

CIUDADANIA EN ACCION: ENSEÑAR DERECHOS CON JUEGOS

Mg. Trinidad Haedo (FSOC-UBA)
E-mail: trinihaedo@gmail.com

Dra. Carla Zibecchi (FSOC-UBA/CONICET-UNTREF)
<https://orcid.org/0000-0002-7344-1099>
E-mail: carlazibecchi@hotmail.com

Resumen

En este artículo nos proponemos presentar un modo de encarar una propuesta de enseñanza a través de estrategias lúdicas, en torno a un contenido frecuente en el área de Ciencias Sociales: los derechos humanos. Con tal objetivo desarrollaremos un proyecto didáctico que se basa en experiencias llevadas adelante en el marco de la materia “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires) y la literatura específica del tema. Se trata de una propuesta de enseñanza basada en métodos interactivos con presencia de actividades lúdicas que destaca sus potencialidades para la enseñanza del tema en la escuela media.

Palabras clave

Didáctica de las ciencias sociales; estrategias de enseñanza lúdicas; juegos de roles; juegos de mesa; formación ética y ciudadana

Abstract

In this article, we aim to present an approach to teaching through playful strategies, centered on a topic frequently addressed in the field of Social Sciences: human rights. To this end, we will develop a didactic project based on experiences carried out within the framework of the Capstone Teaching Seminar in Sociology (University of Buenos Aires), as well as on relevant academic literature. This teaching proposal relies on interactive methods with a strong ludic component, highlighting its potential for facilitating the teaching of this subject in secondary education.

Keywords

Social science teaching; playful teaching strategies; role-playing games; board games; ethical and civic education

Introducción

La enseñanza de los derechos humanos es altamente recurrente en la currícula de la escuela primaria, secundaria y superior no universitaria en el AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires), ya que se encuentra presente en diversas asignaturas (Historia, Educación Cívica, Instrucción Cívica, Formación Ética y Ciudadana, Filosofía, Derecho). Se trata, además, de una temática que excede ampliamente lo curricular ya que atañe íntimamente a la formación ciudadana y que plantea desafíos éticos y políticos (Schujman y Siede, 2013). En este artículo nos proponemos presentar una propuesta didáctica basada en una metodología interactiva con un alto componente lúdico para su enseñanza en las aulas.

Ahora bien ¿Por qué jugar en el aula para la enseñanza de temáticas vinculadas con la formación ciudadana? ¿Es simplemente una estrategia didáctica, una técnica más o existe una potencialidad singular en lo lúdico? En primer lugar, resulta conveniente observar que el campo de saber vinculado a la formación ética y ciudadana –donde confluyen diversas disciplinas sociales y humanidades- tiene una particularidad. Según Siede (2013), se trata de un campo con larga raigambre en la pedagogía y en el sistema educativo y, al mismo tiempo, un débil conocimiento en torno a sus reales prácticas de enseñanza así como de la producción de criterios para reorientarlas.¹ Frecuentemente, además, ha sido enseñada desde enfoques tradicionales, normativistas acerca de lo que “debe ser”, con fuertes ataduras con las prescripciones curriculares pero con poco diálogo con las experiencias y el mundo de la vida de los destinatarios/as, mostrando zonas de vacancias en torno a su estudio (Mastache, 2019)

En segundo término, las ciencias sociales constituyen una de las disciplinas en las que más relevancia requiere motivar a los y las estudiantes, tanto por su percepción de ser una materia teórica, como así también amplios contenidos curriculares (Corrales Serrano, 2022). En ese sentido, las virtudes, bondades y potencialidades de la enseñanza a través de juegos han sido mostradas por la literatura especializada en los últimos años, al punto tal de conceptualizarse como una metodología de enseñanza. Tal es así que, encontramos trabajos que abordan la innovación en el rol docente durante los juegos (Celi, 2018), las ventajas de la participación en el estudiantado y su mayor protagonismo (Corrales Serrano, 2022), la accesibilidad y flexibilidad de los juegos de mesa (Amorín, 2022; Díaz, 2019), los juegos de roles y la potencialidad de los juegos cooperativos en el aula (Ixone Alonso, 2015), entre otros.

Por todo lo dicho, consideramos que se trata de un campo de enseñanza propicio para la puesta en marcha y elaboración de propuestas didácticas reflexivas, con metodologías interactivas (Quinquer, 1997) con prácticas lúdicas (Enriz, 2011) como base estructurante de la estrategia. Por lo tanto, en la primera parte de este artículo desarrollaremos una serie de criterios analíticos que nos permiten construir un andamiaje conceptual para la propuesta didáctica. Fundamentaremos la fortaleza de la enseñanza en base a ejes problemáticos, los criterios y principios disciplinares y didácticos para elaborarlos. En paralelo destacaremos

¹ Mastache (2019) señala que el abordaje de la formación para la ciudadanía y para la convivencia desde la perspectiva de una didáctica analítica es un área de relativa vacancia, de allí su propuesta de indagar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se suceden en el aula en torno a la ciudadanía y la convivencia en articulación con los conocimientos disciplinares

nuestra preferencia por los métodos interactivos mostrando las virtudes de los juegos para la enseñanza integrada de conceptos, procedimientos y valores vinculados a la formación ética y ciudadana a través de la temática específica que nos convoca. En la segunda parte, presentaremos una secuencia de actividades lúdicas, que puede estar potencialmente destinada a adolescentes de tercer año de Ciudad de Buenos Aires (CABA), en la materia Formación Ética y Ciudadana, ya que cuenta con una unidad específica destinada al tema DDHH. La propuesta se basa en experiencias previas llevadas adelante en el marco de la materia “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires) y la literatura específica del tema.²

2. Propuesta didáctica: construir problemas de enseñanza y enseñar a jugar

2. 1. El problema: “Si los derechos humanos son universales ¿Por qué no todos/as tenemos los mismos derechos?”

Ahora bien ¿cuál es la “puerta de entrada” al tema? ¿Cómo empezar a dejar de pensar en términos de “lo que tengo que dar” para reflexionar en torno a “lo que quiero que mis estudiantes aprendan”? Nutriéndonos de estos aportes y de nuestra experiencia práctica, denominamos ejes problemáticos (Pipkin, 2009) al producto y resultado del ejercicio constructivista que efectúa el/la docente a la hora de enseñar a través de problemas sociales.

De manera sintética podemos destacar algunas de sus potencialidades. Primero, nos invita a dejar de lado –o a poner en suspenso- la pedagogía de la respuesta por la de la pregunta (Siede, 2010). Los ejes problemáticos acompañados con los diversos elementos que componen a una planificación didáctica (objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza) y que dialogan permanentemente con su destinatario/a proporcionan una sólida base para el quehacer docente. Segundo, los ejes problemáticos nos advierten sobre la importancia de contar con un marco conceptual explicativo que los sustenten. Como todo problema social tiene la singularidad de ser objeto de disputas y controversias, por eso, es central que el/la docente pueda seleccionar un marco conceptual explicativo para sustentar y fundamentar. En el campo del saber vinculado a la formación ética y ciudadana, además, este marco explicativo es aún más vital y necesario porque los referentes académicos son más “difusos” (Siede, 2013), en tanto no están definidos previamente por una disciplina de base. Por el contrario, en dicho campo confluyen varias disciplinas cada una con su propia gramática del saber (filosofía, derecho, historia, sociología).³

Precisando nuestro objeto de enseñanza, los Derechos Humanos (a partir de ahora, DDHH), observamos que constituyen un campo temático amplio en donde conviven diversas posiciones y disputas de sentido. En términos muy esquemáticos, podemos destacar que existe un conjunto de teorías del derecho –vinculada al iusnaturalismo- que interpretan que el reconocimiento de los derechos humanos es una paulatina toma de conciencia de la dignidad que poseemos todas las personas por nuestra condición de tales. Desde esta

² Esta propuesta se asienta en experiencias previas que se basan en tres fuentes de información observaciones de clases (desempeño docente, interacción con el grupo destinatario, diversas estrategias didácticas lúdicas), análisis de producciones docentes en torno a los métodos de enseñanza lúdicos (planificaciones docentes, diseño de actividades y recursos) y la literatura específica del tema. Al tratarse del Profesorado en Sociología se considera que siempre esté presente la didáctica específica: la didáctica de la sociología.

³ Para un desarrollo de este tema y de los criterios para elaborarlos, ver Zibecchi y Haedo (2023).

perspectiva, los derechos humanos pueden ser conceptualizados como un conjunto de atributos y condiciones que un ser humano –por sus condiciones de serlo- puede exigir que se reconozcan. Por lo tanto, se convierten en una expresión jurídica y normativa –leyes, normas, protocolos- de principios sobre la dignidad humana y la ética, cuya expresión máxima se observa en el Sistema Internacional de Derechos Humanos. En estos marcos legales –cuyos comienzos se remontan a 1948 cuando la Asamblea General de 1948 aprueba la Declaración Universal de los Derechos Humanos-, los Estados tienen la obligación de respetar, garantizar, proteger y hacer efectiva su realización para toda la población.

Sin embargo, esta esquemática caracterización no describe lo que sucede en términos reales, solamente expresa lo que los organismos internacionales establecen y lo que debería ocurrir en términos de avances en materia de DDHH. En ese sentido, prevalece una mirada normativa en torno a lo que “deberían ser” los DDHH, sus grados de cumplimiento, entre otras cuestiones que muestran que las teorías iusnaturalistas dan cuenta de un aspecto importante aunque parcial de la temática.

Desde otra posición disciplinar –constructivista y sociológica- nos interesa problematizar el enfoque de los derechos humanos como algo natural y anclado en un principio ético universal que trasciende lo que profesan su normativa y sus marcos legales. Para ello, planteamos un recorte que nos abre múltiples posibilidades para su enseñanza: “*Si los derechos humanos son universales ¿Por qué no todos/as tenemos los mismos derechos?*”, abordaje que nos permite una aproximación con una impronta anclada en la sociología política.⁴

El eje planteado nos posibilita adentrarnos en torno a la tensión entre las definiciones formales y legales en materia de derechos humanos, haciendo énfasis en la pretensión de universalidad, y en la enorme distancia –brecha- con lo que sucede en nuestra realidad cotidiana con el ejercicio de los derechos. Particularmente, nos interesa abordar las tensiones –conflictivas, por cierto- que existen entre el reconocimiento normativo de los derechos sociales, económicos y culturales –DESC- y su pretendida universalidad⁵ y lo que sucede en la práctica. Conceptualmente esto nos remite a uno de los nudos problemáticos en materia de DDHH: la perspectiva *universal* en realidad se constituye desde ciertos valores del “hombre” (varón, blanco, occidental, adulto, con propiedades, educado, que tiene un empleo asalariado y formal) que en su conjunto construye un ideal de ciudadanía –que perdura aún en nuestros días- y que excluye a amplios grupos y colectivos de la población. De manera convergente, nos habilita la posibilidad de enseñar a que los/as estudiantes perciban la inclusión de diversos grupos al acceso de determinados derechos y, en consecuencia, de la concreción de la pretendida universalidad, a través de la acción de la ciudadanía organizada (Jelín, 2012).

La secuencia de actividades que se presenta a continuación se estructura en torno al eje planteado. El recorrido didáctico busca poder entablar un diálogo permanente con las falsas dicotomías entre derechos y méritos discutiendo con la idea de “privilegios”. Por

⁴ Desde una mirada constructivista, la sociología política contemporánea también ubica los derechos humanos como un discurso político que se construye a través de la acción colectiva y que, de manera dialógica, construye ciudadanía (Estévez, 2010).

⁵ Como destaca Elizabeth Jelín (2012) entendemos que los acuerdos en materia de DD HH son siempre parciales, controvertidos, cuestionados y, por lo tanto, no son eternos.

ejemplo, se intentará dialogar con las múltiples narrativas en torno al mérito, el esfuerzo de trabajar, de estudiar, que “nadie te regale nada”, atravesados por un clima de ideas donde se exacerban estas narrativas y donde comienza a resquebrajarse el lenguaje de los derechos (Vazquez, 2023).

2.2 ¿Didácticas emergentes?: el protagonismo de las estrategias lúdicas

Desde nuestra aproximación, consideramos que las estrategias de enseñanza incluyen el conjunto de decisiones que toma el/la docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de un determinado grupo de estudiantes. Entonces, se trata de orientaciones que abordan cómo enseñar considerando “qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich y Mora, 2010: 23).

Frente a esto, algunos interrogantes se nos imponen ¿Cómo enseñar conceptos, destrezas y valores en torno a la temática convocante de “derechos humanos” de manera integrada? ¿Cómo abordar a través de actividades la problemática planteada en el eje? ¿Cómo diseñar actividades atractivas para el grupo destinatario? Si la propuesta está orientada a la formación ciudadana en torno a los DDHH ¿cómo lograr la participación en el aula como experiencia previa a una potencial participación en el espacio público? ¿Qué lugar ocupa el debate?

Parte de las respuestas a estos interrogantes y desafíos, subyacen en aquellos métodos de enseñanza que promueven y que propician permanentemente una participación activa por parte del grupo destinatario. Quinquer (1997) los denomina *métodos interactivos* y en ellos ocupa un lugar protagónico lo lúdico, en especial las simulaciones (simulación social, juegos de roles). Se denominan así porque la interacción es permanente y subyace en la base de la enseñanza. Tal es así que los estudiantes pueden interactuar con el docente, con los propios recursos didácticos, con sus pares. Por su parte, las actividades lúdicas pueden potenciarse y alternarse con formas de trabajo cooperativas que, además, cuentan con ventajas adicionales, como el trabajo de la responsabilidad individual y del grupo, el desarrollo de capacidades individuales y grupales, la valoración del grupo, entre otras (Ixone Alonso, 2015).

La literatura del tema muestra que las prácticas lúdicas tienen una gran capacidad performativa en las propuestas didácticas en tanto constituyen una experiencia transformadora en sí misma tanto del sujeto como del grupo (Enriz, 2011). Las situaciones lúdicas en el aula promueven en los y las estudiantes la formación del pensamiento crítico y reflexivo, los enfrenta a situaciones de conflicto, colabora en la elaboración de hipótesis, promueve la interacción y la confrontación de ideas, favorecen el cambio cognitivo (Guralnik *et al.*, 2014). Al mismo tiempo, habilitan un clima propicio al error colaborando en que se tenga menos miedo a equivocarse (Díaz, 2020).

En particular, los *juegos de roles* suelen ser muy potentes para la enseñanza de temas con perspectivas sociológicas y constructivistas en tanto permiten: a) ponerse en el lugar del otro/a (actor social); b) reconstruir el sentido de su acción en un momento dado (pasado o presente); c) analizar una problemática o acontecimiento desde “el punto de vista” de ese actor; entre otras operaciones. Algunos trabajos, además, señalan la dimensión potente del juego de rol para cambiar la relación de poder entre docentes y estudiantes (Ixone Alonso, 2015). Por su parte, los *juegos de mesa* comparten algunos atributos con los juegos de roles, al mismo tiempo que se añaden otros: se caracterizan por ser muy accesibles, flexibles —el docente puede cambiar las reglas, añadir o suprimir componentes, según los

objetivos de aprendizajes-, se adaptan fácilmente al espacio del aula y no requieren de muchos recursos. También son altamente versátiles, el/la docente puede crear la totalidad de un juego con facilidad; o bien puede adaptar un juego comercial atendiendo a las competencias y contenidos que permite trabajar pero aprovechando la mecánica y popularidad del juego (por ser “famoso”, “estar de moda”), como así también sus recursos materiales como tableros, piezas de juego, cartas y fichas. (Amorín, 2022).

3. La estrategia: jugar

En este apartado presentaremos una secuencia de tres actividades lúdicas. Siguiendo la propuesta analítica de Guralnik *et al.* (2014) para cada caso destacaremos: el tipo de juego, los recursos didácticos necesarios, el rol del docente y la participación esperada por parte de los/las estudiantes.

La propuesta estuvo guiada por el eje problemático antes mencionado y por los siguientes objetivos de aprendizaje: a) Identificar la función del Estado en la protección de los ciudadanos y la garantía de derechos. b) Contrastar la idea de universalidad que plantean los derechos humanos en un plano normativo con situaciones de exclusión. c) Vincular el reconocimiento de los nuevos sujetos de derechos con la acción ciudadana y el rol activo de las políticas del Estado y d) Valorar la acción de la ciudadanía organizada en el reconocimiento de nuevos sujetos de derecho. Se trata de un recorte parcial de una secuencia didáctica mucho más amplia que alterna actividades lúdicas con otras metodologías de enseñanza.⁶ A continuación se pone el foco en tres experiencias lúdicas y se sugiere que sean trabajadas de manera consecutiva y en el orden propuesto. Las mismas responden a los dos primeros objetivos planteados para la secuencia.

3.1 En el juego de la vida ¿gana el mejor?

La secuencia inicia con un juego de mesa. La actividad se propone dialogar a través de una experiencia lúdica con los saberes previos del grupo destinatario en torno a dos conceptos centrales: las características de una sociedad “meritocrática” y las de una sociedad en la cual están garantizados los derechos sociales, económicos y culturales (derecho al trabajo, educación, salud, etc.). La actividad cuenta con cuatro momentos. 1. Explicación de las reglas de juego, distribución de los materiales (dados, fichas y tablero y tarjetas con información) y armado de subgrupos⁷. 2. Realización del juego por parte del grupo bajo la guía docente. 3. Puesta en común de la experiencia lúdica y exposición dialogada con el/la docente. 4. Momento de sistematización: presentación de conceptos clave vinculados a los derechos humanos en el pizarrón recuperando el involucramiento del grupo a través del juego.

⁶ En su propuesta original la secuencia consta de ocho clases, si bien comienza con las actividades descriptas en este artículo luego se alternan distintas actividades y recursos: análisis de canciones y de imágenes (fotos, pinturas); registro de marcos jurídicos y sus modificaciones históricas; lectura y análisis de datos estadísticos; trabajo de procedimientos vinculados al reconocimiento y la caracterización de organizaciones de la sociedad civil que demandan al Estado la garantía de derechos, análisis de su conformación, sus acciones y sus alcances. Si estas clases son centrales para realizar el juego, sería bueno que estén más desarrolladas en el cuerpo del texto. Me pregunto también qué pasa con los saberes previos habiendo tantas clases trabajando con la temática

⁷ La cantidad de integrantes de cada subgrupo podría variar de 4 a 8.

El tablero de juego es el siguiente, podría variar la cantidad de casilleros si fuera necesario.



Consigna⁸: a) Observen el tablero de juego de mesa con sus respectivos casilleros. b) Cada participante del subgrupo va tirando el dado y ubica su ficha según lo que marca el dado. c) Según el casillero en el cual “cae” debe retirar una tarjeta del mazo: si cae en un casillero verde retira una tarjeta del mazo de “Freedonia”, si lo hace en uno rosa retira del mazo de “Ruritania”. d) Debe leer en voz alta la tarjeta asignada al resto de los/as compañeros y efectuar la operación que le tocó (avanzar, retroceder, perder el turno, etc).⁹

A modo de ejemplo, compartimos algunas de las tarjetas de las dos sociedades Freedonia y Ruritania. La ruta de la vida también está marcada en colores para contrastar las diferencias

Freedonia	Ruritania
Sos una persona muy sana, te cuidas mucho en las comidas y haces deportes. Pero un importante virus aparece en Freedonia, hay muchos enfermos y no existe nada que garantice la vacuna: ni su producción, ni su distribución, ni que acceda toda la población. Te enfermas y pasas un mes sin ir a la escuela. Retrocedes 3 casilleros.	Sos una persona muy sana, te cuidas mucho en las comidas y haces deportes. Pero un importante virus aparece en Ruritania, hay muchos enfermos y no existen nada que garantice la vacuna. En Ruritania el Estado compró vacunas suficientes, las distribuyó y permitió que todos accedan a ellas. El derecho a la salud es universal ¡ Con la inmunidad avanzás 3 casilleros!

⁸ La propuesta de J. Díaz (2019) muestra otras modalidades de juegos de mesa con tableros.

⁹ La decisión de incluir como parte del juego que, según las tarjetas, los y las participantes deban retroceder o adelantar casilleros tiene su correlato en experimentar lúdicamente la vivencia de la dinámica social y política de los DDHH, momentos en los cuales se amplían o se restringen mostrando sus efectos en torno a la satisfacción de nuestras necesidades sociales en la vida diaria.

Sos muy rápido/a y ágil practicando tu deporte preferido. De hecho: sos el/la mejor de tu grupo, te destacás en base a tu esfuerzo y mérito en el deporte. Se abren las olimpiadas internacionales en Ruritania, pero el dinero que gana tu familia no alcanza para pagar el pasaje de avión. Te quedás sin ir, quedaste excluido. **Te quedás en el casillero y perdés una vuelta.**

Sos muy rápido/a y ágil practicando tu deporte preferido. De hecho: sos el/la mejor de tu grupo, te destacás en base a tu esfuerzo y mérito en el deporte. Se abren las olimpiadas internacionales en Freedonia, pero el dinero que gana tu familia no alcanza para pagar el pasaje de avión. El Estado de Ruritania creó un programa de becas para jóvenes deportistas que cubren pasaje y estadía. Viajas y sacas el primer lugar en la Olimpiadas **¡avanzás 2 casilleros!**

Tenés ideas políticas claras, te gusta participar, charlar de política. Sos un estudioso del tema y muy informado. En base a tu esfuerzo y disciplina, lees todas las noticias de redes y seguís a tu candidato preferido que querés que gane en las próximas elecciones. Pero vivís en Freedonia: solo votan los varones adultos. No podés votar, estás excluido de este derecho, y tu candidato no gana las elecciones. **Retrocedés 3 casilleros.**

Tenés ideas políticas claras, te gusta participar, charlar de política. Sos un estudioso del tema y muy informado. En base a tu esfuerzo y disciplina diario, lees todas las noticias de redes y seguís a tu candidato preferido que querés que gane en las próximas elecciones. Hace poco que en Ruritania se aprobó el voto joven. Votas y participas en las elecciones. **¡seguís avanzando 3 casilleros!.**

Sos super trabajador/a, te esmerás todos los días porque te gusta el trabajo y todos te admiran por ello. No faltás nunca y tenés muy buena evaluación de tus jefes. Se produce una crisis mundial económica, la empresa internacional donde trabajás reduce personal. En Freedonia no existen derechos laborales: no hay protección para el despido y tampoco sindicatos que protejan los derechos de los/as trabajadores. **Retrocedés 2 casilleros y perdés el turno para tirar dados.**

Sos super trabajador/a, te esmerás todos los días porque te gusta el trabajo y todos te admiran por ello. No faltás nunca y tenés muy buena evaluación de tus jefes. Se produce una crisis mundial económica, la empresa donde trabajás reduce personal. En Ruritania existen derechos laborales: cobrás tu indemnización, tus vacaciones y además el sindicato logró que te dieran un plus por presentismo. **¡No avanzás pero no perdés: te quedás en el lugar y volvéis a tirar dado!.**

Sos mujer y lo que comúnmente se denomina "ama de casa". Sos admirada no solo por lo bien que tenés tu casa, tu capacidad de limpieza, orden, organización con el cuidado de tus hijos/as, sino que has llegado a ganar concursos de pastelería. Sabés que en base a tu esfuerzo y trabajo te convertiste en una cuidadora ideal. Al llegar a los 70 años no vas a tener ningún ingreso porque tu marido falleció. En Freedonia no hay jubilación para amas de casa y tampoco pensión. Después de tener tu hermosa casa, tenés que volver a la casa de tu hija porque no te podés mantener sola a los 70 años. **Retrocedés 2 casilleros y perdés el turno para tirar dados.**

Sos mujer y lo que comúnmente se denomina "ama de casa". Sos admirada no solo por lo bien que tenés tu casa, tu capacidad de limpieza, orden, organización con el cuidado de tus hijos/as, sino que has llegado a ganar concursos de pastelería. Sabés que en base a tu esfuerzo y trabajo te convertiste en una cuidadora ideal. A los 70 años tu marido fallece. Decidis tramitar tu jubilación para amas de casa que en Ruritania es un derecho: te permite acceder a la obra social y a un ingreso. En Ruritania se reconoce el trabajo de toda la población, inclusive de las mujeres que cuidaron en los hogares a sus familias. Existe igualdad en reconocer el valor del

trabajo en el mercado laboral y en el hogar. Con ese ingreso podés mantener tu independencia y estilo de vida. ¡**No avanzás pero no perdés: te quedás en el lugar y volvé a tirar dado!**

Luego, se desarrolla una exposición dialogada en base a la experiencia lúdica. Es decir, una vez que todos los subgrupos terminaron de jugar, se les pedirá a los/las estudiantes que comenten qué les pasó, cómo iban avanzando o retrocediendo según cayesen en Freedonia o en Ruritania y que argumenten la razón.

De esta forma, el juego se enmarca en las ideas de Siede (2013). Se comienza la clase con una *problematización*: frente a diferentes situaciones, los/las estudiantes deben argumentar por qué retroceden o avanzan en función de las tarjetas que les fueron tocando; al mismo tiempo el/la docente interviene preguntando y re-preguntando. Estas preguntas no buscan censurar, ni corregir; por el contrario, pretenden *lograr hacer observables los saberes previos* (Siede, 2010) y comenzar a plantear los conceptos clave que se propone trabajar en la clase a partir de éstos. Es decir, el propósito en esta segunda parte de la clase es *conceptualizar*.

Algunas preguntas orientadoras del intercambio podrían ser: ¿En Freedonia eran más capaces y tenían más mérito que en Ruritania? ¿En qué sociedad eran más rápidos, estudiosos, disciplinados, “los mejores”? Si eran iguales... ¿A qué se deben las diferencias? ¿Qué tiene Ruritania que no tiene Freedonia? En este momento, el/la docente puede ir poniendo en común algunos conceptos si no surgen del diálogo, a través de la lectura de alguna tarjeta (por ejemplo: “derechos”, “méritos individuales”, “Estado”, “igualdad”, “universalidad”, “exclusión”). ¿Qué significa para ustedes el concepto de meritocracia?, ¿y el de derechos? ¿Cómo pueden vincularlas con el juego de la vida que recién hicimos? ¿Cuál es la sociedad más meritocrática: Freedonia o Ruritania? ¿Por qué? ¿Podrían dar un ejemplo?

El último momento es el de la sistematización. En base a la exposición dialogada anterior, el/la docente arma un cuadro en el pizarrón que organizan las diferencias entre una sociedad meritocrática y una sociedad basada en derechos, con el aporte del grupo en función de la experiencia lúdica y la exposición dialogada. Se espera que los estudiantes puedan completarlo destacando en qué sociedad de modo más frecuente ocurre lo que plantean las frases y fundamentando su elección.

	sociedad meritocrática	sociedad basada en derechos	Fundamentar
Cualquier persona puede lograr todo lo que se proponga si trabaja lo suficientemente fuerte para conseguirlo			

Las oportunidades que puede tener una persona está más relacionado con los privilegios que tuvo (por ejemplo, nacer en una familia con dinero)			
Las personas tenemos que tener ciertos derechos por el solo hecho de ser seres humanos			
Las oportunidades de una persona está determinada sólo por su talento e inteligencia			
Las personas tienen que tener igualdad de oportunidades (a trabajar, a estudiar, a alimentarse)			

Para finalizar el momento de cierre de la clase, o la actividad, es relevante que el/la docente pueda brindar un momento para reflexionar que en la vida real y cotidiana no existen sociedades exclusivamente basadas en derechos y sociedades puramente meritocráticas como en el juego, sino que las sociedades pueden presentar ambas características, o predominar algunas más que otras en determinados contextos históricos, y que van cambiando a lo largo del tiempo.

3.2 Los derechos sobre la mesa ¿al azar?

La segunda actividad se trata de un juego de cartas y propone una conceptualización de los DDHH a través de un acercamiento a sus principales características y principios que los definen. Se plantea en tres momentos: 1. Explicación dialogada sobre el concepto de Derechos Humanos (DD.HH). 2. Reconocimiento de principios básicos de los DDHH a través de una experiencia lúdica. 3. Puesta en común a través de la reflexión en torno a la experiencia de juego y conceptualización docente en torno a sus principales principios.

En la exposición dialogada el/la docente interpela al grupo a través de la actividad lúdica de vivir en Freedonia y Ruritania que apunta a la problematización y la diferenciación entre sociedades meritocráticas y las que garantizan derechos, hasta llegar a construir una definición del mismo. Algunas preguntas de apertura pueden ser: ¿Qué diferencias recuerdan entre Freedonia y Ruritania? ¿Qué estaba garantizado en Ruritania? ¿Alcanza con esforzarse de manera individual para tener acceso a derechos? En el caso que no se haya efectuado esa experiencia lúdica, el/la docente puede retomar el tema central de la clase ¿Tenemos derechos por ser buenos o por portarnos bien o siempre tenemos

derechos?. ¿Se relaciona con nuestra dignidad? Si es así ¿De qué modo? ¿Me pueden nombrar ejemplos de derechos?.

A partir de este diálogo el/la docente plantea algunas ideas clave que acompañarán la secuencia didáctica, esto puede ser a través de dejarlas escritas en el pizarrón –y que el grupo luego lo copie- o elaborando unos párrafos específicos para tal fin.

- *Todas y todos tenemos los mismos Derechos Humanos.*
- *Todas y todos tenemos Derechos Humanos por el simple hecho de ser personas.*
- *Los Derechos Humanos buscan la igualdad y el bien común.*
- *El derecho a la salud, a la alimentación, a participar en política, a elegir a nuestros representantes, son Derechos Humanos.*
- *Si bien es muy común escuchar “tus derechos terminan donde empiezan mis derechos”, esto no se condice con los Derechos Humanos. Sí un derecho entra en conflicto en una determinada situación debe intervenir un juez mediante un juicio o las autoridades a través de una ley para proteger o ampliar los derechos.*

La actividad se propone que los/las estudiantes puedan reconocer los principios básicos que conforman el andamiaje de los DDHH, a través de una experiencia lúdica, lo cual permitirá tener un acercamiento a lo central de esta secuencia: su pretendida universalidad. La intención de la actividad es que a través de un juego de cartas el grupo destinatario pueda vivenciar que en algunos casos es sencillo establecer criterios de jerarquía, de importancia, de orden, de clasificación, de inclusión/exclusión. Sin embargo, con los DD.HH esto no sucede, precisamente porque no tienen una jerarquía establecida de antemano, ninguno “vale más” que otro. Nuevamente, se busca *problematizar* el tema (Siede, 2013), con la intención que las/los estudiantes puedan interpretar la complejidad de los conceptos teóricos.

Luego, se explicarán las reglas del juego al grupo destinatario que deberá dividirse en subgrupos.

Consignas¹⁰ y reglas de juego: *En cada ronda del juego se utilizará un mazo de cartas diferente, cada grupo deberá seleccionar una carta, luego se mostrará la carta que le tocó al resto de los grupos y deberán argumentar entre todos y todas cuál es la carta de mayor valor. Ganará la ronda el grupo que obtenga la carta de mayor valor. Los mazos de cartas pueden estar compuestos de diversos temas (números, materiales y los propios derechos).*

A continuación, mostramos algunos ejemplos de mazos y temas pero se podrían sumar rondas al juego de cartas con otras temáticas.

Mazo 1: *números romanos III, IX, XX, L, XL.*

Mazo 2: *materiales como madera, bronce, oro, plata, plomo, aluminio.*

¹⁰ Todos los juegos desarrollados en este artículo fueron realizados en el marco de la materia Formación Ética y Ciudadana para tercer año en CABA y se integran a una secuencia más amplia. Sin embargo, para ponerlos en práctica hay que tener en cuenta el diagnóstico del grupo destinatario en cada caso, por si fuera necesario reformular y/o adaptar consignas o materiales.

Mazo 3: *Derechos Humanos, Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. Artículo 4. Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas. Artículo 9. Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado. Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.*

El objetivo es que al momento de mostrar las cartas que le tocaron a cada grupo se deberá evaluar y argumentar los criterios que permiten indicar que una carta tiene más valor que otras. De esta forma irán estableciendo jerarquías entre las cartas.

En la dinámica de la clase, se sugiere que el/la docente efectúe el seguimiento por los subgrupos observando las estrategias que desarrolla cada uno. El/la docente asumirá el rol de mediador/a en la comunicación asegurando que todos los subgrupos se expresen (se recomienda que solo re-pregunte cuando sea necesario y otorgue el tiempo necesario para que cada subgrupo desarrolle su propia estrategia). Cuando se reparte el tercer mazo (el de DD.HH), y una vez que los grupos recibieron su carta y se la mostraron a los demás, se les pide que argumenten por escrito cuál es la carta que tiene mayor valor.

Con respecto al momento de la puesta en común para expresar la reflexión en torno a la experiencia de juego se trabaja con los argumentos contruidos en torno a la jerarquía y valor de cada carta. Primero, con el caso de los números romanos, luego el de los materiales; en ambos casos viendo lo simple y sencillo que es definir que XX es más que III o bien que el oro vale más que la madera. Ahora bien, el/la docente debe invitar al diálogo en torno a lo que ocurrió con el tercer mazo. ¿Qué orden establecieron con el tercer mazo? ¿Qué les pasó? ¿Cuál vale más? ¿Se pudieron poner de acuerdo? Se pondrá especial énfasis en la idea de *indivisibilidad* de los derechos, no hay una jerarquía donde uno es más importante o tenga más valor que los demás para luego introducir el principio de *integralidad* de los DD.HH.

Como último punto se les pedirá a cada grupo que lea en voz alta el artículo que le haya tocado y que distingan qué tienen en común cada uno de ellos. Todos los artículos empiezan de una manera similar: '*Todo individuo...*', '*Nadie...*', '*Todas las personas...*'. La idea es poder tener un acercamiento al otro principio de los DDHH centrales en esta propuesta de enseñanza: la *universalidad de los Derechos Humanos*.

Tomando la experiencia lúdica, el/la docente retoma el esquema que desarrolló al comienzo de la clase para complementar algunas ideas centrales que hacen a los principios de las características de los Derechos Humanos. Comenta que existen acuerdos escritos (tratados, declaraciones, normas internacionales, además que cada país tiene su constitución nacional)¹¹ que plantean principios: universalidad, igualdad y no discriminación e integralidad e indivisibilidad. El/la docente puede consultar a los/las estudiantes si entienden de qué se trata cada principio. En caso contrario, puede desarrollar una explicación más profunda de los mismos.¹²

¹¹ En esta clase, el/la docente ya puede introducir el tema de la Constitución Nacional que será retomada en la actividad siguiente.

¹² Como otro posible cierre, el/la docente puede culminar la exposición dialogada con una pregunta: interroga al grupo cuál de los principios les parece que es el más discutido. Y señala que muchos expertos y conocedores del tema, coinciden en que la *universalidad* es el principio más debatido.

A través de esta experiencia de juego de mesa, podemos ver expresadas las ideas de Quinquer (1997) tanto en las interacciones; los potenciales debates, el vínculo establecido con el/la docente, el subgrupo y el grupo más amplio. Se espera que a través de esta situación lúdica, cada subgrupo desarrolle capacidades de valoración, argumentación y consenso para tomar decisiones al seleccionar la carta de mayor valor.

3.3 Los derechos van a la tele: juego de rol

El objetivo de esta actividad es, analizar las diferencias de los derechos entre el formal y el real ejercicio de los DDHH para todos y todas. Para ello se realizará una propuesta de juego de rol o simulación en el cual los/las estudiantes tendrán que asumir diferentes posiciones de acuerdo al personaje que tienen que interpretar. Esta actividad se divide en tres momentos: 1. Preparación del rol. 2. Actuación del rol y ejecución del juego. 3. Reflexión, valoración y puesta en común.

La situación lúdica que se plantea es la conmemoración del Día del Trabajador el 1° de mayo, en un programa de TV. Para ello se invita a diferentes trabajadores y trabajadoras a contar cómo es su vida cotidiana. Sugerimos que el/la docente asuma el rol de moderador/a del programa y que administre el uso del tiempo, de circulación de la palabra, las preguntas y repreguntas para que todos los actores se expresen. Se les pide a las/los estudiantes que se dividan en subgrupos, a cada subgrupo se le va a asignar un rol y una tarjeta. Además, se le dará un material para que puedan preparar su papel para un posterior debate.

Consigna: *A partir de la tarjeta que les tocó deberán armar su papel y representarlo. Reflexionar cómo es ese personaje, qué piensa, qué siente, cómo se siente y cómo defiende lo que para el/ella es valioso. Es importante que tengan presente la relación de ese personaje con los derechos vinculados al trabajo. Además, deben preparar argumentos para debatir si el derecho al trabajo es un derecho universal.*

En lo que sigue, presentamos tarjetas de roles posibles para el juego.¹³

Representantes de organizaciones sindicales: *defienden los derechos de los trabajadores, deciden medidas de fuerza (paros, huelgas) en caso que no se cumplan, participan de las paritarias (negociación entre sindicatos y empleadores para establecer salarios, condiciones de trabajo, etc.) intentando mejorar condiciones laborales. Participar en un sindicato también es un derecho laboral. Critican que no todos los trabajadores participan activamente de las asambleas y de las medidas de fuerza que se llevan adelante. Consideran que sin organización colectiva no se pueden defender los derechos que no se cumplen, ni conquistar nuevos derechos.*

Docentes de escuela primaria: *gracias al Estatuto del Docente, cuenta con derechos laborales¹⁴ como licencias, vacaciones, aguinaldo, obtención del cargo por orden de mérito.*

¹³ Con respecto al tiempo de preparación, se les podría solicitar a los/las estudiantes que preparen sus roles con unos días de anticipación, para que tengan tiempo de investigar y buscar más información sobre el personaje/actor asignado.

¹⁴ En el caso que el/la docente evalúe que es necesario se puede ampliar la información sobre los derechos laborales de acuerdo a las características del grupo destinatario.

El Estatuto del Docente se conquistó luego de muchas luchas por los/las trabajadores/as docentes en diferentes momentos históricos. Fueron al programa de TV para incentivar a otros/as trabajadores/as que logren armar sus estatutos por rama de actividad, los que aún no lo tuvieran. Además, quieren que el resto de la ciudadanía se entere de las razones por las cuales están haciendo huelga y paros (mejores salarios y mejores condiciones para la educación pública).

CEO (ChiefExecutiveOfficer) de Multinacional: *Realizó sus estudios universitarios y de postgrado fuera del país. Cuando se doctoró su padre lo incorporó como CEO de la empresa. Tiene un cargo jerárquico con todos los derechos y algunos beneficios por esa posición, como viajes, elementos tecnológicos y autos de cortesía. En el programa de TV cuenta que para él trabajar es un placer y va con ganas todos los días, tiene asistencia perfecta. Aprovecha el programa de TV para dar su opinión sobre las consecuencias nocivas de los paros en la producción y plantea que en Argentina hay demasiada protección laboral.*

Delivery de RAPPI: *Terminó el secundario el año pasado y para ayudar en su casa comenzó a repartir comida en bici. Le parecía muy buena la posibilidad de trabajar de forma independiente, armar sus horarios, no levantarse temprano. Sin embargo hace dos meses tuvo un accidente en la bici repartiendo comida y se rompió el peroné. No tiene obra social y en el Hospital Público le dieron turno para operarlo en 20 días. Hasta que lo operen tiene que hacer reposo. Luego de la operación debe seguir en reposo 6 semanas más. Todo ese tiempo no puede trabajar y por lo tanto no entra dinero a su casa. Este trabajo independiente (por cuenta propia) no le cubre licencias, ni obra social, ni ART. Fue al programa porque quiere organizar un sindicato de repartidores para lograr acceder a derechos que hoy no tienen como por ejemplo la licencia por enfermedad*

Desempleada: *Tiene 45 años fue ama de casa toda su vida, pero ahora no alcanza con el sueldo del marido para cubrir las necesidades de ellos y sus 3 hijos que aún viven en la casa familiar. Está buscando trabajo hace más de 8 meses y no encuentra nada, no tiene experiencia, solo tiene estudios secundarios y para algunos trabajos ya la consideran “grande”. No conoce otras personas que estén en su situación, se encuentra sola y no sabe cómo lograr conseguir un trabajo. Fue al programa porque quiere conseguir trabajo, se le ocurrió que de esta forma alguien que necesite empleados podría conocerla y contratarla.*

Funcionarios/as públicos/as (Ministro/a o Secretario/a de Trabajo): *Presentan las propuestas que tienen para garantizar derechos laborales a toda la población, aunque aclaran que aún no cuentan con los recursos suficientes para ello. Explican diferentes políticas públicas que existen hoy como, por ejemplo, el reconocimiento de la jubilación para amas de casa o el seguro de desempleo para que accedan las personas que no tienen trabajo hasta que puedan conseguir un empleo. También dan cuenta de las diferencias que existen entre el trabajo por cuenta propia y sin protección (como el del trabajador de Rappi) y el trabajo en relación de dependencia y protegido (como el que tiene el CEO de una empresa o). Fueron al programa porque consideran que si bien hay mucho por hacer, el gobierno actual le está dedicando tiempo y esfuerzo a resolver estos conflictos que plantean el resto de los entrevistados.*

Luego de presentar a los y las expositores/as, el/la docente –en calidad de moderador/a- organizará el debate, administrando el uso de la palabra (orden de exposición, reglas para intervenir, tiempo, etc). Cada participante contará con un tiempo estipulado (podrían ser 10 minutos) para desarrollar sus ideas y luego se podrán establecer cruces entre los

participantes a partir de la formulación de preguntas. En la dinámica es central que, el/la docente, pueda intervenir efectuando preguntas y repreguntas, contra-argumentos e invitando al diálogo entre sectores opuestos. En función del objetivo de la actividad algunas preguntas posibles son: “¿Qué se conmemora el Día de Los/las Trabajadores/as? ¿Qué características creen que representan a una persona trabajadora? ¿Los derechos laborales que plantan los docentes en este caso, son iguales para todos/as los/las trabajadores/as presentes aquí? ¿Por qué no? ¿Qué diferencias encuentran? ¿De las personas que se encuentran aquí quién tiene la posibilidad de ejercer sus derechos laborales? ¿Quién debe garantizar que se ejerzan los derechos de todos y todas? ¿Qué hacen los sindicatos para lograr que los derechos sean garantizados? Se dará por cerrada la simulación después de que todos hayan podido realizar sus exposiciones y efectuado los intercambios necesarios.

Una vez culminada la simulación del programa de TV, se desarrolla un momento de reflexión y valoración puesta en común en torno a algunos interrogantes centrales. Algunas interpelaciones posibles son: ¿Cómo se sintieron representando el rol que se les asignó? ¿Cuáles fueron los aspectos de mayor confrontación? ¿Por qué? ¿Las posiciones de los grupos pueden “conciliarse”? ¿Por qué? ¿Hay grupos que cambiaron de posición? Si es así ¿cuáles? ¿Frente a qué argumentos? ¿Es necesaria la participación de las organizaciones sindicales en el debate? ¿Y la de los funcionarios públicos? ¿Con qué actor te sentiste más identificado? (independientemente del rol asignado) ¿Cómo consideran que puede resolverse el ejercicio real del derecho al trabajo para todos y todas?

La actividad puede concluir con un ejercicio que retome la normativa vinculada a los derechos humanos que se encuentran garantizadas en nuestra Carta Magna, realizando una lectura de los artículos centrales y un ejercicio de contrastación con lo vivido a través del juego de rol. Algunos ejes para trabajar son: ¿Qué diferencias observan entre lo que marca la Constitución Nacional en su Artículo 14bis con respecto a los derechos laborales y la situación vivida en el juego en cada uno de los participantes? ¿Podríamos hablar del derecho al trabajo como un derecho universal? ¿Quiénes quedan fuera del ejercicio real de este derecho? ¿Se les ocurren otros derechos en que suceda algo similar, es decir que no sean ejercidos por toda la población? ¿Qué lugar juegan los sindicatos en ese cumplimiento? ¿Qué lugar juega el Estado y las políticas públicas? ¿Existen otras formas de reclamar derechos además de las organizaciones sindicales?

El momento de sistematización requiere que el/la docente guíe al grupo para explorar las diferencias entre el derecho formal (garantizado en nuestra Constitución Nacional) y lo que vivimos en nuestra realidad cotidiana (vivenciado a través del juego de roles). Los contenidos básicos que culminan la secuencia didáctica pueden ser:

- *Los derechos laborales son parte de los DDHH y son los que garantizan que los y las trabajadores/as tengan un trabajo digno, con buenas condiciones, salarios justos y protección social (jubilación, obra social, etc).*
- *La Constitución Nacional es la ley más importante que tenemos, pero no todos los derechos de los ciudadanos que se encuentran garantizados en la Constitución se cumplen en la realidad. Mientras algunos trabajadores/as tienen todos los derechos garantizados, otros/as no tienen ninguno o bien lo tienen parcialmente.*
- *Existen diferentes actores sociales (como los sindicatos y otras organizaciones) que pueden llevar adelante acciones para que los derechos efectivamente se cumplan.*

Conclusiones

Como pudimos apreciar, existen al menos dos elementos que las estrategias lúdicas aportan de manera específica y singular a la enseñanza de temas vinculados a la formación ética y ciudadana. Por un lado, la posibilidad de enseñar de manera integrada conceptos, procedimientos y valores. Esta concepción de manera articulada y complementaria resulta central en la enseñanza para pensar lo social (Pipkin, 2009), se funda en las tensiones propias del campo de enseñanza específico y a las posiciones contrapuestas que subyacen. Como señala Siede, mientras algunas vertientes de la educación ciudadana tienen énfasis en saberes declarativos centrales pero sin injerencia en la vida cotidiana, pues conserva el formato y la lógica interna de las disciplinas que las produjeron; en el otro extremo encontramos otras vertientes que tienen una priorización en la formación de valores y actitudes pero a riesgo de ejercer solo una inducción de pautas de comportamientos (Siede, 2013: 228-229). Más allá de estas posiciones más extremas, vimos que a través del juego de roles se articulan contenidos de diverso tipo (valores, procedimientos y conceptos). Se desarrollaron habilidades de argumentación y fundamentación, sin dejar de lado conceptos e ideas fuerza sobre los derechos humanos, así como los valores condensados en torno a la acción del Estado, las políticas públicas y sus actores (la ciudadanía organizada a través de organizaciones). Por supuesto, conflictos y polémicas estuvieron presentes en las actividades lúdicas ya que se parte de la intención de que se pongan “blanco sobre negro” las controversias. Se espera que el grupo pueda desarrollar habilidades de conceptualización para ordenar y objetivar el conflicto, con la finalidad de poder intervenir en él.

Por otro lado, entendemos que las actividades lúdicas deben ser recuperadas en calidad de prácticas precisamente por su potencialidad performativa. El valor de la categoría de *práctica lúdica*, enfatiza el valor de los sujetos y es productora de transformaciones en los otros, es una experiencia tanto transformadora de los sujetos como del grupo (Enriz, 2011: 107). A través de esta propuesta, observamos que son potentes en propiciar elementos centrales para la formación ciudadana que habiliten la construcción de sujetos autónomos como la participación de los/as estudiantes, la posibilidad de adoptar “el punto de vista” de un actor, etc. Con diversidad de intensidades y matices, estos elementos estuvieron presentes en las propuestas lúdicas presentadas. Por caso, en el juego de la vida Freedonia y Ruritania, se presentan dos sociedades hipotéticas muy distintas. Se trató de una actividad diseñada para que los estudiantes experimenten lo que es vivir en cada lugar imaginario, avanzar y retroceder según el caso, es decir, vivenciar lo que es ganar y perder derechos. Más allá del acercamiento por parte de los estudiantes a las diferencias entre una sociedad meritocrática y una sociedad basada en derechos, la experiencia lúdica también aportó en la vivencia que implica ganar y perder derechos –su carácter cambiante y contingente- ante una necesidad social determinada. El hecho de que la actividad les permita retroceder y avanzar en los casilleros tiene su correlato en experimentar lúdicamente la vivencia de la dinámica social y política de los derechos humanos, momentos en los cuales se amplían o se restringen mostrando sus efectos en torno a la satisfacción de nuestras necesidades sociales en la vida diaria.

Bibliografía

- Amorín, A. I. (2022). La aplicación de los juegos de mesa en la enseñanza de la Historia. Clío, (48), 26-49.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de Enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Britos, N. (2003). La trayectoria de la ciudadanía en Argentina, en Aquin, N (comp.) *Ensayo sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Celi, M. (2018). ¿Por qué Jugar en Ciencias Sociales en el Nivel Secundario? Reflexiones sobre el rol docente y el juego. *Lúdicamente*, 7 (14)
- Corrales Serrano, M. (2022). “Experiencia de uso de juegos interactivos en ciencias sociales; ventajas e inconvenientes”. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año XXIII. Vol. 50.,89 – 311.
- Díaz, J. (2020). “[Campus: Un juego para enseñar la Teoría de los Campos de Pierre Bourdieu](#)”. *Lúdicamente*, 9 (17).
- Edelstein, G. (2015) “La enseñanza en la formación para la práctica”. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, Nº 1 (en línea).
- Enriz, N.(2011) “Antropología y juego, apuntes para la reflexión”. Cuadernos de Antropología Social Nº 34, pp.93-114
- Estévez, A. (2010). Los derechos humanos en la sociología política contemporánea. Centro de Investigaciones sobre América del Norte, UNAM; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/5050634>
- Giddens, A., &Dallmayr, F. R. (1982) Profiles and critiques in social theory.Univ of California Press.
- Guralnik, A. I., Silber, E., &Rubel, A. D. M. (2014).*Juegos para enseñar ciencias sociales en la escuela: simular para aprender*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ixone Alonso, I. (2015) “[Ventajas de los juegos cooperativos presenciales en ciencias sociales](#) Opción: *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Núm. 5, 343-361
- Jelin, E. (2012). “Los derechos como resultado de luchas históricas”. *Revista de Extensión Universitaria +E*, núm. 2, 20-26.
- Mastache, A. (2019). Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación / Training for coexistence and citizenship: research results. *Revista de Educación*, 0(17), 31-52. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3293
- Pipkin, D. coord. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía.
- Quinquer, D. (1997). “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos” en Benejam, P. y J. Pagés (Coord). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (coord) (2013) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.

Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Siede, I. (2013). "Hacia una didáctica en la formación ética y política". En Schujman, G. y Siede, I. (coord) op.cit.

Siede, I. (2015). *Casa y jardín: complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias*. Rosario: Homo Sapiens.

Vazquez, M. (2023). "Los picantes del liberalismo. Jóvenes militantes de Milei y nuevas derechas". En P. Semán (coord.) *Está entre nosotros*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Zibecchi, C. y Haedo, T. (2023). "La enseñanza a través de la construcción de problemas sociales; aportes para una didáctica de la sociología". *Entramados, Educación y Sociedad*. 11 (5).