

Juego, juguete y educación en la pedagogía española contemporánea

Play, toys and education in the spanish contemporary pedagogy

*Andrés Payà Rico**

Resumen

El presente artículo aborda, desde la historia de la educación española, la presencia que la actividad lúdica y el juguete han tenido en la pedagogía del último siglo y medio. La consulta de numerosas fuentes de información historiográficas sobre el uso, la consideración y las potencialidades pedagógicas del juego en la educación, nos permiten comprender y entender mejor, la génesis y el desarrollo del pensamiento lúdico-pedagógico contemporáneo hasta consolidarse en el imaginario social colectivo de los educadores actuales. Para ello, fijamos nuestra atención sobre las cualidades pedagógicas y las posibilidades didácticas del juego, la fabricación industrial de juguetes educativos, así como a la presencia que la actividad lúdica ha tenido en la escuela española y sus relaciones con la renovación pedagógica.

Palabras clave: historia de la educación española; juego; juguete; renovación pedagógica.

Abstract

This paper describes, from the point of view of spanish history of education, the presence that play activity and toys have had in the last and a half century's pedagogy. The large amount of documents consulted, dealing with the use, consideration and pedagogical potentialities of play in education, enable us to better understand the origins and development of contemporary playful and pedagogical thinking until its consolidation in the collective social imaginary of current educators. With this aim, the main aspects studied are the play pedagogical qualities and their didactic possibilities, the industrial production of educative toys, as well as the presence that the play activity has had in Spanish schools and its connection with the pedagogical renewal.

Key words: spanish history of education; play; toys; pedagogical renewal.

*Dr. en Pedagogía. Profesor del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia (España). Miembro del *Observatorio del Juego Infantil* (OJI) de la *Sociedad Española de Historia de la Educación* (SEDHE) y la *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE). E-mail: Andres.Paya@uv.es

El juego en la educación española contemporánea. Cualidades pedagógicas y posibilidades didácticas

En la renovación pedagógica que surge en Europa a finales del siglo XIX se aboga por importantes cambios en la concepción educativa y en el planteamiento de lo que debe ser y enseñar la escuela. Las prácticas memorísticas, enciclopédicas y basadas en una organización escolar excesivamente intelectualista han de transformarse por una educación integral, activa, donde el niño deja de ser objeto de educación para pasar a ser sujeto protagonista del proceso educativo. La escuela debe cambiar por completo y apostar por una formación integral que aborde todas las facetas del ser humano y llegue a ser agradable y realmente útil tanto al individuo como a la sociedad. Es aquí donde el juego puede convertirse en un elemento clave de la nueva educación, base y motivo de grandes cambios en el proceso educativo y de principal importancia tanto para los aprendizajes de orden intelectual, como con aquellos relacionados con la educación física, social (Payà, 2007a) e incluso estética. Aunque muy lentamente, de manera minoritaria, reducida a experiencias puntuales y ahondando más en el discurso teórico que en el práctico, en el último tercio del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, la escuela española irá acogiendo a la actividad lúdica en su seno (Payà, 2007b).

En el presente artículo pretendemos realizar un breve recorrido por la historia educativa española contemporánea, atendiendo a los juegos, como instrumentos, medios u orientaciones que poseen virtudes lúdicas de educación integral. Así pues, nuestra pretensión no es otra que presentar algunas consideraciones pedagógicas que durante un amplio período de tiempo, impulsaron a los educadores españoles a incorporar la actividad lúdica a su quehacer educativo. Unos desde la reflexión teórica y otros a partir de su experiencia práctica tienen en común la profunda convicción en el potencial pedagógico que encierra el juego, al tratarse de una actividad educativa que siempre ha estado presente en un lugar preferente en la vida infantil (Payà, 2013), aunque ha necesitado de muchos años para consolidarse en la práctica educativa española.

A lo largo de la historia de la educación española contemporánea, el hecho de resaltar la importancia de la actividad lúdica como base de toda educación ha sido una constante. En el último tercio del siglo XIX, uno de los primeros en hacer referencia a esta idea es Pedro de Alcántara García (1879), el cual, a propósito de los métodos más adecuados para los jardines de infancia, advierte sobre “el movimiento, el juego y el trabajo como primeras y naturales manifestaciones de la actividad del niño, son los elementos de que es menester valerse para estimular, disciplinar y secundar esta misma actividad, y en ellos deben fundarse los procedimientos de todo método racional de educación” (p. 61). Su apuesta por esta actividad y la necesidad de considerarla en un método educativo es evidente, manifestando con toda claridad “cuán justificada es la importancia que atribuimos al juego como instrumento de educación (...) hoy se manifiesta en toda la Pedagogía de querer formular en un como cuerpo de doctrina lo que podíamos llamar *la teoría del juego*, para hacer de ella las oportunas aplicaciones a la práctica de la educación [*sic*]” (op.cit. 108). Habrá pues que atender a la relevancia del juego que, aunque aparentemente parezca de poca entidad para la tarea formativa, esconde tras de sí los fundamentos de todo buen método educativo.

En las páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, el folklorista Antonio Machado (padre del famoso poeta español) también destaca la importancia del juego como método de enseñanza, al calificar esta actividad como ideal para “hallar en el sistema natural y espontáneo, con que el amor maternal va proveyendo a las necesidades del hijo, las verdaderas bases de un sistema de educación real y natural, y por tanto científico” (1884: 151). Más explícito aún es el médico Fraguas en su manual de gimnasia higiénica para centros educativos, afirmando que “educar jugando es el ideal pedagógico, siempre que logre producir la enseñanza, reuniendo estas cuatro fundamentales exigencias: placer, libertad, belleza y utilidad moral” (1896: 136). No alberga ningún tipo de dudas respecto a la idoneidad del juego para la pedagogía ya que a su modo de ver, “el juego, como ejercicio pedagógico, es una esperanza llamada á transformarse en realidad inmejorable y precisa el día que la ciencia y

el arte de la educación puedan conocer y desarrollar con acierto las facultades del niño [sic]" (ídem). En este fin de siglo, la pedagoga María Carbonell (1987), también tiene palabras para resaltar la envergadura de la actividad lúdica en la educación, la cual es imposible obviar y por lo tanto habrá que incorporar con pleno derecho "ya que el niño ha de jugar precisamente, procuremos que juegue educándose o que se eduque jugando" (p. 330), una interdependencia necesaria y enriquecedora la que aportará el juego a la educación y viceversa.

Ciertamente desde distintos sectores del pensamiento pedagógico español –anarquismo, catolicismo social e institucionismo librepensador- a principios del siglo XX se contemplan de forma importante estas cuestiones. En la *Escuela Moderna* de Ferrer Guardia, se confía en que los juegos deberían estar más valorados mereciendo en la pedagogía otro punto de vista y una mayor consideración (Columbié, 1902: 2). El convencimiento respecto al valor del juego surge también de una parte del catolicismo social, siendo Andrés Manjón uno de los grandes defensores de esta causa lúdico-pedagógica. Así, en su diario, cuenta que "el niño es juguetero. Rebose energías que se derraman en el juego, y de aquí se deduce una gran regla, que deja abierto el campo a múltiples pequeñas reglas que debe poner en juego la imaginación del maestro: enseñar jugando" (Prellezo, 1973: 12). Esta apuesta pedagógica la pone de manifiesto siempre que tiene ocasión, como por ejemplo al hacer referencia a los modos de enseñar que se emplean en las escuelas que dirige, intentando aproximarse "al ideal de enseñar *jugando*, de educar *haciendo*, y estamos escribiendo juegos y procedimientos movidos que, con el tiempo y la experiencia, lleguen a formar todo un sistema [sic]" (Manjón, 1902: 42).

Prosiguiendo con el repaso a la significación educativa del juego, encontramos en los manuales pedagógicos utilizados en el primer tercio del siglo XX referencias al respecto, como la que hace Rufino Blanco (1912) al advertir que "todos los pedagogos modernos convienen en considerar el juego como un medio indispensable para la educación del cuerpo y del alma; y por qué *el juego es medio general de educación*" (p. 442); su convencimiento es tal que en su tratado de pedagogía no duda en indicar que el juego "es un problema de gran

interés pedagógico, pero la cuestión tiene hoy más importancia en el aspecto práctico que en las fórmulas de la teoría. En efecto, aunque no se lleve muy de cerca el movimiento pedagógico, ¿cómo es posible dudar de la eficacia del juego en la obra grande y hermosa de la educación del niño?" (Blanco, 1914: 29). Aunque si hacemos caso a otro tratadista de la educación, la aplicación práctica de este poderoso medio educativo no está todo lo aprovechada ni extendida que debiera, existiendo "en el campo de la Pedagogía un gran tesoro, que es el juego, empezado a explotar sólo por algunos entusiastas pedagogos, cuyos resultados hará que muchos les imiten" (Recuero, 1914: 151); una aplicación que, lentamente y de manera poco generalizada, tardará en hacerse realidad.

En los años veinte comienzan a publicarse en España monografías y traducciones que, motivadas por la confianza plena en la importancia de esta actividad, pretenden luchar contra los prejuicios existentes todavía entre algunos educadores que ven al juego incompatible con las tareas educativas. Así sucede, por ejemplo, cuando se manifiesta que la preocupación hasta la fecha ha consistido en contrarrestar los efectos del "equivocado concepto de las autoridades y padres ignorantes, que creen ver en los paseos y juegos escolares un motivo de distracción de sus deberes para los maestros y un tiempo perdido para la educación de los niños" (Jentzer, 1921: 9). La apuesta por la trascendencia educativa del juego la encontramos también en varios escritos, en los que su significatividad pedagógica hace que llegue a convertirse en la solución a todos los interrogantes que plantea la educación, pues "el problema queda reducido a hacer del juego, que para el niño es un fin en sí mismo, el medio educativo por excelencia, el vehículo de la cultura, el instrumento por el cual los fines últimos de la educación quedan prendidos en el alma" (Causí, 1924: 25).

La convicción de la relevancia de la actividad lúdica, será poco a poco cada vez más generalizada, aunque el movimiento de la Escuela Nueva, quizás sea quien más abiertamente proclame su importancia. Así, en las conclusiones del *V Congreso Internacional de Educación Nueva*, se acuerda que "si la educación ha de atender a la peculiaridad infantil, y que si el modo normal de expresarse el niño es el juego, aquella tendrá que basarse en éste

preferentemente (...) obliga a que se preste cada vez más importancia al juego en la educación” (Luzuriaga, 1929: 412); aunque no es sólo una actividad propia de las primeras edades, pudiendo ser útil educativamente a cualquier edad, sin ser patrimonio exclusivo de la infancia y afectando a todas las etapas del hombre y no únicamente en la educación infantil.

Debido a la trascendencia del juego, en la II República española se exigirá que esta actividad se encuentre entre las principales ocupaciones y derechos de los que debe disfrutar todo niño, si se pretende alcanzar un desarrollo y aprovechamiento pleno de todas las potencialidades educativas de éste, recogién dose así en un decálogo para la infancia, cuyo principio quinto establece que “el niño tiene derecho a la recreación, al juego y a la alegría de vivir” (Coirolo, 1933: 260); un precedente de lo que un cuarto de siglo después proclamará la Declaración de los Derechos del Niño (1959) en su principio séptimo, dedicado al derecho a la educación y al juego, un claro ejemplo de la asunción generalizada de la confianza en el juego de los educadores del momento.

El juguete educativo español de fabricación industrial en el siglo XX

Si bien para que exista juego no es necesario emplear material alguno, en muchas ocasiones, los jugadores recurren a objetos de juego, materiales lúdicos de carácter didáctico y/o juguetes (Payà, 2011a). El nacimiento de la industria juguetera en España a finales del s. XIX en Cataluña (*Palouzié* -1891-, *Borrás* – Mataró 1894-) y a principios del s. XX en Alicante (*Payá Hermanos* –Ibi 1905-, *Metalúrgica Hispano-Alemana* – 1904 Denia-, *Ramón Mira* y *Eduardo Juan y Cía.* –Onil-), pronto fijó su atención en las virtudes educativas y la potencialidad pedagógica de estos objetos que, en un principio, estaban diseñados únicamente para entretener y divertir. La creación de juguetes específicos para una enseñanza determinada ha recibido muchos nombres a lo largo de la historia, como por ejemplo, juguetes educativos, juguetes didácticos, pedagógicos,

instructivos, etc. (Payà, 2011b) si bien todos ellos tienen en común el origen de su concepción y los fines formativos que persiguen.

Al respecto, coincidimos con Martín (1976), quien a la hora de distinguir entre los juguetes educativos, los instructivos o los puramente recreativos, se pregunta sobre

“¿Quién sería capaz de señalar las fronteras precisas sin correr un riesgo prácticamente seguro de equivocarse? El juguete educativo no aparece, pues, en el siglo XX. Teniendo en cuenta que todo juguete es de algún modo educativo, lo que podríamos quizá decir es que la consideración intencional, científica y general del juguete desde este punto de vista, es algo que data de finales del pasado siglo” (pp. 9-10).

Por ello es necesario remontarse a mediados del siglo XIX y consultar el *Diccionario de educación y enseñanza* (1856), que sobre la elección de los juguetes educativos recomienda “antes de adquirirlos y de entregarlos al niño, someterlos á un exámen pedagógico. Algunos son manifiestamente perjudiciales, tanto física como moralmente considerados; y otros por el contrario, ejercitan hasta cierto punto las facultades intelectuales [*sic*]” (Carderera, 1856: 284).

El pedagogo Pedro de Alcántara García tampoco se resiste a escribir en 1881 sobre este tipo de juguetes, que llama ‘instructivos’, citando los rompecabezas y dominós geográficos, las cajas de historia natural y otros “juguetes que gustan y entretienen mucho á los niños en esta edad, y de los que pueden sacar bastante partido en provecho de su cultura, pues siempre es beneficioso para ésta, tratándose de niños, la práctica del principio tan benéfico y vulgarizado que aconseja instruir deleitando [*sic*]” (García, 1881: 53). Obviamente, el material creado por Montessori, Decroly o Fröebel, se podría considerar como un antecedente de los juguetes educativos. Sobre las actividades lúdicas del pedagogo germano, se recomienda prescindir de los libros y “acudir á los juguetes, á los que Fröebel llama *dones*, que entretienen y estimulan la *curiosidad* del niño; esto es el más poderoso instrumento de educación [*sic*]” (Labra, 1887: 179). Asimismo, los juegos educativos ideados por Decroly o María Montessori (Rosa, 1919: 179) se utilizarán para la enseñanza del dibujo, la lectoescritura o la aritmética.

Pero, a pesar de la importancia e influencia de estas metodologías internacionales queremos centrar la atención sobre las iniciativas y consideraciones que sobre este tipo de juguetes tuvieron los educadores españoles del siglo XX (Payà, 2008) quienes demanda un mayor interés a los padres y maestros sobre su aspecto pedagógico, pues “hasta los constructores de juguetes modificarían los productos de su industria, sirviendo con ello á la obra educativa, si los padres, aleccionados por los profesores, mostraran más tino que al presente en la elección de esos pequeños objetos” (op.cit. 329). A pesar de ello, a principios de siglo existirá una carencia en España de juguetes educativos creados ad hoc: “Ojalá tuviéramos todo un sistema de juegos pedagógicos; pero estamos tan al principio en este punto, que más bien es deseo y proyecto que sistema y método” (Manjón, op.cit. 42). En los años 20, y tras la aparición de los primeros juguetes educativos de fabricación industrial españoles, favorecida por la paralización de la potente industria juguetera alemana durante la Primera Guerra Mundial, el escritor y filósofo Miguel de Unamuno (1921), avisa sobre las cautelas respecto a este tipo de juguetes: “El juego es lo más educador, y por eso los pedagogos se preocupan de él y estudian el modo de introducir entre los niños juegos... educativos. Sin pensar que los son todos, y tanto más cuanto más espontáneos y menos intervenidos por los mayores” (p. 14). Sobre la escasa idoneidad y efectividad de los juguetes educativos también escribe el director del *Museo Pedagógico* en 1925, recordando que éstos carecen de placer y alegría, dos elementos imprescindibles y que constituyen “el defecto de la mayor parte, por lo menos, de una buena parte de los llamados juegos *educativos*. Suelen educar poco y no divertir nada” (Barnés, 1925: 200). A pesar de estas críticas, muchos educadores defenderán la utilización de juguetes educativos como estrategia didáctica. Esta dualidad de opiniones entre los defensores de la actividad lúdica específicamente educativa y sus detractores, permanecerá durante el primer tercio de siglo XX, ya sea por la falta de delimitación conceptual, o por el afán de aprovechamiento didáctico.

Años más tarde, ya en la dictadura franquista, resurgirá el interés y se volverá a defender con fuerza la utilización del juguete educativo, apostando por

contar para su diseño con asesoramiento psicopedagógico, como muestra un artículo de 1947: "en las fábricas de juguetes están empleados unos señores muy serios que, tras detenidos estudios, lanzan al mundo infantil los entretenimientos que, a su juicio, han de serles más instructivos" (Puch, 1947: 633). El tema es de tal interés para la comunidad educativa que en el *V Congreso Internacional de Pedagogía* (1949) se defenderá la necesidad de detectar el valor docente en los juguetes que se utilicen en la escuela para "clasificarlos y observar qué juguetes son baladíes, cuáles tienen un germen docente, cuáles un adiestramiento infantil, lo que permitiría resolver arduos problemas" (Juliá, 1949: 278-279). Aunque la mayor muestra del interés que suscita el tema en la historia educativa contemporánea española, es la publicación en 1969 del "*Decreto por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico*" por el Ministerio de Educación y Ciencia, en cuyo preámbulo se argumenta que:

"La industria del juguete, que ha captado la importancia de esta actividad del niño y la influencia que sus creaciones pueden ejercer en el campo de la educación, ha hecho del juguete un instrumento de gran valor en el quehacer pedagógico (...) parece aconsejable establecer unas normas que orienten y estimulen la producción de juguetes para que respondan a una finalidad formativa" (BOE, 29 de septiembre de 1969).

Un año más tarde, coincidiendo con el Año Internacional de la Educación de 1970, se publicará una "*Orden por la que se aprueba el Estatuto del juguete de interés pedagógico*". En ella establece que el *juguete educativo* deberá estar fabricado con buenos materiales, ser adecuado para la edad del educando y ofrecer posibilidades de participación, descubrimiento, estructuración, así como de relación, imitación y convivencia (BOE, 7 de abril de 1970). En cambio, el *juguete didáctico* habrá de reunir, además de las anteriores características, las siguientes: el aprendizaje activo, la experimentación e investigación, la participación y que ayude en la enseñanza de las disciplinas escolares. Estas disposiciones legislativas favorecieron la producción y venta del juguete educativo en España, "reconocer oficialmente el valor educativo del juguete significa que no va a ser su adquisición y su uso indiscriminado (...) ya no se pueden construir juguetes si no se han proyectado conjuntamente por el artista, el psicólogo y el

pedagogo en una labor de equipo que permita adaptar el juguete a las características psicológicas y educativas del niño” (Alcaraz, 1970: 18). Como consecuencia de la existencia de un marco legislativo, se multiplicará la comercialización de juguetes educativos (Corredor, 1999) en los años 70 con empresas jugueteras especializadas como *Educa* (Sabadell), *Diset* (Barcelona) o *Puck Didó* (Madrid).

Aunque a pesar de la publicidad realizada a favor de los juguetes educativos, los detractores de los mismos encontrarán forzosa y estéril la distinción entre los juguetes educativos y el resto, “si hemos tenido que inventar el término ‘juguete educativo’ cuando todo juguete lo es por principio, ha sido porque nuestra sociedad está profundamente enferma, hasta tal punto que ha sido capaz de producir juguetes no educativos, que es como decir llaves que no cierran, o comidas que no alimentan” (Royo, 1975: 17). La confusión entre juego educativo, didáctico y actividad lúdica libre parece no acabar de esclarecerse, celebrándose el *I Simposio sobre Juego Infantil y Juguete Didáctico* en 1976 para aclarar la cuestión; acordando que

“el primer objetivo de los juguetes es conseguir que el niño juegue, entreterle, divertirlo, proponerle acción y pasatiempo placentero, y cumpliendo este objetivo es como aportan valores positivos para el desarrollo infantil. Por ello podemos considerar que todos los ‘buenos juguetes’ son pedagógicos porque de algún modo enriquecen al niño y contribuyen a su formación” (Borja, 1980: 22).

Tras el pertinente debate, se acuerda clasificar estos juguetes en tres categorías: *Juguetes de interés pedagógico*, que pueden contribuir a la formación del niño; *Juguetes educativos*, que favorecen el desarrollo de sus facultades y tienen carácter didáctico cuando se utilizan en el marco de unos objetivos escolares; y los *Juguetes didácticos*, usados como instrumentos pedagógicos en los diferentes niveles educativos.

Entretanto, el despegue industrial de la fabricación y venta de juguetes con fines pedagógicos en España de los 80 era una realidad, pues “bajo el eslogan de la instrucción por la diversión, se multiplican los juguetes didácticos y educativos, arrancando del material de Froëbel, acomodado por Decroly y Montessori y con el apoyo eficaz que al boom comercial aporta la aparición de los

plásticos y los colores sólidos” (Martín, 1976: 14). A pesar de ello, las dudas al respecto continuarán:

“Si se parte de ‘juguetes educativos’, se supone que hay otro tipo de juguetes que no lo son (los didácticos son al mismo tiempo educativos, por supuesto) ¿En qué categoría se podrían encuadrar? ¿Juguetes educativos en oposición a juguetes no-educativos? ¿Cómo saber cuáles serían los juguetes no educativos? ¿Existen juguetes que no sean educativos? (...) Los interrogantes que nos ocupan surgen porque nos parece que la división propuesta (juguetes educativos) salta por encima del mismo valor del juguete, de la misma evidencia del juguete, que es radicalmente educativo. Conviene, pues, dejar claro que todo juguete, por el hecho de serlo, es educativo” (Álvarez, 1982: 8-9).

A finales del siglo XX, las reticencias a la compra de juguetes didácticos serán muchas y su comercialización no tendrá tan buena acogida, a pesar de lo cual se continuarán fabricando. Con la irrupción de las TIC, aparecerá un “nuevo” tipo de juguetes educativos: los electrónicos y los videojuegos. Al respecto, se recuperan antiguos debates y dicotomías; reapareciendo así la secular diferencia entre juguetes educativos y didácticos

“la intención de los videojuegos es entretener, divertir. Los juegos educativos se diseñan para que el niño aprenda. No se trata de ‘perder’ el tiempo jugando, hay que aprender algo durante el juego (...) Los juegos educativos están pensados para ser utilizados en las escuelas o para que los compren aquellos padres preocupados por la educación de sus hijos” (Grup F9, 2000: 53).

A estos juguetes educativos electrónicos se les acusa de carecer de los elementos lúdicos necesarios: el reto, la curiosidad y la fantasía; además se les relaciona con los denostados programas de enseñanza asistida por ordenador de los años 70. Esto demuestra cómo, a pesar de los años transcurridos, del debate pedagógico y la literatura producida al respecto, continúan existiendo partidarios y detractores del juguete educativo o didáctico, resurgiendo viejos debates bajo nuevos formatos.

Juego, escuela y renovación pedagógica

Como hemos podido apreciar a la actividad lúdica se le han atribuido a lo largo de la historia educativa un buen número de cualidades pedagógicas que hacen más fácil, significativa y sencilla la labor educativa. Por ello, y ante tales evidencias,

los educadores han reclamado un espacio en la escuela para dar acogida a esta actividad, produciéndose un lento pero firme convencimiento sobre la necesidad de dar cabida al juego en la escuela española. Uno de los primeros testimonios que encontramos es el de Mariano Carderera, quien advierte que no hay cosa más perjudicial que las “casas de educación” donde no se juega (Carderera, 1855: 418), lamentándose más tarde sobre la escasa implementación escolar, a pesar de proclamarse su idoneidad en los diferentes tratados y manuales escolares: “reconócese de tal manera la importancia de los juegos de los niños, que no hay un sólo tratado de educación de alguna nota que deje de hablar de ellos, y sin embargo se ha hecho muy poco por aprovecharse en las escuelas de las ventajas que ofrecen para la educación” (Carderera, 1856: 277). El jesuita Santos al hablar de la importancia del juego escolar, recomienda que se establezca su aplicación con el mismo rango de importancia y organización que el resto de las actividades académicas, apostando por “los colegios bien ordenados y sabiamente dirigidos de exigir a los alumnos tanta diligencia en el recreo como en el estudio, y castigar la falta de puntualidad en los juegos lo mismo que en las lecciones” (Santos, 1879: 9).

Pero para que la cultura escolar se vea impregnada del espíritu lúdico no basta con dar entrada sin más al juego entre sus cuatro paredes, sino que habrán de tomarse una serie de precauciones, “no confundir lo agradable y atractivo, la estética de la enseñanza y, en general, de la educación, con el juego, el cual tiene su lugar adecuado y sus límites prudenciales” (García, 1886: 46-47). La apuesta por los juegos ha de ser global, reclamándose la inclusión de éstos como obligatorios e introduciendo la actividad lúdica en la programación escolar: “la escuela debe tomar bajo su amparo el juego (...) y tomarlo, no *ocasionalmente*, sino por *principios* y de una manera *organizada*” (Sama, 1892: 378). Por ello, se convoca un concurso sobre la organización de juegos escolares “para propagar en nuestras escuelas en general, y en particular en nuestras escuelas primarias, el gusto y la sana práctica de los juegos” (Maneuvrier, 1890: 151-152). Como vemos, son varias las voces que a finales del siglo XIX reclaman la inclusión en la institución escolar de esta actividad, aunque esto no significa que no se hubieran

de superar previamente numerosas dificultades y realizar un cambio de mentalidad pedagógica importante, en el que la escuela deja de ser ese lugar penoso y estricto que destierra todo ejercicio que provoque placer o deleite, como ocurre con el juego. Así, en la Asamblea Pedagógica de Valencia de 1895 se expone muy claramente el estado de la cuestión:

“la idea que se tiene de la escuela no es muy exacta; considérase generalmente como un elemento represivo, correccional, creado para sujetar, refrenar, obligar al estudio y al trabajo y castigar las trasgresiones. Dominando este espíritu entre los padres de familia, claro está que ha de sorprenderles que la escuela tome parte en los juegos de los niños y que los dirija y reglamente” (Carbonell, 1904: 27).

A principios de siglo otras instituciones educativas, de igual modo que hiciera con anterioridad la *Institución Libre de Enseñanza* (Payà, 2004), acogen al juego en su seno, como ocurre por ejemplo, en escuelas catalanas comprometidas con la renovación pedagógica, como la *Escola del Bosc* de Rosa Sensat donde el juego tiene un espacio dentro del plan de trabajo que no coincide ni con el recreo ni con los trabajos manuales, considerándose explícitamente como un medio educativo de primer orden; o en los grupos escolares del Ayuntamiento de Barcelona, *Baixeras* y *Pere Vila*, en los que la actividad lúdica también tenía un espacio propio dentro de la formación pedagógica del centro y los juguetes eran confeccionados por los mismos niños en las clases de trabajos manuales (Borja, 1984). También en la *Escola del Mar* catalana se practica con toda normalidad el juego como una parte más de la dinámica escolar, “así considerado el juego, pierde el aire de juego en sí, para constituir una pieza más del reloj que señala la vida de la Escuela” (Borja, 1982: 210). Por su parte, la *Escuela Moderna* anarquista también reclama mayor presencia lúdica en las aulas “es de absoluta necesidad que se vaya introduciendo substancia del juego por el interior de las clases. Así lo entienden en países más cultos y en organismos escolares que prescindan de toda añeja preocupación” (Columbié, 1902: 2).

En el núcleo familiar el juego no encuentra todo el tiempo y espacio que debiera para una buena formación de los niños, por lo que se corresponsabiliza e implica a la escuela para que lo incluya entre sus actividades: “no es en el seno

de la familia, en el propio hogar, donde el niño puede satisfacer cumplidamente la necesidad de jugar que naturalmente siente. Es el juego un poderoso medio de educación y creemos nosotros que á la Escuela primaria corresponde su dirección [sic]” (Llorca, 1900: 42). Ante esta situación, se cree necesario que se enseñe a jugar en las escuelas, puesto que como tristemente denuncia, “nuestros niños no saben jugar. Aprenden algunas cosas: á leer, á escribir, ‘se saben’ la Gramática; pero nadie se ha preocupado de dirigir y fomentar la enseñanza del juego, que es, sin embargo, el medio educativo más poderoso [sic]” (Rubio, 1901: 85-86). Aunque el argumento principal que justifica la necesidad de que la institución escolar se ocupe de la actividad lúdica es que para que los niños la practiquen con corrección y destreza, no existe ninguna otra agencia educativa más idónea que la escuela, “la experiencia del último medio siglo nos muestra que los niños, mientras no se les enseñe, no aprenden el arte y la habilidad en el juego” (Curtis, 1918: 268), responsabilizando de esta manera a los docentes de su práctica y enseñanza.

La escuela puede y debe tomar las riendas de la actividad lúdica educativa, como señala la directora del grupo escolar Francisco Giner de Madrid durante la II República, al afirmar que sería deseable “crear una escuela en la que el eje de toda enseñanza fuera jugar (...) es menester jugar, y de que casi toda la labor educativa y social, a la que atiende actualmente la escuela, y de la que espera mucho de lo que hasta hoy no se ha obtenido, consiste en jugar dentro de la escuela” (Sánchez-Arbós, 1934: 73-74), todo ello bajo la atenta mirada y organización del maestro que actuará como un asesor lúdico. A pesar de este convencimiento, persisten dificultades presentes desde antaño, pues el juego infantil “fue perseguido por los adultos como una manifestación vital superflua, viciosa, inútil. Es ésa, todavía, la actitud de las gentes no versadas en las cuestiones educativas (...) No es de extrañar que, obedeciendo a estas ideas, la escuela haya estado cerrada a toda actividad que presentara un cariz de juego [sic]” (Maíllo, 1935: 56). Estas reticencias justifican que la institución escolar no sólo sea un espacio de diversión, sino también un lugar de actividad o *trabajo* infantil:

“la escuela no puede ser, por tanto, un lugar de mero esparcimiento, recreo y juego, ni debe ser tampoco un teatro de torturas anti-infantiles o trabajos forzados (...) los juegos físicos y de imaginación, ya ‘cultos’ ya folklóricos, tendrán un lugar destacado en las ocupaciones normales de la escuela. Pero al lado de ellos, habrá actividades no lúdicas” (*idem*).

En los primeros años del franquismo, esporádicamente encontramos algunas manifestaciones que apuestan claramente por establecer el juego escolar, ya que “siendo el juego una actividad tan característica y necesaria, tan educativa y agradable, la Escuela, lejos de constreñir este profundo y vital interés del niño, debe encauzarlo y dirigirlo” (Rodríguez, 1949: 3); pero a pesar de ello, siempre surgen otras voces que pretenden dejar claro que la escuela no puede funcionar sólo mediante juegos, y que el estudio y el aprendizaje libresco o academicista es igualmente necesario: “pero que todo no sea fútbol ni cultivo del cuerpo... Por eso a ti, que me pediste que te dispensara el trabajo de clase del día siguiente, te dije que no. Bien el balón. Pero... balón y libro” (Chico, 1949: 167). Poco a poco comenzará a apreciarse un débil aperturismo de la escuela española hacia la actividad lúdica, pero será a partir de 1970, cuando el discurso que clama por la inclusión de la actividad lúdica en la escuela se irá consolidando, siendo necesario plantearse una serie de cuestiones para rentabilizarla de manera eficiente: “¿Cómo hay que trabajar el juego en clase? ¿Cómo se organiza la clase para facilitar o sugerir el juego? ¿Con qué espacio, material, etc., se cuenta? ¿Hasta qué edad se le permite al niño jugar en clase?” (Silvestre y Martínez, 1975: 8).

En el *II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete* celebrado en Barcelona en 1977, se recoge en las conclusiones relativas al ámbito escolar, la decisión de solicitar “la regulación y revisión del material de juego y equipamiento mínimo de toda aula escolar” (Cuadernos de Pedagogía, 1978: 28), pretendiendo así normalizar y extender definitivamente el juego en las aulas, al menos, del ciclo infantil. Así, en la década de los 80 ya nadie dudará de la idoneidad de contar con esta actividad, tanto por su carácter natural y educativo, como por los intereses infantiles en los que se fundamenta, “hasta el punto de que desterrar el juego de los centros escolares sería la mayor de las herejías pedagógicas. De esta corriente de pensamiento ha surgido la Ludopedagogía como disciplina

educativa" (Sáez, 1980: 3), sumándose así a otras áreas y objetos de estudio de las ciencias de la educación. Esta concepción conlleva que el juego impregne toda la praxis escolar con una carácter más activo y eminentemente educativo, pues "la presencia del juego en la escuela debe ir más allá del patio e inundar toda la actividad de los niños, ya sea como elemento motivador, ya como actividad escolar encaminada al aprendizaje (con la misma categoría que las 'actividades' de lápiz y papel)" (Álvarez, 1983: 14).

Con la proclamación en 1990 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la cultura escolar se impregna de ciertas características lúdicas, si bien hay que atender a que el análisis de la presencia del mundo lúdico en el currículum se encuentra en un doble nivel, "*presencia explícita* cuando en los documentos oficiales se utilizan las palabras jugar, juego, juguete, lúdico..., y entendemos por *presencia implícita* la descripción de procedimientos, actitudes e incluso contenidos que están o forman parte indiscutible del mundo lúdico, pero utilizando otra terminología" (Borja, 2000: 22). El arrinconamiento del juego en el espacio y tiempo del recreo, o su utilización escolar de forma puntual o extraordinaria no será ya suficiente, habiendo de superar las concepciones reacias al juego y dejando de entenderla como una actividad "aleatoria o puntual que pertenece en exclusividad al contexto escolar y mucho menos como una cuestión extraescolar disociada de un proceso planificado de enseñanza (...) urge un tratamiento que favorezca su utilización en las diferentes tareas escolares" (Narganes, 1993: 15-16). Un fenómeno de inserción lúdica escolar, que se considera asumido en el siglo XXI, ya que en la actualidad es la propia escuela quien institucionaliza el juego, incorporándolo como una tarea educativa facilitadora del desarrollo integral (García y Ruiz, 2001), donde el juego en las aulas es una estrategia pedagógica más.

Algunas reflexiones finales

Tras lo expuesto aquí, y para no quedarnos en una mera exposición de las distintas consideraciones que sobre la actividad lúdica realizaron algunas de las figuras más importantes de nuestra pedagogía, así como diferentes maestros,

nos gustaría añadir para finalizar, algunos apuntes o reflexiones al respecto. Como se puede observar durante el artículo, algunos de los postulados que defienden los educadores aquí citados permanecen aparentemente inalterables o con ligeras variaciones durante el transcurso de más de medio siglo.

Constantemente se aprecia una disconformidad de éstos con la situación en la que se encuentra el juego en la pedagogía española. Nuestra educación nacional y, especialmente, la institución escolar es bastante reacia a dar cabida a esta actividad, fruto de una herencia tradicionalista en la que el juego está reservado a los momentos de esparcimiento y ocio, y pocas veces se asocia al aprendizaje o la educación, más bien al contrario, se le considera como una pérdida de tiempo y escasamente productivo en términos pedagógicos. Afortunadamente, existen algunos ensayos (los realizados en los centros de la ILE, escuelas del Ave-María, la Escuela Moderna, así como algunos maestros anónimos tanto de principios de siglo, como republicanos con interés por la renovación pedagógica) que rompen esta monotonía y gris panorama escolar, dando cabida al juego en los centros educativos, fruto del convencimiento y apuesta por una educación integral en la que la actividad lúdica es un extraordinario dispositivo pedagógico.

Cabe preguntarse el por qué –más allá del lento devenir de la historia– tardan tanto en asumirse de manera generalizada los postulados lúdicos en la escuela, quizás el miedo a perder el control de los niños o “el buen ritmo” de la clase, fuera superior a las posibilidades pedagógicas que les podía brindar a los educadores el juego. La pedagogía tradicional autoritaria y unidireccional donde el maestro ordenaba y los alumnos obedecían, difícilmente casaba con una educación lúdica donde el niño es el propio protagonista del proceso de aprendizaje. Por estas mismas razones, consideramos que es justo valorar el atrevimiento y la iniciativa que tuvieron algunos educadores y educadoras de la época, a la hora de romper una lanza a favor de la causa lúdica, realizando una fuerte apuesta por el juego como elemento pedagógico de primer orden.

Recibido: 18/11/2013

Aceptado: 25/11/2013

Bibliografía

- ALCARAZ, M^a.J. (1970) "El juego y el juguete" En *Vida Escolar*, 117, 13-18.
- ÁLVAREZ, F. (1983) "Investigar el juego" En *Cuadernos de Pedagogía*, 99, 14-17.
- ÁLVAREZ, J. M. (1982) "El juguete como instrumento educativo" en *Escuela Española*, 2.607, 8-9.
- BARNÉS, D. (1925) "La educación física y el juego" En *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, 784, 199-203.
- BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Sucesores de Hernando, Madrid.
- _____ (1914) *Tratado elemental de pedagogía*, Tipografía de la Revista de Archivos Bibliotecas y Museos, 6^a edición, Madrid.
- BORJA, M. (1980) *El juego infantil*, Oikos-Tau, Barcelona.
- _____ (1982) *El joc: eina pedagògica a Catalunya*, Hogar del Libro, Barcelona.
- _____ (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- _____ (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Octaedro, Barcelona.
- C. de P. (1978) "II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete" en *Cuadernos de Pedagogía*, 37, 28-33.
- CARBONELL, M. (1897) "Niños y juegos" En *La Escuela Moderna*, 74, 326-330.
- _____ M. (1904) *Discursos y conferencias*, Imprenta de F. Vives, Valencia.
- CARDERERA, M. (1855) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo II, Imp. de A. Vicente, Madrid.
- _____ (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Tomo III, Imprenta de A. Vicente, Madrid.
- CAUSÍ, T. (1924) *Bosquejo de una teoría biológica del juego infantil*, Calpe, Madrid.
- CHICO, P. (1949) "Fútbol y pedagogía" En *El Magisterio Español*, 7658, 167.
- COIROLO, H. (1933) "El código del niño" En *BILE*, 881, 257-263.
- COLUMBIÉ, R. (1902) "Los juegos" En *Boletín de la Escuela Moderna*, 1, Año II, 1-4.
- CORREDOR, J. (1999) *El juguete en España*, Editorial Espasa-Calpe, Madrid.
- CURTIS, H. S. (1918) "El juego y la formación de los hábitos y del carácter" En *BILE*, 702, 264-270.
- FRAGUAS, J. E. (1896) *Tratado racional de gimnástica y de los ejercicios y juegos corporales practicables sin aparatos y con ellos en las casas particulares, gimnasios, jardines y en el campo para uso de las Universidades, Institutos, Escuelas Normales y Municipales, Academias, Colegios, Hospitales, Sociedades de recreo, etc., etc.* Tomo III, Librería de la Viuda de Hernando y Cía, Madrid.
- GARCÍA, M. E. y RUIZ, F. (2001) *Educación motriz a través del juego*, Gimnos, Madrid.
- GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Imprenta del colegio nacional de sordomudos y de ciegos, Madrid.
- _____ (1881) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía*. Tomo IV, Librería Hernando y Cía., Madrid.
- _____ (1886) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico*. Tomo VI, Librería Hernando y Cía, Madrid.

- GRUP F9 (2000) "Jugar con el ordenador, también en la escuela" En *Cuadernos de Pedagogía*, 291, 52-54.
- JENTZER, K. (1921) *Juegos educativos al aire libre y en la casa*, Francisco Beltrán, Madrid.
- JULIÁ, E. (1949) "Valor docente del juego" En *VVAA Actas V Congreso internacional de Pedagogía*, Instituto 'San José de Calasanz' de Pedagogía, Madrid.
- LABRA, R. M. de (1887) "Conferencias pedagógicas de la Institución Libre en el fomento de las Artes. Pestalozzi y Fröebel" En *BILE*, 249, 177-181.
- LLORCA, A. (1900) "Lo que deben ser los juegos de los niños" En *La Escuela Moderna*, 112, 37-44.
- LUZURIAGA, L. (1929) "El juego y el trabajo en la educación" En *Revista de Pedagogía*, 92, 411-415.
- MACHADO, A. (1884) "Juegos infantiles españoles" En *BILE*, 175, 149-154.
- MAÍLLO, A. (1935) *Nociones de pedagogía*, El Magisterio Español, Madrid.
- MANEUVRIER, M. E. (1890) "El concurso Bischoffseim sobre la organización de juegos escolares" En *BILE*, 319, 150-154.
- MANJÓN, A. (1902) *El pensamiento del Ave-María. 3ª parte, modos de enseñar*, Imprenta-Escuela del Ave-María, Granada.
- MARTIN, A. (1976) *El mundo del juguete. Como elegir*, Adarra, La Coruña.
- NARGANES, J.C. (1993) *Juego y desarrollo curricular en educación física*, Wanceulen, Sevilla.
- PAYÀ, A. (2004) "Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza" En *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 7, 117-133
- _____ (2007a) "El juego como recurso de educación moral y cívico-social" En *Revista de ciencias de la educación*, 209, 75-100.
- _____ (2007b) "Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea (1876-1936)" En *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26, 299-325
- _____ (2008) *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa*, Universitat de València, Valencia.
- _____ (2011a) "Museologia i patrimoni historicoeducatiu. La importància dels materials lúdics" En *Temps d'Educació*, 40, 163-178.
- _____ (2011b) "O xoguete educativo século XX" En *Revista Galega de Educación*, 51, 44-47.
- _____ (2013) "Aprender deleitando: el juego infantil en la pedagogía española del siglo XX" En *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 65, 1, 37-46.
- PRELLEZO, J. M. (1973) *Diario del P. Manjón 1895- 1905*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid.
- PUCH, J. (1947) "Psicología en la fabricación de juguetes", En *El Magisterio Español*, 7.460, 633.
- RECUERO, G. (1914) *Apuntes de pedagogía. Tomo II. Dirección de Escuelas y Didáctica pedagógica*, Tipografía La Gutemberg, 3ª edición, Valencia.
- RODRÍGUEZ, S. (1949) "El juego y la escuela" En *Escuela Española*, 399, 3.
- ROSA, R. (1919) "El curso internacional de pedagogía científica de la doctora Montessori" En *BILE*, 711, 177-181.

ANDRES PAYA RICO

ROYO, M. (1975) "Diseño industrial y juguete educativo: algunas contradicciones" en *Cuadernos de Pedagogía*, 1, 15-17.

RUBIO, R. (1901) "Hay que enseñar á jugar" En *La Escuela Moderna*, 118, 85-87.

SAEZ, P. (1980) "Los juegos de los escolares" En *Escuela Española*, 2.518, 3.

SAMA, J. (1892) "La educación física de la mujer" En *BILE*, 381, 371-379.

SÁNCHEZ-ARBÓS, M. (1934) "Los problemas de la escuela" En *BILE*, 888, 73-75.

SANTOS, P. (1879) *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*, Ed. Saturnino Calleja, Madrid.

SILVESTRE, N. y MARTÍNEZ, I. (1975) "Tiempo de jugar. El juego en el parvulario" En *Cuadernos de Pedagogía*, 1, 8-12.

UNAMUNO, M. de (1921) "Boyscouts y footballistas" en *BILE*, 730, 14-15.

Documentos

BOE del 29 de septiembre de 1969, Decreto 2061/1969, de 16 de agosto, por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico.

BOE, 7 de abril de 1970, Orden de 16 de marzo de 1970 por la que se aprueba el Estatuto del juguete de interés pedagógico.