



RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia
ISSN: 1138-2783
ISSN: 1390-3306
ried@edu.uned.es
Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia
España

Gamificación, pandemia y aprendizaje de la historia de las ideas. Experimentos en el contexto Core Currículum

 **García Fernández, Gonzalo Andrés**

 **Escribano Roca, Rodrigo**

Gamificación, pandemia y aprendizaje de la historia de las ideas. Experimentos en el contexto Core Currículum

RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 26, núm. 2, 2023

Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331474781004>

DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36246>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.


Monográfico

Gamificación, pandemia y aprendizaje de la historia de las ideas. Experimentos en el contexto Core Currículum

Gamification, Pandemic and Learning the History of Ideas. Experiments in the Context of Core Curriculum


Gonzalo Andrés García Fernández

Universidad de Alcalá, España

 <https://orcid.org/0000-0003-2628-4016>

Rodrigo Escribano Roca

Universidad Adolfo Ibáñez, Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-6405-7191>

DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36246>

Recepción: 01 Diciembre 2022

Aprobación: 27 Marzo 2023

Publicación: 03 Julio 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

El presente artículo expone los fundamentos y los resultados de un experimento de gamificación con base en juegos serios en el marco de la enseñanza de la historia de las ideas. El estudio se llevó a cabo a lo largo de 80 sesiones de la asignatura Core Curriculum "Civilización Contemporánea" –una historia de la filosofía occidental de Platón a Freud– con cuatro cursos de 23 estudiantes, impartidas todas ellas en la Universidad Adolfo Ibáñez de Chile. Todas tuvieron lugar a través de Zoom, durante el contexto de la pandemia, es decir, entre marzo de 2020 y diciembre de 2021. Recurriendo a las teorías de la gamificación y a los análisis filosóficos sobre las facultades cognitivas del juego, exponemos las actividades lúdicas que se pusieron en práctica, así como las consecuencias de estas. La investigación se realizó a través de un proceso de autoetnografía para el registro de la experiencia docente en clase. Además se recorrió a la etnografía para el registro de los sonidos (intervenciones habladas) y los textos (intervenciones escritas) reproducidos en cada sesión. A raíz del experimento realizado, sostenemos que el juego permitió desarrollar habilidades esenciales para la comprensión crítica de la historia de las ideas: el razonamiento hermenéutico e intersubjetivo, la imaginación histórica, el sentido de la contingencia y la capacidad de contextualización.

Palabras clave: imaginación, juegos serios, didáctica de la filosofía, pedagogía experimental, historia de las ideas.

Abstract

This paper presents the rationale and results of a gamification experiment based on serious games in the context of teaching the history of ideas. The study was conducted over 80 sessions of the Core Curriculum subject "Contemporary Civilization" -a history of Western philosophy from Plato to Freud- with four courses of 23 students, all of them taught at the Universidad Adolfo Ibáñez in Chile. All sessions took place through Zoom, during the context of the pandemic, i.e., between March 2020 and December 2021. Drawing on gamification theories and philosophical analyses on the cognitive powers of play, the playful activities implemented as well as their outcomes are presented. The research was carried out through a process of autoethnography to record the teaching experience in class. In addition, ethnography was used to record the sounds (spoken interventions) and texts (written interventions) reproduced in each session. As a result of the experiment, it is argued that the game allowed the development of essential skills for the critical understanding of the history of ideas: hermeneutic and intersubjective reasoning, historical imagination, a sense of contingency and the ability to contextualize.

Keywords: imagination, serious games, didactics of philosophy, experimental pedagogy, history of ideas.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es parte de un experimento docente basado en juegos serios (López Raventós, 2016) emprendidos entre los meses de marzo de 2020 y diciembre de 2021. En dichos meses, la enseñanza universitaria en Chile se vio abocada por la pandemia a la impartición de clases en modalidad *online* (Rojo de la Rosa, 2020). La virtualización del proceso de enseñanza-aprendizaje supuso un reto a todos los niveles, pero de manera especialmente acuciante en aquellos cursos que requerían de sesiones altamente participativas. Fue el caso del Core Currículum, un sistema inaugurado en la Universidad de Columbia y replicado por la Universidad Adolfo Ibáñez de Chile, en la cual tuvo lugar la investigación. El Core consiste en una malla estructurada de asignaturas transversales encaminadas a iniciar a todos los estudiantes de la Universidad en las humanidades y las ciencias sociales (Henrie, 2000).

En el primer año, los estudiantes de derecho, psicología, periodismo, ingeniería comercial e ingeniería civil deben cursar “Civilización Contemporánea”, un recorrido por la historia de la filosofía en occidente. El mencionado programa consiste en la revisión de un canon de textos de contenido filosófico que tendrían una especial relevancia en la configuración del acervo político, ético y epistemológico que ha definido la contemporaneidad occidental: Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto, San Agustín, Santo Tomás, Maquiavelo, Descartes, Hobbes, Locke, Rousseau, Hume, Kant, Wollstonecraft, Tocqueville, Stuart Mill, Marx, Nietzsche y Freud. Cada semana y media los estudiantes han de leer por su cuenta un libro predefinido en el syllabus, y previamente entregado a cada uno por la Universidad. La metodología es notablemente participativa. Después, se dedican tres sesiones a comentar conjuntamente su obra, ejerciendo el profesor como un mero coordinador. A lo largo de las sesiones, los integrantes del curso comentan el contenido del texto que toque y se esfuerzan por relacionarlo con sus propios dilemas cotidianos y con los problemas que atraviesan la actualidad de Chile, América Latina y el mundo. Cuando llegó la pandemia en marzo de 2020, la obligada utilización de la plataforma Zoom comportó un desafío para esta modalidad de enseñanza: la distancia desincentivaba la intervención y el interés (García et al., 2021). En dicho contexto de virtualización de la docencia, se apostó por emplear técnicas de gamificación en el marco de la asignatura Civilización Contemporánea.

A continuación, explicaremos brevemente los fundamentos teóricos del experimento, los detalles de la metodología adoptada, así como los resultados que se obtuvieron con algunos de los juegos serios empleados.

MARCO TEÓRICO

Para explicar por qué decidimos poner a los estudiantes a jugar cuando la pandemia nos sorprendió y quedamos atrapados en el plasma aletargante del zoom, primero es necesario identificar bien algunos de los desafíos que enfrentábamos. Estos se pueden resumir así: la pandemia supuso una combinación letal entre la eliminación de los espacios físicos de encuentro, la emergencia de una cotidianeidad destemporalizada y el recrudescimiento del productivismo de la academia neoliberal (Alcocer Vázquez, 2022; García Aretio, 2021). En este contexto, la enseñanza de las humanidades salió evidentemente perjudicada. Muy particularmente el modelo del CORE currículum. La asignatura de Civilización Contemporánea pretende convertir la clase en un espacio de diálogo intelectual, en el cual los estudiantes puedan compartir las ideas que les ha suscitado la lectura detenida de libros gruesos y complejos.

A tal efecto, nos apoyamos en escritos canónicos como los de Huizinga (2005 [1938]), Bally (1973) o Fink (2016a). Todos ellos entregaron claves para comprender las funciones antropológicas y epistemológicas del juego. Todos estos pensadores aseveran que los juegos se basan en la imaginación de una cierta realidad. Jugar siempre comporta la creación de una serie de mundos ficticios con coherencia lógica interna y armonía estética. El Juego, de este modo, siempre es una representación: construye una imagen a partir de lo real que trasciende a la realidad misma, obteniendo su propia coherencia y significado; implicando un ejercicio de disfraces y enmascaramientos. El jugador asume una para-identidad distinta a

nuestras identidades sociales ordinarias. Esto lo convierte en una actividad ficcional autoconsciente: el jugador sabe que solo está “fingiendo”, si bien asume temporalmente la seriedad del “mundo del juego”. Respecto a ello, subrayamos el adjetivo serio en nuestro experimento lúdico-docente. Diversos autores (Gómez Muñoz y García Andrés, 2022; De Castell y Jenson, 2003) han recogido interesantes aportes en la materia, así como la pertinencia del juego no como algo exclusivo de los niños (escuela), sino también de los adultos (universidad) (Breuer y Bente, 2010), y que además es algo que se viene hablando desde un tiempo importante (Young et al., 2012; Fairbanks et al., 1979).

Adicionalmente, nos servimos de investigaciones provenientes del mundo de la didáctica y la gamificación en humanidades e historia. Seleccionamos trabajos colectivos recientes como los de Velasco Martínez (2021), donde se aclara el gran estigma existente en las aulas universitarias conforme al juego y su aplicación humanística. Según Padilla (2021), abordar el juego tiene potentes posibilidades de desarrollo social. El aprendizaje humanístico a través del juego no solamente tiene que ver con una cuestión heurística e intelectual, sino también con el estímulo de diferentes formas de acceso y relación con el medio. De esta manera, experiencias universitarias de gamificación en enseñanza de las humanidades como las desarrolladas por Real Torres (2020), así como las elaboradas por Cuervo Sánchez (2021) en contextos secundarios, nos fueron de gran utilidad teórica para abordar nuestro experimento. Por último, nos apoyamos en publicaciones como las recopiladas por Pujols (2018), donde se asevera que el juego ha llegado para quedarse, tanto en la sociedad como en la educación. Más aún, la relación entre los saberes humanísticos y el juego se ha intensificado exponencialmente en los últimos quince años, por lo que la gamificación debe ser parte de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje de las humanidades en el siglo XXI.

METODOLOGÍA

Contexto, instrumentos y procedimientos

Los resultados presentados son producto de 80 sesiones en la asignatura “Civilización Contemporánea” con cuatro cursos de 23 estudiantes, impartidas a través de Zoom durante el contexto de la pandemia, es decir, entre marzo de 2020 y diciembre de 2021, tiempo durante el cual la asignatura se mantuvo en modalidad virtual. Cada semana y media los estudiantes habían de leer un libro predefinido en el syllabus. A lo largo de tres sesiones de una hora y media, los integrantes del curso, conectados a Zoom, comentaban el contenido del texto y se esforzaban por relacionarlo con sus propios dilemas cotidianos y con los problemas que atravesaban la actualidad de Chile, América Latina y el mundo. Los juegos empleados fueron los siguientes:

Tabla 1
Tabla de juegos

Juegos	Objetivos	Nº de alumnos	Tiempo invertido	Elemento de gamificación	Lecturas de la actividad	Grupos
El juego de Giges	Comprender la idea de justicia en Platón	23 por equipos de 5-6 alumnos	1 h 10 min	Toma de decisiones por grupos; juego de dilemas	<i>La República</i> , de Platón	4
El juego de la Caverna	Comprender las teorías platónicas y aristotélicas respecto al bien común y la vida cívica	23 por equipos de 5-6 alumnos	1 h 10 min	Toma de decisiones por grupos; juego de dilemas	<i>La República</i> , de Platón y <i>La Política</i> , de Aristóteles	4
El Juego del Concilio	Discutir críticamente sobre los DD. HH y la diversidad	23 por equipos de 5-6 alumnos	1 h 10 min	Toma de decisiones por grupos; juego de dilemas	<i>El Libre Albedrío</i> , de San Agustín	4
El Juego de Urticario Crudelis	Discutir y comprender críticamente la teoría de los actos morales en Santo Tomás de Aquino	23 por equipos de 5-6 alumnos	1 h 10 min	Juego de tribunal (juicio sobre un asesinato)	<i>Suma Teológica</i> y <i>La Monarquía</i> , de Santo Tomás de Aquino	4
El Juego del Colono	Discutir sobre capitalismo, productivismo y propiedad privada en John	23 por equipos de 5-6 alumnos	1 h 10 min	Juego de decisiones vitales por equipos	<i>Segundo Tratado sobre el Gobierno Civil</i> , de	4

El Juego del Manifiesto	Comprender críticamente el <i>Manifiesto Comunista</i> a partir de ideas de A. Smith, J. S. Mill y A. de Tocqueville en vistas del mercado laboral contemporáneo	23/en dos equipos	1 h 10 min	Juego de equipos de debate	<i>Manifiesto Comunista</i> , de Karl Marx y Frederick Engels	4
El Juego de los Espectros	Comprender críticamente el pensamiento de A. de Tocqueville y J. S. Mill acerca de la democracia liberal del siglo XXI	23	1 h 10 min	Juego de imaginación y adivinanza; pensamiento ucrónico	<i>La Democracia en América</i> , de Alexis de Tocqueville y John Stuart Mill	4
Decisión Final	Determinar qué filósofo de la asignatura era más útil para resolver los principales desafíos del presente	23	1 h 10 min	Juego de decisiones por equipos	Todas las lecturas anteriores	4

Fuente: Elaboración propia, inspirado en el modelo de Contreras Espinosa (2017)

Método y objetivos

Nos servimos de estrategias autoetnográficas en clase, como las que practicaba Woods (1987) en escuelas a finales del siglo XX. Si bien nuestro trabajo se desarrolla en aulas universitarias, muchas de las experiencias y técnicas nos fueron igualmente útiles. También se tuvo en consideración experiencias y metodologías autoetnográficas de autores provenientes de la escuela anglosajona como Holman Jones (2012), Ellis (2000), Adams et al. (2015), Adams y Holman (2018) o Bochner (2012). Así mismo, se recurrió a estrategias hermenéuticas para el pleno desarrollo de los juegos en clase.

Se acudió a la autoetnografía por su doble carácter: el literario y el investigativo. Fue una fusión intelectual y metodológica de un ejercicio autobiográfico, etnográfico y cualitativo alrededor del juego en el aula y su narratividad procedente desde la perspectiva del profesor-investigador. De esta manera, la autoetnografía realizada se centra en la experiencia del juego. Las limitaciones de nuestro trabajo se sujetan a la experiencia docente y lúdica realizada, situando el ejercicio de descripción y análisis sistemático (grafía) en la experiencia profesional docente (auto) para los diferentes procesos de entendimiento espontáneos (registro sobre lo inmediato elaborado en el momento inmediato) y sosegados (registro sobre lo acaecido elaborado en momentos posteriores) de la experiencia cultural del juego (etno) en el aula (Dubé, 2017; Ellis et al., 2011; Paillé, 2007). Siguiendo dicho criterio, y apoyándonos en la idea de arte en la etnografía de Adams y Holman (2018), nos centramos en el arte de la comprensión de una experiencia de ludificación en el aula virtual. Adicionalmente, registramos las intervenciones de los estudiantes (sonido), pero también a sus textos (chats), donde sus rostros rara vez eran mostrados (Méndez y Águilar, 2015).

Por otra parte, nuestras limitaciones tienen que ver además con un interés pedagógico-didáctico, ya que parte de nuestros objetivos fueron provocar nuevas formas y formatos de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de contenidos humanísticos en el contexto del Core Curriculum. Por esta razón, nos servimos de la autoetnografía para lograr resultados que fueran útiles también en el ámbito del perfeccionamiento profesional docente, acerca de una mejor práctica y aprovechamiento de la enseñanza-aprendizaje de la historia y la filosofía (Starr, 2010).

Al finalizar cada clase, las notas y apuntes provenientes de la memoria inmediata después de clase y clase se tornaron en nuestro principal instrumento y registro de campo durante el experimento (de marzo de 2020 a diciembre de 2021). El proceso de autoetnografía se centró en el registro sistemático de dos elementos: a) reacciones orales o escritas (chats) de los estudiantes sobre sus dudas y consultas sobre el juego; b) intervenciones formales (respuestas finales, dictámenes, sentencias, etc.), orales o escritas, de los estudiantes en cada juego; c) reacciones orales o escritas de los estudiantes sobre el proceso y resultado de la evaluación en cada juego. Estos tres bloques de información serían tratados paulatinamente en una narrativa de inicio a fin en orden cronológico. Después, nuestro objetivo fue el ordenamiento de toda la información en función de cada juego, con el fin de establecer conclusiones conjuntas y vinculadas a una panorámica de la asignatura.

La planificación del trabajo hermenéutico fue establecido previamente al desarrollo de la asignatura, situando las lecturas que los estudiantes debían leer anticipadamente según cada juego. Progresivamente, se iba descubriendo el valor hermenéutico de las lecturas en los planteamientos de los estudiantes. Tanto las intervenciones como reacciones de los estudiantes situaron una labor de análisis *in situ* (durante la clase) y *a posteriori* (después de la clase) sobre el grado de pertinencia de la idea de los textos leídos previamente por los estudiantes. La narrativa final y cronológica de lo acontecido en clase (autoetnografía) nos permitió descubrir el “antes y el después” del trabajo hermenéutico desarrollado. De esta forma, en el juego “Decisión Final” se comprobó el impacto de las lecturas a través del juego; de cómo sus ideas y percepciones estaban inmiscuidas por teorías de autores que habían estudiado.

Una vez finalizado el trabajo de campo, se elaboró un diario de campo ordenado donde se seleccionaron los hallazgos centrados en nuestros objetivos que aquí presentamos:

1. Determinar la utilidad del juego a la hora de generar hábitos de pensamiento histórico entre los estudiantes.
2. Determinar la utilidad del juego como generador de dinámicas de cooperación y de identificación grupal.
3. Determinar la incidencia del juego en las identidades categoriales y prácticas de los estudiantes.
4. Determinar los resultados del juego en la comprensión filosófica e histórica de los textos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se ofrece la descripción sintética de cada uno de los juegos empleados, así como la discusión de los resultados a que dio lugar. Todo ello deriva del diario de campo de los investigadores.

Tabla 2
Tablas de cada juego empleado

El Juego de Giges	
Contenido del juego	Los estudiantes deben decidir si robarían recursos de un fondo para el rescate de refugiados ucranianos sabiendo que su crimen quedará impune. A tal efecto, deben evaluar la aplicabilidad del concepto platónico de la justicia a su propia moralidad.
Método de evaluación	Se premiaban los argumentos que estuviesen bien fundamentados en la lectura del juego, y que agregasen originalidad interpretativa.
Principales resultados y hallazgos	a) Comprobamos que este juego llevó a los estudiantes a comprender la dimensión práctica de la ética platónica.
	b) Esta dinámica ficcional impulsó a los estudiantes a buscar espacios de mediación entre su propia ética personal y las propuestas de <i>La República</i> . La filosofía platónica perdió su condición de contenido inane y descontextualizado y se tornó para ellos en un pasado práctico.
	c) Los estudiantes comprobaron que la reinterpretación de un problema abordado por Platón podía contribuir a pensar una cuestión de rabiosa actualidad, como lo es la solidaridad internacional frente a los retos globales.
El Juego de la Caverna	
Contenido del juego	Los estudiantes deben decidir cómo reorganizarían políticamente a la sociedad en un futuro postapocalíptico basándose en una evaluación de las teorías platónicas y aristotélicas respecto al bien común y la vida cívica.
Método de evaluación	Se premiaban las argumentaciones que demostraban un amplio conocimiento de la teoría de los regímenes políticos contenida en las obras de Aristóteles y Platón; y la capacidad para ajustar dichas ideas en un mundo postapocalíptico.
Principales resultados y hallazgos	a) Se logró que los estudiantes valorasen las constantes antropológicas que definen las teorías aristotélicas y platónicas sobre el comportamiento político de los seres humanos. De ese modo, cultivaron la capacidad de comparación trans-epocal.
	b) Los estudiantes se hicieron conscientes de que la idoneidad de los modelos políticos posee una naturaleza situacional e histórica, que varía en función de los contextos y necesidades sociales.

El Juego de Urticario Crudelis	
Contenido del juego	Los estudiantes deben dictar sentencia en referencia a un caso ficticio de asesinato. Ello les permite evaluar la teoría de los actos morales de Santo Tomás de Aquino, incentivando una discusión sobre los conceptos del bien y del mal.
Método de evaluación	Se puntuaba de mayor a menor, según el grado de precisión en el conocimiento de las obras de Santo Tomás de Aquino, respecto a cada sentencia grupal que dictaban.
Principales resultados y hallazgos	a) Se estimuló el pensamiento estratégico, en tanto que los análisis de los estudiantes incorporaban la anticipación de las soluciones que podrían adoptar los grupos rivales.
	b) La competencia habida en el contexto del juego favorecía la capacidad prospectiva y, con ella, la imaginación, entendida como la capacidad para construir conceptos y escenarios abstractos o ficcionales a partir de experiencias diversas.
	c) Los argumentos de los estudiantes no se construyeron simplemente sobre el escenario ficticio que les proponía el juego, sino en referencia a las predicciones de las soluciones de sus competidores y con miras a elaborar una respuesta más refinada que esto.
El Juego del Colono	
Contenido del juego	Los estudiantes deben determinar la validez de las teorías de Locke respecto a la apropiación privada de la tierra por medio del trabajo.
Método de evaluación	Se premiaba la habilidad para justificar/descartar críticamente la institución de la propiedad privada.
Principales resultados y hallazgos	El juego permitió tomar conciencia de la historicidad de la propiedad privada y a discutir vívidamente sobre sus ventajas e inconvenientes en el seno de la sociedad contemporánea.
El Juego de los Sueños	
Contenido del	Los estudiantes, en base a un relato ficticio elaborado a partir del pensamiento de Descartes, deben decidir si prefieren habitar en un mundo virtual que

Contenido del juego	Cada estudiante debe interpretar el rol de un personaje de distinta extracción sociopolítica en el contexto de la revolución francesa, estableciendo ciertos consensos estratégicos para aprobar una nueva constitución; deberán actualizar el contenido del Manifiesto Comunista a las necesidades del mercado laboral actual.
Método de evaluación	Se valoraba la erudición y la complejidad sobre las siguientes preguntas: “¿Quién conforma al pueblo francés?, ¿qué requisitos de riqueza, educación, edad, ascendencia y género permiten acceder a la condición de ciudadano elector (derechos políticos y civiles)?; ¿Cómo debe traducirse la voluntad general en leyes y formas de gobierno?, ¿a través del voto mayoritario, a través del voto corporativo de distintos estamentos (nobles, ciudades, universidades, etc.) o a través de una delegación del poder a los más sabios y aptos?, ¿qué forma de Estado es más idónea para garantizar un régimen congruente con la voluntad general (monarquía absoluta, constitucionalismo, aristocracia, democracia)?; ¿Qué debe primar en el supuesto de conflicto entre la voluntad general y la libertad individual?, ¿tiene el Estado derecho a privar de la libertad, de la vida y de la propiedad a un infractor?, ¿debe el Estado garantizar la igualdad económica?, si es así, ¿cómo?; ¿Cuál debe ser la religión del Estado?, ¿en qué debe consistir?, ¿deberá seguir siendo el catolicismo?, ¿debe crearse una nueva religión cívica basada en el culto a la patria?, ¿no debe existir ningún tipo de culto?”.
Principales resultados y hallazgos	a) Al verse obligados los estudiantes a conciliar los objetivos particulares de sus personajes con una voluntad general virtual, muchos equipos no lograron llegar a acuerdos, descartando en sus soluciones la teoría roussoniana de la soberanía popular.
	b) Otros lograron generar arreglos grupales, concluyendo que no lo habían hecho a partir de una agencialidad que les abstrajese de su individualidad, como la propuesta por el ginebrino, sino a través de negociaciones utilitarias que les remitían a la idea maquiavélica del poder o al sistema de pensamiento de Locke.
	c) Se logró combatir la lectura des-historizada y descontextualizada de

Personajes en el “Juego del Contrato” Características del personaje Relación y postura sobre el Contrato Social Postura sobre la Revolución Francesa La Condesa de Écribain Rica de nacimiento, poderosa y responsable; versada en las artes y leyes; conexiones con filósofos de su tiempo; defensora de una sociedad estamental y monárquica transparente y libre de corrupción. A favor con condicionantes. Instrumento para el fortalecimiento de la Monarquía y la Nobleza. En contra Joseph La Roche (El filósofo) Intelectual y abogado relacionado con Kant, Voltaire y Hume; comprometido con la educación, la riqueza y la felicidad; perteneciente al Tercer Estado; apuesta por una Monarquía reformista, benéfica y meritocrática. A favor con reservas. Una oportunidad pacífica para el cambio. En contra Moustard de Louverture (El liberto) Esclavo doméstico, después liberto; autodidacta; ingenioso e inquieto; emprendedor (comerciante); antiesclavista y activista. A favor con temores. Una vía para el fin de la esclavitud. Miedo a la expropiación de sus bienes y logros. A favor Luisa “La Bastille” Pobre de nacimiento; infancia traumática y vida difícil; líder nato; incitador de la toma de la Bastilla. A favor. Una vía para el fin de la pobreza y conseguir la igualdad. A favor Marie Murat (La Santa) Infancia pobre; educación religiosa; monja; alma caritativa; crítica con la Iglesia Católica. A favor. Una oportunidad para el cambio en la Iglesia; para erradicar la pobreza. En contra

El Juego del Manifiesto

Contenido del juego	Un primer equipo de estudiantes deberá actualizar el contenido del Manifiesto Comunista a las necesidades del mercado laboral contemporáneo. Un segundo equipo tendrá que crear un contramanifiesto partiendo de las ideas de Adam Smith, Stuart Mill y Tocqueville.
Método de evaluación	Se premiaba la capacidad de realizar una actualización crítica de las teorías de la filosofía marxista y liberal.
Principales resultados y hallazgos	a) Se generaron identificaciones grupales ficticias que terminaron derivando en amistades reales; muchos continuaron viéndose, rompiendo el solipsismo de la pandemia.
	b) Se generó una visión compleja y crítica respecto del marxismo y del capitalismo.

El Juego de los Espectros	
Contenido del juego	Los estudiantes deben determinar qué evaluación harían Tocqueville y Stuart Mill de la democracia liberal en nuestro tiempo.
Método de evaluación	Se valoraba la capacidad para figurar contrafactualmente el diagnóstico que habrían realizado los filósofos de los sistemas democráticos de nuestro tiempo.
Principales resultados y hallazgos	Se produjo un debate sobre el concepto de democracia con perspectiva histórica.
Decisión Final	
Contenido del juego	Los estudiantes deben determinar cuál de los 21 filósofos consultados durante la asignatura es más útil para resolver los grandes desafíos éticos, políticos y económicos de la actualidad.
Método de evaluación	Se valoraba el conocimiento de las ideas esenciales de todos los autores revisados, así como la capacidad para explicar su relevancia en el presente.
Principales resultados y hallazgos	a) Varios grupos entronizaron a antiguos filósofos como Epicteto, seducidos por un ideal de vida estoico que contrasta con el voluntarismo moderno y con las presiones que ello supone a la hora de “alcanzar sus sueños” o lograr sus objetivos a toda costa.
	b) El aprendizaje de la historia del pensamiento cumplió una función utópica: al poner en un contacto significativo al estudiante con sistemas de pensamiento que desafían los códigos hegemónicos del voluntarismo moderno, permitió que este imaginase un futuro alternativo a la propia modernidad.

REFLEXIONES FINALES

Las características del juego adelantadas en el marco teórico lo hicieron especialmente apto para que los estudiantes se sintieran inmersos en una ficción que trascendía la virtualidad. Ahora bien, una vez finalizado el experimento docente y acopiados los datos podemos concluir que el valor de los juegos serios para la enseñanza de la historia de la filosofía trasciende con mucho el contexto de pandemia y el marco de la asignatura de Civilización Contemporánea. Consideramos que el empleo docente de los mismos contribuyó a socializar entre los estudiantes varias de las virtudes epistemológicas del conocimiento histórico –reivindicadas en los últimos tiempos desde la teoría de la historia–. Entre estas destaca la generación de una genuina “conciencia histórica”, que permitió que el estudiante reflexionase críticamente sobre el tiempo histórico, percatándose de la alteridad de los sistemas comunitarios e imaginarios de las sociedades del pasado. Al identificar un problema filosófico de interés en los libros revisados y al organizar un juego serio en torno al mismo, fue posible generar en el estudiante una para-identidad, que le obligó a colocarse en las coordenadas epistemológicas, éticas e históricas del filósofo estudiado.

Como ya hemos apuntado, Huizinga (2005), Bally (1973) y Fink (2016b) explican que el juego siempre comporta un gesto carnavalesco. Asumir la identidad de jugador, particularmente en una dinámica de rol, supone evadirse de las identidades categoriales y prácticas que normalmente constriñen los marcos de nuestro pensamiento y acción social. Ello permite una relativización plástica del propio ser social y abre la posibilidad de pensar los problemas en los términos de una “otredad radical”, que puede prescindir momentáneamente el compromiso que poseemos con el acervo de valores, creencias y teorías que constituye la cosmovisión y cultura política que son parte de nosotros (Escribano Roca, 2021). La intención de este trabajo al diseñar los juegos fue que los estudiantes pudieran vivir una genuina experiencia histórica entendida desde la tradición hermenéutica: como una fusión de sus horizontes

culturales con los horizontes de significado de los autores que estudiábamos (Carr, 2014). Como han sugerido los resultados expuestos en el apartado anterior, los juegos lograron que los estudiantes comprendiesen que los sistemas de pensamiento de los autores abordados no constituían simplemente un “pasado-pasado”, es decir, un mundo que ha desaparecido definitivamente de nuestro espacio vivencial y que no sirve al presente en sentido alguno (Paul, 2016). Por el contrario, jugando a ser un personaje que está preocupado con un dilema moral o político que hace referencia al pensamiento de un filósofo de la antigüedad o del medievo, el estudiante se vio obligado a evocar el pasado a través de la interpretación lingüística del texto.

A efectos didácticos, subrayamos que, a través de los juegos, los estudiantes se vieron impelidos a establecer mediaciones conceptuales con personajes históricos, o al menos con personajes ficticiales que remitían a una realidad histórica y permitían situar el pensamiento de los autores en unas coordenadas espaciotemporales precisas. Esta mediación permitió que reconociesen a los actores históricos como un otro con sus propias creencias, convicciones e intereses. Tal capacidad de interpelar la otredad moral y política de los agentes sociales del pasado ha sido reivindicada por los representantes del giro ético en teoría de la historiografía como uno de los objetivos didácticos más relevantes en el ámbito de la enseñanza de la Historia (Froeyman, 2016). Precisamente, dicha capacidad es lo que los estudiosos han denominado “conciencia histórica”: la facultad de entender desde la profundidad temporal las realidades sociales que enmarcan nuestro quehacer cotidiano, las cuales se revelan como coyunturales y sujetas a un set de cambios y permanencias complejas que subraya su historicidad (Seixas, 2017).

En síntesis, logramos que les perdieran el respeto a los filósofos para así pensarlos en libertad. De esta forma, la ludificación de la enseñanza permitió trascender lo que Skinner (2007) habría identificado como la destemporalización de la filosofía y la reificación de los filósofos. Los estudiantes comprendieron que las ideas filosóficas no son verdades universales, sino construcciones mentales que usamos para lograr cosas en coordenadas espaciotemporales determinadas. El juego fue el mejor aliado para transmitirles una percepción contextualista del pensamiento, propia de la nueva historia intelectual y mucho más apta para ayudarles a pensar críticamente las cosmovisiones en las que son socializados (Berger, 2020).

Los experimentos lúdicos que desarrollamos nos permitieron identificar otras virtudes epistémicas del juego, especialmente evidentes en lo referente a las patologías espaciotemporales que antes hemos asociado a la pandemia, pero que son extensivas al contexto postpandémico. Aquí merece la pena mencionar que para Huizinga, Bally y Fink el juego tiene un carácter esencialmente ritual. El ritual es “algo actuado”, una acción dramatizada que socializa un universo de símbolos y normas. En todo juego, por consiguiente, hay un “playground” un espacio ritual acotado (Bally, 1973; Huizinga, 2005; Fink, 2016a y 2016c). Para los autores aludidos, el juego es una actividad kariótica, supone la abolición temporal del mundo ordinario. Se da en un interludio espaciotemporal. Implica un detenimiento de la vida “real”, es decir, del tiempo cronológico y lineal de nuestro quehacer, y, en este caso, del tiempo circular de la vida productiva. Los juegos funcionaron como un “evento puro” que rompía la cadencia de las cuarentenas y las entregas virtuales, dándole narratividad a nuestros cursos (Fink, 2016a). No olvidemos que el juego se basa en una tensión intrínseca que debe ser resuelta en el contexto de las normas del universo ficcional. El jugador desea lograr algo complejo: triunfar, poner fin a una tensión. De esta manera, todo juego es teleológico. El valor de la victoria reside en la misma victoria (Huizinga, 2005). Esa búsqueda de la victoria en el contexto de un juego de roles con contenido filosófico no solo requirió un dominio notable de los contenidos, sino que generó en los estudiantes la impresión de que el dominio de estos era un fin en sí mismo, no dependiente necesariamente de la dinámica productivista de evaluaciones en la que viven. El juego cumplió con la función que Huizinga le asignó: la canalización de la dimensión timocrática de nuestro ser social hacia fines de autoperfeccionamiento (Huizinga, 2005).

Hasta aquí hemos sugerido que los juegos permitieron desarrollar virtudes epistémicas como la concentración en el objeto estudiado, la habilidad para la comprensión hermenéutica y la capacidad crítica para relativizar, discutir y situar históricamente las obras abordadas. Los juegos puestos en práctica fueron una excusa para pensar intersubjetiva y críticamente los grandes problemas histórico-filosóficos de la asignatura. Sirvieron para reflexionar compartida y detenidamente. Encontramos aquí al juego como ocio

en su acepción aristotélica. Los ejercicios lúdicos descritos abstraieron, aunque fuera efímeramente, a los estudiantes de su culto a la vida activa: por unas horas se detuvieron al unísono en la contemplación detenida de las obras y en el cultivo de la amistad. El juego cumplió con su función expresiva, se tornó en una tecnología ritual para “ser otros” y proyectarse en escenarios futuros, ficcionales o rituales a través de la imaginación. Los experimentos descritos demostraron que el juego, como una instancia cultural de desarrollo del pensamiento crítico e imaginativo, como un promotor razonamiento hermenéutico e intersubjetivo y como una práctica proclive a estimular la vida contemplativa y la amistad, es un poderoso aliado de las humanidades. Más concretamente, en la enseñanza de la historia del pensamiento permite incentivar la imaginación histórica, el sentido de la contingencia y la comprensión contextualizada de los textos. De ahí que, a nuestro parecer, deba sistematizarse el uso del juego en la enseñanza de la historia de las ideas, así como en las humanidades en general. Esto es absolutamente extrapolable a contextos post-pandémicos.

FINANCIACIÓN

El presente artículo es el resultado del proyecto PAI/FE-PSHH “Enseñanza-Aprendizaje e internacionalización del conocimiento humanístico. Percepción y necesidades de estudiantes en Artes Liberales entre América y Europa”, financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Adolfo Ibáñez: <https://repositorio.uai.cl/handle/20.500.12858/2472>

REFERENCIAS

- Adams, T. E., y Holman Jones, S. (2018). The art of autoethnography. In P. Levy (Ed.), *Handbook of arts-based research*, (pp. 141-164). The Guilford Press.
- Adams, T., Holman Jones, S., y Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Alcocer Vázquez, E. (2022). Enseñar en tiempos de COVID-19. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(15), 203-207.
- Bally, G. (1973). *El juego como expresión de libertad*. Fondo de Cultura Económica.
- Berger, S. (2020). Meaning and understanding in intellectual history. *Global Intellectual History*, 5(3), 329-354. <https://doi.org/10.1080/23801883.2020.1729463>
- Bochner, A. P. (2012). On first-person narrative scholarship: Autoethnography as acts of meaning. *Narrative inquiry*, 22(1), 155-164. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.10boc>
- Breuer, J., y Bente, G. (2010). Why so serious? On the relation of serious games and learning. *Journal for Computer Game Culture*, 4, 7-24. <https://doi.org/10.7557/23.6111>
- Carr, D. (2014). *Experience and history: Phenomenological perspectives on the historical world*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199377657.001.0001>
- Contreras Espinosa, R. S. (2017). Gamificación en educación: diseñando un curso para diseñadores de juegos. En R. S. Contreras Espinosa y J. L. Enguía (Eds.), *Experiencias de gamificación en las aulas*, (pp. 11-17). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://doi.org/10.17151/kepes.2017.14.16.5>
- Cuervo Sánchez, S. E., (2021). Innovación en el aula de Historia: los efectos del Role-Playing en la educación secundaria. *Clío. History and History Teaching*, 47, 315-333. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475828
- De Castell, S., y Jenson, J. (2003). Serious Play: Curriculum for a Post-Talk Era. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(1).
- Dubé, G. (2017). La Auto-etnografía, un Método de Investigación Inclusivo. *Visión Docente Con-Ciencia Año XV*, (83), 6-23.
- Ellis, C. (2000). Creating criteria: An ethnographic short story. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 273-277. <https://doi.org/10.1177/107780040000600210>
- Ellis, C., Adams, T. E., y Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4(138)), 273-290. <https://www.jstor.org/stable/23032294>
- Escribano Roca, R. (2021). Cultura política (concepto e imaginarios sociales). *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 20, Art. 20. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2021.6077>
- Fairbanks Jr, J. H., McBride, M. J., y Thorsen, T. N. (1979). Teaching simulation skills: serious games and the social sciences classroom. *California Journal of Teacher Education*, 6(4), 35-52.
- Fink, E. (2016a). Play as a Symbol of the World (1960). En *Play as Symbol of the World: And Other Writings*, 33-215. Indiana University Press.
- Fink, E. (2016b). *Play as Symbol of the World: And Other Writings*. Indiana University Press.
- Fink, E. (2016c). The World Significance of Play. En *Play as Symbol of the World: And Other Writings*, 283-299. Indiana University Press.
- Froeyman, A. (2016). *History, ethics and the recognition of the other: A levinasian view on the writing of History*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315668321>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

- García, G. G., Jiménez, C. R., Navas-Parejo, M. R., y Campos, J. C. D. la C. (Eds.). (2021). *Dualidad educativa en momentos de pandemia: Entre la presencialidad y la virtualidad*. Ediciones Octaedro.
- Gómez Muñoz, V., y García Andrés, J. (2022). ¿Aprendizaje basado en juegos? “Catedral 1221” como ejemplo práctico. *Clío. History and History Teaching*, 48, 70-91. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487292
- Henrie, M. (2000). *A Student's Guide to the Core Curriculum*. Intercollegiate Studies Institute.
- Holman Jones, S. L. (2012). Autoetnografía. En N. K. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*, (pp. 262-315). Gedisa.
- Huizinga, J. (2005). *Homo ludens: El juego y la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- López Raventós, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 1-15.
- Méndez, M. D. R. R., y Aguilar, G. A. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método ya sus aplicaciones. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (41), 67-96.
- Padilla, A. H. M. (2021). La gamificación como metodología innovadora en organizaciones de ámbito social: un instrumento potente para la ciudadanía crítica y el empoderamiento. En G. Domínguez Fernández (Coord.), *La dimensión social de la educación: Ciudadanía crítica inclusiva, compromiso y empoderamiento de la cibersociedad, en el marco de la Agenda 2030*, (pp. 21-36). Graó.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative: une méthodologie de la proximité. En H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche*, (pp. 409-443). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgtsn.20>
- Paul, H. (2016). *La llamada del pasado: Claves de la teoría de la historia*. Institución Fernando el Católico.
- Pujols, M. B. C. (2018). Las Humanidades y su estudio a través de los videojuegos, la gamificación y las redes sociales. Una introducción. *RiMe*, 5.
- Real Torres, C. (2020). Enseñanza gamificada y aprendizaje en problemas: diseño de un escape room sobre cultura clásica. *Thamyris*, (11), 53-70.
- Rojo de la Rosa, G. (2020). Capitalismo, humanidades y pandemia. *Anales de la Universidad de Chile*, 17(17). <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2020.58892>
- Seixas, P. C. (2017). Historical Conciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (1.a ed., pp. 59-72). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Skinner, Q. (2007). Significado y Comprensión en la Historia de las ideas. En R. del Aguila y E. Bocado Crespo (Eds.), *El Giro contextual: Cinco ensayos de Quentin Skinner, y seis comentarios*, (pp. 63-109). Tecnos.
- Starr, L. (2010). The Use of Autoethnography in Educational Research: Locating Who We Are in What We Do. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en education*, 3(1), 1-9.
- Velasco Martínez, L. (2021). *Estrategias de ludificación aplicadas a la enseñanza de la historia: educación secundaria y universidad*. Graó.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Simeoni, Z., Tran, M., y Yukhymenko, M. (2012). Our Princess Is in Another Castle: A Review of Trends in Serious Gaming for Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 61-89. <https://doi.org/10.3102/0034654312436980>

Información adicional

Cómo citar: García Fernández, G. A., y Escribano Roca, R. (2023). Gamificación, pandemia y aprendizaje de la historia de las ideas. Experimentos en el contexto Core Currículum. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2). <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36246>