el alumnado de secundaria explorase otras formas de relacionarse con el pasado más allá de los apuntes y el libro de texto, haciendo hincapié en la agencia histórica a través del uso de personajes (muchos subalternos) y dotándolos de una consciencia protagonista en su presente. Paralelamente, surge la opción de trasladar el juego de tablero a formato digital, acompañado de gráficos y efectos modernos, con la posibilidad incluso de introducir una narración de los contextos históricos que se presentan, a modo de cinemáticas. Los beneficios del videojuego, entre los que se encuentran un procesamiento más efectivo de las reglas gracias a su computarización y la presencia de discursos audiovisuales atractivos, complementarían las cualidades ya mencionadas de la versión analógica.

Finalmente, consideramos que una versión definitiva del juego, lista para su distribución en aulas y quizá, también, como producto comercial, no debe convertirse en el único producto derivado del proyecto. La mayor importancia del proyecto reside no en su finalización, sino en el proceso de aprendizaje creativo y comunitario que lo conforma. Con el fin de que las dinámicas pedagógicas aplicadas en el proyecto no pasen a formar parte únicamente del pasado, creemos que es fundamental que, en próximas iteraciones del juego, o versiones futuras similares a éste, se continúe realizando una labor de documentación que abarque desde el principio hasta el fin del mismo. La opción más atractiva sería, siguiendo el exitoso modelo de Hunter, la grabación de un documental que

realizase un seguimiento, paso por paso, del proceso desde una perspectiva ecléctica, que incluiría entrevistas a alumnos y profesores, el registro a tiempo real de las diversas actividades que lo componen, la introducción de los diversos materiales utilizados y la plasmación de las conclusiones extraídas colectivamente en el momento de su consecución. De esta manera, el documental podría ser distribuido junto a las copias del juego para que aquellos profesionales interesados en aplicarlo a contextos educativos no sólo posean una herramienta que utilizar en clase, sino todo el bagaje derivado de la creación del juego de tablero, con el fin de invitarlos a embarcarse en una actividad similar.

Referencias

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Asal, V. (2005) Playing games with international relations. *International Studies Perspectives*, 6(3), 359-373. <https://doi.org/10.1111/j.1528-3577.2005.00213.x>
- Barbeito C. y Cairela M. (2010). *Juegos de paz. Caja de herramientas para educar hacia una cultura de paz*. Barcelona: Los libros de la catarata.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity*. Londres: Routledge.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Boltanski, L. (1999) *Distant suffering: Morality, media and politics*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489402>
- Botella Ordinas, E. (2013). Introducción. En E. Botella Ordinas (Coord.), *Historia atlántica e investigación en el aula* (pp. 3-26). Madrid: UAM Ediciones. <https://doi.org/10.15366/hist.atlantica2013>
- Botella Ordinas, E. (2017). De antiguos y posmodernos. En A. J. Pardos Martínez, J. Viejo Yharrassarry, J. M. Iñurritegui Rodríguez, J. M. Portillo Valdés, F. Andrés Robres (Eds.), *Historia en fragmentos: Estudios en homenaje a Pablo Fernández Albaladejo* (pp. 797-808). Madrid: UAM Ediciones. <https://doi.org/10.15366/hist.fragmentos2017.060>
- Carr, C. (2014). *Experience and history. Phenomenological perspectives on the historical world*. Nueva York, NY: Oxford UP. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199377657.001.0001>
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>.
- Chapman, A. (2013). Affording history: Civilization and the ecological approach. En A. B. R. Elliott y M. W. Kapell (Eds.), *Playing with the past: Digital games and the simulation of history* (pp. 61-73). Londres: Bloomsbury.
- Chapman, A. (2016). *Digital games as history: How videogames represent the past and offer access to historical practice*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315732060>
- Chapman, A., Foka, A. y Westin, J. (2017). What is historical game studies? *Rethinking History* 21(3), 358-371. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638>.
- Clyde, J., Hopkins, H. y Wilkinson, G. (2012). Beyond the 'historical' simulation: Using theories of history to inform scholarly game design. *Loading... The Journal of the Canadian Game Studies Association*, 6(9), 3-16.

- Copplerstone, T. J. (2016). But that's not accurate: The differing perceptions of accuracy in cultural-heritage videogames between creators, consumers, and critics. *Rethinking History. The Journal of Theory and Practice*, 21(3), 415-438.
<https://doi.org/10.1080/13642529.2017.1256615>
- Corbeil, P. (2011). History and simulation/gaming: Living with two solitudes. *Simulation & Gaming*, 42(4), 418-422. <https://doi.org/10.1177/1046878108325440>
- Corbeil, P. y Laveault, D. (2011). Validity of a simulation game as a method for history teaching. *Simulation & Gaming* 42(4), 462-475. <https://doi.org/10.1177/1046878108325451>
- De Groot, J. (2009). *Consuming history. Historians and heritage in contemporary popular culture*. Londres: Routledge.
- Dennis, B., Smith, C. y Smith, J. (2004). Using technology, making history: A collaborative experiment in interdisciplinary teaching and scholarship. *Rethinking History* 8(2), 303-317. <https://doi.org/10.1080/13642520410001683969>
- Domínguez, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Universitas.
- Domínguez, M. C., Medina, A. y Cacheiro, M. L. (2010). *Investigación e innovación de la docencia en el EES*. Madrid: Ramón Aceres.
- Donecker, S. (2014). Pharaoh mao zedong and the Musketeers of babylon: The civilization series between primordialist nationalism and subversive parody. En T. Winnerling y F. Kerschbaumer (Eds.), *Early modernity and video games* (pp. 105-112). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Douglas, C. (2002). You have unleashed a horde of barbarians! Fighting indians, playing games, forming disciplines. *Postmodern Culture*, 13(1), art 5.
<https://doi.org/10.1353/pmc.2002.0029>
- Egenfeldt, S., Heide, J. y Pajares, S. (2008). *Understanding video games. The essential introduction*. Londres: Routledge.
- Elliott, A. B. R. y Kapell, M. W. (2013). Conclusion(s): Playing at true myths, engaging with authentic histories. En A. B. R. Elliott y M. W. Kapell (Eds.), *Playing with the past. Digital games and the simulation of history* (pp. 357-369). Londres: Bloomsbury.
- Fernández Roca, F. J. y Tenorio Villalón, A. F. (noviembre, 2014), El juego de rol como herramienta para la enseñanza y evaluación del alumnado. Comunicación presentada en el *I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide*. Sevilla.
- Galcerán, M. (2016). *La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Giroux, H. A. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 13-27.
<https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Gonzalo Iglesia, J. L. (2016). Simulating history in contemporary board games: The case of the spanish civil war. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, 8(1), 143-158.
https://doi.org/10.1386/cjcs.8.1.143_1
- Guldi, J. y David Armitage, D. (2014) *The history manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hidalgo, N. y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 438-464.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>

- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Hunter, J. (2014). *World peace and other 4rth-grade achievements*. Boston, MA: Mariner Books.
- Izquierdo Martín, J. y Sánchez León, P. (2008). *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI.
- Jenkins, K. (1995). *On 'what is history'? From carr and elton to rorty and white*. Londres: Routledge.
- Jenkins, K. (1997). *The postmodern history reader*. Londres: Routledge.
- Jenkins, K. (1999). *Why history. Ethics and postmodernity*. Londres: Routledge.
- Jenkins, K. (2003). *Refiguring history. New thoughts on an old discipline*. Londres: Routledge.
- Jenkins, K. y Munslow, A. (2004). *The nature of history reader*. Londres: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203002186>
- Jiménez Alcázar, J. F. (2016). *De la edad de los imperios a la guerra total. Medieval y videojuegos*. Murcia: Compobell.
- Jiménez Alcázar, J. F., Mugueta Moreno, I. y Fabián Rodríguez, G. (2016). *Historia y videojuegos: El impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico*. Compobell: Murcia.
- Juul, J. (2005). *Half-real. Video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge: The MIT Press.
- Kamperidou, I. (2008). Promoting a culture of peacemaking: Peace games and peace education. *International Journal of Physical Education*, 4, 176-188.
- Kennedy-Clark, S. y Thompson, K. (2011). What do students learn when collaboratively using a computer game in the study of historical disease epidemics, and why? *Games & Culture* 6(6), 513-537. <https://doi.org/10.1177/1555412011431361>
- Köstlbauer, J. (2013). The strange attraction of simulation: Realism, authenticity, virtuality. En A. B. R. Elliott y M. W. Kapell (Eds.), *Playing with the past. Digital games and the simulation of history* (pp. 169-184). Londres: Bloomsbury.
- Landsberg, A. (2004). *Prosthetic memory: The transformation of american remembrance in the age of mass culture*. Nueva York, NY: Columbia UP.
- McCall, J. (2016). Teaching history with digital historical games: An introduction to the field and best practices. *Simulation & Gaming* 47(4), 517-542.
<https://doi.org/10.1177/1046878116646693>
- Moeller, S. (1999) *Compassion fatigue: How the media sells disease, famine, war and death*. Nueva York, NY: Routledge.
- Mugueta Moreno, I. y Manzano Andrés, A. (2016). La historia moderna estudiada en el aula a través de un videojuego: Age of Empires III. En J. F. Jiménez Alcázar, I. Mugueta Moreno y G. Fabián Rodríguez (Coords.), *Historia y videojuegos: El impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento histórico* (pp. 135-166). Murcia: Compobell.
- Muijs, D. y Harris, A. (2006). Teacher led school improvement. Teacher leadership in the United Kingdom. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Munslow, A. (1997). *Deconstructing history*. Londres: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203131589>
- Munslow, A. (2000). *The routledge companion to historical studies*. Londres: Routledge.
- Munslow, A. (2003). *The new history*. Londres: Longman.

- Munslow, A. (2012). *A history of history*. Londres: Routledge.
- Munslow, A. y Rosenstone, R. (2004). *Experiments in rethinking history*. Londres: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203643778>
- Murray, J. (1997): *Hamlet on the holodeck: the future of narrative in cyberspace*. Cambridge: The MIT Press.
- Neville, D. O. y Shelton, B. E. (2010). Literary and historical 3D digital game-based learning: Design guidelines. *Simulation & Gaming* 41(4), 607-629.
<https://doi.org/10.1177/1046878108330312>
- Nohr, R. F. (2014). The game is a medium: The game is a message. En Winnerling, T. y F. Kerschbaumer (Eds.), *Early modernity and video games* (pp. 57-98). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Pasamar, G. (2003). Los historiadores y el «uso público de la historia»: Viejo problema y desafío reciente. *Ayer*, 49, 221-248.
- Peñate Domínguez, F. (2017a). Steel-clad conquistadores on horseback. A case study of selective authenticity and the Spanish empire in computer games. *Presura. Revista Social y Cultural de Videojuegos*, 23, 22-40. <https://doi.org/10.5209/CHCO.56282>
- Peñate Domínguez, F. (2017b). Los historical game studies como línea de investigación emergente en las humanidades. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 39, 387-398.
- Planells de la Maza, A. (2015). *Videojuegos y mundos de ficción. De super mario a portal*. Barcelona: Cátedra Signo e Imagen.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as a key activity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1717-1728. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Rodríguez Ruíz, B. (2010). Hacia un estado post-patriarcal. Feminismo y ciudadanía. *Revista de Estudios Políticos*, 149, 87-122
- Rosenstone, R. (1995). *Visions of the past. The challenge of film to our idea of history*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rosenstone, R. (2006). *History on film/film on history*. Londres: Pearson Longman.
- Ryan, M. L. (2001). *Narrative as virtual reality. Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Londres: The Johns Hopkins University Press.
- Salvati, A. J. y Bullinger, J. M. (2013). Selective authenticity and the playable past. En A.B.R. Elliott y M.W. Kapell (Eds.), *Playing with the past. Digital games and the simulation of history* (pp. 153-167). Londres: Bloomsbury.
- Squire, K. D. (2004). *Replaying history: Learning world history through playing civilization III*. Tesis doctoral. West Lafayette (IN): Indiana University
- Tamm, M. (2014). Truth, objectivity and evidence in history writing. *Journal of the Philosophy of History*, 8, 265-290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.024>
- Tamm, M. (2015). *Afterlife of events. Perspectives on mnemohistory*. Londres: Palgrave Macmillan Memory Studies. https://doi.org/10.1057/9781137470188_1
- Tamm, M. y Burke, P. (2018). *Debating new approaches to history*. Londres: Bloomsbury.
- Tester, K. (2001). *Compassion, morality and the media*. Milton Keynes: Open University Press.
- Underberg-Goode, N. y Smith, P. (2018). Proceso de lana: Playing andean culture through board games. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies* 10(2), 161-176.
https://doi.org/10.1386/cjcs.10.2.161_1

- Ure, M. y Frost, M. (2013). *The politics of compassion*. Londres: Routledge.
- Venegas, A. (2016). La Historia de los videojuegos y el papel del historiador. *Cuaderno de Juegos y Máquinas*, 10, 226-231.
- Vila-Merino, E. S., Caride Gómez, J. A. y Buxarráis Estrada, M. R. (noviembre, 2018). Educación, sostenibilidad y ética: Desafíos ante los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Comunicación presentada en el *XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Educación en la Sociedad de Conocimiento y el Desarrollo*. Universidad de La Laguna.
- Villar, L. M. (2009). *Creación de la excelencia en educación secundaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Voorhees, G. A. (2009). I play therefore I am: Sid meier's civilization, turn-based strategy games and the *cogito*. *Games and Culture*, 4(3), 254-275.
<https://doi.org/10.1177/1555412009339728>
- White, H. (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discursos y representación histórica*. Barcelona: Paidós.
- Winnerling, T. y Kerschbaumer, F. (2014). *Early modernity and video games*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Breve CV de los autores

Federico Peñate Domínguez

Estudiante predoctoral en el Programa Interuniversitario en Historia Contemporánea por la Universidad Complutense de Madrid y, además, personal investigador en formación en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la misma institución. Su investigación se centra en el análisis de las narrativas históricas sobre la conquista de América en videojuegos. Ha publicado diversos artículos, conferencias y capítulos en el campo de los historical game studies y ha organizado dos ediciones de la Jornada de Estudio del Videojuego Histórico en la Facultad de Geografía de Historia de la Universidad Complutense de Madrid. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5882-477X>. Email: fpenate@ucm.es

Eva Botella Ordinas

Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Historia Moderna de la Universidad Autónoma de Madrid, miembro del Instituto DEMOSPAZ, y de la Cátedra UNESCO de Educación para la Justicia Social (UAM). Ha sido investigadora Ramón y Cajal, Fellow de universidades como el European University Institute o la Universidad de Harvard y ha participado en once proyectos de investigación, dirigiendo algunos de ellos. Actualmente dirige un proyecto de investigación europeo titulado "POSTORY: Historiadores, mnemohistoria y los artesanos del pasado en la era posturística" (2013-1572/001-001 CU7 MULT7-UAM) y otro de innovación docente: "Juegos de Paz". Líneas de investigación: Historia cultural, intelectual, de la ciencia, derecho internacional, memoria de los pueblos, estudios animales, ecologías relacionales, patrimonio, propiedad, personalidad, identidades personales y colectivas. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6194-8573>. Email: eva.botella@uam.es