

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN COMPARADA E  
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

LA ACTIVIDAD LÚDICA EN LA HISTORIA DE LA  
EDUCACIÓN ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA

ANDRÉS PAYÀ RICO

UNIVERSITAT DE VALENCIA  
Servei de Publicacions  
2007

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 5 de Juliol de 2006 davant un tribunal format per:

- D<sup>a</sup>. Petra María Pérez Alonso-Geta
- D. Josep González Agapito
- D. José María Hernández Díaz
- D. Luis Miguel Lázaro Lorente
- D<sup>a</sup>. María Carmen Agulló Díaz

Va ser dirigida per:

D. Alejandro Mayordomo Pérez

©Copyright: Servei de Publicacions  
Andrés Payà Rico

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.:978-84-370-6689-9

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Artes Gráficas, 13 bajo  
46010 València  
Spain  
Telèfon: 963864115



VNIVERSITAT  DE VALÈNCIA

**LA ACTIVIDAD LÚDICA EN LA HISTORIA  
DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA  
CONTEMPORÁNEA**

TESIS DOCTORAL

Realizada por: Andrés Payà Rico

Dirigida por: Dr. Alejandro Mayordomo Pérez

Valencia, 2006

## **LA ACTIVIDAD LÚDICA EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA**

### **1.- INTRODUCCIÓN**

1.1.- Introducción.....	4
1.2.- Contextualización histórica.....	11

### **2.- LOS VALORES Y LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL JUEGO**

2.1.- Juego como base de toda educación. Importancia de la actividad lúdica....	30
2.2.- Educación integral: la actividad lúdica y su multitud de valores educativos.....	44
2.3.- Las relaciones entre juego y trabajo: dos caras de una misma moneda.....	68
2.4.- La diversión y el gozo lúdico como elemento motivador del aprendizaje.....	96
2.5.- El juego como instrumento de evaluación o diagnóstico educativo.....	118

### **3.- JUEGOS Y EDUCACIÓN FÍSICA O CORPORAL**

3.1.- Educación física: juego corporal y actividad lúdica como alternativa a la Gimnástica.....	143
3.2.- Juego como elemento transicional a la actividad deportiva.....	176

### **4.- LA ACTIVIDAD LÚDICA Y LA EDUCACIÓN INTELECTUAL**

4.1.- Aplicaciones lúdicas a las didácticas específicas.....	189
4.2.- El ajedrez en la escuela.....	230
4.3.- Juego educativo y juguete didáctico.....	239
4.4.- Afán de didactismo y explotación pedagógica del juego.....	263
4.5.- La actividad lúdica como descanso para después del estudio o ejercicio intelectual.....	279

### **5.- EL JUEGO COMO RECURSO DE EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICO-SOCIAL.**

5.1.- Desarrollo de la sociabilidad, cooperación y civismo mediante la práctica lúdica.....	291
---	-----

5.2.- Folklore, juegos tradicionales y populares como instrumento de socialización.....	327
5.3.- Sexismo, coeducación y diferenciación de roles en el juego de niños y niñas.....	342
5.4.- Juegos bélicos y educación lúdica para la paz.....	372
6.- LA UTILIDAD DEL JUEGO COMO ELEMENTO DE EDUCACIÓN ESTÉTICA.	
6.1.- Actividad lúdica, creatividad y educación artística.....	392
6.2.- La libertad como condición indispensable para el juego artístico y expresivo.....	412
7.- AGENTES Y ESPACIOS PARA EL JUEGO	
7.1.- El rol del educador durante el transcurso del juego.....	429
7.2.- Formación de los educadores para comprender y aplicar las actividades y estrategias lúdicas.....	474
7.3.- Implementación del juego en la institución escolar.....	487
7.4.- La actividad lúdica, principal ocupación en la educación infantil.....	513
7.5.- Los otros espacios de juego: patios, plazas, terrenos de juego y ludotecas.....	528
8.- REFLEXIONES FINALES.....	570
9.- FUENTES DOCUMENTALES	
9.1.- Manuales y textos de pedagogía.....	581
9.2.- Libros y monografías.....	583
9.3.- Artículos en revistas.....	595
9.4.- Legislación educativa.....	620
9.5.- Memorias técnicas presentadas ante la Junta Provincial de Primera Enseñanza de Valencia.....	624

**1. INTRODUCCIÓN**

- 1.1.- Introducción.....	4
- 1.2.- Contextualización histórica.....	11

## **1.1.- INTRODUCCIÓN.**

La renovación pedagógica que surge en Europa a finales del siglo XIX aboga por importantes cambios en la concepción educativa y en el diseño y planteamiento de lo que debe ser y enseñar la escuela, además de definir los nuevos papeles para el docente. Así pues, las ideas de ‘la letra con sangre entra’, las prácticas memorísticas, enciclopédicas y basadas en una organización escolar excesivamente intelectualista, cambian e intentan transformarse por la máxima horaciana de ‘instruir deleitando’, con una educación integral, activa y en donde el niño deja de ser objeto de educación para pasar a ser sujeto protagonista del proceso educativo. La escuela anquilosada en el pasado con sus tediosas rutinas meramente instructivas, 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. Si se parte de estos postulados, ¿qué mejor actividad para alcanzar estos objetivos que aquella a la que dedica la infancia la mayor parte de su tiempo y el más grande de sus intereses? Será entonces el juego un elemento clave en 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 o corporal, social o moral e incluso creativa y estética.

En el caso español toda esta corriente de pensamiento se explicita en gran parte gracias al ideario pedagógico de la *Institución Libre de Enseñanza*; si bien las prácticas educativas españolas estaban todavía demasiado arraigadas en el pasado y eran bastante resistentes al cambio y a las innovaciones que vienen de fuera de nuestras fronteras. Más tarde, el desastre del 98 y la mentalidad regeneracionista que surge a raíz de éste, insisten en la necesidad de cambios y creen urgente buscar nuevas soluciones educativas que ayuden a la mejora y recuperación del país, entendiendo la formación de ciudadanos y hombres íntegros como la clave para dicha mejoría. La educación había abandonado los aspectos corporales de la infancia, dando como resultado unos niños españoles debilitados físicamente y con déficits de salud importantes, provocados por la apatía y el quietismo de la rutina escolar que los llevaba a permanecer muchas horas sentados en unas aulas de condiciones insalubres. Surge entonces una corriente higienista encabezada por médicos y educadores que, desde una mentalidad paidocéntrica, pretende la regeneración física de la infancia, rescatando el adagio ‘mens sana in

corpore sano' que se repite constantemente para justificar la recuperación física de la población escolar. Será necesario comenzar por la modificación de los edificios escolares, mal ventilados e iluminados, carentes de patios y campos escolares donde practicar una educación física al aire libre acorde con los nuevos tiempos. Clave será pues, el restablecimiento del equilibrio entre educación intelectual y física, conocido como 'surmenage' mediante la disminución de las horas dedicadas a la actividad puramente intelectual, el renacimiento físico acabará siempre en la conclusión sobre la importancia y necesidad del uso (como hicieran ya en la antigüedad las culturas greco-romanas) del juego corporal y al aire libre como elemento central de esta recuperación física. Unos juegos y ejercicios corporales -que preferentemente se habrán de practicar al aire libre-, considerados más naturales, espontáneos y armónicos que la tradicional gimnasia, más artificial y rígida.

Pero la necesidad de implantar la actividad lúdica en la escuela no proviene únicamente desde el área de la educación física, sino que, como ejemplo ideal de actividad integral favorecedora de otros aprendizajes, llega más allá. Las doctrinas de Fröebel, Montessori, Decroly, Claparède y otros, andaban demostrando por toda Europa las virtualidades educativas de la actividad lúdica, y gracias a la difusión de la prensa pedagógica, las traducciones de sus obras y a los viajes y estancias de educadores españoles en países europeos –como los promovidos por la *Junta para Ampliación de Estudios*-, pronto comenzaran a calar estos postulados y otras corrientes pedagógicas europeas en nuestro país. Así, las aplicaciones de estos juegos a la educación de los sentidos y a aprendizajes como la lecto-escritura, geometría y aritmética o la educación social, con unos excelentes resultados, convencen poco a poco a aquellos maestros y educadores que apuestan por la renovación de las prácticas pedagógicas y creen en las posibilidades educativas del juego como elemento formativo de primer orden.

Aunque muy lentamente, de manera minoritaria o reducida a experiencias puntuales y ahondando más en el discurso teórico que en el práctico, vemos como la escuela española va acogiendo a la actividad lúdica en su seno. Si bien al principio los ensayos son muy tímidos, casi siempre motivados desde la perspectiva de la educación física y mezclados entre los deportes u otras actividades paralelas a la acción escolar, existen determinados educadores absolutamente convencidos de su poder pedagógico y las iniciativas (gran parte de ellas en Catalunya, fruto del movimiento de la



'*Renaixença*', el '*Noucentisme*' y del contacto con corrientes foráneas de renovación pedagógica) se hacen extensibles a todas las demás áreas educativas. Y es que, aunque partiendo o primando cada uno de los diferentes ámbitos educativos (físico o corporal, intelectual o cognoscitivo, cívico o social, creativo o estético) que son los que arrastran o impulsan a recomendarlo o implantarlo, acaban siempre por considerar la integralidad y virtudes de la actividad lúdica en todas sus vertientes. A todas estas iniciativas prácticas y cambios en el pensamiento pedagógico español respecto a la actividad lúdica desde las diferentes perspectivas, centramos nuestro trabajo, atendiendo y utilizando la historia española contemporánea para poder ir observando la evolución en las concepciones y prácticas educativas a lo largo de más de un siglo y medio.

En la presente investigación partimos del planteamiento de que cualquier actividad escolar abordada desde una actitud lúdica, se puede considerar como juego, y a su vez cualquier juego planteado como tal, si se realiza como una actividad carente de dicha actitud lúdica, se acaba convirtiendo en monótona, rígida y ausente de alegría (características muy alejadas de lo que consideramos como verdadero juego), degenerando en un ejercicio escolar rutinario más, carente de la motivación que provoca el juego en el educando. Por lo tanto y con el fin de acotar y delimitar nuestra investigación, consideraremos aquí todas aquellas actividades, ideas o planteamientos que se planifican y que poseen en su caracterización aquellos rasgos que consideramos lúdicos. Si bien ello no exime de que en la práctica acaben derivando en actividades tradicionalmente escolares o meramente académicas e intelectualistas, debido al afán de didactismo o aplicación del juego que muchos educadores pretenden añadir a las actividades lúdicas, para obtener siempre un fin instructivo, dejando de ser juego para pasar a convertirse en otra cosa. Así, pretendemos realizar un recorrido por la historia educativa española contemporánea, atendiendo a estas actividades lúdicas o juegos, como instrumentos, medios u orientaciones que poseen las virtudes lúdicas de educación integral que iremos desarrollando a lo largo de este trabajo.

Puesto que no es esta una investigación de carácter psicológico, pasamos por alto la abundante bibliografía y trabajos existentes respecto a las relaciones del juego y el desarrollo evolutivo o meramente cognitivo del niño, puesto que a ello ya se han dedicado otras personas. Tampoco nos detenemos excesivamente a repasar las numerosas teorías del juego ni su contenido epistemológico, aunque las tengamos en

cuenta por la influencia que han tenido en el pensamiento educativo. Igualmente todos aquellos planteamientos de carácter antropológico y sociológico que establecen una correspondencia-identificación del juego y la cultura, no serán centrales en nuestra investigación. Si que serán en cambio objeto de nuestro interés y elemento clave para el análisis y desarrollo de la investigación, todas aquellas experiencias educativas que con mayor o menor acierto han ensayado la actividad lúdica en las prácticas escolares cotidianas a lo largo del último siglo y medio en nuestro país. También atendemos a todos aquellos planteamientos o llamadas realizadas por pedagogos españoles (junto a traducciones o artículos de autores foráneos en revistas españolas de gran difusión) que claman por la introducción del juego en nuestras escuelas, o bien por el aprovechamiento de los tiempos lúdicos extraescolares con fines educativos. Nuestra investigación es pues, de carácter histórico, buscando apoyo y basándose en todas aquellas publicaciones pedagógicas de carácter periódico y órganos de expresión docente más importantes de cada momento histórico estudiado (*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, Revista de Pedagogía, La Escuela Moderna, Boletín de la Escuela Moderna, Escuela Española, El Magisterio Español, Servicio, Vida Escolar, Revista de Educación, Didascalía, Revista Española de Pedagogía, Mundo Escolar, Bordón, Cuadernos de Pedagogía, etc.*) así como en monografías, manuales utilizados en las Escuelas Normales, reuniones científicas y congresos, legislación educativa, junto a una serie de memorias técnicas presentadas por algunos maestros valencianos de principios de siglo XX ante la *Junta Provincial de Primera Enseñanza*.

En este recorrido por la historia española contemporánea, atendemos a diferentes categorías o tópicos que nos ayudan a definir, conocer y estructurar mejor nuestro trabajo, con el fin de presentar de una manera más clara, diferentes aspectos de la mentalidad docente y la práctica pedagógica entorno a la actividad lúdica como elemento educativo. Para sistematizar nuestra exposición dividimos el trabajo en seis grandes bloques, conformados asimismo por distintos aspectos o variables que facilitan la aproximación histórica a cada una de estas unidades de contenido. El primero de estos grandes bloques lo dedicamos a realizar un repaso a las diferentes *posibilidades y valores pedagógicos* que encierra el juego, resaltando su importancia pedagógica y mostrándolo como excelente ejemplo de actividad integral. Destacamos también la importancia que el placer, la motivación o la alegría ‘juegan’ en esta actividad, lo cual provoca el aprendizaje agradable, activo y significativo, además de permitir la

observación o el estudio diagnóstico por parte del educador, facilitando la evaluación del educando-jugador para poder adaptar con posterioridad el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus aptitudes y peculiaridades individuales. Además, intentamos realizar una pequeña aproximación a las relaciones que han tenido actividades aparentemente tan distantes, pero en la realidad tan cercanas, como el juego (ocio) y el trabajo (negocio, o negación del ocio); una dicotomía o diferentes caras de una misma moneda que ha estado y está continuamente presente en el debate histórico-educativo a la hora de plantearse la idoneidad de introducir el juego en la escuela.

Los cuatro bloques siguientes se dirigen, cada uno de ellos, al estudio de los diferentes ámbitos o áreas en las que tradicionalmente se ha dividido la educación: física, intelectual, social y estética. En el primero de ellos, se estudia el movimiento pedagógico que demanda la introducción de la *educación física* en la enseñanza española; aquí los juegos corporales, las actividades al aire libre y los deportes (tanto autóctonos como extranjeros, especialmente ingleses) se ofrecen como alternativa a la gimnasia, más artificial, rígida y mecánica que la actividad lúdica integral, activa, libre y adaptada a las necesidades psicofísicas infantiles. El siguiente bloque se centra en todo aquello relacionado con el juego y el *aprendizaje intelectual o desarrollo cognitivo*. En un primer momento ofrecemos una serie de ejemplos de aplicación de la actividad lúdica a las diferentes didácticas específicas escolares (matemáticas, lengua, lecto-escritura, ciencias, geografía, historia, etc.), deteniéndonos brevemente con posterioridad en un juego que tradicionalmente se ha utilizado para facilitar o apoyar estos aprendizajes –sobretudo, el matemático–, como es el ajedrez. Las diferencias y relaciones existentes entre conceptos aparentemente idénticos y confusos como juegos educativos y juguetes didácticos, y la explotación o abuso que de este tipo de actividades u objetos lúdicos se ha realizado en ocasiones con pretextos exclusivamente instructivos, nos ocupa también en este bloque dedicado a los aprendizajes intelectuales, que se complementa con la concepción del juego como descanso o ‘recarga de energías’ para el posterior estudio o aprendizaje académico. A continuación, el capítulo relativo a la actividad lúdica como recurso de *educación cívica o social*, se encarga de destacar y poner de manifiesto las diferentes posibilidades que ofrece el juego para el aprendizaje de la cooperación, enculturación, democracia, comunicación, participación, y vivencias comunes que se ensayan en esta actividad mediante el acuerdo y respeto a unas reglas determinadas, consensuadas y compartidas por todos los jugadores. Dirigimos nuestra

mirada hacia los juegos tradicionales o populares como un buen ejemplo de este aprendizaje social, completando la visión al respecto con el estudio de dos importantes variables a tener muy en cuenta a la hora de la práctica educativa lúdica: de un lado, el sexismo o la distinción de roles entre juegos de niños y de niñas; y de otro, las relaciones existentes entre juegos bélicos, violencia y agresividad, así como la estrategias lúdicas de educación para la paz. El último de estos capítulos dedicados al estudio de las distintas dimensiones educativas, es el que atiende a la utilidad del juego como instrumento de *educación estética*. Aquí, la libertad que encuentra el niño en la actividad lúdica y su conexión con la expresión creativa, estética o artística, complementan un área dedicada al cultivo de la belleza y el pensamiento divergente, al que si bien se la ha prestado tradicionalmente menos atención en el discurso pedagógico español que a otros aspectos educativos, siempre ha estado presente por su importancia y vínculo con otras actividades estéticas o expresivas como el teatro infantil, el dibujo o las manualidades escolares.

Para finalizar nuestra investigación destinamos un sexto y último bloque al estudio de los diferentes *agentes y espacios* que son necesarios para la práctica lúdica educativa. A la hora de introducir el juego en una dinámica pedagógica, escolar o no, se ha de tener presente que además de los niños y niñas que practican esta actividad con total libertad y gozo pleno, los docentes, padres y educadores en general, deben ejercer también un papel protagonista a la hora de dirigir, tutorizar, encauzar, proponer o vigilar sus juegos. Al rol que han de asumir los educadores y a la formación que habrán de recibir para poder conocer y aplicar las estrategias y metodologías lúdicas en la tarea pedagógica, dedicamos una primera parte. Con posterioridad, nos ocupamos de los diferentes contextos o espacios donde tienen lugar estos juegos, considerando tanto el escenario escolar –sobre todo, en el período maternal, preescolar o infantil-, como los otros espacios extraescolares como campos, plazas, terrenos de juego o ludotecas.

Así pues, el trabajo que a continuación se presenta pretende esbozar o arrojar un poco de luz sobre las diferentes consideraciones pedagógicas que a lo largo de más de un siglo y medio han impulsado a nuestros educadores a incorporar la actividad lúdica a su quehacer educativo. Unos –los más- 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, si bien se

puede afirmar que es tan antigua como la humanidad o la cultura, siempre ha estado presente en un lugar preferente en la vida infantil, aunque ha necesitado de un largo período histórico para consolidarse y encontrar acomodo normalizado y con múltiples usos pedagógicos en la práctica educativa española.

## **1.2.- CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA.**

Antes de comenzar el estudio pormenorizado de cada uno de los aspectos pedagógicos que pretendemos desarrollar a lo largo de nuestro trabajo, nos gustaría hacer una breve, aunque necesaria, contextualización, a modo de introducción de los principales postulados o corrientes educativas acontecidas en nuestro país durante la construcción y consolidación del hecho histórico-educativo contemporáneo español. Una síntesis histórica que, evidentemente, tomará como punto referencial y eje expositivo a la actividad lúdica, en función de los principales agentes, espacios, acontecimientos políticos y movimientos de renovación pedagógica del último siglo y medio. No es nuestra intención realizar un exhaustivo análisis de la Historia de la educación en la España contemporánea –para lo cual ya existen numerosos, específicos y excelentes trabajos<sup>1</sup>–, sino poner en relación o contacto los hechos históricos y pedagógicos más relevantes con el objeto de nuestra investigación, el juego.

Pero, consideramos necesario realizar previamente una sucinta presentación sobre los principales postulados y orientaciones pedagógicas de algunos archiconocidos educadores foráneos que influyeron directa o indirectamente en la pedagogía lúdica española: Froëbel, Montessori, Decroly y Claparède. Estas ilustres figuras del ámbito pedagógico, tienen mucho que decir respecto al uso del juego en la educación, y no por ser los primeros en acercar dicha actividad al mundo educativo, sino por la nueva concepción que de ella realizan. Y es que, anteriormente otros educadores, habían sentado una serie de precedentes utilizando el juego para sus fines: San Jerónimo usaba letras de boj o marfil para que el niño aprendiera a conocerlas, instruyendo mediante el juego; Erasmo confeccionaba letras de golosinas para que los niños aprendieran el alfabeto; Rabelais hacía manejar a Gargantúa unos naipes para instruirle en los números por entretenimiento y diversión, etc<sup>2</sup>. Pero todos ellos, no aportan nada nuevo mediante sus procedimientos pedagógicos, pues su concepción continúa basándose en que el

---

<sup>1</sup> Por ejemplo: DE PUELLES, M. (1999) *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid: Tecnos, 4ª edición; ESCOLANO, A (2002) *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid: Biblioteca Nueva; DELGADO, B. (coord.) (1994) *Historia de la educación en España y América*, Vol. III, Madrid: Ediciones SM y Morata; CAPITÁN, A. (1994) *Historia de la Educación en España*, Tomo II, Madrid: Dykinson; CAPITÁN, A. (2000) *Educación en la España contemporánea*, Barcelona: Ariel; entre otros.

<sup>2</sup> Para un completo y breve recorrido sobre los fundamentos históricos y pedagógicos del juego, véase LÓPEZ, R., y GARFELLA, P., *El juego como recurso educativo. Guía antológica*, Valencia: Universitat de València y Dept. Educación Comparada e Historia de la Educación, 1997

conocimiento es el único objetivo de la enseñanza. Para ello y como nos indica André Michelet, “se limitaban simplemente al uso de una forma atrayente destinada a envolver y mitigar amargas adquisiciones, y engañaban la memoria para permitir a la enseñanza doctrinal aferrarse a ella mediante métodos parásitos”<sup>3</sup>. Pero las figuras de las que nos vamos a ocupar a continuación, tienen una concepción distinta de la educación; si bien en todos ellos tiene una influencia destacada el mensaje de Rousseau. Aquí la preocupación por el niño en cuanto a individuo, la necesidad de una educación razonada desde la primera edad, y la consideración de los estudios como el medio y no como el fin de la educación, hacen que el juego cobre un nuevo significado, que nada tiene que ver con los juegos instructivos asociados a la enseñanza que la facilitan por el atractivo inherente a esta actividad y se convierten en un medio accesorio de la enseñanza doctrinal. Fröbel, Montessori, Decroly y Claparède van más allá, con un juego concebido como material educativo que permite al niño, mediante su propia experiencia, la educación de los sentidos y el descubrimiento de las ideas. No será ya el juego un medio para facilitar la enseñanza sino la enseñanza misma, mediante la manipulación vendrá el aprendizaje. A través de conferencias, cursos, traducciones de libros, estancias en nuestro país, cátedras creadas al efecto, además de becas para pensionados españoles<sup>4</sup> que visitaron y aprendieron los métodos en Alemania, Italia, Bélgica y Suiza, estas experiencias o corrientes educativas encontraban cauces para la difusión de sus métodos en España.

Quizás unos de los primeros que plantearon un modelo educativo en el que el juego cobraba especial protagonismo, fue el suizo Pestalozzi (1746-1827), el cual influido por el pensamiento de Rousseau, Kant y Basedow configuró un modelo teórico y práctico de educación introducido en España a través del *Instituto Militar Pestalozziano* (1804), los escritos de Pablo Montesino y la *Institución Libre de Enseñanza*. Pestalozzi concibe la educación como un proceso mediante el cual se forma el juicio del niño hablando a los sentidos<sup>5</sup>, mediante la observación, éste conoce los objetos, su número, partes, etc. Para ello recomienda una serie de ejercicios que ayuden

---

<sup>3</sup> MICHELET, A. (1977) *Los útiles de la infancia*, Barcelona: Herder, p. 11

<sup>4</sup> Al respecto, existen una serie de recensiones de los propios pensionados en la *Revista de Pedagogía* que ofrecen testimonios sobre la materia. Para más información véase también, MARÍN, T. (1990) *La renovación pedagógica en España (1907- 1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*, Madrid: CSIC.

<sup>5</sup> JULLIEN, MA (1862) *Exposición del sistema de educación de Pestalozzi*, Madrid: Lib. León Pablo Villaverde, p. 148.

a desarrollar y formar los sentidos, confiando en que “no será difícil a la madre introducir un cierto número de ellos en aquellos juegos de sus hijos que resulten apropiados para desarrollar y perfeccionar la vista y el oído. Pues es de desear que tal tipo de ejercicios sean propuestos más como juego que como cualquier otra cosa”<sup>6</sup>. Este postulado le lleva a crear juegos de construcción, de modelado, de reconocimiento de formas, tamaños, colores, sonidos, etc., aplicadas a la enseñanza de la geometría, cálculo o nociones de física y química, por ejemplo. Aunque las innumerables aplicaciones que hace del juego como elemento educativo (para la intuición, socialización y dimensión moral), no quieren decir que desde su concepción pedagógica no separe juego y aprendizaje<sup>7</sup>, con lo que habrá que esperar a que su discípulo Fröebel establezca una metodología lúdica para que esto se produzca.

Frederic Fröebel (1782-1852) es uno de los grandes protagonistas de la educación mediante el juego, siendo constantemente citado por todos aquellos a quienes inspira su pedagogía, la cual encuentra una implementación práctica en los *kindergarten*, donde la intuición, la actividad y el juego son los verdaderos protagonistas. Sus postulados sobre el juego y la educación son –como veremos más adelante– ampliamente difundidos entre los educadores de nuestro país, basándose en la libertad del niño para que exprese su vida interior, creativa y de fantasía mediante la actividad lúdica: “el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad, por ser la manifestación libre y espontánea del interior (...) No debe ser mirado el juego como cosa frívola, sino como cosa profundamente significativa: sea, pues, el juego objeto de la minuciosa intervención de los padres”<sup>8</sup>. El pedagogo alemán concibe todo un sistema de juegos (dones) y ocupaciones, graduados y sistematizados para el desarrollo de los sentidos y el aprendizaje del cálculo, para la práctica del dibujo, pintura, puntería, etc.; lo que le lleva a afirmar que la actividad lúdica “desarrolla el niño y contribuye a enriquecerle de cuanto le prestan su vida interior y la vida de la escuela; por el juego se

---

<sup>6</sup> PESTALOZZI, JE (1982) *Cartas sobre educación infantil*, Introducción y traducción de José María Quintana, Barcelona: Humanitas, p. 114.

<sup>7</sup> “Al recomendar a la madre que evite a su hijo un tipo de enseñanza que lo canse, no quiero con esto defender la teoría de que el enseñar ha de ser siempre una ocupación entretenida o incluso como un juego. Estoy persuadido de que un maestro partidario de esta última idea comprometerá definitivamente las bases del aprendizaje. Si a los alumnos les falta un incentivo serio es imposible que realicen los debidos esfuerzos, con lo cual se llegaría precisamente a aquel resultado que yo quisiera evitar tratando de ejercitar constantemente las capacidades mentales” *Ibidem*, p. 145.

<sup>8</sup> FROEBEL, F. (1929) *La educación del hombre*, Traducida por J. Abelardo Núñez, New York-London: Appleton y Compañía, pp. 36-37.



abre al gozo y para el gozo, como se abre la flor al salir del capullo; porque el gozo es el alma de todas las acciones”<sup>9</sup>. Además, también establece la práctica de juegos corporales y otros que potencian el desarrollo de las ideas colectivas sobre asuntos de interés social.

Desde el ámbito de la educación especial, es preciso destacar a dos doctores y educadores de sobra conocidos y que también se plantean acudir al juego infantil para la educación de los más pequeños: María Montessori (1870-1952) y Ovide Decroly (1871-1932). La pedagoga italiana fundó las *Casas dei Bambini* en donde ensayaba su método de pedagogía científica, el cual se introduce en España tras su estancia en Barcelona y pronto se difunde al resto del país<sup>10</sup>. Para Montessori, el ambiente, el mobiliario y la libertad que se ha de respirar en las instituciones educativas de los más pequeños es clave<sup>11</sup>, pues el niño ha de poder expresarse con total libertad, para lo cual se le facilitarán la práctica de juegos y el material adecuado para ellos. Esto no quiere decir que los educadores les proporcionen juegos intrascendentes o sin propósito educativo alguno, ya que “muchos maestros de párvulos creen educar a los niños poniéndose a su nivel con juegos y bufonadas y a veces diciendo puras tonterías. Por el contrario, lo que se ha de hacer es tratar de despertar en el alma del niño el hombre latente que duerme todavía en él”<sup>12</sup>; en cambio, se deberán realizar otra serie de juegos más educativos que

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, pp. 254-255.

<sup>10</sup> Fruto del interés de instituciones catalanas por el método Montessori, con gran influencia en el desarrollo de la Escola Nova catalana, el Ajuntament de Barcelona envió a cuatro maestros en 1914 al curso internacional que sobre el método se celebró en Roma. Pero además de las estancias temporales de educadores en las *Casas dei Bambini*, María Montessori vino a España en 1916 y con motivo del advenimiento del fascismo en Italia y el cierre de sus escuelas por la dictadura de Mussolini, se quedará a vivir entre nosotros hasta el inicio de la Guerra Civil, tiempo que le servirá para difundir con mayor detenimiento y en primera persona, mediante cursos y conferencias, su método de pedagogía científica. El Ayuntamiento de Barcelona en 1923 crea la *Associació Espanyola Montessoriana* y en esta ciudad, se celebra el *III Curso Internacional Montessori* (1916) y el *XVIII Curso internacional* (1933). Barcelona también acogió los primeros centros en ensayar el método Montessori: en la escuela de la Sagrada Familia, creada en 1910 por Gil i Parés, la *Casa de la Maternidad* de la Diputación de Barcelona o el *Colegio Mont d'Or* dirigidos por Joan Palau i Vera. En Valencia, también se crearán diversas escuelas a partir de los primeros años veinte tras el éxito en Cataluña, así como la celebración de cursos, como el que organizó la *Associació Provincial de Mestres Nacionals de Castelló* en 1923 patrocinado por la Inspección provincial, para el estudio y difusión de los planteamientos de los métodos de Montessori y Decroly. GONZÁLEZ-AGÁPITO, J., MARQUÈS, S., MAYORDOMO, A., y SUREDA, B. (2002) *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 512

<sup>11</sup> MONTESSORI, M. (2003) *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*, Estudio de Carmen Sanchidrián Blanco, Madrid: Biblioteca Nueva, p. 143.

<sup>12</sup> *Ibidem*. p. 116; tampoco los juguetes usuales serán válidos para la educación de los párvulos, puesto que “el grande error de los juguetes consiste en poner alrededor del niño el facsímil en miniatura de nuestros objetos complicados según nuestra mentalidad, tal como las casitas de muñecas, el material de

ayuden al conocimiento de la gramática, lectura, aritmética, geometría, dibujo lineal, educación musical, religiosa u otras<sup>13</sup>. El rechazo a los juegos al uso y la propuesta de este otro tipo de actividades lúdicas, encuentra fundamento en su consideración de que “en educación se habla, es cierto, de juego, pero hay que entender por tal un trabajo libre ordenado con un fin determinado y no el desenfreno que dispersa la atención”<sup>14</sup>.

Por su parte, Decroly fué uno de los fundadores de la *Liga de la Escuela Nueva* y publicó el plan de estudios de 1936 del gobierno belga, un reconocimiento de sus ideas y del método, que orientó poco a poco el programa de los jardines de infancia hacia los principios decrolyanos. Pero sus postulados no se aplicaron únicamente en Bélgica, pues al igual que ocurriera con María Montessori, educadores españoles y sobre todo catalanes, mediante becas de viaje de la Diputación y Ayuntamiento de Barcelona, así como las de la *Junta para Ampliación de Estudios*, tuvieron oportunidad de tener un conocimiento directo del método para introducirlo posteriormente en nuestro país<sup>15</sup>. Decroly concibe también un sistema de juegos motores (auditivo-motores, visuales-motores); de relaciones espaciales; asociación de ideas y deducción; noción del tiempo; juegos de iniciación a la lectura, escritura y aritmética, y otros<sup>16</sup>, para ayudar al desarrollo de las funciones mentales y a la adquisición de conocimientos concretos. El médico belga, motivado por el éxito que había tenido anteriormente en su ensayo con niños de educación especial, pretende dar a la educación un impulso nuevo y generalizar el uso de la actividad lúdica en la institución escolar; por ello, entre las medidas que considera necesarias para caminar hacia una escuela renovada, establece que “deben individualizarse los ejercicios y favorecer las repeticiones numerosas de los

---

guerra, etc. En lugar de esto, los niños sienten especial delicia cuando encuentran objetos más simples y contruidos de diferente manera que los nuestros; así lo demuestran los niños que prefieren tan a menudo a los juguetes costosos, cualquier objeto que se han fabricado y acomodado ellos mismos”  
MONTESSORI, M. (1932) *Ideas generales sobre mi método*, Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga, Madrid: publicaciones de la Revista de Pedagogía (2ª edición), p. 39.

<sup>13</sup> MONTESSORI, M. (1910) *La auto-educación en la escuela elemental*, Traducción castellana de Juan Palau Vera, Barcelona: Casa editorial Araluce, pp. 279-581.

<sup>14</sup> MONTESSORI, M. (2003) *El método de la pedagogía...*, Op. Cit., p. 208.

<sup>15</sup> Fruto de estos contactos, se comenzaron a producir ensayos de aplicación de sus ideas en Catalunya, como las experiencias del *Nou Col·legi Mont d'Or* de Pau Vila, o la aplicación de los centros de interés en la *Escola del Bosc* de la mano de Rosa Sensat. Otras muestras de la trascendencia del método en nuestro país, son las numerosas conferencias sobre su metodología, como la celebrada en 1923 por Frederic Ortega, Inspector de Valencia como base de renovación pedagógica, bases y plan para su implantación; o los cursos de las *Escoles d'Estiu*, cuya edición monográfica en 1935 estará dedicada a la metodología del sistema Decroly.

<sup>16</sup> DECROLY, O. y MONCHAMP, E. (1932) *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*, Traducción y notas de Jacobo Orellana Garrido, Madrid: Lib. Española y Extranjera.

juegos educativos e instructivos”<sup>17</sup>. Tomando como base los centros de interés del niño y el principio de globalización de las ideas, crea una serie de juegos educativos que se erigen en el centro de toda su metodología, la cual “puede ser aplicada no sólo en la iniciación de las técnicas (lectura, escritura, ortografía), sino también en aquellas ramas del conocimiento relativas a la naturaleza y al hombre (ciencias naturales, historia, geografía) y a la expresión de los conocimientos (redacción, lenguas clásicas y modernas)”<sup>18</sup>; unas ideas y metodologías lúdicas que conocerán de primera mano muchos educadores españoles que visitarán su ‘Escuela para la vida y por la vida’ en la calle del Ermitage en Ixelles (Bruselas).

Sin ánimo de exhaustividad y por no hacer muy extensa la nómina de los principales educadores extranjeros que influyeron en la pedagogía lúdica proclamada y aplicada por algunos maestros y pedagogos españoles, no podemos dejar pasar la ocasión de hacer una pequeña referencia a Édouard Claparède (1873-1940), el cual inspiró los principios y métodos de la Escuela Nueva y fundó el *Instituto de Educación J.J. Rousseau* junto a Bovet y Ferrière. Éste último redactó los *Principios de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas* (1919), en los que figura que la gimnasia natural, los juegos y deportes serán los encargados el cultivo del cuerpo (nº 9) y que la enseñanza se basará en el interés espontáneo del niño, teniendo en consideración que entre los 4 y 6 años, el juego será su principal actividad (nº 15)<sup>19</sup>. Los preceptos psicológicos de Claparède reciben una fuerte influencia a raíz de la lectura de la obra de Karl Groos sobre la significación biológica del juego, planteándose tras ello sobre esas revelaciones lúdicas, si “¿no ha puesto acaso en manos de la pedagogía un instrumento de acción de primer orden? Nunca desde el punto de vista estructural hubiera el juego sugerido nada al educador”<sup>20</sup>. El psicopedagogo de la Escuela de Ginebra, es un ferviente defensor de todas las aportaciones que puede proporcionar la psicología a la

---

<sup>17</sup> DECROLY, O. y BOON, G. (1934) *Hacia la Escuela renovada*, Traducción de Sidonio Pintado, Madrid: Ediciones de la lectura Espasa-Calpe, p. 53.

<sup>18</sup> DECROLY, O. (1935) *La función de globalización y la enseñanza*, Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga, Madrid: publicaciones de la Revista de Pedagogía (3ª edición), p. 78.

<sup>19</sup> FILHO, L. (1936) *La escuela nueva*, Barcelona: Labor, pp. 103-104.

<sup>20</sup> CLAPARÈDE, E. (1933) *La psicología y la nueva educación*, Prólogo y traducción de Juan Comas, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, p. 18. Al respecto, en otra de sus obras, escribe que “la concepció de K. Groos, que semblà tan innovadora en el moment que la proposà, tingué un ressò considerable Però no sembla que s’advertissin de seguida totes les conseqüències educatives de quès estava prenyada, conseqüències que jo he procurat extreure. Si el joc respon a una necessitat constant de l’infant, quin auxiliar tan preciós serà per a l’educador saber utilitzar-lo!” CLAPARÈDE, E. (1991)

educación, por lo que basará sus argumentos a favor de la inclusión y utilización del juego, en supuestos de raíz psicológica. Es por esto, por lo que realiza una revisión de las teorías existentes sobre el juego hasta la fecha, dando noticia de las teorías de Schiller y Spencer en relación al juego y el exceso de energías, Hall y su teoría del atavismo o de la recapitulación, Groos y la teoría del ejercicio preparatorio o Carr y el juego como estímulo de crecimiento. Para el desarrollo de las diferentes dimensiones educativas -en la línea de la educación integral lúdica que defendemos en esta investigación-, se apoya en los juguetes, los cuales estimulan el juego que fomenta la habilidad manual y motriz, la actividad intelectual, el sentido social y la imaginación creadora<sup>21</sup>. El psicólogo ginebrino, considera el juego como el mejor artificio que la naturaleza ha concedido al niño para el desarrollo físico y mental, por lo que ni la escuela ni los docentes podrán obviarlo, debiendo de ser el eje de toda la escuela activa:

“l’infant és un ésser que té per una de les seves principals necessitats el joc. I justament té aquesta necessitat perquè és un nen; pot considerar-se, doncs, la tendència al joc como essencial a la seva naturalesa. Aquesta necessitat de jugar és la que precisament ens permetrà de reconciliar l’escola amb la vida, de fornir a l’escolar aquells mòbils d’acció que alguns creien que era imposible de trobar en un aula. Qualsevol que sigui la tasca que voleu que realitzi el nen, si heu trobal el mitjà de presentar-la-hi de manera que ell la vegi com un joc, serà capaç d’alliberar tresors d’energia en profit d’ell (...) El joc és, doncs, per a la realització de l’escola activa d’una importància capital. És el joc que ens permetrà de dur a terme a les classes el principi funcional. Serà el pont que relligarà l’escola a la vida; el pont llevadís a través del qual la vida podrà penetrar dins la fortaleza escolar, les muralles i torres de la qual semblaven mantenir-la separada per sempre”<sup>22</sup>.

Tras estas breves e inexcusables referencias a estos grandes maestros extranjeros de la pedagogía del juego, consideramos oportuno ahora centrarnos en el contexto histórico de nuestro país, enumerando los hitos principales de la historia de la educación española contemporánea, a la que nos referiremos y sobre la cual gira nuestro trabajo.

---

*L’educació funcional*, Pròleg i traducció de Josep González-Agàpito, Vic: Eumo Editorial i Diputació de Barcelona, pp. 25-26.

<sup>21</sup> CLAPARÈDE, E. (1933) *La psicología...*, Op. Cit., pp. 90-91.

<sup>22</sup> CLAPARÈDE, E. (1991) *L’educació funcional...*, Op. Cit., pp. 141-142.

El presente estudio comienza a mediados del siglo XIX, un momento en el cual se abre en Madrid la primera escuela de párvulos (1838) y la *Escuela Normal Central* (1839), ambas de la mano de Pablo Montesino, un médico y pedagogo liberal que vuelve de su exilio inglés, donde recibió e importó las ideas pedagógicas relativas a la educación infantil tan vinculada, como veremos, a la actividad lúdica educativa. El mismo educador zamorano será autor del *Reglamento de escuelas* de 1838 y de dos importantes, difundidas e influyentes obras: el *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* y el *Curso de educación. Métodos de enseñanza y pedagogía*; las cuales tomamos como punto de referencia para el estudio de esta época, por tratarse, especialmente este último, del primer programa de pedagogía con el que se forman los docentes de entonces. El interés de los postulados pedagógicos que defiende Montesino para esta investigación reside, además, en la importancia que le concede a la educación corporal (en la que incluye los juegos corporales al aire libre) y a la mejora del espacio lúdico escolar. Debido a la difusión (una disposición de 1841 ordenaba el envío a todas las provincias del *Curso de educación*) y la pedagogía en ellos contenida, utilizamos a ambas obras como documentos para el análisis histórico de ese momento, junto a las publicaciones de Mariano Carderera más importantes: *Principios de educación y métodos de enseñanza* (1861), *Curso elemental de Pedagogía* (1850, junto a Joaquín Avendaño) y, especialmente, la importante obra de consulta que es el *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* (1855-1858). Desde el extranjero también llegan a España algunas corrientes de influencia de renovación pedagógica como, por ejemplo, las relativas a la educación froebeliana, creándose en Madrid una Escuela Fröebel (1873), una cátedra de pedagogía froebeliana en la anteriormente citada Escuela Normal Central y la edición del *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, todo ello con un mismo protagonista o responsable: Pedro de Alcántara García. Por ello, y debido al carácter lúdico de la pedagogía froebeliana que defiende y divulga, tomamos también la obra del pedagogo cordobés como otro de los puntos de referencia u objeto de análisis. Aunque, a pesar de estas pioneras y tímidas incursiones en la naciente ciencia pedagógica española, la realidad escolar y educativa en nuestro país era bien diferente del ideal promulgado y deseado en estas obras y tratados pedagógicos. Son de sobra conocidas las pésimas condiciones escolares en las que se educaba una minoría a mediados del siglo XIX, donde el tiempo académico se ocupaba plenamente en las tareas escolares,

bajo el silencio, quietismo o inmovilidad, trabajo y disciplina propios de un aprendizaje libresco y rígido heredado del Antiguo Régimen. Generalmente no existía tiempo ni espacio para el ocio ni el juego, pues la escuela era una cosa ‘seria’ donde la pedagogía de la vara y propia del repetido lema ‘la letra con sangre entra’ regía la metodología aplicada por el dómine. Lejos del ideal del ‘aprender deleitando’, las escuelas eran lugares insalubres e improvisados, donde la bajísima tasa de escolarización no se correspondía con lo promulgado por la Ley Moyano de 1857 y el escaso interés de la población por la enseñanza, más preocupada por otros menesteres como la alimentación y la economía de subsistencia, no se planteaba el juego más que como mero esparcimiento o válvula de escape para descansar de otras actividades consideradas más trascendentales, productivas o educativas que la propiamente lúdica.

En el período comprendido entre la Restauración monárquica en 1874 hasta la proclamación de la Segunda República en 1931, España vive uno de los momentos más activos en cuanto a la eclosión y renovación pedagógica se refiere. Quizás uno de los hitos que más relevancia e importancia tuvieron en este dilatado momento histórico caracterizado por los gobiernos de alternancia política, fue la creación en 1876 de la *Institución Libre de Enseñanza*, de la cual nos ocupamos ampliamente en nuestro trabajo, acercándonos a las ideas pedagógicas relativas a la actividad lúdica educativa por ella defendidas a través de su principal órgano de difusión: el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877-1936). La eclosión pedagógica que vive España en el período de entresiglos, encuentra en el movimiento institucionista el principal protagonista y corriente pedagógica más destacable. El objetivo de su fundador, Francisco Giner, de lograr una formación de hombres y mujeres en el sentido más amplio y alejado del concepto de instrucción, donde la educación integral atiende a todas las dimensiones humanas (corporal, intelectual, moral y estética) y la actividad del educando se convierte en un ejercicio necesario para el aprendizaje, se corresponde a la perfección con lo que encarna el espíritu lúdico: aprendizaje activo, educación al aire libre y en contacto con la naturaleza, la intuición, creatividad, libertad, etc. Es por ello, por lo que en el ideal institucionista de una educación libre y natural que pretende la mejora de la infancia a través del bienestar, la educación física, higienismo y la formación integral bajo un interés paidológico, encuentra el juego perfecto acomodado, desarrollando los juegos corporales, deportes y actividades lúdicas como pocas instancias educativas o movimientos pedagógicos habían promovido hasta la fecha.

Pero la importancia de la ILE, radica también en la creación, impulso o influencia que ejerció en otras acciones pedagógicas de finales de siglo XIX, como la creación del *Museo de Instrucción Primaria* (1882) –en 1884 pasará a llamarse *Museo Pedagógico Nacional* bajo la dirección de Bartolomé Cossío-, el *I Congreso Pedagógico Nacional* (1882), las primeras colonias escolares en nuestro país (1887) donde el juego ocupa un lugar principal en la organización y dinámica pedagógica, la introducción de la psicología o pedagogía científica, o la extensión universitaria, entre otras.

El siglo XX se inicia con la creación del *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (1900), lo cual representa el mayor interés e intervención de la Administración central en la educación española, comenzando una serie de reformas en la política educativa como el RD de 26 de octubre de 1901 el cual amplía las materias a impartir en el currículum escolar o planes de estudios incluyendo asignaturas como la fisiología, química, música, canto y derecho; junto a otras de gran relación con la actividad lúdica y que hasta la fecha no figuraban en el corpus pedagógico escolar: la higiene, los trabajos manuales y los ejercicios corporales. A partir de entonces se suceden numerosas iniciativas que pretenden impulsar la ciencia pedagógica española: la creación de la primera cátedra de Pedagogía en la Universidad Central de Madrid (1904); la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (1907) que sirvió para modernizar e importar corrientes lúdico-pedagógicas como las de Fröebel, Montessori o Decroly, mediante una política de becas y pensiones de los profesores españoles en el extranjero; la *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio* (1911) por la que, ya sea como profesores o como alumnos, pasarán educadores relevantes y constantemente citados en nuestro trabajo como por ejemplo, Rufino Blanco, Domingo Barnés, Adolfo Álvarez Buylla, Lorenzo Luzuriaga (fundador y director de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936), Rodolfo Llopis, María Sánchez Arbós, Rodolfo Tomás y Samper o Federico Doreste, entre otros; la *Residencia de Estudiantes* (1910); la *Dirección General de Enseñanza Primaria* (1911), la *Residencia de Señoritas* (1915), el *Instituto-Escuela* (1918) o la *Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas* (1920). A pesar del interés creciente desde la Administración central por dar un arranque y despegue definitivo a la educación, motivado además por el interés regeneracionista surgido del desastre del 98, la realidad escolar continúa siendo bastante desesperanzadora, pues ni existían escuelas suficientes, ni los maestros estaban bien retribuidos, ni los alumnos asistían generalizadamente a la institución escolar por

encontrarse trabajando, una situación que se agravaba más todavía si cabe, en el caso de la población femenina. Por estas y otras razones, fue a menudo el interés de particulares, maestros y educadores el que, desde la práctica y la experiencia, motivó los intentos de realizar iniciativas renovadoras en las que se contaba con el juego como una de las herramientas principales para cambiar la escuela tradicional, adoctrinadora, rutinaria, pasiva y libresca, por una educación activa, nueva y lúdica, centrada en los intereses y necesidades del educando. Esta renovación en los métodos y experiencias escolares, quedó reducida, en más ocasiones de las deseables, a experiencias puntuales y poco generalizadas, pues la escuela española de entresiglos continuaba anclada generalmente, en prácticas tradicionales o limitadas a lo que dictaban los manuales escolares de la época.

A pesar de ello, junto a la ILE y las acciones o iniciativas paralelas impulsadas por los institucionistas, surgen otros movimientos de renovación pedagógica de gran interés para nuestro trabajo, puesto que la mayoría de ellos contemplan el juego en su ideal pedagógico como instrumento o herramienta para lograr los fines educativos pretendidos. Desde la Iglesia católica, provienen también algunas de las ideas y experiencias renovadoras, concebidas e impulsadas en muchas ocasiones como fruto del ‘catolicismo social’ de la encíclica de León XIII ‘Rerum Novarum’ (1891), añadiendo a la realidad de acción social una perspectiva pedagógica con fines similares a los regeneracionistas, si bien bajo una óptica católica. Junto a las acciones educativas de carácter popular de Pedro Poveda, y las ideas defendidas por educadores como Rufino Blanco y Sánchez o Ezequiel Solana (cuyos escritos principales analizamos en nuestra investigación), es la obra educativa de activismo lúdico-pedagógico de Andrés Manjón en las *escuelas del Ave-María* de Granada, la que centra la mayor parte de nuestra atención, por defender tanto en su obra escrita como en la práctica educativa el poder educativo del juego y sus múltiples aplicaciones en la dinámica escolar. De otro lado, destacamos la experiencia anarquista de Ferrer i Guardia en Barcelona de la *Escuela Moderna* (1901) y las escuelas racionalistas. Esta pedagogía inspirada por el educador catalán, también defiende el juego como experiencia de educación activa, higienismo, coeducación y la supresión de exámenes, premios o castigos, donde niños y niñas disfrutaran de una experiencia lúdica en libertad, propia de un racionalismo universal y científico libertario. Para el estudio de esta corta (se clausuró en 1906) pero influyente iniciativa pedagógica anarquista, analizamos las páginas del *Boletín de la Escuela*



*Moderna* como órgano de difusión del centro. Además, estudiamos otra revista de la época, *La Escuela Moderna* (1891-1934) (*revista pedagógica hispano-americana; revista pedagógica y administrativa de primera y segunda enseñanza o revista pedagógica y administrativa de primera enseñanza*, como reza en sus diferentes cabeceras), la cual sirvió de cauce de difusión y conocimiento pedagógico de las principales corrientes nacionales e internacionales de la época. Por último y, ni mucho menos, menos importante, es preciso destacar la renovación pedagógica vivida, de manera especial en el primer tercio del siglo XX, en Catalunya. Instituciones catalanas como la Diputación de Barcelona (la cual creará en 1911 el *Consell de Investigació Pedagògica* –posteriormente denominado *Consell de Pedagogia*-), el Ayuntamiento de la ciudad condal o la Mancomunitat, junto al movimiento de la *Renaixença catalana*, hacen que la efervescencia continua de innovación pedagógica en este territorio sea extraordinaria e influyera posteriormente en otras experiencias educativas en el resto del Estado español. Entre las innumerables iniciativas educativas emprendidas por entonces, interesa recordar especialmente aquellas que utilizan al juego en su programación pedagógica y que citaremos durante nuestro trabajo: el *Colegi Mont d'Or* de Palau Vera (1905); la *Escola Horaciana* (1905) de Pau Vila, autor asimismo de un maravilloso opúsculo al que aludiremos en varias ocasiones en la presente investigación (*Què els portaran els Reis als nostres fills?*); la *Escola del Mar* (1922) y la *Escola del Bosc* en Montjuïc (1922) de Rosa Sensat como destacadas escuelas al aire libre en Barcelona donde el juego forma parte de la organización educativa como una de las actividades centrales. Es importante también el papel del Ajuntament de Barcelona en la promoción de colonias escolares (desde 1906), la organización del *I Congreso Español de Higiene Escolar* (1912) en el que se debatió sobre el juego corporal y los espacios lúdicos como elementos formativos e higiénicos; las *Escoles d'Estiu* (desde 1914), la creación de escuelas al aire libre y jardines de infancia; además de la visita de la creadora de las *Casas dei Bambini*, María Montessori, a la capital catalana en varias ocasiones, organizando en ella cursos internacionales de pedagogía científica y fundando escuelas que seguían estos postulados donde la actividad lúdica era una parte importantísima de la educación infantil.

El tercer período en el que los historiadores de la educación dividen nuestro pasado más reciente es el de la II República y la Guerra Civil (1931-1939), por lo que nosotros también respetamos esta fragmentación histórica en la que los objetivos de

erradicación del analfabetismo, modernización y laicización de la enseñanza, así como la conquista de las libertades y el pluralismo político e independencia de pensamiento propios del período republicano, se vieron truncados con el estallido del conflicto bélico y la posterior instauración de una dictadura. Entre las primeras iniciativas de la política educativa del gobierno de la República, figuran la aceptación del bilingüismo escolar en Catalunya (lo cual abría la puerta a otras identidades lingüísticas y culturales dentro del territorio español), la reorganización del *Consejo de Instrucción Pública* y la regulación de la enseñanza de la religión en la institución escolar. Más allá de estas decisiones políticas, la continuación y consolidación de experiencias iniciadas en el sistema político anterior (como por ejemplo, las colonias escolares que se multiplicaron durante este período), o la creación de otras nuevas como el *Patronato de Misiones Pedagógicas* (1931), nos interesa destacar aquí, las iniciativas pedagógicas que responden al interés lúdico-educativo propias, por ejemplo, de las ideas para la reforma constitucional de la educación pública que Lorenzo Luzuriaga enumera en una ponencia ante las Cortes Constituyentes de la República en 1931, en cuyo punto décimo recomienda que “*las instituciones circum y postescolares educativas (cooperativas, colonias, campos de juego, talleres, bibliotecas, campos agrícolas, viajes...) se integrarán en la escuela como parte de ella*”, abriendo así una puerta y reconociendo oficial o constitucionalmente el derecho al juego y el poder educativo que esta actividad contiene. Este espíritu lúdico se mantendrá, como veremos en esta investigación, incluso durante la Guerra Civil, como muestran las bases del *Consell de l'Escola Nova Unificada* (C.E.N.U.) catalana en donde, especialmente en la educación infantil, el juego habrá de impregnar toda actividad pedagógica, si bien es obvio que durante el triste episodio bélico, la actividad lúdica no figurara entre las principales preocupaciones políticas ni docentes, más ocupadas en otros menesteres de instrucción y formación patriótica o cultura de combate propias de la expresión ‘vencer y convencer’ enunciada por el rector de la Universidad de Salamanca, Miguel de Unamuno, el 12 de octubre de 1936. Aunque, con anterioridad a la Guerra Civil, los movimientos de renovación pedagógica junto a las generaciones de intelectuales del 98, 14 y 27 pretendieron en este breve pero intenso período histórico, insuflar nuevos aires a la pedagogía española tomando como referencia experiencias foráneas que llegarán a nuestro país a través de los organismos anteriormente citados (Museo Pedagógico, Junta para la Ampliación de Estudios, Ajuntament de Barcelona, Ministerio de Instrucción Pública y las revistas arriba indicadas). A destacar dos de los hechos pedagógicos que

centraron las preocupaciones renovadoras de la II República, la escuela nueva o activa, y la escuela única, cuyo máximo defensor y representante en nuestro país fue Lorenzo Luzuriaga, por lo que atendemos a algunos discursos y artículos suyos para el estudio de este período histórico, así como a otros escritos de la *Revista de Pedagogía* que él dirigía. Rodolfo Llopis, cuyo manual de *Pedagogía* analizamos en esta investigación, es otro de los principales representantes de esta corriente pedagógica, siendo director general de enseñanza primaria hasta 1933 e invitando a los educadores a introducir el juego, la intuición, el activismo y el acercamiento al medio natural en su práctica pedagógica. Lástima que estos y otros principios y objetivos propios de la política educativa republicana tan susceptibles e ideales para la actividad lúdica, se vieran truncados, como hemos dicho anteriormente, con la Guerra Civil y la dictadura franquista.

El franquismo se instaura definitivamente en todo el país en 1939 tras el fin de las hostilidades bélicas y finaliza con la muerte de Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975, un largo y reciente período de nuestra historia contemporánea que necesita ser dividido o analizado en varias fases diferenciadas para su mejor análisis y comprensión. En la primera de estas mitades, el franquismo se caracteriza por una política educativa presidida por la idea del nacional-catolicismo y cuya mayor preocupación es desarmar todos los logros pedagógicos realizados e iniciados durante la II República para ‘reconstruir’ o crear una ‘nueva España’, comenzando por depurar al magisterio republicano, eliminar el bilingüismo, laicismo y la coeducación, así como la censura de libros de texto y cualesquier otro soporte que el entonces denominado Ministerio de Educación Nacional consideraba impropio de una España evangelizadora y con afanes imperialistas. En este nuevo orden pedagógico nacido en la posguerra, poco importaba el ocio o el juego falto de seriedad e improductivo, en cambio sí que se le dio un gran impulso a la educación física y a los juegos corporales, predeportes y deportes por considerarlos un valioso instrumento para construir, fortalecer y consolidar esta nueva ‘raza’ de españoles propia de una pedagogía fascista con un carácter paramilitar. Algunas de las primeras acciones destacables de la política educativa franquista, fueron: la creación en 1939 del *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CSIC) en sustitución de la *Junta de Ampliación de Estudios*; el *Frente de Juventudes* (1940) que se encargará de la instrucción y adoctrinamiento político o patriótico, así como de la educación física, juegos y deportes; la sustitución del *Instituto-Escuela* por el *Instituto*

'Ramiro de Maeztu' y del Museo Pedagógico Nacional por el Instituto de Pedagogía 'San José de Calasanz' (1941), en manos de Víctor García Hoz (presidente también de la Sociedad Española de Pedagogía), algunos de cuyos trabajos estudiamos en esta investigación; la creación de la *Junta Nacional contra el Analfabetismo* (1950); o la publicación en 1953 de los primeros *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria* (ampliados y renovados en 1965) que, como explicitan en su preámbulo, perseguirán una enseñanza concreta, viva y activa, alejada del verbalismo y memorismo, y que considera a la actividad lúdica como uno de los posibles instrumentos de aprendizaje ('¿qué mejor material que el que ofrece la misma vida (...) Si se trata del cálculo, ahí están las adquisiciones que satisfacen las necesidades domésticas, el coste de libros y juguetes, los juegos de comprar y vender que pueden realizarse en la misma escuela'). Además, se crea en 1958 el *Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria* (CEDODEP) dirigido por Adolfo Maíllo, ayudando a la renovación del sistema educativo mediante la experimentación de técnicas y orientaciones didácticas difundidas, principalmente, a través de la revista *Vida Escolar* que recibían todas las escuelas españolas y cuyo contenido, en lo relativo a la actividad lúdica, estudiamos aquí, junto a *Notas y Documentos*, que dedica en 1970 un número monográfico al juego educativo en la edad preescolar.

En los años 60, con la llegada de Lora Tamayo al Ministerio de Educación y Ciencia, comienza la llamada etapa tecnocrática, en la que la dictadura pretende dar un giro hacia la modernización de la educación española más adecuada a los tiempos que corren en Europa. Este impulso y aires de cambio se consolidará cuando el ministro Villar Palasí, tras la publicación en 1969 de un Libro Blanco sobre la reforma educativa, impulse la *Ley General de educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* en 1970. Este cambio legislativo será fruto y consecuencia de las nuevas necesidades de la sociedad española, que se industrializa y crece económicamente requiriendo para su sostenimiento y potenciación de una población con una formación adecuada. Aunque estas reformas planteadas no olvidaban el sistema ideológico y de valores en el que se habían gestado, continuando presentes –si bien, de manera atenuada– los principales rasgos o pilares patrióticos y católicos que sustentaban la dictadura. Fruto también de la Ley de 1970, se crea en cada una de las universidades un *Instituto de Ciencias de la Educación* (ICE) y el *Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación* (CENIDE) –que posteriormente se denominará *Instituto Nacional de*

*Ciencias de la Educación* (INCIE)- con el propósito común de favorecer la investigación pedagógica y la formación del profesorado.

Pero más allá de estas creaciones e instancias oficiales que se encargaban de reproducir los mandatos de la política educativa franquista, como ocurría por ejemplo en los *Congresos de la Sociedad Española de Pedagogía* –cuya cabeza visible era Víctor García Hoz- o la pedagogía universitaria en manos de catedráticos afines al régimen, existían paralelamente una serie de movimientos renovadores que se planteaban como alternativa, los cuales tuvieron que refugiarse en muchas ocasiones en la clandestinidad o el exilio. Estos grupos comienzan a forjarse en la década de los 60, erigiéndose Catalunya, una vez más, en el foco principal de estas corrientes de renovación pedagógica en donde la actividad lúdica educativa encuentra el caldo de cultivo o clima más idóneo para su práctica. Quizá el mejor exponente de estas pedagogías paralelas a las oficiales, son las *escoles d'estiu*, principalmente las organizadas por la *Institución Rosa Sensat* a partir de 1965. Con anterioridad, en la ciudad condal pervivían centros educativos para la infancia inspirados en la pedagogía de María Montessori o Decroly, experiencias católicas renovadoras o el *Instituto-Escuela* de Barcelona, entre otros, que ayudaron a mantener viva una llama progresista o alternativa a la monótona pedagogía de la dictadura. La agrupación Rosa Sensat, permitió además, mantener el contacto con otros movimientos de renovación europeos, introduciendo y ensayando (fundamentalmente en territorio catalán) estas nuevas pedagogías y experiencias didácticas. En los últimos años del franquismo estos y otros colectivos cobrarán una fuerza e importancia mayor, agrupando a todos aquellos educadores interesados en dar nuevos aires e impulsar la caduca y endogámica pedagogía franquista, si bien, no se debe olvidar que en la cultura escolar habitual de la mayoría de las aulas españolas continuaban imperando prácticas tradicionales propiciadas por una mentalidad docente que requerirá un tiempo mayor para asimilar y realizar estos cambios pedagógicos.

Con la muerte del dictador se abre en nuestro país un proceso de transición democrática que culmina con la proclamación de la *Constitución* el 6 de diciembre de 1978, convirtiéndose la educación en un derecho de todos los españoles recogido en el artículo 27 de la Carta Magna, afirmando además, la libertad de enseñanza. Esto abrirá la puerta definitivamente a las diferentes perspectivas, visiones y prácticas pedagógicas,

que serán reconocidas como legítimas siempre y cuando respeten los principios democráticos de libertad, igualdad, justicia y pluralismo. El nuevo sistema político que se define con la Constitución facilita la convivencia de múltiples pedagogías que afloran a partir de entonces, permitiendo que nazcan o se consoliden infinidad de iniciativas y experiencias que proliferan, además, al amparo de la descentralización autonómica y la riqueza cultural territorial española con la diversificación de las innovaciones pedagógicas gracias a las competencias atribuidas a los gobiernos autónomos. El aumento cuantitativo de la escolarización en los primeros años de vida democrática es considerable, lo que hará que en la última década del siglo XX se busque una mayor calidad de la educación, promulgándose reformas educativas como la LOGSE (1990) o la LOPEGCE (1995). En la década de los 80 se suprime el INCIE transfiriendo sus competencias al Ministerio de Educación y ciencia y al Ministerio de Universidades e Investigación; además se crea en 1983 el *Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE) y los *Centros de Profesores* (CEPs) en 1984, permitiendo la formación permanente y reciclaje de los docentes, así como una vía de difusión de las experiencias de renovación pedagógica. La innovación educativa española tenía la tarea de alcanzar y consolidar una modernidad, democracia, calidad, activismo y adaptación al contexto que hasta entonces se habían tenido que refugiar en ámbitos reducidos o marginales, o bien permanecer paralelos a la pedagogía oficial.

Al cambio de la cultura escolar hacia unas prácticas más democráticas e innovadoras se ha de añadir un hecho que para nuestro trabajo es de extraordinario interés: el auge en las dos últimas décadas del siglo XX de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. La sociedad española del bienestar, una vez alcanzada la estabilidad política democrática y encontrándose generalizado o garantizado el derecho al trabajo y a la educación (entre otros elementos del sistema de bienestar), se preocupa más que nunca por el tiempo libre y el ocio, consolidándose poco a poco una dimensión educativa no formal que encuentra en las estrategias lúdico-pedagógicas una excelente herramienta de educación paralela, en unas ocasiones, o inserta en otras, a la pedagogía formal. El caso es que, fruto de la formación recibida en las Escuelas Universitarias del Magisterio, las Facultades de Educación, los Centros de Profesores o del conocimiento de experiencias lúdico-educativas difundidas a través de revistas como *Cuadernos de Pedagogía* (cuyo análisis de contenido tomamos en la presente investigación como uno de los principales puntos de referencia de esta época), cada vez más los docentes se

animan a introducir el juego en las aulas, enriqueciendo así su práctica pedagógica con herramientas lúdicas que facilitan y hacen más significativo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Pero, como hemos indicado más arriba, la pedagogía del ocio se apoya en el juego para desempeñar su labor educativa, produciéndose a finales de los 70 y principios de los 80 -una vez más en Catalunya- el nacimiento de las instituciones de juego por excelencia: las ludotecas. A partir de entonces se hace difícil, afortunadamente, seguir la pista a todas las experiencias pedagógicas que toman en consideración a la actividad lúdica, puesto que se multiplican extraordinariamente los usos y aplicaciones educativas que de ella se hacen, asentándose y formando parte, cada vez más, de la realidad pedagógica cotidiana española, si bien no se ha de olvidar, como pretendemos poner de manifiesto en este trabajo, el largo y lento proceso histórico de implantación y consolidación de este fabuloso instrumento en el quehacer educativo.

## **2. LOS VALORES Y LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL JUEGO**

- **2.1. Juego como base de toda educación. Importancia de la actividad lúdica.....30**
- **2.2. Educación integral: la actividad lúdica y su multitud de valores educativos.....44**
- **2.3. Las relaciones entre juego y trabajo: dos caras de una misma moneda.....68**
- **2.4. La diversión y el gozo lúdico como elemento motivador del aprendizaje.....96**
- **2.5. El juego como instrumento de evaluación o diagnóstico educativo.....118**



## **2.- LOS VALORES Y LAS POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL JUEGO.**

### **2.1- Juego como base de toda educación. Importancia de la actividad lúdica.**

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. Son muchos los educadores que han hecho mención explícita a la trascendencia del juego para la acción educativa, por lo que dedicaremos unas páginas a revisar estos planteamientos y manifestaciones que subrayan su relevancia y reclaman la necesidad de tomarlo en consideración.

En el último tercio del siglo XIX, uno de los primeros en hacer referencia a esta idea es Pedro de Alcántara García, 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”<sup>23</sup>; siendo aún más explícito cuando considera “el juego un gran elemento de educación; en él se funda en gran parte el método (...) entretener y á la vez dirigir al niño agradablemente, en educarle haciéndole jugar”<sup>24</sup>. Tampoco deja pasar la oportunidad de recomendar las bondades educativas de esta actividad en uno de sus manuales más conocidos, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, en el que al hacer referencia a la educación física, confía en el juego “por el papel que desempeña en toda cultura de la niñez, como una función genuinamente educadora, como un instrumento general de educación y enseñanza”<sup>25</sup>. Su apuesta por esta actividad y la necesidad de considerarla en toda pedagogía y método educativo es evidente, pues no se esconde a la hora de manifestar con toda claridad “cuán justificada es la importancia que atribuimos al juego como instrumento de educación (...). No es, por lo tanto, tarea baladí la

---

<sup>23</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Madrid: Imprenta del colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos, p. 61.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>25</sup> GARCÍA, P. de A. (1882). *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*. Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 107.

pretensión que 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 á la práctica de la educación”<sup>26</sup>. Habrá pues que atender, según Pedro de Alcántara, a la relevancia del juego, que aunque aparentemente parezca infantil y de poca entidad para la tarea formativa<sup>27</sup>, esconde tras de sí los fundamentos de todo método educativo que se precie. Su posicionamiento se sitúa entre “la idea de Fenelon de que todo debería aprenderse jugando (en lo cual incurre ciertamente en un error, ó al menos en una exageracion)”<sup>28</sup> y aquellos postulados que defienden “la rigidez didáctica, la severidad dogmática y el monótono formalismo de los antiguos métodos y procedimientos de enseñanza, ni ménos que excluyan de ésta las formas agradables y atractivas, ni siquiera el juego”<sup>29</sup>, un camino intermedio que opta por la introducción del juego en la tarea educativa y su importancia, intuyéndose aquí, los momentos de renovación pedagógica que se estaban viviendo en el cambio de siglo.

En las páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, el conocido folklorista Antonio Machado también destaca la importancia del juego como método de enseñanza, en este caso para la infancia, al calificar esta actividad como ideal para todo aquel que desee seguir un buen sistema de educación maternal y en general, destinado para “quien desee hallar en el sistema natural y espontáneo, con que el amor maternal va proveyendo á las necesidades del hijo, las verdaderas bases de un sistema de educación real y natural, y por tanto científico”<sup>30</sup>. La magnitud que adquiere la actividad lúdica en la educación de los más pequeños, queda también patente cuando López Selva advierte que “en la escuela maternal no debe haber lecciones, ni nada que á esto se parezca; el juego es el trabajo de los niños, y jugando se los debe enseñar y educar”<sup>31</sup>, siendo el sistema educativo que se fundamente en los juegos, el más adecuado para estas edades.

---

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 108.

<sup>27</sup> “en la frivolidad de los juegos infantiles hay muchas cosas serias que aprender, y están contenidos los procedimientos más profundos, racionales y eficaces de un buen método de educación”, *Ibidem*, p. 113.

<sup>28</sup> GARCÍA, P. de A. (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. *La educación intelectual y los métodos de enseñanza*. Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 46.

<sup>29</sup> *Ídem*.

<sup>30</sup> MACHADO, A. (1884) “Juegos infantiles españoles” en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (en adelante *BILE*), nº 175, p. 151.

<sup>31</sup> LÓPEZ SELVA, A. (1889) “La educación de los párvulos según Mme. Kergomard” en *BILE* nº 297, p. 187

Otros educadores como Alejandro San Martín, se remontan a Aristóteles<sup>32</sup> para ahondar en la relevancia del juego, aunque éste no está en absoluto de acuerdo con el filósofo griego, puesto que “el símil citado corresponde no al juego, sino á este ocioso recreo, que es bien diferente; (...) pero el verdadero juego educativo es cosa muy diferente”<sup>33</sup>. Aprovecha también este foro de opinión educativa, el secretario del Museo Pedagógico, Ricardo Rubio, para defender que “el juego corporal al aire libre durante la edad escolar, es un factor de primera importancia en la educación”<sup>34</sup>, considerándolo como un elemento imprescindible en cualquier acción educativa que se precie.

Más explícito aún es el doctor García Fraguas en su manual de gimnasia higiénica para centros educativos, al establecer que “educar jugando es el ideal pedagógico, siempre que logre producir la enseñanza, reuniendo estas cuatro fundamentales exigencias: placer, libertad, belleza y utilidad moral”<sup>35</sup>, -características que iremos analizando posteriormente en nuestra investigación-, y va más lejos aún cuando clarifica que “la diferencia en la calidad de la producción de tres sujetos: vulgar, mediocre y genial; es que el primero engendra trabajando, el segundo ejercitándose y el tercero jugando”<sup>36</sup>. 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, encaminándolas á la producción útil y moral con el menor esfuerzo posible”<sup>37</sup>. En este fin de siglo, la pedagoga valenciana María Carbonell, 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 ó que se eduque jugando”<sup>38</sup>,

---

<sup>32</sup> “se dice que no debe convertirse en juego la educación de la infancia: no se instruye jugando, y el estudio es siempre penoso” en SAN MARTÍN, A. (1893) “Notas sobre educación física” en *BILE* nº 396, p. 232.

<sup>33</sup> Ídem.

<sup>34</sup> RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación”, en *BILE*, nº 391, p. 149

<sup>35</sup> GARCÍA, 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. Pedagogía general, Educación física y Juegos corporales*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía, p. 136

<sup>36</sup> Ídem.

<sup>37</sup> Ídem.

<sup>38</sup> CARBONELL, M. (1897) “Niños y juegos” en *La escuela moderna*, nº 74, p. 330.

una interdependencia necesaria y enriquecedora la que aportará el juego a la educación y viceversa.

A principios de siglo XX, el Dr. San Martín insiste en que bajo el aspecto inocente y aparentemente infructuoso del juego infantil, se esconden substanciales enseñanzas, sea cual sea la edad del educando, manifestando que el “rasgo más nimio de un juego pueril entraña provechosa enseñanza para la pedagogía de todas las edades, ya que la educación, como la Higiene, á todas ellas alcanza”<sup>39</sup>. Esta idea que insiste en la relevancia educativa de la actividad lúdica para todas edades, es refrendada también por una figura destacada en el panorama de la renovación educativa, Félix Martí y Alpera; el maestro valenciano advierte que “no todo en la educación debe ser juego, ni todo debe hacerse jugando”<sup>40</sup>, puesto que a cada momento o estadio evolutivo le corresponde un uso o grado de importancia diferente, ya que al principio es “el juego la única forma posible de actividad infantil; pero la atención va siendo cada vez menos instintiva y más voluntaria; el párvulo deja el encantador mariposeo y mira las cosas con mayor fijeza, y el juego pierde el terreno que gana la actividad reglamentada. Pero el juego, aun pasados esos primeros años, no debe desaparecer, porque es insustituible, y hace falta al niño como hace falta al adulto”<sup>41</sup>. Algunos maestros valencianos dejan también constancia en sus memorias técnicas<sup>42</sup> presentadas ante la Junta Central de Primera Enseñanza en 1908, de la significatividad que debe adquirir esta actividad en su quehacer educativo diario, como por ejemplo, Joaquina Amorós que manifiesta que: “el juego, pues, aparte de su valor higiénico, de su interés artístico por la vida creadora, de su excitación á la fantasía, tiene tan alto valor pedagógico, que no debe suponersele actividad peculiar de los párvulos, sino que debe extenderse á todo centro educativo y á

---

<sup>39</sup> SAN MARTÍN, A. (1900) “Los juegos escolares” en *La escuela moderna*, nº 108, p. 163.

<sup>40</sup> MARTÍ Y ALPERA, F. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños”, en *La escuela moderna*, nº 110, p. 365.

<sup>41</sup> Ídem.

<sup>42</sup> Un estudio más detallado al respecto puede consultarse en PAYÀ, A. (2003) “El joc a l’escola i els

mestres valencians de principis de segle XX” en VVAA. *La renovació pedagògica*, Girona: CCG

Edicions, 2003, pp. 507-520; y sobre las memorias técnicas valencianas en general: FERNÁNDEZ, J. M.

y AGULLÓ, M<sup>a</sup> C. (2002) *Los temas educativos en las Memorias del Magisterio valenciano (1908-*

*1909)*, Valencia: Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de

Valencia.

todas las edades”<sup>43</sup>. También la maestra Elisa Colomer, a raíz de las enseñanzas que imparte a sus alumnas, advierte que conforme sus educandas van creciendo “los procedimientos que se emplean, para la cultura que tenga de recibir, deben perder más el carácter de juegos; pero sea como quiera la edad que alcanza la educanda, el juego considerado como medio de descanso intelectual, de recreo y de desarrollo físico; debe ocupar el mayor lugar posible en la educación”<sup>44</sup>, quedando claro lo insustituible que es la actividad lúdica educativa para las maestras valencianas de entonces.

Ciertamente desde los distintos sectores de la preocupación pedagógica española –anarquismo, catolicismo, institucionismo- se contemplan de forma importante estas cuestiones. En la Escuela Moderna fundada por Ferrer i Guardia en Barcelona, se cree que los juegos deberían estar más valorados desde el punto de vista educativo, pues “merecen en la pedagogía otro punto de vista y una mayor consideración si se quiere”<sup>45</sup>. El convencimiento o confianza respecto al valor del juego surge también desde la corriente católica, con el padre Andrés Manjón como el mayor de los defensores de esta causa lúdico-pedagógica. Así, en su diario, a raíz de la fiesta de Reyes del 6 de enero, cuenta lo siguiente: ‘¿Qué queréis: pan o juguetes?’ ‘Juguetes’, contestaron todos los niños –‘y son pobres’, anota Manjón-. El niño es juguetón. Rebosa 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”<sup>46</sup>. 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 sus escuelas del Ave María, pues como él mismo dice “intentamos aproximarnos al ideal de enseñar *jugando*, de educar *haciendo*, y estamos escribiendo juegos y procedimientos movidos que, con el tiempo y la experiencia, lleguen á formar todo un sistema”<sup>47</sup>. El sacerdote burgalés, insta a los profesores y educadores a utilizar esta herramienta debido a sus valores pedagógicos, exhortándolos de la siguiente manera: “recordad vuestra

---

<sup>43</sup> AMORÓS, J. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia” en *Archivo de la Diputación Provincial de Valencia* (en adelante *A.D.P.V.*), E.9.3.15 Caja 1, p. 17.

<sup>44</sup> COLOMER, E. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15, Caja 1, p. 16.

<sup>45</sup> COLUMBIÉ, R. (1902) “Los juegos” en *Boletín de la Escuela Moderna* nº 1, Año II, p. 2.

<sup>46</sup> PRELLEZO, J. M. (1973) *Diario del P. Manjón 1895- 1905*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, p. XII.

<sup>47</sup> MANJÓN, A. (1902) *El pensamiento del Ave-María. III parte, modos de enseñar*. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave-María. Carmen de la Victoria, p. 42

pasión por el juego, y enseñareis jugando; recordad vuestro mal humor al hallaros encerrados en casa, y optareis por enseñar y jugar en el campo; recordad el aburrimiento que os producían las reglas de una gramática de la Academia y enseñareis la lengua al revés de cómo allí intenta enseñarse”<sup>48</sup>. Es explícito y directo también, cuando no se esconde a la hora de encumbrar la actividad lúdica como el mejor y más importante instrumento educativo, superior al resto, puesto que la pretensión de enseñar a los niños con libros y discursos, es “un absurdo que supone desconocimiento de la infancia. ¿De qué medio nos valdremos, pues, para llevar al niño desde lo singular é individual, que tanto le interesa, á lo general y sintético, para lo cual no suele estar dispuesto? Del juego (...) lo conveniente que sería enseñar jugando y aprovechar el gusto del niño por el juego para hacerle agradable la enseñanza”<sup>49</sup>. Será pues, la actividad lúdica una extraordinaria ocasión para comenzar la tarea educativa, ya que “a los entretenimientos espontáneos del hijo de familia, suceden los juegos variados de la escuela, y por ellos se inicia en la educación del niño y en la enseñanza”<sup>50</sup>, la cual no podrán obviar aquellos educadores que quieran ser dignos de lo que Manjón llama *maestros didácticos*.

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 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*”<sup>51</sup>, haciéndose así, eco de la opinión general de los educadores renovadores del momento. Su convencimiento es tal que en su tratado de pedagogía no duda en indicar que: “el juego de los niños 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?”<sup>52</sup>. Aunque si hacemos caso a Recuero, la aplicación práctica de este poderoso medio educativo, no está todo lo aprovechada ni extendida que debiera, pues “existe en el campo de la

---

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 85.

<sup>49</sup> *Ibíd.*, pp. 89-90.

<sup>50</sup> MANJÓN, A. (1923) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro IV. Maestros didácticos y antididácticos*. Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María, p. 177.

<sup>51</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*. Madrid: Sucesores de Hernando, p. 442.

Pedagogía un gran tesoro, que es el juego, empezado a explotar sólo por algunos entusiastas pedagogos, cuyos resultados hará que muchos les imiten”<sup>53</sup>, una propagación que, como veremos, no tardará en hacerse realidad, aunque lentamente y de manera poco generalizada.

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 determinados educadores que ven al juego incompatible con las tareas educativas. Así sucede, por ejemplo, en un prólogo de Jacobo Orellana al presentar una traducción de la obra de la profesora del Instituto J.J. Rousseau, Ketty Jentzer, que tendrá gran repercusión y difusión en nuestro país, donde manifiesta que la “preocupación constante ha sido para nosotros contrarrestar los perniciosos efectos de (...) el 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”<sup>54</sup>. La apuesta por la trascendencia educativa del juego, la señala también Teodoro Causí al intentar establecer una teoría sobre esta actividad, siendo tal su significatividad que llega a convertirse en la solución ideal para 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”<sup>55</sup>. Estos alegatos a favor de la grandeza del juego para la educación, se hacen realidad en este tiempo, en algunas instituciones pioneras como la *Escola del Mar* de Pere Vergés, que en 1922 abre sus puertas con un doble deseo higiénico y pedagógico, persiguiendo “una educación del niño en el juego, por el juego, y a través del juego”<sup>56</sup>, cuya práctica educativo-naturista a la orilla del mar tuvo un gran éxito entre los niños catalanes.

---

<sup>52</sup> BLANCO, R. (1914) *Tratado elemental de pedagogía*. Madrid: Tipografía de la Revista de Archivos Bibliotecas y Museos. 6ª edición, p. 29.

<sup>53</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de pedagogía. Tomo II. Dirección de Escuelas y Didáctica pedagógica*, Valencia: Tipografía La Gutemberg. 3ª edición, p. 151.

<sup>54</sup> JENTZER, K. (1921) *Juegos educativos al aire libre y en la casa*, Madrid: Francisco Beltrán (Traducción y prólogo de Jacobo Orellana Garrido), p. 9.

<sup>55</sup> CAUSÍ, T. (1924) *Bosquejo de una teoría biológica del juego infantil*, Madrid: Calpe, p. 25.

<sup>56</sup> BORJA, M. (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 58.

Y en esta misma década de lucha y concienciación de la causa lúdica, Domingo Barnés aprovecha las páginas del *BILE*, para insistir en la defensa y necesidad de aplicarla debido a sus virtualidades –casi universales o totalizadoras- para el aprendizaje: “el juego tiene un valor y un alcance mucho más amplio (...) hasta el punto de que, en realidad, cubre el problema entero de la educación”<sup>57</sup>, un convencimiento que le llevará a afirmar en otras ocasiones la omnipotencia pedagógica de esta actividad – especialmente en la educación infantil- sea cual sea el objetivo pedagógico a alcanzar<sup>58</sup>. En la *Revista de Pedagogía*, gracias a un artículo de Cousinet, se resume muy a las claras, la relación que han tenido estos dos elementos –educación y juego- a lo largo de la historia hasta ese momento, pues “el juego es el viejo enemigo del educador tradicional. La historia de la educación no ha sido durante mucho tiempo más que la historia de la lucha sin merced entablada entre estos dos adversarios”<sup>59</sup>, una creencia arraigada en el tiempo, que se empeñaran en cambiar numerosos educadores, que ven en el juego más que un obstáculo, una ayuda pedagógica inestimable. La convicción de la relevancia de la actividad lúdica, será poco a poco cada vez más generalizada, aunque el movimiento de la Educación Nueva, sea quien más abiertamente proclame su importancia, “lo propio de la vida infantil, como afirma Morente, y con él todos los psicólogos modernos (...) es el juego, y la educación nueva parte de él como base de toda su labor”<sup>60</sup>. Una tesis que corrobora Lorenzo Luzuriaga en un trabajo leído en el V Congreso Internacional de Educación Nueva, recordando que “es evidente que si la educación ha de atender a la peculiaridad infantil, y que si el modo normal de expresarse el niño es el juego, aquélla tendrá que basarse en éste preferentemente (...) obliga a que se preste cada vez más importancia al juego en la educación”<sup>61</sup>, aunque no es sólo una actividad propia de las primeras edades, pudiendo ser útil educativamente a cualquier edad, pues “el juego no es patrimonio exclusivo de la infancia, sino que se afecta a toda la vida del hombre, llámese deporte o juego de azar”<sup>62</sup>, siendo necesario

---

<sup>57</sup> BARNÉS, D. (1925) La educación física y el juego” en *BILE* n° 784, p. 199.

<sup>58</sup> “ (...) creo que toda materia escolar puede enseñarse en los primeros años a modo de juego” en BARNÉS, D. (1925) “La psicología y la paidología según Stanley Hall” en *BILE* n° 789, p. 379.

<sup>59</sup> COUSINET, R. (1927) “El placer y el juego” en *Revista de Pedagogía*, n° 68, p. 353.

<sup>60</sup> “Notas del mes: juego y trabajo” (1928) en *Revista de Pedagogía*, n° 75, p. 126.

<sup>61</sup> LUZURIAGA, L. (1929) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía*, n° 92, p. 412.

<sup>62</sup> *Ibidem*, p. 413.



tenerlo presente durante todo el proceso educativo y no únicamente en la educación maternal o infantil.

Debido a la trascendencia del juego, en la II República se exige 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 dice que “el niño tiene derecho a la recreación, al juego y a la alegría de vivir”<sup>63</sup>; un claro precedente de lo que un cuarto de siglo después, proclamará la Declaración de los Derechos del Niño<sup>64</sup> en su principio séptimo, dedicado al derecho a la educación y al juego. En esas mismas fechas, defensores de la protección a la infancia como Ernesto Nelson, esgrimen argumentos a favor del juego como el elemento más natural y, por tanto, eficaz, siendo inevitable el tener que contar con él, si se desea completar la acción educativa realizada en la institución escolar: “el juego representa en la educación el programa impuesto por la naturaleza. Lo que se imponga al niño en la escuela es muy importante, sin duda para que su razón se ilumine y él mismo se convierta en un ser útil a los demás; pero el juego representa la parte vital, sin la cual el niño no puede crecer”<sup>65</sup>. Meses más tarde del final de la Guerra Civil española, la convicción de que la actividad lúdica es el mejor de los sistemas de enseñanza continúa patente, “el juego llena por completo nuestras actividades proporcionándonos un método racional y efectivo. El juego, la expresión de la alegría infantil, se puede encauzar y aprovechar para fines educativos”<sup>66</sup>, si bien, como veremos más adelante, este aprovechamiento acabará teniendo, en más de una ocasión, fines eugenésicos y meramente físicos.

Durante la primera mitad del franquismo, aunque las referencias al respecto no sean tan frecuentes, también continúan existiendo educadores que no dudan en defender el grado de significación que habrá de tener el juego en la educación, como, por

---

<sup>63</sup> COIROLO, H. (1933) “El código del niño” en *BILE* nº 881, p. 260.

<sup>64</sup> “(...) El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho” en *Declaración de los Derechos del Niño*, 20 noviembre de 1959, principio 7. Treinta años más tarde con el ocasión del aniversario de la Declaración, se proclama la *Convención sobre los Derechos del Niño*, de 20 noviembre de 1989, cuyo artículo 31 acuerda que “los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

<sup>65</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* nº 873, p. 7.

ejemplo, cuando se sostiene que “la actividad lúdica logra un predominio extraordinario en la vida humana, de donde le adviene, en parte, su gran valor educativo, pues el niño empieza a jugar desde que nace y ya no dejará de hacerlo nunca. La pedagogía, por tanto, tiene que enfrentarse siempre con este interesante problema del juego y extraer del mismo el mayor rendimiento posible en bien de la educación”<sup>67</sup>. Parece ser, que aunque la confianza en esta actividad no sea extrema, la realidad ante la que se encuentran, donde el niño adora el juego y está presente a lo largo de su vida, hace que sea inevitable tenerlo en cuenta y aprovechar su potencial educativo, tomando medidas al respecto puesto que “poner juguetes en manos de la infancia es el primer capítulo de una difusa educación eficaz. Debajo de cada juguete (...) puede haber una enseñanza”<sup>68</sup>. Además, la idoneidad y potencialidad del juego es recomendada en la mayoría de las ocasiones únicamente para las primeras edades, si bien, para ellos, constituye un elemento pedagógico de primer orden por lo que su difusión pretende que los educadores “puedan realizar una eficaz enseñanza aprovechando esas energías infantiles que constituyen como una actividad lúdica. Porque sabemos que el juego es la sustancia vital del niño, hay que enseñar a éste buscando esa sustancia, que se manifiesta en todo instante”<sup>69</sup>. Por su parte, la inspectora de primera enseñanza Josefina Álvarez de Canovas, recuerda la atención que se le ha prestado a la actividad lúdica por su relevancia educativa, “puesto que el reino del juego es el reino del niño, y puesto que al niño hay que educarle, es preciso buscar la atención del niño allí donde podemos encontrarla con más facilidad. De ahí que los grandes pedagogos hayan sido siempre inclinados a buscar al niño donde siempre se le encuentra, que es en el juego”<sup>70</sup>. La voz de otros pedagogos se alza para persistir en la defensa de su importancia, primando aspectos educativos frente a los de puro entretenimiento, pues “el fin educativo debe ser el primer factor en la elección de un juego; es el más importante si pensamos que no debemos contentarnos con un vago papel de divertir a muchachos... La educación es una grande y noble tarea para la cual el juego no es el medio mezquino que algunos creen”<sup>71</sup>. Una opinión la de Jacquin, que a pesar de ser foránea, es muy divulgada y

---

<sup>66</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español*, nº 6.670, p. 363.

<sup>67</sup> RODRÍGUEZ, S. (1949) “El juego actividad pura” en *Escuela Española*, nº 406, p. 107.

<sup>68</sup> “Los juguetes, primer capítulo de educación” (1955) en *Mundo Escolar*, nº 1, p. 14.

<sup>69</sup> TRILLO (1957) “Maternales y párvulos. El juego” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.630 y 8. 631, p. 47.

<sup>70</sup> ÁLVAREZ, J. (1950) *Pedagogía del párvulo (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición), p. 154.

<sup>71</sup> JACQUIN, G. (1958) *La educación por el juego*, Madrid: Atenas, p. 130.

tiene gran repercusión en nuestro país, pues publicaciones como *Servicio*, se hacen eco de ella y la proponen como muy recomendable para todos los docentes: “el juego es, en poder del educador, un excelente medio de expansión del niño (...) todo educador, padre, Profesor, dirigente del movimiento educativo, debe hacer que se juegue y debe utilizarse la fuerza educadora del juego”<sup>72</sup>; todo ello, bajo una concepción que no puede girar la cabeza ante la magnitud y omnipresencia del juego en la realidad infantil.

Con el paso del tiempo, en los últimos años del franquismo, el cambio tecnócrata llega también a la política y la práctica pedagógica, cobrando gran importancia la perspectiva psicológica y utilitarista que centra sus miradas en el juguete como objeto de juego, convirtiéndose en una herramienta educativa de suma importancia a la cual habrá que tener muy en cuenta: “psicólogos y pedagogos consideramos de gran trascendencia el juguete como elemento de formación, y, sobre todo, de reflexión”<sup>73</sup>. En esta época, Francisco Secadas es una de las voces más notables en la materia, y aprovecha publicaciones didácticas y de investigación pedagógica como *Didascalía*, para defender que “el ideal de una actividad escolar sería que el aprendizaje se hiciera seriamente, y la adquisición de destrezas y técnicas se planeara en forma de juegos escolares o de competiciones emocionantes o de actividades entretenidas”<sup>74</sup>, advirtiendo que “no es enseñar como juego, sino terminar de aprender jugando”<sup>75</sup>, una argumentación lúdica, que fundamentada en procesos psicológicos, ve el juego importante únicamente, para el adiestramiento o adquisición de procedimientos o estrategias. A pesar de ello, a nivel internacional, la UNESCO mantiene una postura que defiende la relevancia e importancia de lo lúdico, con un potencial pedagógico incluso superior a la escuela, puesto que “el juego constituye un verdadero sistema educativo espontáneo que funciona antes de la escuela y paralelamente a ésta. Se presenta al mismo tiempo como medio pedagógico natural y barato, capaz de combinarse con medio más rigurosos y más tradicionales”<sup>76</sup>, por lo que se recomienda que su aplicación sea universal y generalizada en todos los países.

---

<sup>72</sup> JACQUIN, G. (1960) “El juego y el educador” en *Servicio*, nº 699, p. 4.

<sup>73</sup> PÉREZ, E. (1973) “El juguete motivo de reflexión” en *El Magisterio Español*, nº 10.122, p. 4.

<sup>74</sup> SECADAS, F. (1974) “Reflexiones al paso” en *Didascalía*, nº 44, p. 44.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>76</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: UNESCO, p. 21

Con la llegada de la democracia a nuestro país, se aprovecha para hacer balance y repaso de cuál ha sido la relación y significatividad que han tenido la actividad lúdica y la educación, conviniendo que en la historia de la educación “enseñar a través del entretenimiento es un binomio que ha estado siempre ahí como una constante en todas las reformas pedagógicas y en todos los esfuerzos por lograr una mayor calidad de enseñanza”<sup>77</sup>, pudiendo apreciar un cambio de terminología, aunque con una permanencia en lo sustancial (la relevancia del juego) y la introducción de un concepto como el de calidad, que acompañará a partir de entonces el discurso relativo a las excelencias pedagógicas de la actividad lúdica. La creencia y apuesta por el juego, superará el mero entretenimiento para atender a una concepción que se fija en factores sustancialmente educativos: “no entendemos el juego como medio de simple diversión. No entendemos el juego como una buena forma de pasar el rato. No entendemos el juego como algo superficial”<sup>78</sup>. Una vez más, la defensa a ultranza por parte de algunos educadores de las cualidades lúdicas, no deja lugar a dudas, criticando la postura de aquellos compañeros que no ven en el juego mas que una distracción que no puede ser aprovechable para el estudio; nada más lejos de la realidad, pues “condenar el juego a favor del estudio, especialmente en ciertas edades, es cometer el mayor atropello por no decir insensatez: es cegar la vía más eficaz de aprendizaje; es sustituir absurdamente el método más natural, espontáneo y eficaz de conocimiento por otro impuesto, fatigoso e improductivo”<sup>79</sup>. En estos años se multiplican los alegatos en pro de la utilización generalizada de esta actividad por su eficacia pedagógica, como en el caso del Colectivo Adarra que desde el País Vasco piensa que “el juego debe estar presente en todas las actividades docentes que se destinen a los pequeños. Educar al niño a través del juego es, pues, algo digno de ser considerado profundamente, ya que, tanto para su futuro inmediato como para el éxito de la empresa que motiva al educador, el juego debidamente orientado y pedagógicamente bien tratado será una fuente inequívoca de grandes provechos”<sup>80</sup>. La actividad lúdica se considera mucho más útil y efectiva para el aprendizaje, que los tradicionales métodos de enseñanza basados en clases magistrales y tareas, pues “los niños aprenden mucho más participando en juegos colectivos que con

---

<sup>77</sup> GARCÍA, F. (1980) “Las actividades lúdicas” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*), nº 10.413, p. 17.

<sup>78</sup> MOMPIELA (1980) “Jugar y tener que jugar” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*), nº 10.413, p. 21.

<sup>79</sup> ROTGER, B. (1983) “El juego en el niño” en *Escuela Española*, nº 2.654, p. 2.

<sup>80</sup> GRUPO ADARRA (1984) *En busca del juego perdido*, Bilbao: Adarra, p. 13.

muchas lecciones y ejercicios”<sup>81</sup>, sintiéndose así los educandos, más partícipes, activos e implicados que con las habituales y tradicionales herramientas pedagógicas. No cabe duda de que el juego habrá de estar presente en el proceso educativo, puesto que su importancia, como manifiestan las autoras de un libro sobre la metodología y organización de la educación preescolar, es de tal calibre que no se puede renunciar a su utilización:

“El juego es, además, de un alcance pedagógico inmenso. Ya sabemos el lugar que ocupa en los nuevos métodos de educación, ya se trate de juegos educativos ya de una manera más general del empleo del juego como medio de expresión en sí. El juego es un medio para el educador, teniendo siempre en cuenta que no es un fin sino uno de los medios más eficaces para educar al niño”<sup>82</sup>.

Por fin, en la última década del siglo XX, prosigue la pretensión de ayudar al impulso que proclama abiertamente la magnitud de la dimensión lúdica para la tarea educativa, volviendo una vez más la vista atrás, y lamentándose de que uno de los factores que indican deficiencias en la enseñanza es el olvido o arrinconamiento del juego, con lo que “la escuela sólo podrá conseguir una política de educación adecuada mediante una vuelta a la tradición pedagógica que considera el juego como elemento central de las actividades de aprendizaje”<sup>83</sup>. Una de las soluciones posibles será la recuperación del juego tradicional, que vuelve a cobrar especial auge en estos años, adoptándolo más por su propio valor intrínseco que para una utilización ajena o interesada excesivamente centrada en objetivos academicistas, puesto que “aprender a jugar es ya de por sí un gran objetivo educativo y sobre todo en un mundo donde se está perdiendo el sentido lúdico de la vida (...) es importante recuperar ese sentido, ese juego inocuo y enseñar a jugar sin más. Todo el mundo del juego tradicional, del juego creativo, nos está esperando en esta grata aventura”<sup>84</sup>. La actividad lúdica se convertirá ahora a la vez, en estrategia o procedimiento y objetivo o fin educativo, revalorizando su esencia y tomándola como el sistema más idóneo para desarrollar una enseñanza de

---

<sup>81</sup> KAMII, C. y DEVRIES, R. (1988) *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Madrid: Visor, p. 14.

<sup>82</sup> CASTILLO, C; FLORES, MC; RODAO, F; MUÑIZ, ML; RODRÍGUEZ, J; y UNTURBE, J. (1985) *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*, Barcelona: CEAC (7ª edición), p. 89.

<sup>83</sup> SAEGESSER, F. (1991) *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*, Madrid: Visor, p. 11.

calidad, ya que “como aporte y soporte de esta nueva acción educativa, entendemos que el juego debe jugar, valga la redundancia, un fundamental papel, es más, el juego debe ser entendido como un estilo de educación (...) no se trata ya de ‘aprender jugando’, de que el juego sea un medio, sino que el juego mismo tiene que ser un objetivo, una meta con valor educativo per se”<sup>85</sup>. Así pues, asistimos a un nuevo cambio de rumbo (o una vuelta por rutas abandonadas o poco transitadas) que reitera y actualiza el convencimiento de que “la actividad lúdica debe ser un elemento que impregne toda la práctica educativa”<sup>86</sup>, impregnándola de este espíritu lúdico a modo de contenido transversal y como fin en sí mismo, y no como mero elemento auxiliar para el aprendizaje, cobrando una especial relevancia para cualesquiera que sea el objetivo educativo.

---

<sup>84</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Volumen 1.)*, , Barcelona: Paidotribo, p. 59.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 344.

<sup>86</sup> GARCÍA, M. E. y RUIZ, F. (2001) *Educación motriz a través del juego*, Madrid: Gimnos, p. 20.

## **2.2.- Educación integral: la actividad lúdica y su multitud de valores educativos.**

Como hemos señalado anteriormente en la introducción a este trabajo, a lo largo de la Historia de la Educación contemporánea, diferentes educadores, aún partiendo cada uno de los diversos aspectos educativos (físico, intelectual, cívico o social, y creativo o estético) que son los que les motivan en un primer momento a recomendar o implantar el juego en la enseñanza, con posterioridad acaban casi siempre por considerar el carácter integral de la actividad lúdica en todas sus vertientes pedagógicas. Dedicaremos ahora nuestra atención, al recorrido histórico y repaso de estas justificaciones o argumentaciones sobre la idoneidad de esta actividad para la educación integral, sin detenernos excesivamente en cada uno de estos aspectos educativos, al que dedicaremos más adelante su correspondiente capítulo.

Una de las razones primigenias que motivan la dimensión integral de la acción educativa, se encuentra en la firme creencia de que el cultivo del cuerpo y del espíritu no han caminar por sendas distintas, por lo que constantemente y durante muchísimos años se alude al conocido adagio de *'mens sana in corpore sano'*. Así, Pablo Montesino considera al respecto a mediados de siglo XIX que “en los ejercicios pueriles se reúnen en alto grado la actividad mental y corporal, porque el alma de un niño está tan ocupada en el juego como en el cuerpo”<sup>87</sup>, por ello centra su mirada en los juegos infantiles para aprovecharlos al máximo posible, puesto que “entre los juegos ordinarios de la niñez hay algunos que se puede sacar mucho partido para agilizar y poner expeditos, o para educar, digamos así, los sentidos y aumentar la instrucción que nos proponemos con las lecciones sobre objetos”<sup>88</sup>. Se trata de una globalidad educativa total del juego, si tenemos en cuenta la carga semántica y diferenciación que Montesino le da a los

---

<sup>87</sup> MONTESINO, P. (1992). *Manual para los maestros de escuela de párvulos*. (Introducción crítica de Julio Ruiz Berrio) Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE) -Tomado de la edición de 1850, por la Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos-, p. 199.

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. 269. Sobre el particular, la profesora Colette Rabaté, ha estudiado la relevancia que adquirieron en la época, las publicaciones pedagógicas que aluden a la educación integral lúdica: “(...) esta multiplicación de artículos sobre el juego en las revistas infantiles de mediados del siglo XIX obedece a unos deseos de los padres y educadores de completar la formación moral, intelectual y física que los chicos reciben en la escuela, por unas actividades lúdicas pero formadoras” RABATÉ, C. (1993-94) “Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX” en *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*, nº 12-13, p.377.

términos educación e instrucción<sup>89</sup>, los cuales abarcan toda acción pedagógica que tenga por objetivo la formación integral del ser humano. Aunque esta unión entre distintos aspectos educativos no siempre ha sido considerada como ideal, pues como nos recuerda Carderera a propósito del pensamiento de Aristóteles, “no conviene unir el trabajo corporal con el de la mente, porque se impiden mutuamente”<sup>90</sup>, una tesis que no comparte en absoluto con el filósofo, pues a su parecer los juegos son un ejemplo de la posibilidad real de hacer efectiva una educación integral: “con sólo evitar el aburrimiento ofrecen ya una ventaja moral; pero además pueden contribuir al desarrollo intelectual”<sup>91</sup>. Una idea que vuelve a dejar patente cuando publica junto a Avendaño su *Curso elemental de pedagogía*, al recordar las virtudes físicas y morales de las que se beneficiará todo aquel maestro que de cabida al juego en las escuelas, ya que “á más de la educación física será más puntual la asistencia á las escuelas, y ganarán mucho bajo el aspecto moral con no detenerse ni en las calles ni en las plazas cuando salen de casa de sus padres”<sup>92</sup>; beneficios corporales y de índole moral, a los que, como veremos, se le irán añadiendo otros más adelante.

Por su parte, Pedro de Alcántara también comparte la creencia en las virtudes de la actividad lúdica como facilitador de una educación integral, y a propósito del sistema Fröebel para la educación infantil que tan buena acogida tuvo en nuestro país con la creación de los jardines de infancia, considera que “es preciso que el juego sea una gimnasia física, intelectual, estética y moral: tal es el objeto con que lo aprovecha Froebel en su método, sirviéndose de él constantemente como de un procedimiento general”<sup>93</sup>. Por ello, el pedagogo alemán crea toda una serie de juegos que conforman un sistema global de enseñanza, en el que se van desarrollando todos y cada uno de los diferentes aspectos educativos:

---

<sup>89</sup> “Educación para el pedagogo palentino es concepto más amplio que el de instrucción; según su propia definición, la educación ha de ocuparse en aplicar medios para que los hombres sean sanos y morales, además de inteligentes, mientras que por instrucción parece entender tan sólo la asimilación de conocimientos, materia prima, sobre la que puede actuar la inteligencia” en MONTESINO, P. (1988) *Curso De Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía*. (Edición, estudio preliminar y notas de Anastasio Martínez Navarro) Madrid: Centro de Publicaciones Secretaría General Técnica del MEC, p. 137.

<sup>90</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*. Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 270

<sup>91</sup> *Ibidem*, p. 284.

<sup>92</sup> AVENDAÑO, J. y CARDERERA, M. (1878). *Curso elemental de pedagogía*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando. 7ª edición, p. 78.



“Juegos para ejercitar las fuerzas y la agilidad del cuerpo en general y en cada uno de sus órganos; juegos para desenvolver y fortificar los sentidos; juegos para suministrar los primeros elementos de la instrucción; juegos para cultivar y dirigir la facultad creadora (cuyos gérmenes debemos ver en los juegos infantiles) y en general la inteligencia; juegos para desenvolver los sentimientos y refrenar la voluntad; juegos para dar idea de ciertos deberes y derechos sociales; en una palabra, juegos para la consecución de todos los fines inmediatos de la educación; hé aquí en lo que consiste principalmente el método que nos ocupa, en el que, y mediante una combinación gradual, racional y artística de los juegos, el niño se desenvuelve plenamente (...) es menester, por tanto, que el juego sea una gimnástica física, intelectual, estética y moral; no un simple pasatiempo ó una distracción insustancial”<sup>94</sup>.

El pedagogo cordobés también insiste en esta idea de actividad lúdica integral también cuando va detallando cada uno de los diferentes tipos de actividades de la educación infantil, así, por ejemplo, respecto a los juegos manuales declara que “el desenvolvimiento de la inteligencia es de los que más directamente se persiguen en dichos ejercicios, lo cual no quiere decir que no se atienda mediante ellos á las demás partes de la educación (la física, la estética y la moral), pues que á todas miran más ó ménos, máxime cuando sus procedimientos se prestan á ello, por su flexibilidad y carácter de generalidad de un modo admirable”<sup>95</sup>. De esta manera, los juegos manuales se convierten en un instrumento ideal para hacer realidad los fines que Pedro de Alcántara reconoce para toda enseñanza: el desenvolvimiento de las facultades intelectuales, estéticas y morales, y el suministro de conocimientos. Una confianza en las virtudes integrales del juego, que sumadas a la alegría que provoca, hace que el mismo año, el Padre Santos Hernández, se congratule de que los niños empleen su tiempo en jugar por los beneficios que reporta para su formación, “¡felices también aquellos a cuya custodia habéis sido confiados si con las industrias de su cariño logran haceros pasar sanamente esas horas que tan poderoso influjo ejercen en vuestra

---

<sup>93</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Madrid: Imprenta del colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos, p. 62.

<sup>94</sup> *Ibidem*, pp. 62-63. A propósito de la concepción integral del juego en Fröebel, Alejandro Mayor escribe que “en sus kindergarten trata de crear un ambiente adecuado para cultivar las fuerzas físicas, desarrollar los sentidos y las facultades de observación, junto con la actividad intelectual, manual e iniciación en la vida moral y religiosa. Retomando el juego, introduce éste como actividad libre, conquista de destrezas y conocimientos; representa un gran resorte educativo, ‘educar es promover la actividad’, es el medio más adecuado para provocar la actividad libre y espontánea de las potencialidades físicas, intelectuales y morales del niño” en MAYOR, A. (2002) *Historia de la Educación Física Infantil en España en el Siglo XIX*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 46.

<sup>95</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico...* Op. Cit., p. 95.

educación física, intelectual, social y religiosa!”<sup>96</sup>. Igualmente, Pedro de Alcántara explicita una vez más, aunque ahora expresando sus propias opiniones, que “por lo mismo que el juego es en el niño actividad física, intelectual y moral á la vez, la educación debe aprovecharlo de modo que constituya una especie de gimnástica física, intelectual y moral”<sup>97</sup>, recordando que es éste un sentimiento o creencia compartida entre muchos de los educadores relevantes del momento. Así, conviene en señalar con gran empeño la defensa de la “consideración del juego bajo su punto de vista pedagógico más amplio y general, sin limitarlo á ninguna de las partes en que suele dividirse la educación, ni á ninguno de los varios fines que en ésta se distinguen”<sup>98</sup>, y para hacer efectiva esta educación integral, opta por los juegos libres y espontáneos, en los cuales se habrá de tomar la precaución de “regularizar con todo disimulo posible, los juegos, de modo que no sólo sirvan al desarrollo armónico y gradual del cuerpo, sino tambien al de la inteligencia, el corazon y la voluntad”<sup>99</sup>, juegos como por ejemplo el de la pelota<sup>100</sup>, tan arraigado entonces en España y en el que se reúnen todas las virtudes señaladas.

Por su parte, Alfredo Calderón al referirse a la educación física y sus virtudes de regeneración corporal, añade otras bondades pedagógicas a las propiamente físicas, señalando que “un medio poderoso para impedir los efectos de esta decadencia física consiste en la discreta aplicación de los juegos, que á más de constituir un ejercicio muscular excelente, sirven para realizar la educación de los sentidos, y aún, bien dirigidos, pueden contribuir al desarrollo de las más altas cualidades morales”<sup>101</sup>, demostrando que no importan tanto los motivos que originen la inclusión del juego en la enseñanza, puesto que finalmente los logros educativos acaban siendo globales o

---

<sup>96</sup> SANTOS HERNÁNDEZ (1879) *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*. Madrid: Editorial Saturnino Calleja, p. IX.

<sup>97</sup> GARCÍA, P. de A. (1881) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo IV. Antropología Pedagógica. Parte Segunda*. Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 25, recordando además, a pie de página, que “todos los pedagogos de alguna importancia están conformes en considerar el juego con el sentido que dejamos indicado”.

<sup>98</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*. Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 109.

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 125.

<sup>100</sup> “el juego de la pelota; juego cuya afición debiera alentarse, y que, como oportunamente hemos manifestado (...) debiera entrar por mucho en las recreaciones escolares, con lo cual no sólo se proporcionaría contentamiento á los alumnos, sino al mismo tiempo no escaso beneficio á su cultura física y áun intelectual y moral” GARCÍA, P. de A. (1882) “Apéndice: De los juegos en la educación” *Tomo V. De la educación física*, (1882) p. 597.

integrales. En las últimas décadas del siglo XIX, Manuel Bartolomé Cossío también hace alusiones al respecto, pues la consideración que tiene de los beneficios que pueden reportar los juegos no es únicamente física, sino también social o moral, convencido de que “va más allá de lo puramente físico, al ver en éstos, sobre todo un medio de educación moral, de cultivar la disciplina, la iniciativa, la cooperación y especialmente el juego limpio, la lealtad, la sinceridad, la veracidad...”<sup>102</sup>; y esto es debido a la idea armónica del universo que tiene, donde considera que *todo sirve para todo* y se encuentra relacionado, siendo imposible separar las excelencias del juego como medio de educación integral.

Ciertamente las voces que reclaman la atención sobre las bondades lúdicas para la educación integral se multiplican en el *BILE*, como ocurre, por ejemplo, con Antonio Machado que sobre los juegos infantiles de nuestro país, advierte que “en el más sencillo de ellos, se ejercitan y desarrollan paralelamente la atención, la inteligencia, la memoria, la voluntad, el instinto de imitación de los niños y sus fuerzas físicas, latentes, como aquellas facultades, en los primeros momentos de la vida”<sup>103</sup>, por lo que se hace necesario contar con este elemento para una correcta educación y desarrollo de la personalidad infantil. En lo concerniente a la condensación de valores pedagógicos en una misma actividad, se realiza un informe en un congreso de profesores de gimnasia celebrado en Zurich en octubre de 1886, del cual se hace eco el *Boletín* recogiendo sus conclusiones: “el valor pedagógico del juego, puede, pues, resumirse en estos tres puntos: 1º, favorece el desarrollo y salud corporales; 2º, constituye una admirable escuela del carácter, en que se aprende valor personal, resolución, sumisión voluntaria á la ley, sentido del derecho y la equidad; 3º, permite que se revele la vida intelectual y moral del niño”<sup>104</sup>. Aniceto Sela también interviene en el debate sobre la integridad de la actividad lúdica, insistiendo en recalcar “la capital importancia del juego en la educación física y moral, y aún en la educación intelectual de la niñez. Todo ejercicio muscular es conveniente (...); pero ninguno como el juego contribuye al recreo de la imaginación, á la educación de los sentidos y á la disciplina del espíritu, á la vez que

---

<sup>101</sup> CALDERON, A. (1879) “La educación física” en *BILE* nº 56, p. 84.

<sup>102</sup> COSSÍO, M. B. (1881) “Los museos de partido o cantonales”, en *BILE* nº 116, p. 180 citado por MARTÍNEZ, A. (1985) “La educación física en las ideas pedagógicas de Cossío” en *Bordón*, nº 258, p. 410.

<sup>103</sup> MACHADO, A. (1884) “Juegos infantiles españoles” en *BILE* nº 175, p. 151.

<sup>104</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 216, p. 46 (el artículo lo firma Francisco Giner bajo el pseudónimo ‘X’)

favorece la actividad corporal”<sup>105</sup>. Una idea con la que coincide la cabeza visible de la *Institución*, Francisco Giner<sup>106</sup>, advirtiendo sobre las cualidades de índole intelectual, afectiva y de voluntad que desarrolla el juego corporal como instrumento ideal de educación física. De igual modo, Ricardo Rubio, con motivo de la presentación de un libro sobre los efectos morales del ejercicio físico, aprovecha la oportunidad para recalcar que “la educación intelectual y moral, no sólo tiene por base la educación física, en el sentido general en el que se toma comúnmente, sino que su interés más directo y más preciso está en los juegos de fuerza y de destreza”<sup>107</sup>, en alusión a los juegos corporales, los cuales serán preferibles, como veremos más adelante, a cualquier ejercicio de carácter gimnástico.

La convicción sobre las cualidades integrales del juego es tan generalizada, que incluso se legisla en la materia, publicándose una Circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 1894 (Gaceta de Madrid, 19 marzo 1894) que refleja que “el juego es algo más que una cuestión de firmeza física, toda vez que es además cuestión de estética, de arte y de buen gusto”<sup>108</sup>; de igual modo, en el reglamento que dicta las reglas que deben darse en los Institutos para el desarrollo de las clases de Gimnástica, se recomienda que “se elegirán los juegos que reporten mayor utilidad física, moral e intelectual”<sup>109</sup>, con lo que, a partir de entonces, la dimensión integral del juego contará también con un reconocimiento legal. Así, si hasta el momento los educadores que apostaban por la globalidad de la actividad lúdica eran bastante numerosos, a partir de entonces serán todavía más, multiplicándose las personalidades educativas que optan por manifestarse al respecto. Una vez más, Ricardo Rubio no desaprovecha la ocasión de otro artículo en el *BILE*, para determinar que el futuro de la educación física pasa por los juegos, los cuales “no son útiles solamente para el desarrollo fisiológico del cuerpo,

---

<sup>105</sup> SELA, A. (1888) “La educación física de la mujer” en *BILE* nº 285, p. 304.

<sup>106</sup> “(...) el juego, como una manifestación de la vida del joven, igualmente saludable para el cuerpo y el espíritu, el corazón y la cabeza, con el incremento de fuerza y destreza físicas y los efectos éticos que de él se derivan” GINER, F. (1885) “Juegos corporales” en GINER, F. (1927) *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Madrid: Espasa-Calpe, p.285; o también: “Sobre las cualidades espirituales, ó psicofísicas, como son las ya antes dichas: en general, se las puede subdividir en tres grupos: a) intelectuales –atención sostenida, intuición rápida, observación perspicaz, reflexión, etc. b) afectivas – apartamiento de los placeres groseros y malsanos, amor á la naturaleza, goce viril del propio rigor, serenidad, valor, jovialidad, etc. c) de voluntad –personalidad y dominio de sí mismo, endurecimiento, agilidad práctica, moralidad y pureza de costumbres, etc.” en GINER, F. (1888) “Los problemas de la educación física” en *BILE* nº 273, p. 158.

<sup>107</sup> RUBIO, R. (1894) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* nº 407, p. 40.

<sup>108</sup> Citado en FERNÁNDEZ, S. (1991) “La didáctica de la gimnástica en el siglo XIX” en *Bordón* nº 43, p. 351.

sino que tienen al mismo tiempo un gran valor desde el punto de vista pedagógico, civil y social”<sup>110</sup>, opinión que manifestará a lo largo de todos sus escritos referentes a la educación física y que no recogemos aquí para no hacer muy extensa la nómina.

En la transición entre el siglo XIX y el XX, la revista *La Escuela Moderna* se convierte en el foro de opinión preferido por los educadores que apuestan por el juego para manifestar su parecer sobre la idoneidad de esta actividad para la educación integral. La maestra de enseñanza superior Natalia Castro, expone en sus páginas uno de los temas que se discutieron en las asambleas del magisterio de Sevilla, Valencia y Barcelona en lo tocante a la educación física de la niñas, recomendando a los educadores que dejen jugar libremente a sus discípulas, pues “allí es donde el maestro verá abierto el corazón del niño; allí es donde puede dirigirle en su educación física y moral, y allí es donde sorprenderá elementos aprovechables para la instrucción que ha de suministrarle en clase”<sup>111</sup>. El doctor José Fraguas reflexiona por entonces, sobre la dificultad de catalogar los juegos corporales en una sola categoría, pues debido a su carácter integral la “improba tarea de clasificar los juegos con una tendencia educativa y práctica es el problema más difícil del atletismo pedagógico, que tropieza con la mixtificación de caracteres físicos, intelectuales y morales, anejos en casi todos los juegos, recreos, entretenimientos y diversiones mal llamados para el desarrollo corporal”<sup>112</sup>, a pesar de ello opta finalmente por respetar las clasificaciones existentes para hacer más fácil la programación y organización en clase. A raíz de un concurso puesto en marcha por *El liberal* sobre ‘Lo que deben ser los juegos de los niños’, la revista publica algunos trabajos presentados, en los que también se refleja la globalidad de la actividad lúdica, como por ejemplo, en el texto de García del Real que escribe que “de los problemas de la educación, pocos tan interesantes como el juego: el juego, impuesto al hombre por la Naturaleza misma para que pueda alcanzar su completo desenvolvimiento físico y moral, y que es para el niño, no sólo el principal asunto de la vida, sino su vida entera”<sup>113</sup>. Un concurso al que también presenta su trabajo el después prestigioso maestro Ángel Llorca, expresando su opinión en términos similares respecto

---

<sup>109</sup> Ídem.

<sup>110</sup> RUBIO, R. (1896) “El pasado y el porvenir de la educación física, según el Dr. Mosso” en *BILE* nº 436, p. 196.

<sup>111</sup> CASTRO, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* nº 50, p. 362.

<sup>112</sup> FRAGUAS, J (1895) “El juego corporal” en *La Escuela Moderna* nº 50, p. 379.

<sup>113</sup> GARCÍA, M. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 111, p. 426.

a las virtudes integrales o globales del juego, las cuales abarcan todos los ámbitos y aspectos deseables en la enseñanza:

“El juego puede y debe ser educativo. Cabe por su medio ensanchar el tórax, agilitar brazos y piernas, hacer más perspicaces los principales sentidos, contribuir al desenvolvimiento de la inteligencia por el perfeccionamiento de los llamados fenómenos ó facultades intelectuales, contener la sensibilidad en los debidos límites, dar serenidad en el peligro y varonil entereza en la desgracia, despertar el gusto por los placeres sencillos é higiénicos y el amor á la naturaleza, procurar la confianza en el propio esfuerzo, abriendo á la vida dilatados horizontes, ayudar á la formación del carácter, que es el más sano empeño que la educación moderna se propone”<sup>114</sup>

La conocida pedagoga María Carbonell en una serie de artículos dedicados a la pedagogía maternal, hace de igual forma alusión a las virtudes de educación integral cuando habla de los objetos lúdicos más adecuados que se deben proporcionar a los más pequeños, considerando que “la infancia necesita juguetes que no den pábulo á la vanidad, que ejerciten la inteligencia, los músculos y hasta el corazón”<sup>115</sup>. Lorenzana por su parte, hace una llamada a los educadores españoles para que, de igual modo a como ocurre en el resto de Europa, se aprovechen las cualidades globales de esta actividad, exhortando a “hacer lo que se hace en otras capitales de Europa: velar celosamente por los niños, hacer fácil y agradable su instrucción, y ocuparse un poco de sus juegos para que á la vez que sirvan al desarrollo físico y hagan hombres fuertes y sanos, puedan utilizarse como recreo del espíritu y alimento de la inteligencia”<sup>116</sup>, y para hacer efectivo este deseo recomienda que se estudie y mejore el conocimiento que sobre ellos se tiene hasta la fecha.

El convencimiento sobre el carácter integral de la actividad lúdica estaba ya muy extendido a principios del siglo XX, calando en la mentalidad de los educadores como lo demuestra el pensamiento que los maestros valencianos expresan en sus memorias técnicas de 1908 y 1909. Así, la maestra Joaquina Amorós cree firmemente que “los juegos, pues, y ejercicios gimnásticos constituyen un medio instintivo de desarrollo

---

<sup>114</sup> LLORCA, A. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 112, p. 39

<sup>115</sup> CARBONELL, M. (1903) “Pedagogía maternal. IV Juegos y juguetes” en *La Escuela Moderna* nº 149, p. 102

<sup>116</sup> LORENZANA, S. (1909) “Los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 218, p. 760

corporal y á veces moral y artístico y como todas las manifestaciones naturales, son altamente beneficiosos é insustituibles para contribuir al crecimiento y triple educación del niño, por lo que debe dárselos la importancia que requieren”<sup>117</sup>, por ello y como instrumento para conseguir la pretendida regeneración española, la actividad lúdica se convertirá en el fundamento en donde se apoyará una formación integral del hombre futuro que habrá de ayudar a mejorar el porvenir social de la nación, “porque pretendemos ante todo varones sanos, fuertes y vigorosos para la Patria tanto en el orden físico como en el intelectual y moral, por lo que damos á nuestros discípulos ejercicios y juegos al aire libre, gérmenes de religión y recreos intelectuales y artísticos”<sup>118</sup>. Muy explícita es también otra maestra valenciana que advierte bien a las claras, que:

“la manifestación del juego no puede considerarse solamente como un medio y un signo de desenvolvimiento físico, como un medio de cultura moral é intelectual, como uno de los elementos capitales, á la vez que de la higiene física de la higiene moral. De aquí pues que del juego de la niñez resulta un instrumento general de educación. Por esto es por lo que se aconseja el juego, no solo como un ejercicio físico, sino bajo el punto de vista de un utilidad moral y de las ventajas que de él reporta á la enseñanza y disciplina en las clases”<sup>119</sup>.

Una opinión generalmente compartida por todos los maestros que presentan las memorias, donde se multiplican los argumentos que demuestran la fe en las virtudes integrales del juego<sup>120</sup>, el cual es un patrimonio nacional todavía por explotar y que

---

<sup>117</sup> AMORÓS, J. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15 Caja 1, p. 7.

<sup>118</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>119</sup> COLOMER, E. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15 Caja 1, p. 2, y por estas excelencias educativas, recomienda un sitio de privilegio para la actividad lúdica en todas las edades: “sea como quiera la edad que alcanza la educanda, el juego considerado como medio de descanso intelectual, de recreo y de desarrollo físico; debe ocupar el mayor lugar posible en la educación” *Ibidem*, p. 16.

<sup>120</sup> Por ejemplo: “no solamente influye el juego en el robustecimiento del cuerpo, sino que además desarrolla las facultades intelectuales en muchos casos y en otras perfecciona la parte moral” en RUIZ, P. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15 Caja 2, p. 5; “El juego, es un elemento de educación física, que concurre con el espíritu al cumplimiento de nuestro destino. Es elemento de educación intelectual, porque obliga al niño á observar, pensar y discurrir para salir airoso de aquella diversión. En el juego de el niño hay lucha, temores, derrota, etc. y es donde hay ocasión de ver al niño apocado ó vengativo, ó noble y generoso, poniéndolo á prueba sus sentimientos; de educación religiosa y patriótica...” en ALVIAR, Q. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia” *A.D.P.V.*, E.9.3.15 Caja 5, pp. 3-4; “Esta inclinación del niño convenientemente dirigida, constituye un medio de educación no solo física, sino que

podría llegar a constituir un sistema educativo total, puesto que “en España tenemos también de ellos gran variedad, tanto que discretamente ordenados, puede formarse con ellos un sistema de educación completa. Con nuestros juegos, los niños adquieren ideas, discurren, disciplinan su voluntad, forman su carácter, se mueven y ejercitan: hay algunos muy ricos en ingenio y otras cualidades recomendables”<sup>121</sup>, aunque para hacer efectivo este deseo, habría que luchar todavía contra los prejuicios y reticencias de otros educadores.

Los beneficios para la educación integral del juego son tales, que en el *I Congreso Español de Higiene Escolar* celebrado en Barcelona<sup>122</sup> en abril del 1912, los médicos, higienistas, pedagogos y educadores allí reunidos, hacen diferentes alusiones al respecto. Sobre las posibilidades de la aplicación del juego en la institución escolar, el inspector Vicente Camiñas cree que pueden “contribuir a la finalidad pedagógica que proclamamos; y entonces a la educación física se uniría la intelectual, encontrando medios sobrados para, sin fatiga, aprender Botánica, Agricultura, Geografía, etc. Lograríamos también la educación del sentimiento”<sup>123</sup>. Entre las conclusiones del Congreso recogidas por el secretario en el tema IV de la sección primera, dedicada a las actividades lúdicas y terrenos de juego, se establece que “siendo distintos los resultados, para lograr todas las cualidades físicas, intelectuales y morales que pueden derivarse de los mismos, es preciso combinarlos de modo que diariamente se destine una parte proporcional de horario escolar a juegos que pertenezcan a las dos clases”<sup>124</sup>, en alusión a los juegos con fin higiénico y a los educativos.

---

intelectual y moral á la vez; pues mediante el juego se desarrolla el cuerpo é indirectamente las facultades intelectuales (...) y se favorece la parte moral mediante el juego” en ESCRIBA, M. I. (1908) “Enumeración de los juegos más comunes de niñas y explicación de los que se consideren de mayor eficacia educativa” *A.D.P.V.*, E.9.3.15 Caja 2, p. 7.

<sup>121</sup> MARTÍNEZ, M. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia con niñas” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15 Caja 1, p. 7.

<sup>122</sup> En esta ciudad existía en 1910, una sociedad cultural –Cultura Musical Popular– que enseñaba a los niños a cantar y jugar, editando postales que aludían, entre otras cosas, a las virtudes integrales de la actividad lúdica: “Tot jugant, jugant, jugant./ ens aném desarrotlant./ S’ens reforcen els pulmóns/ reflant dolces cançons./ S’ens reforça el pensament./ belles coses aprenent./ Qu’el Teatre que tením./ les rondalles que sentím./ la musica que fruïm./ sanament ens va educant./ tot jugant, jugant, jugant...” en BORJA, M. de (1982) *El joc: eina pedagógica a Catalunya*, Barcelona: Hogar del Libro, p.129.

<sup>123</sup> CAMIÑAS, V. (1912) “Terrenos de juego y utilidad de la creación, en las ciudades de terrenos especiales para los deportes escolares.- Juegos infantiles desde el punto de vista higiénico y educativo” en VVAA (1913) *I Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona: Imp. de la Vda. de Francisco Badía, p. 69.

<sup>124</sup> VVAA (1913) *I Congreso Español de Higiene ...*, Op. Cit., p.328.



En las mismas fechas en que tenía lugar este congreso, Rufino Blanco expresa también su confianza en la actividad lúdica como un medio general de educación, pues “los juegos corporales son predominantemente y en primer lugar medios de educación física, pero son también un medio de educación en sus diversas fases”<sup>125</sup>, un pensamiento que a su parecer, comparte con todos los pedagogos modernos de su tiempo. Esta atención, que en un principio se centra en el juego corporal como elemento de educación física y que posteriormente cae en la cuenta del resto de bondades educativas que contiene, es el argumento más utilizado y que lleva a muchos maestros de educación física y gimnasia a recomendarlo. Así, Niño y Viñas cree que para el que los practica, “nada mejor que el juego le hace dueño de la voluntad del niño, piedra angular de la vida psicológica y madre del carácter, dominio que fácilmente extenderá a su inteligencia y demás actividades”<sup>126</sup>; una convicción que le lleva a aprovechar un juego como el *abecedario gimnástico* por “las aplicaciones diversas de este procedimiento de lectura en que se procura combinar el juego con el estudio y la Gimnasia, las letras con la Higiene, en beneficio de la verdadera integridad de la educación”<sup>127</sup>, pasando así de la teoría a la práctica educativa. Médicos e higienistas también aluden al juego corporal como el mejor de los ejercicios físicos posibles, “no sólo por causa de los beneficios físicos y prácticos que de aquí se dimanar, sino, lo que tiene más importancia para nuestro carácter nacional, por cuenta de la enseñanza moral y social que ellos dan”<sup>128</sup>, y por eso lo incluyen como formadores también de hábitos saludables y de desarrollo corporal integral. El Ayuntamiento de Barcelona (como algunos folkloristas catalanes<sup>129</sup> de la época) tampoco es ajeno a los beneficios educativos que puede llegar a ofrecer el juego infantil, y a propósito de los que se practican en los jardines de infancia, considera que:

“té aquell altre aventatge que no tenen altres medis de posar en activitat totes les nostres facultats i tots els nostres sentits ja siguin d'ordre intel.lectual, ja d'ordre purament moral (...) no hi ha facultat, ni hi ha sentit, no hi ha energia en l'home que no estigui en aquest va i vé durant

---

<sup>125</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, p. 440.

<sup>126</sup> NIÑO, L. (1915) *Educación física. Ejercicio corporal pedagógico (para escuelas normales y de niños)*. Salamanca: Imprenta católica salmanticense y encuadernación, p. 59

<sup>127</sup> *Ibidem*, p. 91.

<sup>128</sup> WELPTON, W. P. (1917) *Principios y Métodos de Educación Física e Higiene*. Madrid: Ediciones de la lectura. (traducción española de Ricardo Rubio), p. 194.

<sup>129</sup> Rossend Serra i Pagès, considera en 1922, que “el joc, per les criatures, és l'escola de la naturalesa, l'enfortiment del cos, l'educació de la voluntat, el despertament de les aptituds, el fonament de la llar i la

el joc. Aquesta simultaneïtat en què es posen en acció en el joc tots els elements de l'home té l'alta valor de facilitar aquella recta coordinació i harmonia entre les forces de l'esperit i les de la matèria, entre uns elements d'un estament social i uns altres d'un altre estament, sobre la qual ha de basar-se la felicitat i el benestar de l'home i de la societat”<sup>130</sup>.

Por su parte, Jacobo Orellana aprovecha las traducciones, prólogos y notas de libros pedagógicos foráneos, para dejar constancia de su apuesta por los beneficios integrales del juego, puesto que “desenvuelven el lenguaje, aguzan el ingenio, despiertan el espíritu de observación, afirman la voluntad y la paciencia, favorecen la agudeza visual, táctil y auditiva; la medición rápida del tiempo y el espacio; dan soltura agilidad y elegancia a los movimientos del cuerpo; desenvuelven el gusto artístico”<sup>131</sup>; además de muchas otras cualidades o capacidades, como agrega en otra de sus traducciones sobre educación especial: “conforme nosotros en la importancia que revisten los juegos, no sólo para el desarrollo físico del niño, colaborando a la obra de la gimnasia, sino también para el desenvolvimiento de sus facultades, apagadas en los normales, dormidas a veces en los reputados como normales”<sup>132</sup>. Por ello, del mismo modo que pedagogos como Decroly o Montessori, considera la actividad lúdica adecuada para cualquier tipo de educandos, tengan algún tipo de discapacidad o no.

Otros pedagogos de renombre también hacen referencia en el primer cuarto del siglo XX, a la actividad lúdica como elemento de educación integral. Así el catalán Pau Vila, dedica un opúsculo dedicado a los padres y educadores con motivo de las fiestas navideñas, para remarcar que “he tornat un i altre cop sobre l'explicació dels jocs per remarcar la poderosa influencia que exerceixen sobre .l desenrotllament físic, moral i intel.lectual del noi”<sup>133</sup>. De igual manera, Andrés Manjón aprovecha el juego en sus escuelas del Ave-María para infinidad de objetivos educativos mediante la acción y las enseñanzas ocasionales pertinentes, puesto que “allí se enseña jugando, o haciendo, moviéndose, corriendo (...), y a la vez iniciando en el lenguaje, el culto y la disciplina

---

iniciació a la dependencia social” en MARIN, I. y PARDO, O. (1996) *El jugar de l'Amades. Cultura d'infants. Volum 1: Moixanes, cançons de sorteig i jocs*, Tarragona: Edicions El Mèdol, p. 17.

<sup>130</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1920) *Els jardins dels infants*, Barcelona: Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, p. 50

<sup>131</sup> JENTZER, K. (1921) *Juegos educativos al aire libre y en la casa*. Madrid: Francisco Beltrán (Traducción y prólogo de Jacobo Orellana Garrido), p. 10.

<sup>132</sup> MARUEBREUCQ, F. (1923). *Gimnasia racional y juegos para niños normales y anormales*. Madrid: Francisco Beltrán (Traducción, ampliación y notas de Jacobo Orellana Garrido), p. 204.

<sup>133</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L'Avenç, p. 8

social, observando las leyes de cada juego, y aprovechando las ocasiones para dar la llamada enseñanza ocasional”<sup>134</sup>. Otro ejemplo que ilustra lo que venimos diciendo, es el de Ezequiel Solana, que en su manual para un curso completo de pedagogía, recuerda que “todos estos juegos, como queda dicho, necesitan aire libre, campo abierto, y son, a la par que educativos, higiénicos y morales”<sup>135</sup>. Un argumento que ratifica muy claramente, la maestra María Baldó a propósito de la introducción de los juegos –como parte del folklore- dentro de la escuela, ya que:

“valor biológico, valor social, valor volitivo, valor intelectual: todos los valores que hoy se cotizan en el mundo pedagógico tienen su representación en el juego (...) Y en esos juegos, sean de ejercicio físico, sean de cálculo, sean de imaginación o imitativos o tengan carácter mixto, siempre encontrará motivo el maestro para desarrollar en sus alumnos valores cívicos (responsabilidad, altruismo, respeto a los demás y a las reglas del juego, etc.), aspectos fisiológicos (desarrollar músculos y miembros, fortificar el organismo, etc.), finalidades intelectuales (desarrollo del espíritu de observación, ejercicios de razonamiento, práctica de los sentidos, etc.) y de la sensibilidad”<sup>136</sup>.

En algunos de los libros de la época con más éxito y difusión sobre la materia que nos ocupa, se alude, una vez más, a la función educativa, completa e integral de los juegos debido a que “fortifican el cuerpo, desarrollan el espíritu, proporcionan nuevas imágenes, agudizan las facultades de observación y el poder de combinación, y ejercen, además, un gran influjo sobre el carácter”<sup>137</sup>. Una realidad ante la cual se concluye que “el ideal del juego sería una diversión que asociase, a la vez, la actividad física, intelectual y moral de los niños”<sup>138</sup>, en el que toma forma la unicidad pedagógica de la actividad lúdica, de la que habla también el médico José de Eleizegui al dirigirse a los padres y educadores cuando advierte que “el juego no puede ser considerado solamente como un medio de desarrollo físico, sino cual factor de cultura integral y de educación general”<sup>139</sup>. Aunque, como estamos viendo, no sólo los libros o monografías y los

---

<sup>134</sup> MANJÓN, A. (1923) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro IV: maestros didácticos y antididácticos*, Madrid: Tip. de la ‘Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos’, p. 177.

<sup>135</sup> SOLANA, E. (1925). *Curso completo de Pedagogía. Primera parte. Pedagogía general*, Madrid: El Magisterio Español, p. 117.

<sup>136</sup> BALDÓ, M. (1925) “El folk-lore en la escuela” en *Revista de Pedagogía* nº 43, pp. 298-299.

<sup>137</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*, (Traducido por Vicente Valls Inglés), Madrid: Ed. Daniel Jorro, p. 126

<sup>138</sup> *Ibidem*, p. 191.

<sup>139</sup> ELEIZEGUI, J. de (s. a.) *Los juegos en la infancia (Guía médicopedagógica para padres y maestros)*. Barcelona: Sociedad General de publicaciones, p. 62.

manuales insisten al respecto, sino que publicaciones periódicas como la *Revista de Pedagogía* suscriben la misma opinión, como por ejemplo ocurre con el maestro nacional Felipe Castiella que, en un trabajo seleccionado en un concurso organizado por la misma revista, afirma que “aparte su valor primordial, que es el placer, se busca en los juegos infantiles la manera adecuada de desenvolver todas las actividades físicas, psíquicas y morales”<sup>140</sup>. También podemos apreciar esto en una de las secciones de la revista –Notas del mes- donde se da noticia de las virtudes de los juegos ingleses y de las posibilidades o beneficios pedagógicos que aportarían a la educación de nuestro país, debido a que son considerados “como un instrumento valioso de educación escolar a más de su contribución a la salud, y han observado su efecto sobre el tono, la disciplina y las relaciones de maestros y alumnos”<sup>141</sup>, condensando así, a la perfección, todas aquellas virtudes educativas deseables en una misma actividad. Juegos corporales e ingleses que tendrán muy buena acogida en la *ILE*, aplicándolos en sus escuelas y en cualesquier otra actividad educativa, como ocurre, por ejemplo, en las colonias escolares organizadas por la *Institución*, donde “se aprovecharán los ejercicios físicos más violentos (deportes, juegos, trabajos agrícolas, construcciones) para sacar de ellos el mejor partido posible para la formación intelectual, no con preocupaciones excesivamente intelectualistas, sino con miras exclusivas a la educación integral”<sup>142</sup>, utilizando con gran éxito las actividades lúdicas con un doble fin higiénico y educativo. Otro de los testimonios que abogan por las virtudes integrales del juego, lo podemos encontrar en la prensa de la época, que pretende resaltar que “sólo de sus múltiples ventajas deduciremos su valor. La agradabilísima ocupación-juego es siempre activa, educa físicamente, abre el espíritu de iniciativa, fortalece la voluntad ...”<sup>143</sup>, siendo inexcusable la necesidad de su utilización para la empresa educativa.

Tras los tristes y penosos momentos vividos con motivo de la Guerra Civil española, la Dictadura franquista retoma la faceta integral del juego, aunque si bien, y de manera más marcada en los primeros años, con un fin utilitarista y eugenésico de formación-adiestramiento corporal. Un claro ejemplo de esto, lo podemos leer en la

---

<sup>140</sup> CASTIELLA, F. (1929) “Los juegos infantiles” en *Revista de Pedagogía* nº 92, p. 348.

<sup>141</sup> “Los campos de juego en las escuelas inglesas” (1930) en *Revista de Pedagogía* nº 100, p. 180.

<sup>142</sup> MALLART, J. (1931) “Las colonias de educación”, en *BILE* nº 855, p. 208.

<sup>143</sup> CARBÓ, S. (1935) “Fragmentos pedagógicos. Valor del juego” en *Las Provincias*, domingo 11 de agosto de 1935, p. 19.

declaración de principios que hace el profesor e instructor de educación física Julián Troncoso, a propósito de la necesidad infantil del juego para el desarrollo integral:

“ (...) sus juegos son la base de su conformación espiritual y física; jugando aprende geografía, sumar, recitar, etc.; jugando se desarrollan sus cuerpecillos, se ensanchan sus pulmones y empiezan a tener flexibilidad sus articulaciones. Nuestros cultos Maestros, que saben que la educación integral va unida a la física, no pueden oponerse a que en la Escuela se realice en lugar del estudio, no en lugar del recreo”<sup>144</sup>.

Otra maestra de la época, alude también a la globalidad del juego con ocasión del uso que deberían hacer las educadoras de maternales y párvulos de un elemento lúdico como el juguete, el cual “sirve para: medir sus fuerzas, aguzar su ingenio, ejercitar su paciencia, adiestrar sus manos, esclarecer su inteligencia, etc.”<sup>145</sup>, por lo que las advierte que “el juguete puede ser poderoso instrumento en manos de la Maestra. Que el niño se aficione a aquel que, según nuestras observaciones, pueda ser más conveniente para su desarrollo físico, intelectual y moral”<sup>146</sup>, delegando en las educadoras la responsabilidad de orientar y conducir las preferencias o gustos lúdicos de los más pequeños. Incluso hay tiempo en medio de una manifestación propagandística y patriótica como la celebración de los *Juegos Deportivos del Mediterráneo* de 1951, para llamar la atención sobre “los juegos dirigidos con una meta de antemano elegida, la de formar a nuestros niños, dándoles una educación integral: de alma y de cuerpo que nos dé, en días más o menos lejanos, una nueva generación de hombres, si cabe, superiores a los actuales, capaces de todo por España y dispuestos a lograr en todos los terrenos una total victoria”<sup>147</sup>, mostrando así el carácter eugenésico y competitivo de la época, tan alejado de lo que debería ser la verdadera actividad lúdica educativa. Un juego casi siempre incorporado a la escuela dentro de las clases de educación física y con fines predeportivos, aún sin perder nunca de vista que “en general, el objeto de los juegos es iniciar las actividades intelectuales y motrices, ayudar a su desenvolvimiento y contribuir a fomentar la personalidad”<sup>148</sup>, a pesar de lo cual, en la mayoría de las

---

<sup>144</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español*, nº 6.668, p. 848.

<sup>145</sup> GONZALEZ, E. (1949) “Maternales. Los juguetes” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 7.654 y 7.655, p. 152.

<sup>146</sup> Ídem.

<sup>147</sup> “España triunfa en los juegos del Mediterráneo” (1951) en *Servicio* nº 382, p. 7.

<sup>148</sup> CHAVES, R. (1954) “La educación física en la escuela. El juego o la actividad lúdica predeportiva” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.197 y 8.198, p. 122.

ocasiones, el elemento físico o corporal acaba primando y eclipsando el resto de dimensiones o aspectos educativos del juego.

La confianza en la actividad lúdica como facilitador de una educación integral o completa, prosigue a mediados del franquismo conscientes de que para el niño “el juego es indispensable para su crecimiento. Tanto afecta al desarrollo físico como a la formación moral”<sup>149</sup>, erigiéndose en la actividad natural del niño, especialmente en las primeras edades, siendo una “gimnasia que desarrolla, perfecciona y enriquece las aptitudes y las capacidades infantiles, tanto en lo intelectual como en lo físico”<sup>150</sup>, por lo que habrá de ocupar la mayor parte del tiempo de su proceso formativo. La profesora Sánchez Buchón tiene muy presente por entonces, que el juego de los niños es “el gran medio para que el educando se desarrolle y perfeccione en todos los órdenes”<sup>151</sup>, recomendando a los maestros u utilización desde todas las áreas educativas. De igual modo, Francisca Montilla confía también en el valor educativo integral que encierra el ejercicio físico y, en particular, la actividad lúdica, pudiendo leerse en su manual sobre educación que “abarca lo mismo, una finalidad de tipo físico, que aspira a dotar al cuerpo de agilidad y destreza, resistencia y armónico desarrollo muscular; otra aspiración intelectual que procura rapidez y exactitud de percepción y de juicio, y una tercera de orden moral, enderezada a producir firmeza de voluntad, alegría, dominio propio, valor, etc.”<sup>152</sup>. La multidimensionalidad pedagógica que tiene, hace posible realizar un programa escolar que abarque todos los aspectos educativos, mediante un equilibrio y correcta distribución de estas actividades, puesto que como escribe Jacquin, “ejercita todas las dotes el niño. El juego tiene, sobre el niño, el poder de un excitante universal, ayuda al progreso de cada una de las funciones fisiológicas, intelectuales y morales”<sup>153</sup>. Así, encontramos una propuesta entre los *Guiones de trabajo escolar* para la educación infantil, en la que se requiere tener presente que “las experiencias, observaciones, conocimientos y adquisiciones que el niño necesita y que van a ir constituyendo la alquimia de su mundo interior a la vez que fortaleciéndole física y socialmente, los hallará en una clase organizada a base de juegos educativos con

---

<sup>149</sup> “El juego y los niños” (1955) en *Mundo Escolar* nº 5, p. 2.

<sup>150</sup> RODRÍGUEZ, F. (1958) “Del juego al lenguaje” en *Mundo Escolar* nº 93, p. 18.

<sup>151</sup> SÁNCHEZ, C. (1956) *Curso de pedagogía*, Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana (4ª edición), p. 198.

<sup>152</sup> MONTILLA, F. (1954) *La educación y su historia*, Madrid: [s.n.] (8ª edición), p. 126.

<sup>153</sup> JACQUIN, G. (1958) *La educación por el juego*, Madrid: Atenas, p. 70.

libertad de acción”<sup>154</sup>, entrando a formar parte de la realidad cotidiana en las aulas de infantil y también de primaria<sup>155</sup>, por la naturaleza global del juego que es capaz de condensar en una sola actividad los más variados objetivos pedagógicos.

En los años 60 serán numerosos los educadores que coincidan con la tesis que aprecia que el “juego del niño responde a una necesidad de su naturaleza que, de manera instintiva, le induce a buscar en esta actividad una serie de recursos que le faciliten el perfecto desarrollo de todas sus facultades, tanto mentales como físicas, con proyecciones a su adaptación al medio social”<sup>156</sup>, por lo que éstos se decidirán a acoger la actividad lúdica y a utilizar los juguetes en las escuelas. Un escenario, en el que el objeto de juego –el juguete- estará cada vez más presente (probablemente por el mayor desarrollo y expansión de la industria juguetera) y será considerado como un instrumento didáctico más, motivado por el convencimiento del magisterio que demanda “tener en cuenta los juguetes que estimulen el desarrollo intelectual y físico del escolar”<sup>157</sup>. Un argumento que se apoya en la cualidad integral de la actividad lúdica -recogida en un Decreto<sup>158</sup> del Ministerio de Educación sobre la Ley de Enseñanza Primaria de 1967-, que Antonio Onieva se encarga de recordar en su manual dedicado a la organización escolar:

“La importancia del juego tiene carácter múltiple: es física en cuanto desarrolla el cuerpo; intelectual, en cuanto estimula las capacidades mentales; moral, puesto que inspira buenos principios de conducta; educativa, puesto que crea en el niño la conciencia de la necesidad del trabajo; pedagógica, porque es fuente de observación del maestro, y científica,

---

<sup>154</sup> MEDINA, A. (1959) “Maternales y párvulos. Juegos y juguetes” en *Vida Escolar* nº 4, p. 4.

<sup>155</sup> Así, para primaria se advierte también que “el conjunto de facultades necesarias para practicar cualquier juego se ve favorecido y desarrollado de una manera inconsciente y agradable, estimulándose el desenvolvimiento del organismo no sólo en el aspecto físico, sino también en el síquico (...) influir más agradablemente para alcanzar unos objetivos físicos, psíquicos y morales en condiciones óptimas” en “El juego y su valor educativo” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 23, p. 8.

<sup>156</sup> OLLE, F. (1967) “El juego y los juguetes” en *Revista de Educación* nº 191, p. 109.

<sup>157</sup> “Los niños y sus juguetes” (1967) en *El Magisterio Español* nº 9.748, p. 28.

<sup>158</sup> “Art. 10. (...) la gimnasia educativa, los juegos de deportes, elegidos entre los más eficaces por su tradición o por su interés pedagógico, son instrumentos inmediatos del desarrollo físico de los escolares y mediatos de su formación intelectual y moral” en *Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria* (BOE, 13-II-1967). Dos años más tarde, se publica otro decreto específico sobre la actividad lúdica en el que se explicita que “Esta actividad ofrece excelentes oportunidades para el desarrollo físico, intelectual, social y emocional del niño” en *Decreto 2061/1969, de 16 de agosto, por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico* (B.O.E. de 29-IX-1969).

desde el momento en que los juegos han sido muchas veces el precedente del progreso industrial y científico”<sup>159</sup>.

En los años 70 se continúa remarcando, insistiendo y profundizando en el juego como actividad pedagógica ideal que condensa las características deseables para una educación integral. Así, con motivo de la celebración del *Año Internacional de la Educación* en 1970, el Ministerio de Educación y Ciencia organizó una exposición entorno al juego y los juguetes, al respecto de la cual la jefa del Departamento de Documentos y Publicaciones, María Josefa Alcaraz, declara que “la necesidad del juego por parte del hombre, en las primeras edades, no sólo se basa en el gran valor que para su desarrollo físico tiene la realización de movimientos, sino en que es la base del desarrollo de la inteligencia, pudiendo afirmar que el juego es fundamental en el desarrollo integral del niño”<sup>160</sup>. Además aprovecha la ocasión para recoger las palabras que el Papa Pablo VI dirigió a los fabricantes y exportadores de juguetes<sup>161</sup>, en el XI Congreso del Instituto Europeo del Juguete en mayo del 1969, a propósito del juego y el desarrollo integral del niño. De otro lado, el profesor Ricardo Marín llama la atención sobre la faceta lúdica para poder cumplimentar educativamente todas las dimensiones del individuo, escribiendo que “ahora empieza a comprenderse que para lograr un humanismo integral, para el despliegue total del ser del hombre, y para mayor eficacia en su vida social, parece imprescindible reencontrar de nuevo el sentido del juego”<sup>162</sup>, recomendando que se tenga en cuenta la actividad lúdica como uno de los principios más importantes en la educación del momento.

Aunque, la tendencia a que el juguete acapare el discurso pedagógico en detrimento del juego en sí es la mayoritaria, haciendo diferentes alusiones al respecto como las que defienden una utilización formativa del juguete, puesto que “promueven el desarrollo sensorial, motor e intelectual, así como sientan las bases de todo aprendizaje social y cultural, excitando progresivamente la imaginación y la capacidad de

---

<sup>159</sup> ONIEVA, A. (1967) *Metodología de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Magisterio Español, p. 153.

<sup>160</sup> ALCARAZ, M. J. (1970) “El juego y el juguete” en *Vida Escolar* nº 117, p. 13.

<sup>161</sup> “(...) se sabe que ciertos juegos desarrollan cualidades de la inteligencia, del corazón, de la acción. Piénsese, por ejemplo, en los que ejercitan la reflexión y la investigación, como el ajedrez; en los juegos mecánicos, que ponen en práctica la actividad intelectual y manual; en los juegos gimnásticos, que desarrollan armoniosamente el cuerpo humano...” en *Ibidem*, p. 15.

<sup>162</sup> MARÍN, R. (1977) *Principios de la educación contemporánea*, Madrid: Ediciones Rialp (3ª edición), p. 180.



apoderarse de las cosas”<sup>163</sup>. Este principio se confirma en el *II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete en el ámbito de la escuela y la educación especial*, celebrado en Barcelona en noviembre de 1977, que recoge entre sus conclusiones la siguiente recomendación: “Independientemente de los distintos postulados y teorías sobre el juego, su rica diversidad aconseja que no se le considere únicamente como instrumento facilitador el aprendizaje, sino que se observe, propicie y se desarrolle toda clase de juegos en el niño, ya que éste constituye un elemento básico en su desarrollo global como individuo”<sup>164</sup>. Una recomendación, sobre la que el MEC ya había tomado la iniciativa previamente, incluyendo como contenido en los estudios de formación profesional que acreditaban a los técnicos de los jardines de infancia, un módulo<sup>165</sup> al respecto.

Con la llegada de la democracia a nuestro país, se consolida definitivamente el argumento –defendido también por la UNESCO<sup>166</sup>- que venimos exponiendo sobre la característica integral del juego, extendiéndose y generalizándose las voces que lo defienden, si bien, continúa existiendo un sesgo que se inclina a centrar la atención en la mayoría de las ocasiones en el juguete como objeto de juego, afirmando que “los juguetes son esenciales para el desarrollo infantil; es el instrumento por medio del cual el niño irá desarrollando sus aptitudes, tanto físicas como intelectuales (...) un medio para educar; debe estimular la imaginación, motivar el juego, dando lugar a la iniciativa, la creatividad y la fantasía del niño; también el desarrollo social”<sup>167</sup>. Este instrumento lúdico habrá de ser aprovechado por el educador para, aún siendo consciente de la globalidad de la actividad, desarrollar o potenciar cada uno de los aspectos formativos que se desee en función de los objetivos pedagógicos a conseguir, ya que si “los juguetes fomentan el desarrollo físico, social, mental y emocional del niño. Orientar, aunque muy esquemáticamente, qué juguetes desarrollan, de forma más específica, cada

---

<sup>163</sup> BERNAL, F. J. (1975) “Hacia una utilización formativa del juguete” en *El Magisterio Español* n° 10.304, p. 11.

<sup>164</sup> “Conclusiones del II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete en el ámbito de la escuela y la educación especial (Barcelona, 19-21 de noviembre de 1977)” en *Bordón* abril-marzo 1978, n° 222, p. 187.

<sup>165</sup> “El juego como medio de formación integral” en *Orden de 16 de septiembre de 1977 por la que se autoriza a los Centros de Formación Profesional que se indican para impartir, con carácter provisional, las enseñanzas no reguladas de Técnico auxiliar y Técnico especialista de Jardines de Infancia, rama Hogar, para Formación Profesional de primero y segundo grados, respectivamente* (BOE, 17-X-1977).

<sup>166</sup> “ (...) el juego es vital; condicional un desarrollo armonioso del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad” en UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: UNESCO, p. 5

uno de estos campos, será la tarea principal de este trabajo”<sup>168</sup>. Aunque esta propuesta de separar o compartimentalizar los diferentes aspectos educativos o disciplinas escolares, es criticada por cómo se ha venido realizando habitualmente, pues “la pedagogía tradicional del juego como objeto de la educación se practica en las escuelas en las siguientes disciplinas parciales: educación estética, educación física, matemáticas y educación social; bien sea para fomentar el desarrollo de las capacidades teatrales, motoras, cognitivas o sociocognitivas”<sup>169</sup>, una parcialidad que habrá de corregirse pensando en el juego como actividad integral y generalizadora de un desarrollo global.

Con la aparición de las primeras ludotecas en nuestro país –de las que nos ocuparemos ampliamente más adelante- a principios de los años 80, el juego y el juguete se institucionalizan en un espacio creado ‘ad hoc’ para darles acogida y para que puedan cobrar su significado más amplio. Aquí, “el joc i la joguina, doncs, se’ns ofereixen com a dimensions del fet educatiu. Car es pot dir que el joc, com a exercici optimitzant, i la joguina, com a objecte que promou l’acció expansiva i formativa, tenen un lloc bàsic en el procés educatiu i en els seus aspectes constituents: humans, socials, culturals i comunicatius”<sup>170</sup>; por ello se tendrá que escoger entre el material lúdico y ofrecer la “possibilitat d’elecció entre un màxim de bones joguines, de joguines de qualitat i, per tant, de joguines que afavoreixen el desenvolupament del nen en tots els aspectes”<sup>171</sup>, logrando así la pretendida educación integral mediante el juego. Un objetivo que deben perseguir todas las ludotecas, siempre que tengan presente que “a través de esta actividad desarrolla todos los aspectos de su personalidad y maduración mental, física y social”<sup>172</sup>, un propósito compartido también por la escuela donde “cualquiera que sea el tipo de aprendizaje que se requiera que los niños adquieran (intencionalidad del maestro), se podrá alcanzar por medio de las múltiples

---

<sup>167</sup> GARCÍA, I. (1979) “La importancia del juego en la infancia (I)” en *Escuela Española* n° 2.505, p. 15.

<sup>168</sup> VV.AA. (1979) “Jugar y matar” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 57, p. 15.

<sup>169</sup> COBURN, U. (1980) *Juego y aprendizaje. Teoría y praxis para la enseñanza básica y preescolar*. Madrid: Ed. de la Torre, p. 72, a lo que se añade que “en general, puede decirse que, como procedimiento para aprender, el juego se empleó (y se emplea todavía mucho en este sentido) para la educación músico-artística, la instrucción del pensamiento y la educación física” *Ibidem*, p. 73.

<sup>170</sup> BORJA, M. de (1982) *Les ludoteques. Joguines i societat*, Barcelona: Edicions 62, p. 5. Con anterioridad, la pedagoga catalana ya había señalado en otra de sus publicaciones que “el niño debe desarrollar armoniosamente su cuerpo, su inteligencia, su afectividad, su creatividad y su sensibilidad y que los juguetes contribuyen al desarrollo de estos cinco componentes de la personalidad cada uno a su manera, en un aspecto y en una edad” BORJA, M. de (1980) *El juego infantil (organización de las ludotecas)*, Barcelona: Oikos-Tau, p. 21.

<sup>171</sup> *Ibidem*, p. 38.

<sup>172</sup> GARCÍA, I. (1983) “Las ludotecas” en *El Magisterio Español* n° 10.718, p. 29.

posibilidades que el juego ofrece”<sup>173</sup>, consolidándose la actividad lúdica como un instrumento imprescindible para ambas instituciones educativas. Además, el juego cobrará aún más valor, si cabe, en el contexto del tiempo libre con motivo de una circular de la Dirección General de Educación Básica del MEC sobre la regulación y limitación de mandar tareas o ‘deberes’ a los alumnos para casa, para poder gozar así de mayor tiempo de juego, el cual “constituye también un medio para ponerle en relación con su medio ambiente, en el más amplio sentido del término, y medio idóneo de desarrollo psicomotriz, intelectual, social y moral, que puede fomentar, además, su imaginación y creatividad”<sup>174</sup>, completándose de esta manera la función formadora que ejerce la escuela.

La aplicación de estos juegos para una educación integral en la escuela, ludotecas y otros espacios, viene avalada también por argumentos psicológicos como los de Piaget, y que son presentados entre nosotros por publicaciones que recuerdan que “el desarrollo de los niños no sólo es social, moral y cognoscitivo, sino que, a través de los juegos que comportan reglas, también se desarrollan política y emocionalmente”<sup>175</sup>; motivadas por esto, se ponen en marcha iniciativas como, por ejemplo, una ludoteca en un parque de Salamanca, con la pretensión de “favorecer y potencial el desarrollo global y la formación integral de los chicos en la medida que fuere posible; así, dimensiones como la afectiva, cognitiva y social interactuando, posibilitaban este desarrollo global, potenciaban la democratización del juguete y la participación en la diversión, ampliando el abanico de posibilidades educativas”<sup>176</sup>. Otra de las razones de carácter psicológico que fundamentan esta idea, es el aprendizaje significativo que considera que “la enseñanza a través del juego permite la integración de los aprendizajes en unas actividades globalizadoras bien delimitadas que adquieren un gran sentido para el niño”<sup>177</sup>, y por ello, se aboga por su utilización en los rincones del parvulario puesto que “adquirirá todo su valor como propuesta didáctica global y superará el carácter, que en algunas ocasiones tiene, de mera innovación técnica asilada del resto de actividades de

---

<sup>173</sup> GARZÓN, M. (1983) “Cómo los niños pueden crecer a través del juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 105, p. 71.

<sup>174</sup> PENAS, A. (1985) “Los deberes escolares y el tiempo libre de los niños” en *Escuela Española* nº 2.751, p. 8.

<sup>175</sup> KAMII, C. y DEVRIES, R. (1988) *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Madrid: Visor, p. 47.

<sup>176</sup> MORO, G. (1988) “Una ludoteca en el parque” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 156, p. 63.

<sup>177</sup> BELART, M. y ROSELL, M. (1988) “Los rincones de juego en el parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 160, p. 65.

la clase”<sup>178</sup>, entrando a formar parte de la cotidianeidad pedagógica de las aulas de educación infantil.

La última década del siglo XX tampoco es ajena a esta realidad global de la actividad lúdica, por lo que los tratadistas del tema continuarán apostando por ella, puesto que “un uso educativo del juego puede ayudar al desarrollo integral del sujeto, si en él se producen procesos que ejerciten sus capacidades”<sup>179</sup>, para la aplicación escolar de esta actividad se podrá utilizar, entre otros métodos, un ‘fichero ludo-pedagógico’ que facilitará su empleo y clasificación, ya que “el juego actúa como una educación difusa, asistemática, fuera de la escuela y tiene muchas horas de influencia en la vida de cada individuo, por eso una pedagogía que busque la Educación integral no puede ignorar las posibilidades formativas de este sector de la vida y debe incorporarlo al ámbito educativo escolar”<sup>180</sup>, una desorganización que se romperá mediante la adecuada selección de juegos con fines educativos de este fichero. En los años 90 persiste todavía la inercia que motiva a la introducción del juego, sobre todo, como parte de las clases de educación física, si bien se considera que “la práctica lúdica no debe entenderse como competencia exclusiva del ámbito motor sino que debe visionarse desde una óptica multidimensional (...) fundamentan una teoría general ya que ninguna por sí solo puede determinar la variedad de funciones que cumple el juego”<sup>181</sup>, por ello se ofrecen unas orientaciones metodológicas que han de tener en cuenta como primer principio, a la hora de sistematizar el proceso para su incorporación al currículum escolar, “que el carácter interdisciplinar del juego y su riqueza y variedad de efectos constituyen una forma ideal de trabajo”<sup>182</sup>. Esta idea se recogerá en los diferentes decretos de las Comunidades Autónomas que regulan y establecen las directrices a seguir para aplicar la LOGSE, como por ejemplo, la referente a Andalucía, donde “la actividad lúdica debe

---

<sup>178</sup> Ídem. En la metodología y organización de la educación preescolar, la actividad lúdica representa un actividad central e integral de primer orden, pues “el juego es una necesidad vital, contribuye al equilibrio humano. Es a la vez actividad exploradora, aventura y experiencia: medio de comunicación y liberación bajo una forma permitida, el juego es un proceso de educación completa, indispensable para el desarrollo físico, intelectual y social del niño” CASTILLO, C; FLORES, MC; RODAO, F; MUÑIZ, ML; RODRÍGUEZ, J; y UNTURBE, J. (1985) *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*, Barcelona: CEAC (7ª edición), p. 83; en otro punto de la misma obra, se insiste al respecto, escribiendo que “la moderna pedagogía considera los juegos en relación con un desarrollo integral del niño a nivel afectivo, senso-motriz; capaz de ordenar la mente infantil y sus actos y capaz también de ajustar su conducta para la integración social y de establecer relaciones” *Ibidem*, p. 99.

<sup>179</sup> ORTEGA, R. (1990) *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*, Sevilla: Díada editoras, p. 21.

<sup>180</sup> MARTÍNEZ, E. (1993) *El juego infantil. Análisis y aplicación escolar*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, p. 101.

<sup>181</sup> NARGANES, JC. (1993) *Juego y desarrollo curricular en educación física: orientaciones para la reforma en enseñanza primaria*, Sevilla: Wanceulen, pp. 66-67.

entenderse no sólo como un núcleo de contenidos o aspectos de la realidad que el alumno debe aprender, sino también como una estrategia metodológica que afecta al resto de los contenidos y les confiere un tratamiento determinado”<sup>183</sup>. Y para esta aplicación del juego en clases de educación física, entre otras disciplinas, se recordará una vez más que “el juego como factor de desarrollo global e integral y como elemento de autorrealización personal va a permitir desarrollar las concepciones que la LOGSE dispone para el desarrollo de la Educación Física”<sup>184</sup>, por lo que el educador que se disponga a introducirlo en la dinámica de clase, “debe tener conciencia de las posibilidades educativas del juego y tener bien claro que el tiempo empleado en el juego no es una pérdida del mismo, sino que tiene un carácter educativo e integrador”<sup>185</sup>. Un tiempo que irá más allá de la clase de educación física y que habrá de estar presente, a modo de contenido transversal, en todas las demás disciplinas escolares, practicándolo además fuera de la escuela mediante, por ejemplo, juegos de grupo porque “es importante como medio formativo y educativo; y a todos los niveles: motriz, cognitivo, expresivo, lingüístico y actitudinal”<sup>186</sup>, no siendo únicamente un elemento de diversión extraescolar.

Apoyándose en la multidimensionalidad o globalidad del juego, se aplica esta actividad actualmente con los más variados fines; como por ejemplo, con la introducción de los videojuegos en el aula para aprovechar sus potencialidades didácticas, puesto que “los videojuegos en general mejoran los reflejos, la psicomotricidad, la iniciativa y autonomía de los jugadores, pero además también pueden utilizarse en el ámbito educativo con una funcionalidad didáctica para contribuir al logro de determinados objetivos educativos”<sup>187</sup>. Y también, entre otros, en la utilización de materiales para el desarrollo motriz infantil, aunque sin perder de vista nunca que “debemos concebir el juego como un factor de desarrollo global (cognitivo, afectivo, social y motriz) y de autorrealización personal que supone una oportunidad inmejorable para conseguir un desarrollo más equilibrado de las personas, haciéndolas más felices y más humanas. Desde un punto de vista psicopedagógico, es un elemento

---

<sup>182</sup> *Ibidem*, p. 113.

<sup>183</sup> JUNTA DE ANDALUCÍA, *Decreto/1992 de por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*, Sevilla: BOJA nº56 de 20 de junio de 1992.

<sup>184</sup> CHINCHILLA, J.L.; CÓRDOBA, ER.; RIAÑO, MA. (1994) *Bases para la aplicación del juego en las clases de educación física*, Toledo: (s.n.), p. 5.

<sup>185</sup> *Ídem*.

<sup>186</sup> GUTIÉRREZ, R. (1997) *El juego de grupo como elemento educativo*, Madrid: CCS, p. 11.

favorecedor de todo tipo de aprendizajes”<sup>188</sup>; o incluso, el uso del ajedrez en la escuela , del que se dice que es un “extraordinario medio para fomentar en nuestro alumnado aspectos cognitivos, de personalidad, sociabilidad y un sinfín de valores”<sup>189</sup>. Unas actividades lúdicas, que adoptan las más variadas formas, con los más diversos fines, y que abarcan todos los aspectos y dimensiones características de una educación integral.

---

<sup>187</sup> MARQUÈS, P. (2000) “Las claves del éxito” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 291, p. 57.

<sup>188</sup> GARCÍA, ME. y RUIZ, F. (2001) *Educación motriz a través del juego. Infantil. Materiales no convencionales*, Madrid: Gimnos, p. 20.

<sup>189</sup> FERNÁNDEZ, J. y PALLARÉS, M<sup>a</sup>. R. (2002) “El ajedrez, seña de identidad” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 313, p. 29.

### **2.3.- Las relaciones entre el juego y el trabajo: dos caras de una misma moneda.**

Pretendemos detenernos ahora en el estudio de uno de los aspectos más polémicos e interesantes sobre la actividad lúdica a lo largo de la historia de la educación: la relación entre dos conceptos, el juego y el trabajo. Tradicionalmente se los ha considerado opuestos y antónimos, seguramente bajo la influencia etimológica de las palabras *ocio* (juego) y *negocio* (negación del ocio, trabajo). Aunque si revisamos y analizamos las concepciones y usos que de ellos se ha hecho, podremos comprender mejor el verdadero significado de ambos términos y ver que, en realidad, la dicotomía no es tal y el juego no es más que el ‘trabajo infantil’. Sobre el particular se ha escrito mucho, y no es nuestra intención focalizar nuestro trabajo en este discurso, si bien sí que queremos realizar un recorrido por las diferentes concepciones y reflexiones que algunos de los educadores más destacados de nuestro país han realizado, para poder ver así, la relación y utilidad que la actividad lúdica puede aportar al ‘trabajo’ escolar infantil.

El antropólogo Huizinga en su conocida obra *Homo ludens*, apunta que durante el “siglo XIX, en casi todas las manifestaciones de la cultura, el factor lúdico ha ido perdiendo mucho terreno. Los ideales del trabajo, de la educación y de la democracia, apenas si dejaron lugar para el principio eterno del juego”<sup>190</sup>. Esto nos da una idea de cual es el terreno por el que se moverá esta actividad en el campo educativo y de las dificultades y resistencias con que se encontrará, debido a las concepciones contrapuestas que suscita. Una de las primeras referencias respecto la relación entre el juego y el trabajo en nuestra historia contemporánea, las encontramos a mediados del siglo XIX en el diccionario de educación de Mariano Carderera. Éste considera ambos elementos mediante una relación de oposición, donde “los juegos se permiten para aliviar el fastidio que pudieran producir las ocupaciones serias, y para que se excite el gusto y afición, que movidos deben aplicarse á los estudios”<sup>191</sup>, calificando la actividad

---

<sup>190</sup> HUIZINGA, J. (1999) *Homo ludens* (1954), Versión castellana: Madrid: Alianza, p. 229. Con anterioridad, los filantropistas se habían propuesto “producir para sus discípulos la mayor proximidad posible entre juego y trabajo, por “trabajo” sólo puede mentarse en un sentido limitado el efectivo trabajo manual diario que se realiza en las instituciones filantropistas” ELSCHENBROICH, J. (1979) *El juego de los niños. Estudio sobre la génesis de la infancia*, Bilbao: Zero, p. 208.

<sup>191</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza, Tomo III*, Madrid: Imprenta de A. Vicente, p. 270.

lúdica como poco ‘seria’ y diferenciada del trabajo. A su parecer, la figura del educador que aplica el juego en su escuela distinguiéndolo de las otras actividades, se verá beneficiada “por el contraste de su alegría y de su atractivo durante el juego, con su gravedad y aun severidad cuando se trata de volver al santuario del estudio. Al ver los niños tan súbito cambio, formaran mas alta idea de la importancia del trabajo, y experimentan reconocimiento por el que prescinde de la austeridad de su carácter para tomar parte en sus entretenimientos”<sup>192</sup>, estando ambas actividades perfectamente delimitadas y distinguidas dentro del horario escolar. Unos años más tarde, Pedro de Alcántara también se detiene a realizar un pequeño análisis sobre la relación que tienen el juego y el trabajo, siendo el primero un elemento facilitador para la transición hacia el segundo, para ello se deberá habituar al individuo para que en la adultez “realice en serio lo que durante la niñez practica jugando; hé aquí, entre otros, el fin con que deben aprovechar los educadores la propensión al trabajo que manifiestan los niños (...) lo que tiene que hacer la educación es coger al niño por la mano y conducirlo, á través del risueño jardín de sus juegos, á la severa morada del trabajo, sin que comprenda el objeto de semejante excursión”<sup>193</sup>. Las palabras de Mme. Shrader en el *BILE* van en una dirección distinta a la de Alcántara y son muy explícitas a la hora de diferenciar entre ambas actividades en el jardín de infancia, reconociendo que “hay que conservar cuidadosamente la distinción entre juego y trabajo. Son formas diferentes de actividad, y cuanto más plenamente comprenderemos su diferencia, tanto más disfrutaremos en nuestros juegos y gozaremos en nuestros trabajos”<sup>194</sup>; siendo pues, dos actividades antagónicas y necesarias a la vez.

---

<sup>192</sup> *Ibidem*, p. 280. Esta distinción o separación entre juego y trabajo es todavía más explícita en su manual de pedagogía práctica: “Mientras no sea posible someterlos al orden exacto y severo de la escuela, indispensable es prepararlos gradualmente conforme á sus instintos y tendencias, dando á sus ocupaciones y al trabajo, siempre penoso, la apariencia de juego, aunque solo sea en lo exterior ó en la forma” CARDERERA, M. (1875) *Pedagogía práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas, Tomo II*, Madrid: Gregorio Hernando, p. 372.

<sup>193</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico, Tomo V De la educación física*. Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 116. En el tomo de la misma obra dedicado a la educación intelectual y los métodos de enseñanza, citará a Kant y Mme. de Staël como posturas opuestas, para contrastar sus afirmaciones: “La escuela es una cultura forzada, dice Kant. Debe acostumbrarse al niño á trabajar, y es hacerle un mal servicio el acostumbrarle á mirarlo todo como un juego (...) La educación dada deleitando, afirma Mme. de Staël, dispersa el pensamiento. El dolor de todas las clases es uno de los mayores secretos de la naturaleza, y la inteligencia del niño debe acostumbrarse á los esfuerzos del estudio, como nuestra alma al sufrimiento” GARCÍA, P. de A. (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 La educación intelectual y los métodos de enseñanza*. Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 46.

<sup>194</sup> SCHRADER, Mme. (1884) “Pestalozzi y Froebel con relación á los jardines de la infancia”, en *BILE* nº 173, p. 120.



El fundador de la ILE Francisco Giner en un artículo firmado bajo pseudónimo, manifiesta su parecer sobre la relación entre las dos actividades, posicionándose por la conveniencia de dar acogida en la escuela a ambas, combinándolas y sacando beneficio de ellas, reuniendo en el aula “el juego con el trabajo, la seriedad con el alegre bullicio; cuando el maestro lo es también de sus goces y acierta á proporcionar el tiempo del trabajo con el del juego para llenar sin solución esas horas”<sup>195</sup>. Por entonces, la maestra valenciana Castro de la Jara advierte sobre el uso escolar del juego corporal y las resistencias de la opinión popular –por considerarlo contrapuesto al trabajo- que deben superar las educadoras que desean aplicarlo, “el obstáculo más importante que la maestra ha de procurar vencer, es el de que no crean nunca los padres que las excursiones, paseos y juegos son á costa del tiempo que corresponde emplear en la escuela, que la maestra adopta tales medios para disminuir su trabajo, que las niñas pierden en educación é instrucción al salir de la escuela para aquel objeto”<sup>196</sup>. También a propósito de los juegos corporales, el doctor José Fraguas se atreve a señalar las diferencias técnicas entre el juego, trabajo y el ejercicio corporal, aclarando en su tratado de gimnasia las relaciones, especificidades de cada actividad y el uso educativo que de ellos se derivará:

“Creemos llegado el momento de establecer las diferencias entre el Juego, el Ejercicio y el Trabajo. \**Juegos* es la transformación impulsiva, libre y placentera del calor en movimiento corporal, localizado ó generalizable. \**Ejercicio* es la transformación del juego instintivo en movimientos regulados y placenteros, localizados ó generalizables. \**Trabajo* es la transformación del ejercicio en movimiento ó actos obligados, más ó menos placenteros, pero siempre útiles á la vida social”<sup>197</sup>.

A principios del siglo XX el debate entorno a la diferencia, similitud o relación entre el juego y el trabajo prosigue, y a él aluden muchos de los educadores y escuelas de la época. María de Borja ha estudiado la renovación pedagógica en Catalunya en lo tocante a la actividad lúdica, y nos ofrece varios ejemplos de esta correlación: como por ejemplo, el de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, donde “el juego es algo real en

---

<sup>195</sup> X (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 217, p. 63.

<sup>196</sup> CASTRO, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* nº 50, p. 365.

<sup>197</sup> GARCÍA, 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,*

el chico que colabora en su pleno desarrollo físico y lo encamina con interés y alegría hacia el trabajo”<sup>198</sup>; la escuela Horaciana de Pau Vila en la que se dispone de “pizarras, juguetes, ‘dones’ de Froëbel, plantas y flores; y con todos estos elementos realizaban juegos que parecen trabajos, y trabajos que parecen juegos”<sup>199</sup>; la Escola del Bosc de Rosa Sensat, pues en ella “no existía la confusión entre el juego y el trabajo manual, que era considerado como una preparación para el trabajo industrial (...) tanto el trabajo como el juego son considerados en esta escuela como elementos igualmente naturales y eficaces para la actividad del niño, es por esto que el juego y el trabajo son empleados de forma indistinta, para la consecución de una completa actividad educativa”<sup>200</sup>; o el Instituto Escuela de Josep Estalella en cuyo ideario se afirma que “la escuela no quiere sangre ni del maestro ni del alumno. Jugar y trabajar. Jugar con toda el alma, con el máximo esfuerzo, como si en ello nos fuera la vida. Trabajar con toda el alma, con el máximo esfuerzo, como si en ello nos fuera la vida”<sup>201</sup>, primando este espíritu de entusiasmo en todas las actividades.

Las opiniones publicadas en la revista *La Escuela Moderna* son un buen reflejo de las preocupaciones al respecto a principios de siglo. En sus páginas encontramos manifestaciones como la de Taylor, que ve en el juego una preparación para el futuro trabajo del niño cuando sea mayor, así “se hace en el juego el primer período del aprendizaje de la vida del niño. Durante él está haciendo su obra el poder físico é intelectual que le facilitará la transición al trabajo (...) Debiera, por tanto, enseñarse á los niños á jugar con el mismo cuidado con que se les enseñará más tarde en la vida a trabajar”<sup>202</sup>. Bajo el título ‘Lo que deben ser los juegos de los niños’ y fruto de un concurso cuyos trabajos publica esta revista, Martí y Alpera y García del Real expresan

---

*Sociedades de recreo, etc., etc. Tomo III. Pedagogía general, Educación física y Juegos corporales.*

Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía., p. 397.

<sup>198</sup> BORJA, M. de (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 23. En el Boletín que publicaba la Escuela Moderna, se puede leer que “todo juego bien dirigido se convierte en trabajo, como todo trabajo en juego (...) el estudio de los juegos de los niños demuestra su gran semejanza con las ocupaciones más serias de sus mayores. Los niños combinan y ejecutan sus juegos con un interés y una energía que sólo abate el cansancio. Trabajan por imitar cuantas cosas puedan concebir que hacen los grandes” COLUMBIÉ, R. (1902) “Los juegos” en *Boletín de la Escuela Moderna* nº 1, Año II, p. 3.

<sup>199</sup> BORJA, M. de (1984) *El juego como...*, Op. Cit, p. 24.

<sup>200</sup> *Ibidem*, p. 52.

<sup>201</sup> *Ibidem*, p. 67; un ideal que coincide con el del esculptismo, cuyo lema reza: “Cuando juguéis, jugad de veras y cuando trabajéis, trabajad al máximo. Pero no dejéis nunca que vuestro juego y vuestras diversiones perjudiquen vuestros estudios” *Ibidem*, p. 89.

<sup>202</sup> TAYLOR, A. R. (1900) “Los instintos y los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 108, pp. 169-170.

sus opiniones sobre el binomio juego-trabajo. El profesor de la escuela superior de Cartagena, cree que “*El juego es el primer trabajo de los niños (...) ninguna preparación tan conveniente como la del juego para el trabajo serio, regular y fecundo; ningún desarrollo tan fácil, tan eficaz y tan íntegro como el que en nuestros primeros años produce el juego*”<sup>203</sup>; por su parte, la profesora Matilde García trae a colación los juegos manuales de Fröebel, los cuales “*tienen por objeto desarrollar la vista y la mano del educando, preparándole al trabajo*”<sup>204</sup>, añadiendo en sus conclusiones personales lo idóneo que sería utilizar la actividad lúdica, puesto que el “*ejercicio y el juego en medio de una naturaleza rica y esplendente es, no sólo el mejor aperitivo, sino la mejor preparación al trabajo. Además, cuando los padres vean palpablemente estas ventajas, no se opondrán á que sus hijos disfruten de ellas*”<sup>205</sup>, ayudando a superar así algunos de los obstáculos y confusiones conceptuales que dificultan la implementación lúdica educativa.

Las memorias técnicas de los maestros valencianos de 1908 nos serán de gran utilidad para ilustrar la opinión y el pensamiento pedagógico sobre el particular de algunos de los educadores del momento, unas reflexiones que son fruto de su formación en las escuelas normales, las lecturas realizadas y su práctica diaria en las escuelas. Una de estas maestras defiende las ventajas de la actividad lúdica, pero considera que debe reservarse también un tiempo para el trabajo infantil, pues “*la utilidad y la conveniencia del juego, sin embargo no deben invertir las niñas todo el tiempo en el, sino que debemos infundirles de pequeñas amor al trabajo: dichosa quien lo posee*”<sup>206</sup>; otra educadora cree que el “*juego tiene su valor porque el niño adquiere su desarrollo y le facilita medios para el día que sea hombre ser un buen trabajador y pueda atender á las primeras necesidades de la vida*”<sup>207</sup>, una opinión compartida por el maestro Vicente Pellicer que piensa que “*el juego prepara para la vida; porque los juegos son de*

---

<sup>203</sup> MARTÍ, F. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 110, p. 362; a este tipo de actividad lúdica preparatoria para el trabajo la llama “el juego fructífero, el que nos hace cobrar alientos para trabajos apremiantes, no es el juego sin objeto, frívolo, desordenado, estéril; sino el juego que tiene fines que perseguir, el que entusiasma, el que enardece” *Ibidem*, p. 365.

<sup>204</sup> GARCÍA, M. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 111, p. 429.

<sup>205</sup> *Ibidem*, p. 431.

<sup>206</sup> MARTÍNEZ, M. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia con niñas” *A.D.P.V.*, E.9.3.15., Caja 1, p. 11.

<sup>207</sup> CASTELLO, M. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo” *A.D.P.V.*, E.9.3.15., Caja 3, p. 6.

ordinario imitaciones de ella; y el juego como ejercicio que es, prepara además especialmente para el trabajo; pues al fin y al cabo el trabajo del hombre no es más que una transformación de los juegos del niño”<sup>208</sup>. Por último la maestra de Carcaixent Ramona Martínez, inventa una curiosa canción para acompañar al juego del corro de sus alumnas, inculcándoles mientras tanto la diferencia entre ambos conceptos:

“Yo tengo presente que cuando el niño juega debe olvidar las lecciones de la escuela; cuando trabaja, no debe pensar en el juego. A este efecto, jugando al corro les hago cantar estas buenos consejos: Trabaja, niño, /Y juega después/ Dice un cantarcito/ Del idioma ingles,/ Para quien no quiera/ Caer en desliz./ Las horas pasadas/ En triste inacción,/ Por Dios son lloradas/ E inútiles son/ Trabaja niño/ Y juega después/ Dice un cantarcito/ Del idioma ingles”<sup>209</sup>.

En los manuales escolares de principios de siglo, encontramos también muchas referencias al respecto, como por ejemplo, las de Rufino Blanco que pretende aclarar que “los juegos corporales aunque imiten al trabajo y sean preparación para él, son predominantemente ejercicios recreativos”<sup>210</sup>, para después definir cuál es la diferencia existente entre una actividad y otra, puesto que “desde el punto de vista de la educación, conviene establecer la diferencia que existe entre el juego y el trabajo, y, sin embargo, no es fácil hacerlo porque son formas de actividad y de ejercicio que en nada difieren cualitativa ni cuantitativamente (...) el niño juega por jugar, y, por tanto, el juego se diferencia del trabajo en que es una actividad desinteresada cuyo fin está en sí misma”<sup>211</sup>. Desde su óptica, los juegos no son más que una preparación para el trabajo, ya que:

---

<sup>208</sup> PELLICER, V. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo” *A.D.P.V.*, E.9.3.15., Caja 1, p. 17.

<sup>209</sup> MARTÍNEZ, R. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia” *A.D.P.V.*, E.9.3.15., Caja 1, pp. 11-13; a lo que añade que “Las personas que trabajan y se ocupan en algo de provecho son las mas felices; los niños que juegan después de aprendidas sus lecciones, no se acuerdan ya de sus trabajos procurándose así el descanso de la mente, y después de sus pasatiempos se sentirán mas aptos, para el estudio” *Ibidem*, p. 15.

<sup>210</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, p. 391.

<sup>211</sup> *Ibidem*, pp. 437-438; a esto aporta la diferenciación de Claparède, el cual “afirma que ambos ejercicios son polos de una misma línea en la que se pasa de uno a otro por una gradación insensible y de la que son diversas etapas las siguientes: 1ª Juegos primitivos en su forma más pura. 2ª Juegos autotélicos o de fin creado por el mismo niño. 3ª Ocupación o ejercicio intermedio entre el juego y el trabajo. 4ª Actividad con un fin lúdico. 5ª Juegos superiores. 6ª Trabajo superior. 7ª Trabajo de móviles intrínsecos. 8ª Trabajo de móviles extrínsecos. 9ª Trabajos sin interés ni transformación placentera, que el autor denomina

“entre el juego, que es ejercicio, y el trabajo, que también lo es, no hay más que una diferencia formal: hasta su contenido puede ser el mismo (...) Por esto la práctica del juego en los niños es una excelente preparación para el trabajo en la edad adulta. Los juegos de los niños son generalmente imitación de los trabajos del hombre y con frecuencia los trabajos del hombre son transformaciones útiles de los juegos de los niños”<sup>212</sup>.

Según el parecer de Recuero García recogido en sus *Apuntes de pedagogía*, los juegos son buenos para el desarrollo infantil, pero a medida que el niño va madurando y avanzando en su proceso educativo, se habrá de ir prescindiendo poco a poco de ellos en detrimento del trabajo, así “los juegos deben ir disminuyendo a medida que el desarrollo se completa, no tan sólo porque el organismo no necesita de ejercicio tan frecuente, sino porque hay que aplicar la actividad al trabajo”<sup>213</sup>, para ello recomienda que “hay que dirigir al niño convenientemente para que éste juegue trabajando, no sólo en la escuela, sino en la casa”<sup>214</sup>. Así pues, conviene en definir que “la diferencia entre juego y trabajo radica en el fin del ejercicio de la actividad. En el trabajo, el fin es otro que la acción ejecutada; en el juego es sólo esa acción. Se juega por la diversión que en ello hay; se trabaja por la utilidad del ejercicio”<sup>215</sup>. La alegría y la satisfacción de realizar el trabajo correctamente, serán el factor que ayudará a que estos dos conceptos se aproximen y encuentren una continuidad entre ellos:

“No podremos nunca hacer que el trabajo sea tan agradable como el juego, ni la misma afición a vencer las pasiones, que a seguir sus impulsos; pero si en el acto del trabajo o al vencer los apetitos no sentimos la misma alegría que durante el juego, es evidente que no hemos sentido esa alegría que producen la satisfacción del apetito intelectual y la realización del bien, superior a la del juego. lo difícil está en hacer que el educando llegue a gustar estas subsiguientes alegrías, que si así es, ello será seguro incentivo para que desee ser trabajador y honrado”<sup>216</sup>

---

‘corvea’. 10ª Trabajos forzados que consisten en trabajar por trabajar sin fin y sin utilidad alguna”  
Ibidem, pp. 438-439.

<sup>212</sup> Ibidem, pp. 439-440

<sup>213</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de pedagogía, Tomo I, Educación general*, Valencia: Est. Tipográfico “La Gutemberg”, 3ª edición, p. 309

<sup>214</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de pedagogía, Tomo II Dirección de escuelas y didáctica pedagógica*, Valencia: Est. Tipográfico “La Gutemberg”, 3ª edición, p. 150.

<sup>215</sup> RECUERO, G. (1931) *Apuntes de pedagogía, Tomo III Antropología pedagógica*, Valencia: Est. Tipográfico “La Gutemberg”, 6ª edición, p. 149.

<sup>216</sup> Ibidem, p. 154.

En el I Congreso Español de Higiene Escolar celebrado en Barcelona en abril del 1912, un médico inspector escolar ve la conveniencia de utilizar el juego en los centros educativos para inculcar al niño la idea de “adquirir fuerza, salud, belleza, agilidad, para ser resistente al trabajo y destruir de una vez la sedentariedad”<sup>217</sup> preparando así al futuro hombre que deberá ser un individuo de acción y hábil, el cual difícilmente podrá formar una escuela que prescindiera del juego y de cualquier otro ejercicio activo. Sobre esta relación anticipatoria del futuro que le espera al niño que juega, Henry Curtis escribe en el *BILE* que “el mundo del juego es el mundo real del niño, alrededor del cual revolotea el mundo del trabajo, como un fantasma sin realidad, pero amenazador”<sup>218</sup>, pues se supone que las actividades que en la edad infantil se realizan bajo forma de juego, en la edad adulta se transformarán en trabajo. De otro lado, un texto del Ajuntament de Barcelona de principios de los años 20, intenta también aportar su grano de arena a la tarea de aclarar la confusión existente entre las concepciones que entienden el juego y el trabajo como totalmente opuestos, pretendiendo conciliar ambos términos y viendo que los dos son igualmente útiles para la tarea pedagógica:

“Una mala intel·ligència ha fet considerar el treball i el joc com a coses oposades i suposar el noi refractari al primer, en veure el seu instint dirigit a jugar constantment, essent així que s’ha pogut comprovar que estima el treball amb passió, i que tot el secret de la seva felicitat i benestar, consisteix en saber donar una direcció als seus moviments desordenats i canalitzar aquella energia sobrera que es manifesta en el moure’s inconscient, sense finalitat ni objecte, del seu jugar. I és que treball i joc són aplicacions igualment naturals i eficaces de l’activitat del noi, indispensable per a l’educació, i per això el joc i el treball es poden emprar indistintament per a exercir una acció educativa”<sup>219</sup>

Otra de las valiosas aportaciones sobre la materia la realiza Claparède, cuyos artículos en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* sobre la escuela, la psicología experimental y el juego son muy esclarecedores. El profesor de la Universidad de Ginebra, se encarga de establecer una analogía entre el juego de los niños y el trabajo de los adultos. Considera al juego vital para el niño, siendo una fuente

---

<sup>217</sup> CAMIÑAS, V. (1912) “Terrenos de juego y utilidad de la creación, en las ciudades de terrenos especiales para los deportes escolares.- Juegos infantiles desde el punto de vista higiénico y educativo” en *VVAA* (1913) *I Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona: Imp. de la Vda. de Francisco Badía, p. 69.

<sup>218</sup> CURTIS, H. S. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* n° 702, p. 264.

inagotable de educación moral, pues proporciona las energías necesarias para la práctica social, a semejanza de lo que ocurre en los adultos con el trabajo: “el juego llena en el niño la función que en el adulto es obligación habitualmente transferida al trabajo. Las nociones de obligación moral, de deber, de necesidad social, de que carece el niño en mayor o menor grado, es el juego el que las reemplaza”<sup>220</sup>. El convencimiento del psicopedagogo belga acerca de la inclusión y necesidad del juego en la escuela, le lleva a defenderlo a ultranza, a pesar de ser consciente de las reticencias y los argumentos en contra que surgen sobre su utilización, los cuales vienen abanderados por el convencimiento de que la escuela ha de estar enfocada al trabajo y no al juego. Estas voces lo identifican con el ocio inútil y sin productividad alguna, incurriendo en el error que denuncia Claparède de la interpretación errónea y traslación del concepto trabajo, de la etapa adulta a la infancia, “decir que las escuelas están hechas para trabajar (dando a esa palabra el sentido aplicado al trabajo escolar habitual) es resolver la cuestión por la cuestión; es cometer una petición de principio. Pues precisamente se trata de saber si el juego no es la mejor introducción al trabajo”<sup>221</sup>. Aprovecha para recordar la etimología de palabras como escuela, juego y trabajo, lo cual demuestra la interdependencia de estos conceptos y la importancia que adquirieron en su origen:

“para los griegos la palabra *scholé*, de donde hemos sacado ‘escuela’, significaba *recreo*. Y aun entre los latinos, *ludus* quería decir a la vez *juego* y *escuela*; el *ludi magister*, o ‘maestro de juego’, era el maestro de escuela. Fué bajo el influjo de un cristianismo mal comprendido, para el cual todo goce estaba condenado como un vicio, cuando el juego fué poco a poco despreciado y opuesto al trabajo. De las tristes consecuencias de esta concepción medioeval (sic) nos resentimos aún hoy”<sup>222</sup>

---

<sup>219</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921) *Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuic*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, p. 25.

<sup>220</sup> CLAPARÈDE, E. (1921) “La escuela y la psicología experimental”, en *BILE* n° 734, p. 147.

<sup>221</sup> Ídem; a lo que añade que “nada de absurdo hay, pues, en pensar que el juego puede ser una fase indispensable a la adquisición del trabajo. Y la observación demuestra que lo es en efecto. Por lo demás, no existe entre el juego y el trabajo la oposición radical que la Pedagogía tradicional supone. ‘Sin considerar lo mismo en manera alguna el trabajo y el juego –ha dicho Boutroux- ¿no podemos preguntarnos si la oposición que establecemos a menudo entre el juego y el trabajo es natural y verdadera?’” Ídem.

<sup>222</sup> Ibídem, 148 y prosigue diciendo que “a la luz de estos escritos, se descubre que el juego no se distingue esencialmente del trabajo. Indudablemente hay entre ciertos modos de trabajo y ciertos juegos un salto considerable; pero se encuentran, por otra parte, actividades intermedias entre el juego y el trabajo, de manera que se puede pasar de una a otra de estas formas de actividad por medio de una graduación insensible” Ídem.

Debido a esta identificación entre trabajo infantil y juego escolar, así como con los conceptos juego, escuela, maestro, etc., cree totalmente necesario la inclusión del juego en el recinto escolar, donde “la Didáctica debe *transformar los fines futuros* a que propenden los programas escolares en *intereses presentes para el niño*. La mejor manera de dar al trabajo escolar una razón de ser inmediata a los ojos del niño, de apegarlo a un sistema de cantidad de energía necesaria para que el niño se dedique a ellos por entero, es desarrollarlo en una atmósfera de *juego*”<sup>223</sup>. No existe distinción esencial entre juego y trabajo, aunque hayan diferencias o saltos entre algunos juegos y trabajos, por lo que se hacen necesarias actividades intermedias entre ambos, que faciliten una transición de manera graduada que permita al niño pasar de la actividad lúdica infantil a un trabajo escolar sin notar el cambio:

“Si se quiere que el niño no se desoriente por la actitud de trabajo que la escuela le impone bruscamente, preciso es comenzar a introducir poco a poco en el seno del juego ciertos elementos propios del trabajo. Esto es lo que hace, en amplia medida, la escuela infantil. Pero esta práctica cesa en la escuela primaria, cuando habría ventaja en continuarla largo tiempo aún”<sup>224</sup>.

En un opúsculo publicado en la navidad del 1923 por el catalán Pau Vila sobre los juegos y juguetes más adecuados para regalar a los niños en la festividad de Reyes, se indica cual es el punto de inflexión entre el juego y el trabajo (el trabajo manual), pudiendo apreciar la transición que sufren tales actividades hasta llegar a confundirse en una sola: “arriba un moment en que ·l jòc de creació esdevé dibuix o treball manual: deixa d’esser un exercici lliure, sense cap més fi que ·l propi de l’acció, i el noi li dóna pel seu propi valer, un fi utilitari fermat a un objecte que ell mateix s’imposa. L’imaginació ja no es mestressa i senyora, sinó auxiliar tant sols: aleshores el jòc ja no es jòc: es estudi, es treball”<sup>225</sup>, la diferencia se encuentra en el utilitarismo de la actividad, pues el juego infantil “que fins ara havem vist sense altra finalitat que la propia de l’acció, ara ja ·s tornen utilitaries i fermades a un fi tangible: la realització objectiva d’una idea o d’un projecte. Ja no són jòcs propiament dits: són treball

---

<sup>223</sup> CLAPARÈDE, E. (1921) “La escuela y la psicología experimental”, en *BILE* n° 739, p. 302.

<sup>224</sup> CLAPARÈDE, E. (1921) “La escuela y la psicología experimental”, en *BILE* n° 734, p. 148.

<sup>225</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els Reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L’Avenç, p. 11.



productor. Havem entrat en el treball manual”<sup>226</sup>. Por entonces, Domingo Barnés también se detiene a opinar sobre la distinción entre juego y trabajo a propósito de los juegos corporales, así entiende que “el trabajo, en algunos aspectos, constituye un ambiente represivo del niño; el juego, por el contrario, siempre se adapta a la naturaleza, y, al mismo tiempo que la revela, la fortalece y estimula”<sup>227</sup>, destacando de esta manera, la libertad e idoneidad de la actividad lúdica para la infancia. Por otra parte, al estudiar los juegos de los niños, Queyrat pide a los educadores que piensen que para sus alumnos, “el juego es para él una diversión y un estudio a la vez, y que, desarrollando su inteligencia, lo forma también en el hábito del trabajo”<sup>228</sup>, relacionando la actividad lúdica con el trabajo creador y escolar. También al hablar de los juegos de la infancia, el Dr. José de Eleizegui, apuesta por el juego como base para el futuro trabajo, pues según él, “si la actividad de los sentidos y de los músculos son la yema del árbol del trabajo, los juegos de la infancia son sus mejores capullos. El trabajo es ley de vida y educación, y el niño trae en su alma el germen del trabajo, cuya ley cumple jugando”<sup>229</sup> y, para que esto sea una realidad, los educadores deberán ir “prestando a estos juegos la atención que merecen, conduzca al niño como de la mano, para que en la juventud practique seriamente lo que de niño realizaba jugando, sin que apenas se dé cuenta del cambio”<sup>230</sup>, impregnando todas las actividades escolares del espíritu lúdico correspondiente.

También recibimos en España las ideas del director de ‘La Nouvelle Education’ Roger Cousinet, quien escribe en la *Revista de Pedagogía* y denuncia que los educadores de su época todavía albergan dudas sobre el binomio del que venimos hablando, y “en el momento de dar este gran salto en lo desconocido, de abandonar este tradicional dualismo entre el trabajo y el juego, de sacrificar completamente aquél a éste, de hacer del juego el amo de la educación, muchos pedagogos vacilan y retroceden”<sup>231</sup>, él sin embargo va más allá y desea “algo más, y no solamente que se le deje jugar en la escuela; que el trabajo sea en ella un juego, y que su actividad entera sea

---

<sup>226</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>227</sup> BARNÉS, D. (1925) “La educación física y el juego” en *BILE* n° 784, p. 199.

<sup>228</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*. Madrid: Ed. Daniel Jorro (Trad. por Vicente Valls Inglés), p. 201.

<sup>229</sup> ELEIZEGUI, J. de (s. a.) *Los juegos en la infancia (Guía médicopedagógica para padres y maestros)*. Barcelona: Sociedad General de publicaciones, pp. 62-63

<sup>230</sup> *Ibidem*, p. 63.

<sup>231</sup> COUSINET, R. (1927) “El placer y el juego” en *Revista de Pedagogía* n° 68, p. 355.

juego”<sup>232</sup>. Está convencido de que el error proviene de observar la situación desde el punto de vista del adulto, careciendo de empatía para con la mentalidad infantil, ya que:

“El trabajo para nosotros es la inmovilidad, el silencio, la fijeza de la atención, la concentración, la absorción en el objeto del trabajo. El trabajo para el niño es el movimiento, el ruido, la alegría, la distracción y la dispersión, en suma, el juego. Nosotros vacilamos, tenemos siempre miedo en el momento de emprender cualquier ensayo de trabajo libre (...) Creo que seguimos un camino equivocado. Divirtiéndose es como los niños trabajan, riendo, gritando, haciendo ruido, abandonando su labor y volviendo a ella (...) El trabajo no es nunca tan bueno – no dudo en decirlo- más que cuando menos se parece a lo que llamamos trabajo”<sup>233</sup>

El secretario del Museo Pedagógico Domingo Barnés, por su parte – y en una conferencia pronunciada en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio el 20 de diciembre de 1927, a propósito de la diferenciación de Lombardo-Radice entre el juego, el trabajo creador y el ‘trabajo ganapán’-, considera que “no quería resignarse este autor a una distinción radical entre el juego y el trabajo; el juego, en que el niño es libre, y el trabajo, en que el hombre es esclavo. Quería encontrar un término medio que participase de la naturaleza libertadora del juego y que sirviera de sustento, de medio de vida”<sup>234</sup>, éste cree que aunque esta distinción es difícil, “puede lograrse, pero por otro camino. Y es que, en efecto, la distinción es fundamental y radical. En el juego, en la actividad del juego, el niño no tiene otro fin que la actividad misma, la complacencia, el recreo y el interés libre de su propia actividad. En el trabajo, el hombre busca rendimiento, un producto”<sup>235</sup>. Otro relevante pedagogo como Lorenzo Luzuriaga, dedica por completo un trabajo leído en el V Congreso Internacional de Educación Nueva, a esclarecer la relación del juego y el trabajo con la educación, estableciendo que “el juego es el modo normal de expresión del niño, su modo peculiar de comportarse, diferente e independiente del adulto. En el niño no existe la distinción entre el juego y el no juego

---

<sup>232</sup> *Ibidem*, p. 356.

<sup>233</sup> *Ibidem*, pp. 356-357. En la misma *Revista de Pedagogía*, un año más tarde, se recoge entre las notas del mes una aclaración sobre unas palabras del profesor Morente (“Me parecen radicalmente, fundamentalmente, falsas y perjudiciales las pedagogías infantilistas que hacen del trabajo un juego”), dando la editorial su opinión al respecto: “Esto no quiere decir que se haga de todo trabajo un juego, pero sí que todo trabajo ha de iniciarse como si fuera un juego. O dicho de otro modo, todo trabajo ha de realizarse con el mismo *interés* que un juego (...) Si en la primera infancia todo ha de hacerse sobre la base del juego, en la infancia propiamente dicha éste ha de convertirse poco a poco en trabajo, para que al llegar a la adolescencia sea éste, el esfuerzo, el que predomine, aunque sin desaparecer totalmente el juego” en “Notas del mes. Juego y trabajo” (1928) *Revista de Pedagogía* nº 75, pp. 126-127.

<sup>234</sup> BARNÉS, D. (1928) “Los derechos de la infancia” en *BILE* nº 816, p. 111.

<sup>235</sup> *Ibidem*, p. 112.

que hay en el hombre. Para él todo es a la vez cosa real e imaginada. Lo serio y lo no serio se funden en él”<sup>236</sup>. Supone que si el trabajo y el juego se consideran opuestos, es porque el primero tiene un carácter utilitario y el segundo tiene el fin en si mismo, aunque para él, ambos términos han de conciliarse en la institución escolar, apostando por “una *play school*, pero también una *Arbeitschule*; es decir, una escuela de juego y de trabajo (...) el trabajo como medio de educación desde los primeros momentos de la vida escolar. Lo que la educación ha de hacer poco a poco es lo que sin ella haría más dolorosa y bruscamente la vida misma: establecer la diferencia que existe entre el trabajo y el juego, aunque sin anular el uno ni el otro, sino conservándolos a los dos”<sup>237</sup>. Como conclusión a todo esto, y tras distinguir entre el juego espontáneo y organizado, el juego creador y el trabajo propiamente dicho, considera que:

“el juego y el trabajo no son términos idénticos en la educación, pero tampoco antagónicos, sino complementarios. En el niño hay un hombre que desarrollar, es cierto; pero también en el hombre hay un niño que conservar. Esta es en último término la misión del trabajo y del juego, respectivamente, en la educación. La fórmula definitiva para ésta sería que el trabajo se llegara a realizar con el mismo sentido deportivo y desinteresado que el juego, y que éste tuviera el mismo espíritu creador de valores morales que el trabajo. Tal podría ser la característica esencial de la escuela del trabajo y del juego, es decir, de la escuela activa y vital”<sup>238</sup>

Durante la II República continúa existiendo una confusión entre ambos términos, la cual intentan solucionar pedagogos del momento, como José Mallart, que al hablar sobre las colonias de educación, aprovecha la ocasión para intentar arrojar luz a la eterna dicotomía juego-trabajo. Así, expone que para las colonias “la mayor parte de las

---

<sup>236</sup> LUZURIAGA, L. (1929) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 93, p. 411. -La *Arbeitschule* o escuela del trabajo la funda Kerschensteiner, y en ella los niños realizan ejercicios con el placer de juegos y el esfuerzo y seriedad de un trabajo-. Dos años antes, había escrito sobre el particular en un trabajo presentado al IV Congreso Internacional de Educación Nueva, que “si en la educación de la primera infancia ha de predominar esta forma de actividad lúdica, en la infancia mayor, de los diez a dieciséis años, la educación ha de incitar al esfuerzo, a la superación (...) De este modo, la escuela del juego y del deporte se convierte paulatinamente en la escuela del trabajo, constituyendo una verdadera ‘comunidad embrionaria’ como pide Dewey” LUZURIAGA, L. (1927) “La pedagogía del equipo” en *Revista de Pedagogía* nº 69, pp. 402-403.

<sup>237</sup> *Ibidem*, p. 413; a lo que añade que “la educación ha de evitar que el trabajo se convierta en juego y el juego en trabajo. Cada una de estas actividades tiene su finalidad y características propias y no deben ser confundidas. No hagamos de la vida humana una cosa de juego, como tampoco queramos reducirla al trabajo (...) Ahora bien, como el trabajo se distingue para nosotros por su carácter esencialmente creador, con esas actividades se inicia precisamente el trabajo, unido así sin violencia al juego del niño” *Ibidem*, p. 414.

experiencias y de las adaptaciones son pruebas de trabajo; el tránsito hacia las formas de trabajo se inicia desde la infancia. En esta edad empiezan a realizarse experiencias que constituyen lo que podríamos llamar ‘juegos de trabajo’<sup>239</sup>, actividades como construcciones en la arena y otras manipulaciones activas de ensayo que son juegos y a la vez se orientan al trabajo. La diferencia radica en que “*hacer trabajar* a los niños parece algo duro; pero *permitirles trabajar* según reclama su desenvolvimiento normal es algo muy noble y muy liberador (...) todo el trabajo que se proponga al niño ha de responder a sus necesidades de actividad, a sus apetencias externas e internas. Desde luego, tendrá que tener muchos caracteres de juego”<sup>240</sup>, con lo que será necesario tanto el trabajo como el juego para una completa y continua educación. Por entonces, Rodolfo Llopis en su manual de pedagogía, también se ocupa de la relación existente entre el juego y el trabajo, considerando que este último es un medio y la actividad lúdica tiene un fin intrínseco, una diferencia ante la que “sin embargo, no puede negarse la íntima relación que existe entre el juego y el trabajo. Y se afirma, que si en Inglaterra se trabaja sin gran esfuerzo, como quien juega, es porque en esa nación se juega durante un buen trozo de vida”<sup>241</sup>. Por ello cree necesario que en nuestro país, la escuela enlace los juegos con los trabajos manuales, argumentando que el que aparezcan éstos últimos en los programas escolares “obedece a dos fines: utilitario y pedagógico. Si lo primero, los trabajos manuales constituyen un aprendizaje; si lo segundo, los utilizan como medio general de educación, para llegar a la formación completa del hombre (...) que gire la vida de la escuela alrededor de los juegos y de los trabajos manuales, dando lugar a una de las tendencias más fecundas de la Pedagogía actual”<sup>242</sup>, unas razones que hacen más que recomendable, el que la escuela española abandone definitivamente antiguos prejuicios, aclare confusiones y combine ambas actividades en el aula.

En estos años, la *Revista de Pedagogía* publica varios artículos sobre la relación entre juego y trabajo en la educación, entre los cuales destaca el de la profesora de la

---

<sup>238</sup> *Ibidem*, p. 415.

<sup>239</sup> MALLART, J. (1931) “Las colonias de educación” en *BILE* nº 854, p. 174.

<sup>240</sup> *Ibidem*, p. 176; estos juegos-trabajo son los que llenan el quehacer diario de las colonias, en las cuales “lejos de figurar las clásicas ‘asignaturas’ con sus programas rígidos y muertos domina la actividad entusiasta, el juego del trabajo. Las colonias serán, ante todo, campos de juego y lugar de trabajo; pero el juego y el trabajo de la colonia serán lo que pida la formación humana integral de los alumnos y lo que señalen los mismos programas de enseñanza establecidos. Los ejercicios educativos y las enseñanzas se presentarán en la colonia de manera que encarnen perfectamente con las necesidades que sienten los alumnos, tomando elementos de juego o de trabajo” *Ibidem*, p. 177.

<sup>241</sup> LLOPIS, R. (1931) *Pedagogía*, Madrid: Editorial Reus, 2ª edición, p. 24.

<sup>242</sup> *Ibidem*, p. 25.

Universidad de Viena Charlotte Bühler, que invitada por la Sociedad de cursos y conferencias, dio en Madrid dos conferencias en la Residencia de Estudiantes cuyo texto recoge la revista. La psicóloga de la infancia, tras estudiar las actividades de los niños establece que “es, pues, la idea del *trabajo*, la idea del *deber* lo que el niño concibe por sí mismo en lo que no parece más que un juego”<sup>243</sup>, por ello cree que “el trabajo escolar es una cosa entre el juego y el trabajo y el trabajo preescolar de una parte, y la profesión de otra”<sup>244</sup>, con lo que las fronteras entre una y otra actividad son muy difusas y forman parte de un proceso lineal que se va consolidando con la edad. Un año más tarde, en la misma revista, el inspector de primera enseñanza Ballesteros y Usano se detiene también a analizar cuál debe ser el papel de ambas actividades en la educación. Comienza denunciando que la escuela tradicional ha organizado su dinámica bajo la seriedad de las lecciones, con la convicción de que a la escuela se iba a trabajar y no a jugar, ante esto se plantea una serie de interrogantes<sup>245</sup> que pretenderá resolver para luchar contra los prejuicios y mentalidades existentes hasta la fecha. Para él, el trabajo que “supone el esfuerzo espontáneo de los niños, que se subordina a sus posibilidades de comprensión y que les incita a una superación de sí mismos, tiene los mismos caracteres que los juegos en que consumen afanosamente sus energías. Juego y trabajo aquí no son antagónicos, sino coincidentes”<sup>246</sup>; así, el trabajo en su relación con la educación “no estorba las características de la infancia que hacen del juego su centro. Por el contrario, justamente mediante el trabajo así concebido, será posible aprovechar los instintos y los intereses que mediante el juego descubre el niño”<sup>247</sup>, siendo la actividad lúdica tanto un centro de interés, como a la vez, ensayo del futuro trabajo cuando el niño sea adulto.

---

<sup>243</sup> BÜHLER, CH. (1932) “Del juego al trabajo” en *Revista de Pedagogía* nº 125, p. 195

<sup>244</sup> *Ibidem*, p. 197.

<sup>245</sup> “¿no será incompatible el juego, centro de interés de la infancia, con la idea del trabajo que se pretende introducir en el campo de la escuela? ¿no han descubierto las más recientes investigaciones psicológicas que así como la edad pueril se caracteriza por su dominante interés lúdico, la edad adulta halla su expresión propia en el trabajo y se afirma que juego y trabajo forman como dos mundos antagónicos, uno apropiado para favorecer el desarrollo de la infancia, y otro dispuesto para estimular las condiciones peculiares del hombre ya formado? ¿No se destruirá lo más delicado y noble de la infancia: la ingénita alegría, la despreocupación de los fines trascendentales, la fiebre inagotable de combatir, de luchar, incompatibles con la creación que parece ser la característica del trabajo?” BALLESTEROS, A. (1933) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 133, p. 8.

<sup>246</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>247</sup> *Ibidem*, p. 13, de esta manera “al mismo tiempo que se favorecen las actividades características del juego, se le prepara para las futuras actividades de trabajo. Y así, lejos de coartar su condición, le haremos caminar del juego al trabajo, fin de la escuela y medio de que mañana en su vida social de hombre realice

Para Adolfo Maíllo, según su manual de pedagogía, es necesario que la escuela tenga un papel activo al respecto, facilitando la transición en el niño del juego al trabajo. Si se quiere que estas actividades sean satisfactorias para él, habrán de responder a sus intereses, ya que “el trabajo será amable en la medida en que tome los caracteres de un juego y los tomará en la medida en que se apoye sobre actividades que tengan para el sujeto que las realiza carácter lúdico, es decir, en la medida en que responda a necesidades especiales y profundas del trabajador”<sup>248</sup>, una gratitud que el niño encuentra en el juego que caracteriza el período de la infancia y que es una ocupación valiosa por si misma. A pesar de esto, Maíllo cree que “la escuela no puede ni debe ser un mero lugar de juego (...) el niño es niño para ser hombre. El mundo del hombre es el mundo del trabajo. El mundo del niño pequeño, es el mundo del juego. durante la infancia ha de realizarse, por consiguiente, el cambio espiritual que supone el paso del juego al trabajo. Este es, cabalmente, el papel de la escuela”<sup>249</sup>, un papel que consistirá en llevar progresivamente y adaptar al niño a las formas de trabajo adulto en las que se desenvolverá en un futuro próximo. De otro lado, Tomás y Samper también es del parecer de que en la escuela se debe ir inculcando al niño el sentido del trabajo poco a poco, puesto que “debe aprender, por supuesto, que la vida es seria, que hay deberes que cumplir, trabajo duro que realizar, y que parte de sus ejercicios deben ser una preparación para acometer tareas difíciles (...) pero un niño adquirirá mejor este entrenamiento cuando es impulsado por algún vigoroso motivo interior, en vez de una imposición externa”<sup>250</sup>, una motivación que encontrará, evidentemente, en el juego. Posteriormente, Ramón Tomás y Samper hace un repaso a las preocupaciones pedagógicas del momento, así como a las posibles soluciones que se han dado hasta la fecha para conjugar ambos conceptos en el proceso educativo:

“Es en la actualidad tema de preocupación para los educadores armonizar el juego y el trabajo como expresión de actividad. Como el juego es ejercicio y el trabajo también lo es, los partidarios de la teoría de la educación funcional, con el profesor Claparède al frente, aspiran a que el trabajo escolar se desenvuelva en forma de juego. Para esto proponen, de acuerdo con Delon, que los términos juego y trabajo, que generalmente se presentan con significación

---

su trabajo como un juego, porque lo realice a gusto y se halle en posesión de las capacidades necesarias”  
Ídem.

<sup>248</sup> MAÍLLO, A. (1935) *Nociones de pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, 2ª edición, p. 52.

<sup>249</sup> *Ibidem*, p. 57

<sup>250</sup> TOMÁS, R. (1936) *Apuntes de pedagogía. Cuestiones sobre la educación, la escuela y el niño*, Madrid: Ed. Instituto Samper, 2ª edición, p. 63.

opuesta, se sustituyan por la palabra ‘ejercicios’, los cuales, para ser realmente fructuosos para el desarrollo de los niños serán los que tengan para él algún atractivo, *los que le gustan*, y en este caso el ejercicio tendrá la *forma* de juego y el *valor* del trabajo”<sup>251</sup>

Tras el paréntesis de la Guerra Civil y la primera década del franquismo, donde a penas si se habla de esta dicotomía, en los años 50 se retoma con fuerza el debate y los pedagogos españoles vuelven a escribir sobre el juego y el trabajo. Así, Víctor García Hoz aboga por la necesidad de que la escuela recupere ese espíritu alegre y de ocio que proporciona la actividad lúdica, superando antiguas obsesiones centradas en la importancia del trabajo, puesto que “la educación del hombre actual tiene planteado un grave problema: el de enseñar al hombre a divertirse. Después de varias décadas en la que el pensamiento pedagógico ha ido dando vueltas exclusivamente en torno al trabajo, (...) asistimos a una cada vez más intensa preocupación por la capacidad de vivir fuera del trabajo”<sup>252</sup>; aunque esto no nos debe llevar a la confusión de pensar que el presidente de la Sociedad Española de Pedagogía no crea que el trabajo escolar sea también importante, pues a su modo de ver, “la escuela cumplirá su misión si, de un parte, es capaz de hacer que sus alumnos adquieran hábitos duros de trabajo mediante las actividades intelectuales sistemáticas y, de otra parte, acrecienta en los escolares la capacidad de llenar su vida en el mundo del arte y del juego”<sup>253</sup>. Por su parte, para la profesora de Escuelas Normales, inspectora de enseñanza primaria y colaboradora del Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, Francisca Montilla, las relaciones entre actividad lúdica y juego se han de contemplar desde varias perspectivas. Según ella, las nuevas formas de organización escolar imperantes por entonces, son una antítesis de lo viejo y lo nuevo que caen en una serie de ‘radicalismos inadmisibles’<sup>254</sup>. Así pues, defiende la adaptación de la pedagogía tradicional frente a la pedagogía nueva, por considerarla excesivamente innovadora y contraria a la cultura del esfuerzo:

---

<sup>251</sup> *Ibidem*, p. 73, por eso, según la teoría de la educación funcional y la escuela activa, “el trabajo para el niño reunirá, igualmente que el juego, la condición de ser deseado espontáneamente por el niño y de ser cumplido por placer. Por esta razón, en algunos de los métodos pedagógicos modernos, inspirados en estos principios bio-psicológicos, la relación entre el juego y el trabajo manual es muy íntima, porque en muchos de los ejercicios se confunden totalmente el juego y el trabajo” *Ídem*.

<sup>252</sup> GARCÍA HOZ, V. (1953) “Las artes plásticas en la escuela” en *Bordón* nº 38, p. 567.

<sup>253</sup> *Ibidem*, p. 568.

<sup>254</sup> “La pedagogía moderna, pagano con exceso de un purito innovador que celebra sin eufemismos la aparición de cualquier ensayo pedagógico, antes de todo crítica, por el solo hecho de su novedad, ha establecido cierto antagonismo entre lo que hicieron las generaciones precedentes y lo que intenta realizar la nuestra (...) Radicalismos inadmisibles, a ellos han llegado los que fundan las novedades pedagógicas en la contradicción de todo o que la escuela antigua practicó y tuvo. Muchas veces, las condiciones de la vida actual piden un cambio; pero esto no autoriza esa actitud radical de los reformadores” MONTILLA, F. (1954) *Metodología y organización escolar*, Madrid: [s.n.] (2ª edición), pp. 224-225.

“Ante la evidencia innegable de un ambiente escolar ingrato, por faltarle comprensión del niño y arrojar sobre él un sistema de trabajo francamente penoso, la Pedagogía tradicional ha puesto en acción otros sistemas, combinando mejor las ocupaciones y los descansos, para lo cual tuvo en cuenta los datos proporcionados por la investigación experimental, haciendo que la escuela no sea una cárcel, sino un hogar acogedor del niño. La Pedagogía nueva, abolió el trabajo e instauró el juego como única ocupación del muchacho alegando que ambos términos, juego y trabajo, son expresión de dos etapas pertenecientes a un mismo proceso”<sup>255</sup>.

A pesar de sus reticencias hacia la adopción escolar del juego, Francisca Montilla lo acaba admitiendo en otro de sus manuales, al comprender que “el juego sirve de entrenamiento para el trabajo (...) Muchas veces el niño juega imitando el trabajo de los mayores. Esto crea en él simpatía y favorable disposición para la realización de esos mismos trabajos. El juego prepara así su vida de trabajador laborioso y constante”<sup>256</sup>, no siendo así el juego una actividad que se realiza por mero esparcimiento, sino con un fin dirigido hacia el aprendizaje de un trabajo y la adquisición de actitudes favorables hacia éste. En cambio, este debate sobre el juego y el trabajo se considera para algunos superado, aludiendo el director general de enseñanza Ramón Pieras a ello: “viejo tema éste, aunque sea nuevo el nombre, con su vieja discusión acerca de las diferencias entre juego y trabajo, si es juego el trabajo de jardinería que el niño realiza por afición o si es trabajo el juego dirigido y dotado de cierto contenido. Pero aunque se ha dicho tanto, no se ha hecho todavía realidad”<sup>257</sup>, con lo cual se recupera un debate, no ya para aclararlo conceptualmente, sino con la intención de llevarlo al terreno de la práctica educativa. Muy explícita es la psicóloga Isabel Díaz en un artículo de la revista *Servicio*, cuando afirma que “el niño que no sabe jugar no sabe trabajar y trabaja mejor en aquello en que se desenvuelve más jugando; el que juega bien, el que se defiende en toda clase de juegos es capaz de trabajar mucho en la escuela, porque ha demostrado su aptitud”<sup>258</sup>, siendo el esfuerzo el factor clave que

---

<sup>255</sup> Ibidem, p. 226.

<sup>256</sup> MONTILLA, F. (1954) *La educación y su historia*, Madrid: [s.n.] (8ª edición), p. 129.

<sup>257</sup> PIERAS, R. (1955) “Ludo-pedagogía” en *El Magisterio Español* nº 8.331, p. 219. Y es que estas concepciones se mantienen todavía, por ejemplo, a la hora de realizar la programación de educación física: “Prejuicios muy generalizados en España establecen una razón inversa entre fuerza y saber, entre estudio y juego (...) de la hábil compensación entre el número de horas de juego y el de horas de trabajo, de su distribución ajustada a las exigencias del organismo y no a las conveniencias del profesorado, ha de resultar el equilibrio” CORROCHANO, M. (1955) “Gimnasia y educación” en *Revista de Educación* nº 33-34, p. 28.

<sup>258</sup> DÍAZ, I. (1956) “Para saber trabajar hay que saber jugar” en *Servicio* nº 586, p. 15.



hará que el niño juegue y trabaje con el mayor desempeño posible. Mientras tanto, la importante y difundida obra de Jacquin sobre la educación y el juego, recuerda asimismo que entre ambos conceptos existen un sinnúmero de actividades intermedias, por lo que la distinción es esencialmente de grados por los que se irá transitando del juego infantil al trabajo adulto:

“hay, pues, toda una serie de grados por los que el niño pasa del juego al trabajo (...) No hay frontera clara entre juego y trabajo en el niño. Se hace mal en oponer estas formas de actividad, y sobre todo en hacerlo delante de los niños, porque hay toda una gama no interrumpida de matices del uno al otro, y ambos pueden apasionar al niño si se tiene cuidado de no quitarle el gusto por esforzarse. La característica del juego es ser libre, elegido por capricho o interés. El trabajo se impone. Pero el niño no se entrega a fondo más que a lo que le interesa, a las actividades en que puede tener iniciativa. Se enorgullece de su trabajo cuando puede hacer de él una obra tan personal como sus juegos”<sup>259</sup>.

La inspectora de enseñanza primaria Aurora Medina, también participa en el debate al diferenciar ambos términos desde la óptica de la educación maternal y de párvulos, puesto que para ella “distinguimos en el lenguaje corriente trabajo y juego porque discurrimos y hablamos con mentalidad de adulto, pero en la esfera de actuación del párvulo no tiene sentido esta diferenciación. ¿Juego? ¿Trabajo? Más bien deberíamos hablar de actividad, una actividad creadora, constructiva”<sup>260</sup>. De igual modo, la profesora Sánchez Buchón señala que las fronteras entre ambas actividades son difusas, aunque el juego y el trabajo, tengan cada uno una serie de rasgos definitorios, afirmando que “es el juego una actividad que se contrapone al trabajo y, sin embargo, por el tipo de actividad que entraña no es fácil la distinción. Hay juegos que son trabajo, hay trabajos que se ejecutan como juego. El matiz diferencial se patentiza desde el punto de vista de la finalidad”<sup>261</sup>, siendo el juego una ocupación de entretenimiento y diversión que tiene un fin en sí misma, y el trabajo una ocupación seria sin finalidad intrínseca, sino para conseguir alguna cosa diferente al ese trabajo.

---

<sup>259</sup> JACQUIN, G. (1958) *La educación por el juego*, Madrid: Atenas, pp. 20-21; así, el juego es “a todo lo largo de la vida del niño, un sustitutivo del trabajo, un medio de obtener triunfos clamorosos (a una edad en que el trabajo no puede todavía suministrárselos), un medio de crecerse moralmente (...) El juego no es la única actividad por la que el niño sea capaz de interesarse, que el trabajo autónomo puede y debe ocupar cada vez más un lugar en su vida y que no hay, por tanto, que transformarlo en juego” *Ibidem*, pp. 27 y 69.

<sup>260</sup> MEDINA, A. (1959) “Juegos y ejercicios de cálculo” en *Vida Escolar* n° 9-10, p. 10.

<sup>261</sup> SÁNCHEZ, C. (1956) *Curso de pedagogía*, Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana (4ª edición), p. 196.

Unos años más tarde, el *Boletín de la Inspección de la Enseñanza Primaria*, recordará asimismo que “la escuela –se ha dicho- no podrá nunca realizar la educación del trabajo; porque medio artificial, sin relación con la vida, no podrá engendrar razones de obrar”<sup>262</sup>, por lo que se habrá de recurrir a la actividad lúdica para educar en el esfuerzo necesario para un futuro trabajo. Sin embargo, para Antonio Onieva el juego y el trabajo son dos momentos diferenciados dentro de la dinámica escolar, donde en la “simple mecánica de ‘jornada de trabajo’ y ‘jornada de placer’, se da cuenta el educando de que sólo el que ha trabajado tiene el derecho a divertirse. Instintivamente comprende que el que juega habiendo pigreado, por ejemplo, la escuela, es un estafador de sí mismo. Y no encuentra injusto que, al no dar el rendimiento escolar que lógicamente debe, le castigue el maestro privándole del juego”<sup>263</sup>; un castigo que será a todas luces injusto e incluso podría ser ilegal según interpretaciones, pues el punto décimo del artículo 42 que recoge los derechos educativos del niño de la Ley de Enseñanza Primaria, dice que el educando tiene derecho “a ser eximido durante la edad escolar de todo trabajo que impida su normal crecimiento físico o mental, le prive de su debida asistencia a la Escuela y le arrebatte el derecho al compañerismo, al juego y a la sana alegría”<sup>264</sup>. Al respecto, algunos educadores pretenden advertir sobre el verdadero significado del juego infantil y denunciar las erróneas concepciones adultas que pretenden privar al niño de sus juegos cuando no han realizado todavía sus *trabajos*, puesto que el adulto “considera que el niño que no está consagrado a tareas serias puede jugar: el juego es una actividad de no-trabajo, reservada para un semejante muy alejado de usted y que no tiene ninguna responsabilidad. Por consiguiente, el niño sólo tiene derecho a jugar cuando ha terminado sus tareas escolares”<sup>265</sup>, una concepción que hacen que el juego sólo tenga valor social cuando “no es despreciado por los adultos. En la medida en que es considerado demasiado a menudo, en nuestra sociedad, como no-trabajo, se convierte en uno de los procedimientos mediante los cuales los adultos niegan el sentimiento de personalización del niño”<sup>266</sup> despojando a la actividad lúdica de toda valoración positiva, educativamente hablando.

---

<sup>262</sup> “El juego como actividad escolar” (1964) en *Boletín de la Inspección de la Enseñanza Primaria* nº 24, p. 14.

<sup>263</sup> ONIEVA, A. J. (1967) *Metodología de Organización Escolar*, Madrid: Editorial Magisterio Español, p. 150.

<sup>264</sup> *Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria* (BOE 13-II-1967, BM 16-II-1967)

<sup>265</sup> LEBOVICI, S. y DATKINE, R. (1969) *Significado y función del juego en el niño*, Buenos Aires: Proteo, p. 41.

<sup>266</sup> *Ibidem*, p. 44.

En los años 70, Fingermann avisa sobre los peligros que tiene llevar al niño del juego al trabajo de una manera excesivamente brusca, pues “si bien es cierto que el niño no conoce el trabajo, necesita, sin embargo, aprender a trabajar. Pero este aprendizaje no puede efectuarse de golpe, privándole del juego, como pretenden algunos educadores que desconocen la naturaleza infantil. Creen que la enseñanza trasformaría el trabajo escolar en una diversión, cuando lo que se necesita es ejercitar al niño en el esfuerzo”<sup>267</sup>, y es que un esfuerzo desproporcionado puede producir el odio o aversión al trabajo, debiendo despertar mediante métodos lúdicos el interés por el trabajo progresivamente. Así pues, se señala que el tránsito del juego al trabajo debe ser gradual, “desde la forma más fácil del juego hasta los tipos de trabajo más arduos, el educador debe tenerlo muy presente y no romper bruscamente su curso haciéndolo saltar desde la etapa del juego ingenuo a la del trabajo agobiador”<sup>268</sup>. Por su parte, la profesora Prieto García-Tuñón da un paso más y opina que se encuentran en un momento en el que “estamos en el tránsito entre el juego y el trabajo-creación. Justo, la costura entre el juego y el trabajo. El tránsito, en el pre-escolar, ha de ser muy suave porque ese ‘intermezzo’, tomémoslo muy en cuenta, es la palanca esencial del hacer educativo del nivel”<sup>269</sup>, optando por realizar una transición suave y continua durante los primeros años.

Alrededor de este tránsito o paso del plano del juego al plano del trabajo, Lise Tourtet considera que habrá de ser suave y sencillo puesto que el trabajo escolar, “no es más que un grado superior del juego. Así pues, realizaremos una trasmutación de los valores del juego al plano del trabajo. Una pedagogía animada por el espíritu del juego, por los valores del juego, transforma el trabajo en juego superior”<sup>270</sup>, modificando el trabajo como deber, en trabajo lúdico o de creación. Esta transición ha generado tradicionalmente, según Francisco Secadas, una confusión desde la que “se piensa que

---

<sup>267</sup> FINGERMANN, G. (1970) *El juego y sus proyecciones sociales*, Buenos Aires: Ateneo, p. 57.

<sup>268</sup> *Ibidem*, p. 66.

<sup>269</sup> PRIETO, M<sup>a</sup>. A. (1972) “El juego en el nivel pre-escolar” en *Vida Escolar* n<sup>o</sup> 135-137, p. 25. Un año más tarde, aclarará en otra revista lo importante de “la actividad del jugador; hasta el punto de que un mismo hecho, según la actitud tomada por el agente, será o no será juego. Valga el ejemplo un pasatiempo de observación, de atención o un simple crucigrama que realizado sin más no pasa de ser mero juego, pero, si forma parte de una prueba con todas las circunstancias aleatorias, se convierte en trabajo” PRIETO, M<sup>a</sup>. A. (1973) “El juego en la edad preescolar: conceptualización” en *Revista de Educación* n<sup>o</sup> 229, p. 17.

<sup>270</sup> TOURTET, L. (1973) *Jugar, soñar, crear*, Salamanca: Sociedad de educación Atenas, pp. 83-84.

el niño juega para entretenerse. Jugar es divertirse, no más. Una interpretación puritana de la tarea escolar como ‘trabajo serio’, en contraposición a la ‘actividad lúdica’, ha desterrado el juego de la escuela, convirtiendo la aplicación en un martirio<sup>271</sup>, lo que ha provocado la imposición de tareas escolares y el aburrimiento, contra el que se habrá de luchar mediante la inclusión del juego en el aula. Esta imposición de las tareas escolares por considerar el trabajo como el único medio de aprendizaje, coarta además la actividad lúdica creadora, pues los docentes que así piensan “en su mente oponen juego a trabajo, lo cual creo que es una oposición mal pensada. (...) el niño cuando juega trabaja, desarrolla lo mejor de sí mismo, su capacidad creadora, su creatividad”<sup>272</sup>. Estas confusión hace que si conservamos una concepción errónea del juego opuesto al trabajo, también neguemos el placer que la actividad lúdica provoca, por eso el juego “nunca debe confundirse ni asociarse con una conducta de ‘no trabajo’, confusión que (...) condiciona muchas veces la actitud del adulto frente del juego del niño, que menosprecia el juego (...) el juego, siguiendo la evolución de la personalidad del niño, pasará por distintas etapas, pero quizá lo importante es remarcar que va a preparar la actitud frente al trabajo escolar”<sup>273</sup>, así el placer que encuentra el niño en un primer momento en la actividad lúdica, lo obtendrá posteriormente con el trabajo. Por su parte, el catedrático de Pedagogía General de la Universidad de Valencia, Ricardo Marín, opina que por entonces, “la antigua divisa pedagógica *del juego al trabajo*, que definía no sólo las etapas de la vida humana, sino también el propio quehacer docente, puesto que la clase debía comenzar con una motivación incitante que le acercase al juego, ha venido a trocarse en este otro ideal pedagógico y humano: el *trabajo como juego*”<sup>274</sup>. Así pues, la frontera entre ambas actividades no será tan grande<sup>275</sup>, y no se buscará ya la preparación al futuro trabajo como un juego, sino el afrontar todas las actividades escolares bajo una actitud lúdica.

---

<sup>271</sup> SECADAS, F. (1974) “Reflexiones al paso” en *Didascalía* nº 44, p. 44.

<sup>272</sup> ALDA, C. (1975) “Sobre creatividad” en *Didascalía* nº 49, p. 64.

<sup>273</sup> PÉREZ, R. (1975) “El juego: placer y personalidad” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, p. 13. Para ello, podrá recurrirse a juguetes o objetos de juego, donde “lo realmente importante de un juguete es que colabore al trabajo del niño, que es simplemente, adecuarse progresivamente ante el medio adulto. Le llamamos trabajo, aunque se realiza por medio del juego, porque para un niño, jugar es lo más serio que puede hacer” ROYO, M. (1975) “Diseño industrial y juguete educativo: algunas contradicciones” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, p. 17.

<sup>274</sup> MARÍN, R. (1977) *Principios de la educación contemporánea*, Madrid: Ediciones Rialp (3ª edición), pp. 180-181.

<sup>275</sup> “Es cierto que se trata más bien de excepciones a rasgos que suelen delimitar juego y trabajo, pero nos interesa destacar que la frontera no es tan patente. Es preferible trazar una línea continua cuyos estadios den una idea clara de los matices intermedios. Más que de una contraposición antinómica, se trata de una

En relación también con actividades superiores como el arte o el trabajo, que puede llegar a provocar el juego, el psicólogo Château, opina que “origina muchas actividades superiores, si es que no las origina a todas, arte, ciencia, trabajo... Conviene entonces ver en qué sentido y hasta qué punto el juego puede llevar al niño a las puertas de la vida social y hacerle conocer el trabajo”<sup>276</sup>; sobre esto, es necesario atender también a la seriedad con que se deberán hacer estas actividades y el grado de madurez que han de alcanzar, puesto que “con la madurez creadora empieza el trabajo en la vida del niño, y nos parece inconsecuente y erróneo aplicar el nombre de juego al juego de construcción. El niño llega entonces a aquella acción independiente, deliberada y dirigida que cualquier trabajo exige de nosotros y que la enseñanza espera del niño desde el primer día en que pisa la escuela”<sup>277</sup>. En un libro sobre el juego publicado en nuestro país a finales de los 70, Bandet y Sarazanas realizan una mirada retrospectiva, cayendo en la cuenta de que “el gran debate, ya antiguo, del papel del juego en la educación opone, todavía en nuestros días, a los partidarios del importante lugar que debe ocupar esta actividad en la ‘instrucción’ de los niños, en razón al atractivo que ejerce sobre ellos; y a los adeptos a la introducción, tan pronto como sea posible, de un trabajo a su medida”<sup>278</sup>, siguiendo así vigente un tema que, por más que se escribe sobre él, parece que no acaba de estar cerrado nunca. En este momento la UNESCO también mira hacia atrás y afirma que “para las sociedades antiguas, la oposición trabajo/ocio o juego está lejos de ser tan clara como en las sociedades industriales que, desde el siglo XVIII, valoran el trabajo productivo en detrimento de toda ocupación considerada como improductiva”<sup>279</sup>, esto hace que se llegue a una situación en el último tercio del siglo XX donde el juego “rompe el desarrollo de las actividades escolares y cotidianas compulsivas, suspende los imperativos de la disciplina de trabajo o de grupo”<sup>280</sup>

---

gradación cuyos momentos nos permiten entender mejor las situaciones extremas y clasificar más acertadamente los diversos tipos de actividades” *Ibidem*, p. 209.

<sup>276</sup> CHÂTEAU, J. (1976) *Psicología de los juegos infantiles*, Buenos Aires: Kapelusz, p. 112.

<sup>277</sup> MOOR, P. (1977) *El juego en la educación*, Barcelona: Herder, 2ª edición, pp. 51-52.

<sup>278</sup> BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea, p. 26

<sup>279</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 7. Este planteamiento chocará con la comprensión marxista, donde “la actividad lúdica de expresión del desarrollo de una sociedad (juego como hijo del trabajo); a diferencia del trabajo, el juego no es ninguna actividad productiva porque su motivo no está en el resultado, sino en el proceso de la acción; la esencia del juego humano estriba en la capacidad de transformar la realidad en la reproducción” COBURN- STEAGE, U. (1980) *Juego y aprendizaje. Teoría y praxis para enseñanza básica y pre-escolar*, Madrid: Ed. De la Torre, p. 61.

<sup>280</sup> *Ibidem*, p. 19.

superando así cualquier otra actividad y teniendo un valor pedagógico que trasciende la institución escolar.

Finalmente, cuando la democracia llega a nuestro país, la actividad lúdica comienza a verse cada vez más, como el verdadero trabajo infantil, donde aunque los adultos “creen en el juego como medio de relajación, como actividad puramente placentera que no debe ser considerada con demasiada seriedad. Pero desde que se descubre cuánto y cómo se puede aprender por medio del juego, se considera éste como ‘trabajo de los niños’”<sup>281</sup>, una opinión compartida por Agustín Escolano que, tras revisar las relaciones existentes históricamente entre ambos conceptos, cree que “en una consideración amplia del concepto de infancia, habría que contemplar, junto al juego, el trabajo como experiencia y medio de formación”<sup>282</sup>. Al ser conscientes de esto, los educadores españoles se lamentan de que a los niños no se les conceda todo el tiempo de juego que deberían disfrutar, temiendo que caigan en el “trance de ahogar su innata tendencia al juego y, en consecuencia, al trabajo y al aprendizaje gratificantes que debieran derivarse de aquél”<sup>283</sup>, sobre todo en la edad comprendida entre los 3 y 5 años considerada como la ‘edad del juego en serio’ la cual “se caracteriza porque el niño practica sus juegos casi con el mismo fervor y seriedad con que el adulto se entrega al trabajo”<sup>284</sup>. En estos años se realiza una interesante investigación que se propone aclarar las posibles diferencias entre el juego y el trabajo en el parvulario. Las autoras estudian, por medio de una serie de entrevistas a maestras de este nivel educativo, la significación pedagógica que para ellas tienen las actividades de juego dirigido, juego libre y trabajo. Así, observan que para las docentes, no existe diferencia alguna entre el juego dirigido y el trabajo desde el punto de vista de la actividad, lo cual se corresponde con la valoración que hacen de estos momentos: “las secuencias de trabajo tienen una clara significación instructiva y persiguen objetivos de aprendizaje. El juego dirigido, por otra parte, es utilizado también casi siempre con fines educativos, ya sea para reforzar algunas adquisiciones, ya sea para facilitar el aprendizaje de normas sociales. (...) para estas maestras, el juego dirigido es un componente importante del trabajo”<sup>285</sup>. Las

---

<sup>281</sup> “El juego y la educación social” (1979) en *Vida Escolar* nº 202, p. 24.

<sup>282</sup> ESCOLANO, A. (1979) “El derecho del niño a la educación” en *Vida Escolar* nº 204, p. 42.

<sup>283</sup> PÉREZ, P. (1980) “Juego y educación” en *La Escuela en Acción* nº 10.413, p. 14.

<sup>284</sup> MORATINOS, J. F. (1981) “La educación del niño a través del juego (y III)” en *EGB (Órgano informativo y de opinión de la Asamblea Nacional del Profesorado Estatal de EGB)*, nº 159, p. 20.

<sup>285</sup> BASSEDAS, E., ROSSELL, M. y SOLÉ, I. (1981) “Juego y trabajo en el Parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 81-82, p. 16.

investigadoras van más allá y creen que juego dirigido y trabajo pueden ser asimilados y, aunque el juego libre sea un período con entidad propia diferenciado del tiempo escolar dedicado al trabajo, también creen que puede servir para enfrentarse a situaciones que permitan progresar en el conocimiento. Teniendo todo esto en cuenta, proponen la actividad estructurante del sujeto (aquella que desarrolla el niño al enfrentarse a una situación problemática) como un concepto integrador de la dicotomía juego-trabajo, una propuesta que “no va únicamente en el sentido de potenciar la actividad estructurante del niño, sino también de propugnar un determinado tipo de intervención del enseñante (...) en esta perspectiva, ya no tiene sentido establecer una dicotomía entre juego y trabajo”<sup>286</sup>, puesto que todas las actividades del parvulario se encontraran a mitad camino entre uno y otro. Por su parte, las autoras de un libro sobre los métodos, técnicas y organización de la educación preescolar de los 80, manifiestan la dificultad de considerar por separado el juego y el trabajo que la escuela debe “perseguir e introducir en su tarea diaria, nos es difícil dar una justa medida para cada uno, puesto que van intrínsecamente ligados uno y otro (...) ambos sectores de trabajo y juego, deben estar unificados, aunque debemos diferenciarlos en la escuela para producir en el niño la sensación de trabajo, tan necesaria en la escuela ulterior”<sup>287</sup>. El valor o peso que tendrán ambas actividades en preescolar, será diferente en función de si hablamos de niños que acuden al jardín de infancia, donde “es imposible crear en la escuela una separación entre trabajo y juego porque todos ellos requieren de un trabajo a realizar por medio del juego, puesto que de otra forma no resultaría efectivo ni eficaz”<sup>288</sup>, o si nos referimos a la escuela de párvulos, en la cual la actividad lúdica deja de ser motivada para convertirse en motivadora y, “por medio del juego a que el niño se entrega, vaya adquiriendo el hábito del trabajo y sepa valorar los resultados de éste”<sup>289</sup>. Para la inclusión progresiva de este hábito, el niño no deberá sufrir una alteración de sus costumbres, procurando que no padezca la tensión que le provocaría el privarle del juego, sin sustituirlo en su totalidad por ‘juegos-trabajo’.

De otro lado, el profesor Álvarez Méndez vuelve sobre la concepción que llega a “contraponer juego y trabajo, no sólo porque se oponen entre sí, sino, además, porque el

---

<sup>286</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>287</sup> CASTILLO, C; FLORES, MC; RODAO, F; MUÑIZ, ML; RODRÍGUEZ, J; y UNTURBE, J. (1985) *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*, Barcelona: CEAC (7ª edición), p. 77.

<sup>288</sup> *Ibidem*, p. 78.

<sup>289</sup> *Ibidem*, p. 79.

trabajo se define precisamente por la exclusión de los rasgos que caracterizan la actividad lúdica”<sup>290</sup>, para justificar que el niño identifique el juego con el aprendizaje y el trabajo como momentos distintos, refiriéndose a cuando éste “aprende a distinguir el tiempo de juego y el tiempo de estudio (trabajo). El niño sabe que está jugando en el recreo y el niño sabe que está trabajando (estudiando en el aula). Tiempo de recreo (de juego) no es tiempo de trabajar”<sup>291</sup>, proponiendo que se equilibren en la escuela el tiempo dedicado a una y otra actividad, considerando además, que mientras el niño juega no está perdiendo el tiempo, puesto que está aprendiendo y trabajando a la vez. El problema reside en que, algunos educadores y padres todavía conservan una mentalidad en la cual la actividad lúdica es una pérdida de tiempo y no es más que un desahogo para después de trabajar, así el juego “por incomprendido, sigue siendo el gran marginado. Los padres permiten al niño jugar para que no les molesten y cuando no les molesten y eso sí, cuando ya han acabado los deberes. Y se indignan porque su hija o hijo, en edad preescolar, no hacen más que jugar en clase, ‘pierde el tiempo’. Y la escuela les deja jugar para descansar y desahogarse, en el recreo, cuando ‘ya ha trabajado suficiente’”<sup>292</sup>. Estas concepciones cambiarían si la comunidad educativa se diera cuenta de una vez por todas, de lo que reclaman, entre otros, Pérez Madrazo al indicar que “el niño necesita ‘herramientas’ para trabajar, lo mismo que las personas mayores, pero ¿cuál es su trabajo?: el juego podríamos decir que es el trabajo natural de todos los niños”<sup>293</sup>, no siendo todo más que un problema de cambio de la mentalidad adulta y falta de empatía respecto a la concepción del trabajo infantil.

---

<sup>290</sup> ÁLVAREZ, J. M. (1982) “El juguete como instrumento educativo” en *Escuela Española* nº 2.607, p. 8, se refiere a los rasgos que según Guy Jacquin (Op. Cit.) diferencian ambas actividades: utilitario-no utilitario, interés-gratuito, impuesto-voluntario y libre, no grato-gratificante.

<sup>291</sup> Ídem; así plantea que “en el medio escolar particularmente es de suma importancia establecer el equilibrio juego-estudio (trabajo) como condición indispensable para el normal desarrollo (...) Conjugarse, pues, las dos actividades debe ser parte de la planificación curricular, teniendo en cuenta que el tiempo de juego es indispensable e insustituible porque forma parte del mismo proceso global de aprendizaje. Mientras juega, también está ocupado en su educación. Interpretar el tiempo de juego como pérdida de tiempo es no entender este valor formativo del juego mismo” Ídem.

<sup>292</sup> GRUPO ADARRA (1984) *En busca del juego perdido*, Bilbao: Adarra, p. 11

<sup>293</sup> PÉREZ, G. (1986) “La pedagogía del juguete” en *Escuela Española* nº 2.845, p. 6. Por entonces, varios libros coinciden plenamente con esta opinión: “Nos parece una errónea contraposición esa separación entre trabajo y juego, entre activación y juego libre. La actividad humana e infantil consiste, a nuestro entender, en un interrumpido continuum entre los polos utilidad/exigencias/producto por un lado y, por otro, alegría/placer/proceso” CAIATI, DELAC, MULLER (1987) *Juego libre en el jardín de infancia*, Barcelona: CEAC, P. 16; “Los adultos que distinguen entre el juego y el trabajo y creen que la escuela se ha hecho para trabajar, se encuentran atrapados en su propio egocentrismo. Para los niños pequeños, no hay diferencia entre trabajo y juego. El trabajo y el juego no se excluyen entre sí necesariamente, y los educadores deberían encontrar maneras de enseñar que aprovechen al máximo la superposición existente entre los dos” KAMII, C. y DEVRIES, R. (1988) *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Madrid: Visor, pp. 46-47.



Una vez se va avanzando poco a poco en la aclaración terminológica entre lo que se entiende por juego y trabajo infantil, se comienza a incluir progresivamente la actividad lúdica en las aulas y otros espacios educativos con más normalidad, siendo también conscientes los educadores de que “sólo con un esfuerzo dialéctico la escuela puede tener en cuenta el juego, diferenciado del trabajo, no contaminado a éste último por el rechazo del esfuerzo voluntario, penoso a veces, resistiéndose por el contrario a eliminar la libre elección y la alegría”<sup>294</sup>. Un ejemplo de la implementación del juego y el trabajo indistintamente, es la confusión entre los espacios o rincones en los que se distribuye el parvulario, ya que su organización “recibe denominaciones tales como ‘rincones de juego’ o bien ‘talleres’, que no siempre se corresponden en cuanto a la filosofía y contenido. Así observamos, por ejemplo, que la acepción ‘rincones de juego’ incluye tanto experiencias que sólo proponen situaciones clásicamente consideradas de juego, como prácticas pedagógicas que, por el contrario, plantean todo tipo de actividades”<sup>295</sup>, las cuales pueden también calificarse bajo el nombre de trabajo. No ocurre lo mismo, sin embargo, en niveles educativos posteriores al infantil, donde el juego puede aceptarse “sin grandes problemas, por todo el mundo, mientras su concreción se refiera a determinados momentos de la jornada escolar (...) pero cuando nos encaramos al aprendizaje de conceptos ‘serios’, estructurados y sistematizados, como son los matemáticos, sucede que, generalmente, se empieza a contraponer ‘trabajo’ y ‘juego’”<sup>296</sup>, una reacción que no extrañará a ningún educador, ya sea por su experiencia didáctica como alumno o bien como docente. En cambio, la propuesta que hace Rosario Ortega para el tiempo de juego en la escuela, va en la línea de que “la invitación a jugar debe, efectivamente, dar lugar a una verdadera actividad lúdica y por tanto ha de ser considerada por los niños como una situación claramente distinta de la del trabajo”<sup>297</sup>, estableciendo para ello lugares o espacios de juego ad hoc; una iniciativa que difiere ligeramente de la que sugiere Moyles, que aboga por combinar juego libre y juego dirigido con otras actividades, desde la idea de que “el juego no es la antítesis del

---

<sup>294</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, p. 135.

<sup>295</sup> BELART, M. y ROSELL, M. (1988) “Los rincones de juego en el Parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 160, p. 64.

<sup>296</sup> ÁLVAREZ, F. (1989) “Jugando con los números. Operaciones divertidas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 166, p. 12.

<sup>297</sup> ORTEGA, R. (1990) *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*, Sevilla: Diada editoras, p. 36.

trabajo: ambos son parte de la totalidad de nuestras vidas”<sup>298</sup>. Finalmente, el análisis de Trigo Aza propone una escuela en la que se supere definitivamente este debate, en la que el juego, ocio y trabajo se encuentren en un mismo plano de igualdad educativa:

“La escuela del futuro tiene, necesariamente, que dejar de ser una ‘escuela de trabajo’ para convertirse en una ‘escuela del ocio’. Una escuela en la que la participación, la competencia-competitividad y la cooperación se impongan a la competición y al individualismo (...) Tradicionalmente se ha opuesto trabajo a ocio o juego a trabajo; pero preguntamos ¿se pueden hoy en día mantener estas diferenciaciones tan absolutas? Creo realmente que no. El juego y el ocio son fundamentalmente actitudes y no hechos. Esto quiere decir, que lo que para unos (plantar árboles por ejemplo) es un trabajo, puede ser un juego, un ocio para otros. Es decir, la actividad no es la que determina el juego sino la manera de sentir esa actividad”<sup>299</sup>.

---

<sup>298</sup> MOYLES, J. R. (1990) *El juego en la educación infantil y primaria*, Madrid: Morata-MEC, p. 31.

<sup>299</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física, Volumen I, Bases teóricas*, Barcelona: Paidotribo, pp. 343 y 365.

#### **2.4.- La diversión y el gozo lúdico como elemento motivador del aprendizaje.**

El juego, siempre que mantenga las características lúdicas que lo definen, conlleva una alegría y placer inherente, que ha sido aprovechado a lo largo de la historia de la educación como una herramienta de motivación para el aprendizaje y desarrollo integral anteriormente descrito. Una actividad lúdica como fuente de felicidad, expansión y regocijo, a la que se han referido y de la que han hecho uso numerosos educadores en la historia española contemporánea, sobre la cual nos ocupamos a continuación, deteniéndonos en algunas de las manifestaciones pedagógicas realizadas al respecto.

Durante el último tercio del siglo XIX, Pedro de Alcántara, al referirse al método Fröbel para la enseñanza en las escuelas de párvulos de nuestro país, advierte que los juegos infantiles “á su condición de predominantemente *educadores*, han de reunir la de ser *atractivos* para el niño, por lo que Froebel quiere que al ser *sencillos y naturales*, revistan el carácter de juegos”<sup>300</sup>; éstos, no habrán de perder nunca de vista que el objetivo principal del juego es el deleite de los jugadores, con lo que “no debe olvidarse que por más que se trate de juegos organizados y sometidos a cierta dirección, los niños deben tomarlos como verdaderos juegos, como recreo y diversión”<sup>301</sup>. En otro de sus manuales sobre la teoría y práctica de la educación, hace referencia al potencial motivacional que existe detrás de esta actividad, la cual habrá de aprovecharse para poner en marcha una enseñanza agradable, puesto que “el atractivo del juego, por el que los niños sienten una inclinación irresistible, una verdadera pasión, es el cebo más á propósito y eficaz que puede echarse á la actividad infantil para dirigirla convenientemente y ponerla al servicio de la educación”<sup>302</sup>. Alejandro San Martín, destaca, por su parte, el goce que se produce en el juego frente al aburrimiento y rigidez

---

<sup>300</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*, Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de Sordo-Mudos y de Ciegos, p. 95. Con anterioridad, Mariano Carderera, ya había advertido sobre la necesidad de diversión de los educandos con una cierta moderación “haya sin embargo tasa en la diversión; de manera, que ni el negarles este deshaogo engendre en ellos fastidio en el estudio, ni siendo demasiado los habitúe al ocio” CARDERERA, M. (1855) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza, Tomo III*, Madrid: Imprenta de A. Vicente, p. 126.

<sup>301</sup> *Ibidem*, p. 281.

<sup>302</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 125.

de la gimnasia, pues “el juego corporal es además agradable, mientras que el trabajo gimnástico se hace penosamente”<sup>303</sup>, decantándose por la actividad lúdica para las clases de educación física.

El fisiólogo e higienista Dr. Lagrange, al hablar de los juegos y ejercicios más convenientes para el desarrollo corporal, considera imprescindible que estas actividades sean amenas para el niño, ya que “es preciso que el ejercicio sea recreativo. Imponer al niño ejercicios desprovistos de todo atractivo, es más que una falta de solicitud, es una falta de higiene”<sup>304</sup>, siendo la alegría una condición indispensable para que los juegos no degeneren en una actividad rutinaria más. Sobre el particular, hace referencia también el catedrático numerario del Instituto de Valencia, José Fraguas, al manifestar que “se deduce que en los juegos es indispensable, natural ó artificiosamente, provocar el impulso, el placer y la libertad”<sup>305</sup>. A la componente lúdica del placer y la diversión, dedicará Julián Bastinos también unas palabras, al considerar la necesidad de que la alegría deba ser compartida por todos los jugadores, ya que “el que juega debe desear la diversión de los demás: así se refleja la de todos en cada uno y se impide el acceso de los ímpetus egoístas; tonto o malo es el que sólo en sí mismo cifra su felicidad; el placer honesto y combinado hace transcurrir el tiempo en horas felices y deja en la memoria recuerdos sin tristeza”<sup>306</sup>. Un deleite que es aprovechado para fines educativos y que se une al júbilo del aprendizaje y la realización de una actividad, puesto que “es tan natural como inexplicable el placer que experimentamos aplicando a lo que parece más libre y desordenado como el baile, la música y la poesía, los más rigurosos principios de las matemáticas; gozan el alma y el cuerpo”<sup>307</sup>, formando así un trinomio compuesto por juego, satisfacción y aprendizaje, cuyo eje es la motivación que provoca el hecho mismo de jugar.

---

<sup>303</sup> SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* nº 302, p. 260.

<sup>304</sup> MANEUVRIET, M. E. (1890) “El concurso Bischoffsheim sobre la organización de juegos escolares” en *BILE* nº 319, p. 251.

<sup>305</sup> FRAGUAS, J. (1895) “El juego corporal” en *La Escuela Moderna* nº 50, p. 375. Unas palabras que repetirá textualmente un año más tarde, en FRAGUAS, J. (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. Pedagogía general, Educación física y Juegos corporales*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía., p. 400.

<sup>306</sup> BASTINOS, J. (1895) *Juegos infantiles. Recreos infantiles para la infancia y la juventud*. Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos, p. 4.

En los primeros años del siglo XX continúan haciéndose alusiones a la alegría que provoca la práctica lúdica y a las posibilidades que ésta ofrece para un aprovechamiento motivacional en la educación, un concepto que asumen educadores internacionales como Taylor, pues considera que a la hora de seleccionar el juego más adecuado, sean cuales sean los fines que se persigan, “el goce del niño es lo primero que debe consultarse al hacer la elección, pues de otra manera el juego será de poco interés”<sup>308</sup>; o por ejemplo, también Spencer que sobre la actividad lúdica escribe que “constituye el tónico más poderoso (...) el vivo interés y la alegría que los niños experimentan en sus pasatiempos, son tan importantes como el ejercicio corporal que los acompaña”<sup>309</sup>. Una actividad o ejercicio académico de la rutina escolar sobre el que, en un principio, un niño de jardín de infancia no presta la atención necesaria, se convierte –como manifiesta Martí y Alpera-, si hacemos uso del juego, en algo totalmente motivador y que capta su atención: “el párvulo es incapaz de prestar atención sostenida á un trabajo cualquiera: en cambio en los juegos pasa entretenido muchos ratos. Es que en el juego halla el resorte de su actividad, que es el placer. Pues si jugando atiende, hagamos para él de la enseñanza un juego”<sup>310</sup>. Por entonces se insiste también en la preferencia del juego al aire libre sobre los rígidos ejercicios gimnásticos realizados en sala, puesto que “los ejercicios naturales al aire libre, en que pueden tomar parte el mayor número posible de alumnos se realizan con gran interés y placer por parte de éstos”<sup>311</sup>, lo que declina la balanza del lado del juego corporal frente al gimnástico, teniendo en cuenta que “el principal argumento para decidirse en pro de los primeros es que se realizan con mayor espontaneidad y alegría. El placer es el primordial factor en la obra de la vigorización de los educandos. Él es el principal y más energético estimulante de las funciones vitales y su gran regulador”<sup>312</sup>. La pedagoga María Carbonell en sus lecciones de pedagogía maternal, también hace alusión a la satisfacción que provoca la práctica lúdica, así como a la necesidad de compartirla con otros para que el disfrute sea mayor, pues “como el juego constituye un goce, y éste no

---

<sup>307</sup> Ibidem, pp. 22-23.

<sup>308</sup> TAYLOR, A. R. (1900) “Los instintos y los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 108, p. 171. Por entonces, Ángel Llorca se expresa en términos similares al señalar que “Los gritos y algarazas son manifestaciones de espontaneidad infantil, incentivos del juego, revelación de la alegría y entusiasmo de que el niño está poseído, y en modo alguno deben cohibirse” LLORCA, A. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 112, p. 40.

<sup>309</sup> Citado en COLUMBIÉ, R. (1902) “Los juegos” en *Boletín de la Escuela Moderna*, nº 1, Año II, p. 1.

<sup>310</sup> MARTÍ, F. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 110, p. 363.

<sup>311</sup> “Superioridad de los juegos y ejercicios naturales sobre los con aparatos y reglamentados” (1901) en *La Escuela Moderna* nº 122, p. 455.

<sup>312</sup> Ibidem, p. 456.

es tal si no se comparte, de aquí se deduce que la madre educadora no deba empeñarse en que sus hijos jueguen solos, porque con esta medida suprimiría la alegría, que es un factor importantísimo<sup>313</sup>, proporcionando el juego placer y diversión a la vez, además de una oportunidad para la socialización.

La diversión, el placer y deleite que provoca el juego es también proclamado, aunque parezca sorprendente, por una parte de la pedagogía católica, tan proclive tradicionalmente a una vida seria y de sufrimiento, pero que encuentra en Andrés Manjón a un defensor de esta característica lúdica, el cual se pregunta si “¿será agradable y simpática una educación verbal árida y seca, dada en local triste, angosto y sombrío, no alternada con juegos ni hermoseedada con jardines, cuadros, museos, paseos, cantos ni poesía alguna, dentro ni fuera de casa?”<sup>314</sup>. Por ello, recomienda que el juego entre de pleno en la vida escolar –como sucede en las Escuelas del Ave-María- para aportar alegría y diversión, pues “escuela sin juego no es escuela, es cementerio. Maestro triste no es buen Maestro; pudiera ser un buen sepulturero. Enseñanza sin alegría es aburrimiento, no es educación; es antihumana, no es cristiana”<sup>315</sup>, criticando así, la pedagogía tradicional reinante en la mayoría de las escuelas de la época en las que el sufrimiento, el tedio y la disciplina, preparaban para una vida ulterior, y donde no se tenía en cuenta que “el juego es la libre, espontánea y alegre actividad del joven puesta en acción y es una necesidad física y ética”<sup>316</sup>; una escuela tradicional que olvida, desprecia e incluso prohíbe la entrada de la actividad lúdica en el aula, por considerar que el placer que provocaba podía ser una fuente de pecado.

---

<sup>313</sup> CARBONELL, M. (1903) “Pedagogía maternal. IV Juegos y juguetes” en *La Escuela Moderna* n° 149, p. 100.

<sup>314</sup> MANJÓN, A. (1905) *Discurso leído en las solemne apertura del Curso académico de 1897 á 1899 en la Universidad Literaria de Granada*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María (4ª edición), p. 54.

<sup>315</sup> MANJÓN, A. (1906) *El pensamiento del Ave-María*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María, p. 163.

<sup>316</sup> MANJÓN, A. (1923) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro IV, maestros didácticos y antididácticos*, Madrid: Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, p. 81. Una alegría que pretende inculcar mediante varios procedimientos: “¿qué haremos para obtener esta alegría santa y gozosa de la buena conciencia en la escuela? Primero, no mancharla; segundo, limpiarla, si acaso se nubló; tercero, alegrarse con risueñas y fundadas y grandes esperanzas; cuarto, fomentarla con cantos, juegos y distracciones inocentes; quinto, mostrar el Maestro alegría y contento habitualmente, no acudiendo a la severidad del castigo y la cara apretada sino raras veces y por poco tiempo, y sobre todo, mirar los males bajo el aspecto cristiano, esto es, en lo que tienen de bienes, como lo hace Jesucristo” en MANJÓN, A. (1920) *Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave-María*, Madrid: Tip. de la Revista de Archivos, pp. 239-240.

Otros maestros y pedagogos de principios de siglo coinciden también en la necesidad de que la actividad lúdica sea satisfactoria para poder cumplir sus fines pedagógicos, pues, como comentan algunos de ellos en sus memorias relativas a los juegos corporales y gimnásticos de las clases de educación física en las que los practican, “el placer es el primordial factor en la obra de la vigorización de los educandos (...) tanto en los juegos como en los ejercicios, para que se consiga el fin que nos proponemos deben hacerse con placer por parte de los niños, y solo así serán beneficiosos”<sup>317</sup>. Por tanto, será la felicidad y animación que despierta el juego, una parte fundamental para que éste sea realmente educativo, pues “lo que caracteriza el valor pedagógico del juego no es simplemente el ejercicio, sino la ocupación que proporciona á los niños en sus horas de asueto, distrayéndolos, alegrándolos, haciendolos felices”<sup>318</sup>. Pedro de Alcántara recordará por su parte, una vez más, la necesidad de esparcimiento y animación que deberá reinar en los juegos escolares, convirtiéndose así la escuela en una institución activa y en donde reina la felicidad: “¡Vive la escuela donde se juega! La vida, la salud, la inteligencia, el buen humor corren en ella plenamente y las miradas son expansivas, serenas y respetuosas”<sup>319</sup>. Una idea sobre la que Rufino Blanco también tiene algo que aportar, al manifestar en su manual de pedagogía que “la alegría es una fuerza y un agente higiénico (...) el juego evita el aburrimiento de la inactividad que tan perjudicial es para el niño”<sup>320</sup>, una motivación y activismo que lleva a la recomendación de su inclusión en la escuela para que pueda convertirse en un lugar tanto de estudio como de esparcimiento, y que aporta beneficios higiénicos y educativos.

En el método científico de enseñanza de la doctora italiana María Montessori, que, como dijimos, tan buena acogida tuvo en nuestro país, también existe un espacio para remarcar la necesidad de alegría y diversión en los juegos de los niños para que éstos puedan actuar como elemento de motivación infantil, ya que, como se recoge en el *BILE*, durante los ejercicios realizados en la escuela “se mantiene en el espíritu de los niños la idea del juego; de ese modo se divierten al mismo tiempo que desarrollan sus

---

<sup>317</sup> MARTINEZ, R. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Carcaixent” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15, Caja 1, pp. 7 y 10.

<sup>318</sup> *Ibidem*, pp. 16-17.

<sup>319</sup> GARCÍA, P. de A. (1909). *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid: Sucesores de Hernando. (4ª edición), p. 477.

<sup>320</sup> BLANCO, R. (1912). *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, pp. 443 y 447.

capacidades por un proceso natural de autoeducación”<sup>321</sup>, convirtiéndose los ejercicios propios de las *Casas dei Bambini*, en unas actividades que aprovechan la expansión de los más pequeños para facilitar su educación. De otro lado, Recuero García en sus apuntes de pedagogía, tiene también presente esta idea del agrado y deleite que proporcionan los juegos, destacando que para que la educación sea activa a la vez que amena se ha de recurrir a la actividad lúdica, pues “para todo movimiento se necesita estímulo, y este estímulo en el juego es el placer, que va precedido de la alegría, la cual produce el consiguiente ejercicio de la actividad”<sup>322</sup>; por ello, unos años más tarde en el tercer tomo de su obra dedicada a la antropología pedagógica, vuelve a demandar la necesidad de alegría en el juego y el ejercicio, al mismo tiempo que resalta sus bondades para una educación donde el maestro permite y favorece la diversión:

“El placer que el niño piensa encontrar en el juego le produce esa alegría con que empieza los ejercicios, aumentada cuando al terminar nota la mayor animación en su organismo (...) No existe razón que abone esa notable diferencia que vemos entre los niños entregado a sus espontáneas manifestaciones de ruidosa alegría durante sus juegos, y los cohibidos a que se les somete en el salón de clase, como no sea la fútil y arcaica de la disciplina fundada en el temor del látigo, o cuando menos, en obligarle a estar cerrado. Si la educación es preparación para la vida, y por tanto la que el niño reciba en la escuela es continuadora de la que recibe en la familia, el Maestro, como la madre, ha de procurar que en él reine la alegría cuando juega, cuando trabaja, cuando obra”<sup>323</sup>.

Un artículo de José Ballester sobre los campos de juego, nos sirve para conocer la postura de las corrientes pedagógicas más innovadoras de la época, las cuales tienen en cuenta la necesidad de aprovechar la felicidad y diversión que provoca la actividad lúdica para motivar a los alumnos en la realización de las más variadas y difíciles tareas escolares: “actualmente el ideal de la moderna Pedagogía es una forma de enseñanza en la que se le puedan presentar al alumno los problemas más arduos, difíciles y complicados por medio de juegos y distracciones aparentes”<sup>324</sup>. A esta motivación que posibilita el juego, también se refiere Curtis en las páginas del *BILE* para señalar que es

---

<sup>321</sup> SAMONATI, A. (1913) “El sistema de enseñanza de la Dra. Montessori”, en *BILE* n° 642, p. 272.

<sup>322</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de Pedagogía. Tomo I. Educación General*, Valencia: Tipografía La Gutenberg, p. XII.

<sup>323</sup> RECUERO, G. (1931) *Apuntes de Pedagogía. Tomo III Antropología pedagógica*, Valencia: Tipografía La Gutenberg (3ª edición), pp. 154-155.

<sup>324</sup> BALLESTER, J. (1914) “Campos de juego” en *La Escuela Moderna* n° 278, p. 783.



la ocupación que más interés despierta en el niño debido a su carácter autotélico y de esparcimiento, pues “solamente en su juego tiene el niño máximo deseo e interés. Las recompensas son instantáneas, y el niño tiene generalmente un motivo suficiente para lo que va a hacer”<sup>325</sup>. Otros educadores, también se manifiestan al respecto en el *Boletín* a propósito de los juegos en la educación física y su primacía sobre el resto de ejercicios, así, según Romano Guerra, un método de educación física racional “debe evitar aburrir a los alumnos con ejercicios monótonos o de mínima eficacia fisiológica, y con excesiva corrección”<sup>326</sup>, optando por la diversión de los juegos corporales como actividad ideal para conseguir los fines educativos propuestos, pues, como dice Boigey:

“la falta relativa de placer tiene un inconveniente; hace abandonar pronto los ejercicios físicos. Conviene que la acción corporal sea agradable para ejercer un influjo fortificante. La alegría y el placer, no lo olvidemos, son los más poderosos tónicos, sobre todo para los niños. Los juegos tiene una superioridad intrínseca sobre la mayor parte de los movimientos artificiales. El interés que toman por el éxito de un partido tiene una gran importancia como estimulante mental de la actividad física”<sup>327</sup>.

Sobre las posibilidades que brinda la introducción de los juegos en la escuela, el maestro Torroja y Valls, establece una diferenciación entre aquellas actividades aburridas o que no suscitan ningún interés y, por tanto, no son significativas ni útiles, de un lado, frente a la actividad lúdica, el placer que provoca el practicarla y su aprovechamiento para la enseñanza, de otro lado, pues “las asignaturas que la escuela enseña a los niños, en general, no les interesan; las actividades a que se les somete durante las horas de clase tampoco les placen. Y, según la teoría biológica del interés, del placer sano, unas y otras no tendrían eficacia ni trascendencia educativas”<sup>328</sup>; por lo que debe plantearse “la eliminación de aquellas tareas escolares que, por aburrir a los niños, ofrecen la duda de su eficacia educativa”<sup>329</sup> y sustituirlas por juegos amenos y motivadores. Una idea con la que coincide la inspectora de primera enseñanza Cándida Cadenas, cuando habla de la educación física y de la necesidad de que los educadores tengan en cuenta la animación y deleite que proporciona la práctica lúdica,

---

<sup>325</sup> CURTIS, H. S. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* n° 702, p. 265.

<sup>326</sup> GUERRA, R. (1922) “Las líneas generales de un método racional de educación física” en *BILE* n° 749, p. 248.

<sup>327</sup> BOIGEY, M. (1922) “La educación física y la enseñanza” en *BILE* n° 747, p. 176.

<sup>328</sup> TORROJA, R. (1923) “Los juegos en la escuela” en *Revista de Pedagogía* n° 24, p. 445.

<sup>329</sup> *Ibidem*, p. 446.

recomendado que “foméntese y encáucese la educación física para que el niño halle en los ejercicios el mismo goce que en los espontáneos movimientos de sus juegos. Entonces, al salir de la escuela, el niño habrá colaborado, si no creado, nuestra educación física, que para él sólo habrá sido diversión”<sup>330</sup>. Por otra parte, un profesor de una escuela inglesa que pone en práctica los métodos lúdicos como facilitadores del aprendizaje y catalizadores de la alegría y diversión, considera también necesaria en la educación, la inclusión de los juegos y otras actividades que provoquen júbilo y esparcimiento, criticando a la escuela que tradicionalmente ha desterrado estas actividades por considerarlas inadecuadas:

“(…) el niño, según todas las apariencias, desea *jugar* y el esfuerzo de aprender no lo realiza sino con pena, la pena natural que produce el abandonar algo que es apetecible por algo que tan sólo se nos presenta con el nombre de útil. He aquí el error que hoy pone de manifiesto la moderna pedagogía y no sólo teórica, sino prácticamente. El error nace de que por un extraño prejuicio de la mentalidad un tanto grave de educadores que tal vez se concedían a sí mismos excesiva importancia, se consideró el juego como algo nocivo en el ambiente de la escuela y se le desterró de ella, y con él se desterró el interés de aprender y la alegría que tan sólo podía venir como una consecuencia de dicho interés”<sup>331</sup>.

Contra esta falta de alegría en la escuela y como alternativa a las aburridas y poco significativas tareas escolares, se optará por la inclusión de la actividad lúdica como fuente de interés y felicidad para los alumnos, ya que el niño necesita “sentir su propia alegría, que no puede sentirla si no halla interés en el asunto que le ocupa, que para que este interés se despierte y mantenga vivo es preciso que la forma de actividad a que se entregue sea asequible, comprensible, adecuada a su inteligencia, y que esta forma la encuentra espontánea y naturalmente en sus juegos”<sup>332</sup>. Por entonces, el secretario del Museo Pedagógico Nacional, Domingo Barnés, tiene también muy claro que el valor pedagógico de la actividad lúdica es mayor cuanto más grande sea la diversión y regocijo que provoque en los que juegan, siendo pues indispensable si queremos obtener un provecho educativo en el que el niño disfrute mientras lo practica, llegando a manifestar que “puede afirmarse que todo el juego es una educación. Pero, para que el juego sea educador, es menester que sea juego, es decir, que sea divertido

---

<sup>330</sup> CADENAS, C. (1925) “Educación física femenina” en *Revista de Pedagogía* nº 42, p. 254.

<sup>331</sup> CRESPO, R. (1925) “La alegría en la escuela” en *Revista de Pedagogía* nº 42, pp. 278-279.

<sup>332</sup> *Ibidem*, p. 280.

realmente para el niño, que le proporcione placer y alegría. Ningún otro fin del juego podrá alcanzarse si no se logra ése fundamentalmente, y queriendo lograrlo todo, no lograremos nada sino aburrir al niño”<sup>333</sup>. Aunque si hay alguien que defiende con todo empeño la felicidad y el goce que provoca el juego y la necesidad de tenerlo en cuenta para la educación, ese es el director de ‘*La Nouvelle Education*’ Roger Cousinet, el cual denuncia en la Revista de Pedagogía que “la educación debe darse a base de juego, o más bien se dice que la educación debe ser atractiva, que debe apelar al interés, crear necesidades; pero no se llega hasta admitir, hasta decir claramente que el niño no puede desarrollarse, educarse más que jugando”<sup>334</sup>, él va aún más lejos proclamando la satisfacción y el agrado que hay detrás de la actividad lúdica, por lo que “colocaría más gustoso el acento sobre el *placer*, que parece, a la más simple observación, el elemento esencial del juego (...) juegan porque les divierte jugar, juegan porque ello les proporciona placer y tienen necesidad de éste”<sup>335</sup>. Cousinet no se oculta a la hora de exigir que los educadores tengan en cuenta esta actividad, pidiendo que no tengan ningún tabú a la hora de admitir el deleite que provoca el juego, puesto que es inherente a la misma naturaleza del niño, y por lo tanto, necesaria para que la educación no sea algo impuesto, penoso y artificial:

“Los educadores, parece, pueden adoptar esta posición: el juego proporciona placer, el juego causa alegría, el juego-alegría, el juego-diversión. Sobre esto puede fundarse una educación. Si hemos aceptado seguir la naturaleza del niño sin tratar de violentarla, aceptémosla en lo que tiene de más fundamental, es decir, en el juego. (...) Es visible que los niños que juegan tienen placer en ello, están alegres, se divierten. Esta es la base suficiente para la educación. No creo que haya de temerse aceptar el juego por completo, como una actividad fecunda. Se decía antes que el niño estaba hecho para trabajar, para obedecer; digamos con Claparède que el niño está hecho para jugar, que tiene placer, que se divierte, se educa y se desarrolla”<sup>336</sup>.

Por entonces, el profesor de la Escuela Oficial de Educación Física de Toledo, José Canillas, reconoce la necesidad de incluir los juegos corporales en las clases dedicadas a la educación corporal, ya que “en los juegos los movimientos son

---

<sup>333</sup> BARNÉS, D. (1925) “La educación física y el juego” en *BILE* n° 784, p. 200.

<sup>334</sup> COUSINET, R. (1927) “El placer y el juego” en *Revista de Pedagogía* n° 68, p.355,

<sup>335</sup> Ídem.

<sup>336</sup> *Ibidem*, p. 356

espontáneos, instintivos, reflejos, generalmente involuntarios; tienen como fin principal el placer y la distracción, a tal punto que si el niño se aburre no juega”<sup>337</sup>, si bien considera que éstos, son solamente adecuados para los más pequeños. Un elemento motivador y fuente de placer, que –como informa Hamaïde- tuvo también en cuenta el doctor Decroly, pues al presentar las características de sus escuelas en el congreso de Educación Nueva celebrado en Calais, recomienda ante los presentes que las actividades encaminadas a la enseñanza de las disciplinas instrumentales “se desarrollarán bajo la forma de juego, para que la emulación y el placer del trabajo sean los principales estímulos”<sup>338</sup>, una estimulación para el aprendizaje que se consigue mediante la diversidad de actividades propuestas por el docente: “variemos sin cesar la presentación de estos ejercicios. Lo importante es multiplicar los juegos con una gran variedad y novedad para sostener la atención de los niños el mayor tiempo posible”<sup>339</sup>, haciendo así más amena y significativa la educación, que acaba confundándose con un juego más.

En la II República continúa presente la característica hedonista del juego, tomando más fuerza aún, si cabe, la necesidad de hacerlo presente en la educación, aprovechando el estado de ánimo y felicidad que provoca como un momento óptimo y motivador para el aprendizaje. Así, cuando Rodolfo Llopis se ocupa de los juegos infantiles en su manual de pedagogía, escribe que “el juego es la manifestación más espontánea, libre y expansiva de la alegría de vivir. Es un placer por hacer (...) el juego presenta sobre los demás ejercicios corporales el que va siempre acompañado de placer, y el placer es el máspreciado tónico; además, en los juegos interviene todo nuestro organismo y todo él se desarrolla”<sup>340</sup>. Por su parte, la directora del grupo escolar ‘Francisco Giner’ de Madrid, Sánchez Arbós, cuando analiza los problemas de la escuela y se detiene en el juego, también destaca el interés que provoca en el niño y el placer que proporciona la práctica lúdica, pues como escribe en el BILE “estamos los maestros plenamente convencidos de que lo que se hace jugando interesa siempre a los niños y de que el juego no pierde nunca interés. Los métodos más adecuados y admitidos no son, en el fondo, más que un juego combinado, llevando siempre la

---

<sup>337</sup> CANILLAS, J. (1928) “La educación física. Organización, doctrina, didáctica pedagógica y presupuestos” en *La Escuela Moderna* nº 447, p. 541.

<sup>338</sup> HAMAÏDE, A. (1930) *El método Decroly*, Madrid: Francisco Beltrán, p. 33.

<sup>339</sup> *Ibidem*, p. 132.

<sup>340</sup> LLOPIS, R. (1931) *Pedagogía*, Madrid: Editorial Reus (2ª edición), p. 20.

actividad de los niños hacia el mayor agrado”<sup>341</sup>. Por ello, considera oportuno aprovechar el interés que despierta el juego en los niños para realizar enseñanzas ocasionales o cualquier otro tipo de actividad con fines pedagógicos, convencida de que “estas advertencias, que fríamente dichas en la clase, pierden el valor de la oportunidad, ganan todo el terreno cuando se aplican dentro del entusiasmo y el interés que el niño pone al jugar (...) de este entusiasmo, de este interés y de esta necesidad que siente todo niño es de donde podemos obtener todo su proceso educativo”<sup>342</sup>, siendo así más significativa la tarea y pedagógicamente más útil. Un argumento coincidente con el que Claparède utiliza para terminar su conferencia en la Universidad Internacional de Santander durante el verano de 1935, defendiendo “la cosa extraordinaria que puede llenar el juego en el campo de la educación: transformar una actividad fastidiosa en otra excitante que despierta entusiasmos”<sup>343</sup>; sobre esta evidencia, la prensa valenciana publicará en ese mismo estío, un artículo sobre la defensa del esparcimiento lúdico para la tarea escolar, pues “el juego lleva estampado un gran carácter emotivo. ¡Cuánta alegría y cuánto placer nos proporciona el juego! Nos forma una ilusión intelectual que es alimentada por la imaginación y que la fantasía eleva a la realidad no cierta, pero sí placentera”<sup>344</sup>. En estos años, Tomás y Samper se lamentará de que la escuela no preste toda la importancia que debiera al juego, pues la alegría y espontaneidad con que se expresa el niño podrían ser utilizadas para una buena educación, actuando como cuando “al abandonar el niño la clase, al verse en la calle, se entrega con la sonora alegría de la libertad a los juegos con sus compañeros; y aquí es donde su espontaneidad se ejercita, y cada uno, según su temperamento, toma iniciativas para jugar, ordena, discute, expone su opinión u obedece voluntariamente”<sup>345</sup>, aprovechando la actividad lúdica, como veremos más adelante, para favorecer la educación social.

En los primeros años del franquismo se produce un movimiento de defensa, fortalecimiento y reestructuración de la educación física, que será una de las encargadas de la tarea eugenésica de ‘reconstrucción racial’<sup>346</sup>, la cual contará con todos los

---

<sup>341</sup> SÁNCHEZ-ARBÓS, M. (1934) “Los problemas de la escuela. IX- El juego” en *BILE* n° 888, p. 73.

<sup>342</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>343</sup> CLAPARÈDE, E. (1935) “El problema del juego” en *Revista de Pedagogía* n° 167, p. 526.

<sup>344</sup> CARBÓ, S. (1935) “Fragmentos pedagógicos. Valor del juego” en *Las Provincias*, domingo 11 de agosto de 1935, p. 19.

<sup>345</sup> TOMÁS Y SAMPER, R. (1936). *Apuntes de pedagogía. Cuestiones sobre la educación, la escuela y el niño*, Madrid: Editorial Instituto Samper (2ª edición), p. 71.

<sup>346</sup> Para un estudio más detallado al respecto, véase, entre otros: PAYÀ, A. (2004) “La formación en la identidad patriótica: raza e hispanidad como elementos de adoctrinamiento pedagógico (1936-1940)” en

elementos necesarios a su alcance –gimnasia, juegos y deportes- para la obtención de sus fines. Aun así, la actividad lúdica continuará teniendo un gran peso en esta educación corporal, pues “el juego, con sus movimientos libres y sencillos, proporciona placer agradable y arranca expresiones de contento y alegría. Para el niño es el ejercicio más agradable y recreativo (...) en los juegos no puede ni debe exigirse tan rígida ordenación, porque perderían la espontaneidad y, con ella, el placer, condiciones muy apreciadas y de máximo valor”<sup>347</sup>, no debiendo de cometer el error de trasladar la disciplina gimnástica a la práctica lúdica. Un supuesto con el que coinciden los profesores de educación física Julián Troncoso, al hablar sobre los ‘juegos recreativos’ valorados porque “su fin principal es el placer y la alegría espontánea del niño, manifestadas en esas expansiones bulliciosas”<sup>348</sup>, y Demetrio Garralda en su libro sobre la gimnasia y los juegos, en el que considera que “en todo juego corporal infantil los movimientos han de ser sencillos, libres, espontáneos y placenteros, teniendo como fin principal el bienestar, el contento, la felicidad de los niños”<sup>349</sup>. El triste y penoso momento que vive la población española tras el desastre de la Guerra Civil, hace que se proclame el interés por acercar, especialmente a los núcleos rurales, la diversión y los juegos con un doble fin educativo y folclorista:

“no es, por tanto, pequeña o frívola cosa el ocuparse de cuanto puede contribuir a llevar la alegría a los pequeños núcleos de población, máxime cuanto que si a la alegría proveen los que tienen preocupaciones educativas puede hacerse de los diferentes modos de divertirse otros tantos medios eficaces de educación (...) la diversión o entretenimiento puede ir unido, aunque sea en algunas ocasiones nada mas, a un aumento de cultura”<sup>350</sup>.

La relación entre juego, placer y educación se apoya en distintas teorías pedagógicas e incluso filosóficas, como por ejemplo la de Bühler, que llama juego a “toda actividad que esté dotada de placer funcional, y que se mantenga en pie en virtud de este mismo placer y gracias a él, cualquier que sean su ulterior rendimiento y sus

---

VVAA. (2004) *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Valencia: Sociedad Española de Pedagogía, Universitat de València y Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 135-145

<sup>347</sup> IGUÁCEL, F. (1939) “La educación física” en *El Magisterio Español* nº 6.647, p. 178.

<sup>348</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español* nº 6.670, p. 363.

<sup>349</sup> GARRALDA, D. (1941) *La educación física en la Escuela. Gimnasia y juegos*. Madrid: Espasa-Calpe, S. A., p. 8.

<sup>350</sup> “Diversiones y cultura” (1948) en *Escuela Española* nº 378, p. 491.

relaciones de utilidad”<sup>351</sup>, o la de Aristóteles que, según el pedagogo Severino Rodríguez, consideraba que “toda actuación feliz de las fuerzas o habilidades va acompañada de deleite. Y aunque no lo refirió al juego precisamente, guarda relación con lo que venimos considerando, pues el juego es una actuación feliz de las fuerzas de la naturaleza, que tienden a desplegar y afirmar la personalidad”<sup>352</sup>. Estos mismos argumentos, llevan a recomendar a José de Eleizegui en su guía de juegos para educadores, que los niños practiquen actividades lúdicas adecuadas a su edad, pues “el juego despierta el interés del niño y su ejecución le produce placer (...) el placer será el atractivo del juego que no debe exigir ni mucho trabajo de atención, ni demasiada inmovilidad, buscando con ellos el deleite y el grado de solaz”<sup>353</sup>, y si un juego no provoca este goce habrá de descartarse, pues será totalmente inútil para cualquier propósito educativo. En otro documento del que desconocemos la fecha de publicación, se alude a los juegos corporales infantiles, dentro de una cartilla gimnástica infantil, como una de las actividades imprescindibles para los fines de educación física, teniendo siempre presente que “en todo juego corporal infantil los movimientos han de ser sencillos, espontáneos y libres, teniendo como fin principal el bienestar, el contento, la felicidad de los niños”<sup>354</sup>, seleccionando para ello, los juegos recreativos más oportunos escogidos entre aquellos populares y de fácil comprensión por los niños.

Pero, volviendo al uso que del juego se hace en la educación física en los años 50 para impregnar a ésta de un carácter más lúdico, alegre y feliz, encontramos un buen ejemplo en un manual de educación física recreativa, en cuyo prólogo se afirma la pretensión de que “la alegría, la espontaneidad, en una palabra, la oportuna libertad que preside a toda la balumba de ejercicios y juegos de que está compuesto, aleje a la educación física de la sólida rigidez disciplinaria dominante por lo general y la dirija hacia los caminos de la diversión y del recreo”<sup>355</sup>; por ello, el método de educación corporal propuesto por este manual, persigue una emancipación del alumno en la realización de ejercicios físicos que se manifiesta en los juegos, concediendo menos importancia a otras actividades más serias, rígidas y artificiales. Así, Rafael Chaves

---

<sup>351</sup> RODRÍGUEZ, S. (1949) “El juego y la escuela” en *Escuela Española* nº 399, p. 3.

<sup>352</sup> Ídem.

<sup>353</sup> ELEIZEGUI, J. de (s. a.) *Los juegos de la infancia (Guía médicopedagógica para padres y maestros)*, Madrid: Sociedad General de Publicaciones S.A., pp. 65 y 77.

<sup>354</sup> ESCUELA CENTRAL DE GIMNASIA (s. a.) *Cartilla Gimnástica Infantil*, Ministerio de la Guerra, p. 10.

considera muy útil el uso de los juegos en las clases de educación física, porque son “un medio ‘amenizador’ de la Gimnasia Educativa, al romper la rigidez y monotonía en que pueden caer estas lecciones (...) recordamos una vez más a las Maestras españolas la importancia que en la actividad diaria tiene el juego, ya que (...) es un instrumento de conocimiento y actividad que ameniza también y da interés a la vida escolar”<sup>356</sup>, colaborando de esta manera, a que la educación sea algo menos triste y más estimuladora. Incluso, yendo un poco más allá, se puede llegar a aprovechar el interés despertado en la infancia y juventud por un juego como el fútbol, para, una vez captada su atención, explicar, relacionar y establecer inferencias con contenidos escolares, pues “una simple alusión al fútbol cuando empezamos a explicar alguna cosa basta para hacerse interesante la explicación. No es que creamos posible relacionar con el fútbol todas las materias de enseñanza, como no sea en un plano humorístico –y para algunos el humor es incompatible con la pedagogía-; pero basta una simple alusión”<sup>357</sup>, así se puede recurrir al fútbol para explicar geografía, a propósito del origen de los distintos equipos, o operaciones aritméticas, si manejamos las cifras de los marcadores o resultados, por ejemplo.

En otras revistas y publicaciones pedagógicas de la época, también se remarca la necesidad de que la actividad lúdica acarree consigo un elemento de diversión y placer, exhortando a los maestros a “prestar atención a los juegos de los escolares; han de procurar que los juegos respondan a sus intereses para que resulten divertidos. Si el niño

---

<sup>355</sup> CASALS, M. (1953) *Gimnasia, juegos y deportes. Manual de educación física recreativa*, Barcelona: Editorial Tip. Cat. Casals, p. 6.

<sup>356</sup> CHAVES, R. (1954) “La educación física en la escuela (niñas) El juego o la actividad lúdica predeportiva”, en *La escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.197 y 8.198, p. 122. A propósito del interés que suscita la práctica lúdica, Álvarez de Canovas advierte sobre su necesidad, si bien no está del todo de acuerdo con el placer relacionado o que provoca el juego: “No se nos oculta que esto de convertir la enseñanza en un juego tiene un tufillo hedonista que no puede cautivar a lso que creemos y practicamos la Pedagogía del esfuerzo; pero a su vez es preciso confesar que el esfuerzo por el esfuerzo es una cosa infecunda, mientras que si hacemos un esfuerzo INTERESANTE, de acuerdo con los intereses y afectos del momento, este esfuerzo, sin dejar de serlo, es más fecundo que el esfuerzo vacío de interés” ÁLVAREZ, J. (1950) *Pedagogía del párvulo (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición), p. 155.

<sup>357</sup> PIERAS, R. (1956) “El fútbol como centro de interés” en *Escuela Española* nº 817, p. 585. De igual modo, en otro artículo se alude al fútbol en términos similares, pues aunque “el gran deporte popular de masas no es –según el decir de muchos técnicos- el más apropiado para la infancia (...) no obstante, se ha incluido, por ser el ‘gran centro de interés’, por su gran atractivo en el gran mundo de la infancia” en M. S. (1958) “El fútbol, ‘centro de interés’” en *Mundo Escolar* nº 78, p. 22. Una propuesta también válida para el periodo elemental, donde “aprovechando cuantos momentos ocasionales se nos presenten, unas veces originados por el devenir de los propios juegos, otras provocando intervenciones breves y expresivas, podemos hablar y conversar” J. N. H. “Los juegos” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) nº 820, p. 635.



no puede divertirse mientras juega, el juego no tiene valor vital ni social”<sup>358</sup>. Esta satisfacción que provoca el juego, puede ser motivadora también de aprendizajes como el del lenguaje, donde “el niño aprende sin necesidad de reglas ni preceptos: juega, que ello le divierte, y actúa, que es adquirir la herramienta de expresión que, poco a poco, le va haciendo pensar también”<sup>359</sup>. Todo ello, dentro de una escuela activa donde el juego es el ejercicio natural del niño, pues como indica Lino de Pablo, “los escolares se entregan a ellos con verdadero placer y entusiasmo, derivándose los más saludables efectos y una alegría sana y verdadera, siempre tan de desear en los medios escolares”<sup>360</sup>, sacando así al niño del quietismo e inmovilidad al que se les tiene acostumbrados en el aula. De igual modo, la profesora Francisca Montilla, en su manual dedicado a desarrollar el cuestionario oficial de Pedagogía para segundo curso de Magisterio, escribe que los juegos libres y recreativos “no tienen otra finalidad que el placer, la expansión libre de esa tendencia al movimiento que experimenta el niño, la exhibición ruidosa de la alegría que llena el corazón infantil”<sup>361</sup>, siendo recomendable incorporarlos a la práctica escolar por su facilidad y el activismo que desencadenan.

En los años 60 continúan produciéndose alegatos a favor de la felicidad y esparcimiento que produce el juego y sobre los beneficios que éste provoca en la educación. Así, se vuelve sobre el aforismo del ‘enseñar deleitando’ y la satisfacción que puede producir el educarse mientras se juega, recordando que “como generalmente, a quienes se enseña es a los niños, y para éstos el supremo deleite está en el juego, los buenos maestros han pretendido enseñar mientras juegan sus discípulos, esto es, hacer un arma de dos filos utilitarios del goce instintivo del divertimento; el goce de jugar y el goce de aprender: dos placeres naturales, básicos y exquisitos”<sup>362</sup>. Este antiguo deseo lo ponen en práctica, diferentes educadores con distintos fines, por ejemplo, el profesor Frau Matas con su juego educativo ‘Seis por ocho’ para el aprendizaje de las tablas de multiplicar se atribuye el mérito de haber creado una herramienta pedagógica que provoca gran placer y júbilo entre los niños que juegan con él: “he ideado algo maravilloso que, al suprimir para el Maestro una tarea personal, larga, agotadora e ineludible y convertirla para los alumnos en la actividad más agradable y divertida,

---

<sup>358</sup> “Los niños se divierten” (1957) en *Servicio* nº 592, p. 11.

<sup>359</sup> RODRÍGUEZ, F. (1958) “Del juego al lenguaje” en *Mundo Escolar* nº 93, p. 18.

<sup>360</sup> DE PABLO, L. (1958) “Juegos escolares” en *Bordón* nº 76, p. 247.

<sup>361</sup> MONTILLA, F. (1954) *La educación y su historia*, Madrid: [s.n.] (8ª edición), p. 128.

<sup>362</sup> HERNÁNDEZ, A. (1960) “Juego de niños” en *Mundo Escolar* nº 121, p. 21.

permite al Profesor trabajar con mayor holgura de tiempo y a la vez ganar prestigio ante los padres y ante la Inspección”<sup>363</sup>. Otro ejemplo lo podemos ver en los juegos que pretenden enseñar geografía, en los que, haciendo uso del interés que suscita el juego, se motiva para el aprendizaje de algunos contenidos que serían más difíciles de abordar por otros métodos, pues como dice el maestro que aplica esta metodología, “podemos sacar partido de este afán innato en los niños para enseñarles, como jugando, muchas cosas que en el libro resultarían tal vez áridas y fastidiosas”<sup>364</sup>, aprendiendo así, sin apenas esfuerzo, nombres y localizaciones de enclaves geográficos españoles. Diversas aplicaciones que siempre encuentran el mismo fundamento estimulador del aprendizaje, buscando “el juego como elemento motivador. El maestro utiliza como incentivo y como apoyo de su tarea ciertas actividades que hacen más grato el esfuerzo del discente (...) pese a ello todavía queda un amplio margen de fuerza motivadora aunque los juegos se hallen un tanto dirigidos o presididos por una concreta intención”<sup>365</sup>, una dirección que habrá de ser muy discreta y no romper nunca con el principio de diversión, si no se quiere acabar con el encanto lúdico y caer en una actividad escolar rutinaria más.

La animación y estimulación del juego lleva a las autoridades educativas españolas a su introducción en los programas de Educación Física para el bachillerato, argumentando que “se incluyen los Juegos dentro del tiempo dedicado a Gimnasia, con el fin de dar amenidad y dinamismo a la clase”<sup>366</sup>, rompiendo así la monotonía y rigidez de las tradicionales y aburridas tablas de gimnasia sueca, utilizadas por entonces. Sobre las posibilidades en cuanto a la motivación y el interés provocado por la actividad lúdica, el catedrático de la Universidad de Barcelona Joan Tusquets, relata su experiencia de cuando fue nombrado director de una escuela primaria: “introduje juegos que exigen precisión y constancia. Conseguí que jugadores acreditados les diesen lecciones y presidieran sendos concursos. No tardó esta innovación en repercutir favorablemente en la atención de los alumnos durante las clases y en su disciplina

---

<sup>363</sup> FRAU, J. (1960) “El ‘seis por ocho’. Juego recreativo para el dominio de las tablas de multiplicar” en *Servicio* nº 715, p. 10.

<sup>364</sup> E. A. G. (1962) “Juegos geográficos” en *Vida Escolar* nº 41, p. 36.

<sup>365</sup> “El juego, como actividad escolar” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 24, p. 14.

<sup>366</sup> *Resolución de 20 de febrero de 1968 por la que se publican los programas de Educación Física, Formación del Espíritu Nacional y Enseñanzas del Hogar para alumnas del Bachillerato Elemental* (BM, 4-III-1968)

durante los recreos”<sup>367</sup>, demostrándose una vez más, el potencial estimulador del juego. En los últimos años del franquismo, se reiterará la necesidad de dar la mayor importancia a la actividad lúdica para la felicidad y regocijo de los niños, pues ésta “procura satisfacciones presentes, si bien la alegría y el goce no son exclusivos del juego. La actividad lúdica es fuente de satisfacciones”<sup>368</sup>, una expansión que no tiene por que tener un fin determinado ya que “el juego es una actividad esencialmente gratuita que produce placer y que no va dirigida a ningún objetivo externo”<sup>369</sup>, no siendo necesario el asignarle un objetivo pedagógico específico más allá de la satisfacción del propio jugador.

Los aires de libertad que comienzan a respirarse en nuestro país en la segunda mitad de los años 70, se ven reflejados también en la felicidad y júbilo que provoca la práctica lúdica, multiplicándose, más aún si cabe, las voces que proclaman que se tenga muy presente el elemento motivacional de esta actividad. Así, se busca una enseñanza mediante los juegos por “la alegría que suscitan. Ni diversión estéril ni trabajo obligado; la forma de juego que proponemos debería partir del asombro, o de un proyecto; determinar ciertas acciones, conducir al éxito o sea a la conquista de una habilidad o una explicación. Y todo esto debe resultar agradable”<sup>370</sup>. El interés que despertará habrá de aprovecharse al máximo para el fin educativo pretendido, teniendo presente que “será posible modificar el contenido y la estructura del juego, en relación con el interés del momento. Recomendar a los educadores que estimulen a los niños en el sentido que consideren más beneficioso para ellos utilizando un juego más que otro”<sup>371</sup>. En una entrevista a la maestra y psicóloga experta en juego infantil, Luz Pérez, con ocasión de la celebración en enero de 1976 del *I Simposio sobre Juego Infantil y Juguetes Didácticos* del *I.N.C.I.E.*, podemos ver cuál es la consideración del juego como elemento estimulador del aprendizaje que se extrae tras el Simposio: “el papel que desempeña en la Escuela es como motivador de aprendizaje y activador de conocimientos. Un niño que comienza a sumar, si se le presenta un juego donde aparecen claramente elementos que le animen a sumar jugando, adquiere ese conocimiento, que por vía de aprendizaje

---

<sup>367</sup> TUSQUETS, J. (1969) “El significado de los juegos nacionales británicos y españoles” en *Perspectivas pedagógicas* nº 23, p.303.

<sup>368</sup> PRIETO, M. A. (1972) “El juego en el nivel pre-escolar” en *Vida Escolar* nº 135-137, p. 26.

<sup>369</sup> AYMERICH, M. (1972) “El juego” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 10.089, p. 3.

<sup>370</sup> BANDET, J y ABBADIE, M. (1975) *Cómo enseñar a través del juego*, Barcelona: Fontanella (2ª edición), p. 17.

le hubiera costado más esfuerzo”<sup>372</sup>; una idea que se recoge entre las conclusiones donde se reclama “la necesidad de que llegue rápidamente al profesorado, el juego como motivador del desarrollo”<sup>373</sup>. También en un anuncio publicitario de la época sobre el material educativo y los juegos pedagógicos *Interduc/Schroedel* para preescolar, se alude a la alegría y la estimulación para el aprendizaje que provocan estos instrumentos pedagógicos, pues como se puede leer en el texto que insertan en la propaganda: “Siempre dispuesto a jugar, el niño encuentra diversión en el juego. Para los que nos dedicamos a la educación, el juego es por eso un importante medio de acercarnos al niño, de captar su interés”<sup>374</sup>. Lo mismo ocurre con ocasión de la descripción de una ruleta didáctica y un ábaco colectivo *Psicograf*, ideado para alumnos de preescolar y primer ciclo de E.G.B., presentado en la *XVI Feria Internacional del Juguete* de Valencia, en el que “el juego como forma de empleo de este material didáctico garantiza el interés del niño”<sup>375</sup>, facilitando el aprendizaje, en este caso, de habilidades matemáticas. Una relación entre juego-juguete-material didáctico y satisfacción-motivación que, como vemos, se extiende entre los educadores del momento, pues “el juguete se convierte, como el material educativo de los colegios, en el objeto que, cuando está bien elegido, contribuye al armónico desarrollo de las actividades mentales del niño, aportando, suplementariamente, la indispensable alegría para su expansión afectiva”<sup>376</sup>, donde los máximos exponentes pedagógicos son “la alegría que provocan, los recuerdos que dejan y la imaginación que alimentan son las mejores garantías de su éxito”<sup>377</sup>, por lo que no se debería renunciar a la entrada de estos objetos en la vida escolar.

---

<sup>371</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>372</sup> EGUIBAR, M. (1976) “Juego infantil y juguete didáctico” en *El Magisterio Español* nº 10.315, p. 13.

<sup>373</sup> *Ídem*.

<sup>374</sup> “Vamos a jugar” (1977), anuncio publicitario de la marca Interduc/Schroedel inserto en *Escuela Española* nº 2.397, p. 595.

<sup>375</sup> REGALADO, P. y SÁNCHEZ, L. (1977) “Material didáctico PSICOGRAF (I). Ruleta didáctica y Ábaco colectivo” en *Vida Escolar* nº 191-192, p. 52. Otro ejemplo al respecto, es la utilización de un material como el poliestireno expandido para la realización de juegos geométricos, cuya manejo “provoca en el niño desde el principio una curiosidad; esta curiosidad la tiene que saber aprovechar el maestro” en CASTRO, J. (1978) “Entre el juego y la geometría” en *Vida Escolar* nº 199-200, p. 5.

<sup>376</sup> BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea, p. 10.

<sup>377</sup> *Ibidem*, p. 131. La UNESCO coincide también con esta idea, recomendando que “mediante la acumulación de un material lúdico importante, el educador podrá ir más allá de la pedagogía activa que da cabida a una cierta parte del juego, pero que no es juego, y para la cual la referencia a éste es sobre todo un llamamiento” UNESCO (1978) *El niño y el juego. planteamientos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 22.

En los primeros años de vida democrática, ya nadie duda de la eficacia estimuladora que puede llegar a proporcionar la animación contenida en el juego para la educación, teniendo presente que “la intensa motivación del niño promedio hacia el juego (...) permite constatar que el juego constituye un intenso acelerador de muchos aprendizajes”<sup>378</sup>. El concepto de juguete y juego habrá de estar estrechamente ligado al de diversión y motivación, siendo fundamental para que el objeto de juego cumpla sus funciones pedagógicas, “que sirva para que los niños aprendan algo mediante su manejo; actividad que les proporciona alegría o satisfacción. Categoría de juguete tendrá cualquier objeto que ocasione al niño entretenimiento y diversión”<sup>379</sup>, y para la actividad lúdica que todo se realice “con alegría, porque el juego es una actividad placentera realizada con entusiasmo (...) si la felicidad es el valor máximo a que puede aspirar el ser humano, el primer deber de los adultos respecto a los escolares es procurar que la alcancen. Y uno de los medios más seguros consiste en concederles mayor cantidad de tiempo para sus juegos”<sup>380</sup>. Por su parte, María de Borja i Solé, considera que uno de los principales criterios a la hora de introducir un juguete en el fondo lúdico de las ludotecas, es el “*criterio recreativo y psicológico*. Es quizás el fundamental, porque el juguete ante todo debe divertir: si es aburrido no cumple su misión de juguete”<sup>381</sup>. Siguiendo estas concepciones lúdicas de la diversión y estimulación, muchos educadores optan por utilizar los juegos y juguetes en el aula para transformar la dinámica escolar en algo más ameno, como por ejemplo, algunas maestras de infantil que manifiestan “la necesidad de presentar los trabajos en forma atractiva, como un juego, de manera que despierten el interés de los niños”<sup>382</sup>, todo ello desde una visión de la actividad lúdica en la escuela de acuerdo con que “uno de los valores del juego en cuanto a las posibilidades educativas que ofrece, la más importante, sin duda, la posibilidad de una vida sana y feliz (...) sin duda, el juego en la escuela actúa como instrumento facilitador de aprendizaje”<sup>383</sup>. Aunque el uso que se hace desde antaño del juego dentro de la programación de educación física, continúa presente pretendiendo

---

<sup>378</sup> TORO, J. (1979) “Juego y aprendizaje” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 11.

<sup>379</sup> JORDÁN, E. A. (1980) “El juguete y su didáctica” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 10.413, p. 10. Entre las condiciones ideales que debe reunir un buen juguete, se demanda que sea capaz de “conseguir el mayor placer y diversión para el niño” GARCÍA, I. (1983) “Los juguetes” en *Escuela Española* nº 2.680, p.19.

<sup>380</sup> SAEZ, P. (1980) “Los juegos de los escolares” en *Escuela Española* nº 2.518, p. 3.

<sup>381</sup> BORJA, M. de (1980) *El juego infantil (organización de las ludotecas)*, Barcelona: Oikos-Tau, p. 82.

<sup>382</sup> BASSEDAS, E., ROSSELL, M. y SOLÉ, I. (1981) “Juego y trabajo en el Parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 81-82, p. 15.

<sup>383</sup> ÁLVAREZ, J. M.. (1982) “El juguete como instrumento educativo” en *Escuela Española* nº 2.607, p.8.

ofrecer al alumno “la posibilidad de aprender utilizando el juego como instrumento facilitador del aprendizaje y con todo su valor formativo, y al mismo tiempo fomentar la actividad lúdica juntamente con el goce moral”<sup>384</sup>, combinando para ello, una vez más, el juego con otras actividades estimulantes como el deporte.

La utilidad de la actividad lúdica para la motivación y animación, se da tanto dentro de la escuela, como, por ejemplo, ocurre con los juegos de simulación, donde “resulta mucho más fácil motivar a los niños cuando están aprendiendo cosas por medio de una actividad que al mismo tiempo les divierte. Esta buena disposición facilita el aprendizaje y despierta un gran interés por los contenidos que se transmiten en el juego”<sup>385</sup>; como fuera de la escuela, dentro del ocio y tiempo libre, en donde la diversión presenta variedad de formas y cuya “manifestación más genuina de la diversión como *participación* entendemos que es el juego (...) se juega en el tiempo de ocio y conlleva una sensación de placer. No pretende ningún objetivo útil ni satisfacer una necesidad, produce una satisfacción en sí mismo”<sup>386</sup>. Pero sea cual sea el espacio en el que se practique la actividad lúdica, los juguetes que se utilicen habrán de contar con la condición *sine qua non*, del esparcimiento y diversión del niño: “si el juguete le interesa, jugará con él y se divertirá; si no es adecuado a su edad o no está al alcance de sus intereses o capacidades, no jugará, y, por tanto, ese juguete no le aportará nada ni se divertirá con él. No debemos olvidar que ‘no por más sofisticado y caro, el juguete divierte más’”<sup>387</sup>. Unos juegos que se utilizarán como elemento estimulador en las más variadas disciplinas académicas, como por ejemplo, en las matemáticas, pues como se explicita en el un documento sobre la propuesta curricular para centros experimentales de la reforma del ciclo superior de finales de los 80, “al ser el juego una actividad innata al chico, hay que utilizar el carácter lúdico que ofrecen las matemáticas en el análisis de juegos,... para favorecer una actitud positiva hacia las mismas”<sup>388</sup>. Por ello, a propósito de la pedagogía del juego en la escuela, se insiste en remarcar la importancia de “la alegría soberana cuando llega el momento de su pleno ejercicio. Educación para la

---

<sup>384</sup> OTERO, J. C. (1982) “El juego en la escuela como parte integrante de las clases de educación física” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 10.429, p. 14.

<sup>385</sup> MARTÍN, E. (1985) *Los juegos de simulación en EGB y BUP*, Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, p. 60

<sup>386</sup> MONERA, M. L. (1985) “Análisis del ocio y tiempo libre en la actualidad” en *Bordón* nº 256, pp. 112 y 115.

<sup>387</sup> PÉREZ, G. (1986) “La pedagogía del juguete” en *Escuela Española* nº 2.845, p. 6.

<sup>388</sup> CORBALÁN, F. y GAIRÍN, J. M<sup>a</sup>. (1988) “Juegos en clases de Matemáticas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 160, p. 50.

felicidad, el juego sólo tiene sentido si alegra al que juega<sup>389</sup>, un deleite que deberá de introducir aires nuevos en la dinámica escolar.

Por último, en los años 90, las posibilidades de motivación de la actividad lúdica en el ámbito escolar no pasan desapercibidas, impulsándose desde la LOGSE y otros documentos y foros, su aprovechamiento. Se recomienda el uso del juego en la educación infantil y primaria porque “motiva para explorar y experimentar. Dentro de la escuela motiva un aprendizaje distinto (...) la estimulación del juego como medio de aprendizaje y el mantenimiento de motivación e interés a través del juego constituyen estrategias que equivalen a dirigir la instrucción<sup>390</sup>, apostando por su plena inclusión en el currículo escolar. Así ocurre, por ejemplo, en el currículo de educación física de la educación primaria andaluza donde “*el juego* es una actividad intrínsecamente motivadora y por consiguiente facilita el acercamiento natural a la práctica normalizada del ejercicio físico. La actividad lúdica se ajusta a los intereses de los alumnos y evoluciona en función de ellos<sup>391</sup>, recomendando pues, que para aplicar el juego en las clases de educación física, “hay que hacer ver que, en el planteamiento educativo de la educación física, el juego adquiere un papel muy significativo como factor motivador para intervenir educativamente, no olvidándolo como elemento y como medio para desarrollar los contenidos<sup>392</sup>. Aunque, como hemos ido viendo, el uso educativo del juego, no se limita exclusivamente al área de educación física, introduciendo también en la escuela, por ejemplo, juegos populares que provocan gran animación y esparcimiento, mediante la “recuperación de ese patrimonio cultural, esa memoria lúdica colectiva, que

---

<sup>389</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, pp. 135-136. De igual modo, sobre los juegos activos propuestos para el aula, se dice que “los juegos son divertidos. La práctica motivadora, en sustitución de ejercicios escolares opresivos, propicia un mejor aprendizaje ya que en los programas académicos los niños se encuentran pasivos” CRATTY, B. (1988) *Desarrollo intelectual, juegos activos que lo fomentan*, México: Pax-México, p. 25.

<sup>390</sup> MOYLES, J. R. (1990) *El juego en la educación infantil y primaria*, Madrid: Morata y MEC, pp. 43.

<sup>391</sup> JUNTA DE ANDALUCÍA, *Decreto/1992 de por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*, Sevilla: BOJA nº 56 de 20 de junio de 1992. Sobre estas orientaciones, diversos autores reconocen “la tendencia de la educación física centrada en el juego. Esta tendencia está centrada en el principio del placer, al contrario del deporte que lo hace en el principio de realidad” TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física*, Barcelona: Paidotribo, p. 57; señalando también que “El Diseño Curricular considera la práctica lúdica como una fórmula altamente motivante para la consecución de los objetivos propios de la educación física. ‘El juego supone una forma de aprendizaje espontáneo que facilita el desarrollo de las capacidades motrices, constituye un elemento dinamizador básico y se considera como una opción pedagógica caracterizada por el enfoque metodológico del área en estas etapas como fundamentalmente lúdico’” NARGANES, JC. (1993) *Juego y desarrollo curricular en educación física: orientaciones para la reforma en enseñanza primaria*, Sevilla: Wanceulen, p. 10.

<sup>392</sup> CHINCHILLA, JL.; CÓRDOBA, ER. y RIAÑO, MA. (1994) *Bases para la aplicación del juego en las clases de educación física*, Toledo: (s. n.), p. 20.

son los juegos infantiles, de calle, y el rescate de algo tan importante como el placer de jugar sin más, porque sí... de la que tan necesitados estamos todos”<sup>393</sup>; o, entre otras, en el juego dramático de la clase de educación musical, donde “esta experiencia permite relacionar contenidos pertenecientes a distintas áreas (...) resulta por sí mismo sumamente atractivo, sobre todo por el aliciente de añadirle el juego dramático”<sup>394</sup>, pudiendo comprobar con esto, la diversidad de usos que se pueden llegar a dar para la educación. Una pluralidad de usos de los que toma el testigo la pedagogía del siglo XXI, recuperando tanto juegos recreativos tradicionales para las clases de educación física “cuya finalidad principal es favorecer el desarrollo de las capacidades lúdicas de los escolares a partir de la experiencia de situaciones de diversión y placer corporal, rechazando la competitividad o el deseo de superación del contrario”<sup>395</sup>, como innovando, a la vez, con la introducción de juegos electrónicos de ordenador y simulación en el aula, aludiendo a que “el juego de ordenador es un elemento que motiva de forma continuada (...) la motivación es algo propio del juego, no se pueden dar por separado; y si no existe, o no se trata de un juego o lo hemos agotado (...) un alumno que aprende divirtiéndose y se divierte aprendiendo”<sup>396</sup>. Con esto observamos que finalmente se acaban superando obstáculos y reticencias de algunos docentes resistentes a abrir la puerta al juego escolar, rindiéndose ante las evidencias pedagógicas de la actividad lúdica como elemento motivador y de felicidad.

---

<sup>393</sup> RAMOS, L. (1996) “Gira, trompo, gira...” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 243, p. 26.

<sup>394</sup> CARBAJO, C. y SORIANO, F. (1996) “Un día en la vida de un monasterio. Juego dramático en clase de Música” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 252, p. 45.

<sup>395</sup> FRAILE, A (2001) *Actividad física jugada: una propuesta educativa para el deporte escolar*, Alcoy: Marfil, p.45.

<sup>396</sup> GRUP F9 (2000) “Un espacio para la simbiosis” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 291, pp. 68-69.



## **2.5.- El juego como instrumento de evaluación o diagnóstico educativo.**

El niño juega desde muy pequeño y en él se expresa con total libertad y se manifiesta tal cual es. Esta circunstancia ha sido aprovechada desde antaño, para realizar un diagnóstico o evaluación del educando, y así poder conocer sus características específicas, inquietudes y aptitudes, que permitan adaptar el proceso educativo a la peculiaridad de cada individuo. Así, antes de que se inventaran pruebas de diagnóstico o test de evaluación de la personalidad, ya se utilizaba la actividad lúdica como una herramienta de observación privilegiada. Esto permitirá realizar un giro copernicano o punto de inflexión educativo, en el que el niño pasa de adaptarse a la institución escolar, a ser, desde una perspectiva paidocéntrica, la escuela quien deberá adaptarse al alumno. Al estudio y revisión de la evolución y defensa de esta función lúdica, dedicamos a continuación un pequeño análisis, a través de algunos de los testimonios pedagógicos que han defendido este uso educativo.

A mediados del siglo XIX, uno de los primeros en aludir a esta característica de la actividad lúdica es Pablo Montesino, pues en su manual para los maestros de escuelas de párvulos, considera que el educador debe “permanecer de continuo o todo el tiempo que le sea posible con los niños en las horas de recreo. En sus juegos es donde observará mejor el carácter de cada uno, sus resabios e inclinaciones”<sup>397</sup>. En el estudio sobre una de las publicaciones infantiles madrileñas de la época, *El Museo de los Niños* (1847-1850), la profesora Colette Rabaté ya detecta esta virtud pedagógica al señalar que “el juego es un verdadero terreno de observación para los educadores; a partir de su examen, pueden sacar deducciones, mejorar sus principios educativos y corregir sus prejuicios. Dicho de otra manera, el juego será útil para rectificar ciertos errores pedagógicos, adaptar la educación a los gustos del joven”<sup>398</sup>. Mariano Carderera

---

<sup>397</sup> MONTESINO, P. (1992). *Manual para los maestros de escuela de párvulos*. (Introducción crítica de Julio Ruiz Berrio) Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE), tomado de la edición de 1850, por la Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, p. 112.

<sup>398</sup> RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX” en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* nº 12-13, p. 381; y cita un fragmento de dicha revista en la que se alude a las posibilidades diagnósticas del juego: “ (...) con el juego y á su auxilio se desarrollan sus facultades físicas e intelectuales pudiéndose conocer por él mejor que por medio alguno, la índole natural de un niño, su complejión y carácter y hasta sus inclinaciones; esta es la razón por la que debiera estudiarse bien á los niños en sus juegos; porque de esta observación podrían emanar la buena dirección con que, mejorando ó moderando sus instintos naturales, se les educase sucesivamente para hacerles honrados ciudadanos” *El museo de los niños*, Madrid: Imp. Tip. de Mellado, 1847, tomo IV, p. 132.

también se detiene en las posibilidades de análisis que ofrece el juego, haciendo varias alusiones en su diccionario educativo, así, al definir el concepto ‘juegos’, escribe que en ellos “es donde gozan los niños de mas libertad, y por consiguiente ofrecen mas ocasiones de observarlos bien y descubrir sus pensamientos (...) un medio tan eficaz de estudiar el carácter de los niños”<sup>399</sup>, una idea que reitera unos años más tarde junto a Joaquín Avendaño, al destacar la virtud del juego en la educación física, donde el maestro podrá “estudiar y corregir en caso necesario el carácter de sus discípulos. En ninguna circunstancia se manifiesta más espontáneamente (sic) el carácter de los niños, que durante los juegos, cuando no se les priva de la conveniente libertad, y el mismo recreo es un medio de modificarlo”<sup>400</sup>. El profesor de la Escuela Normal Central, Pedro de Alcántara, se ocupará también de estas cuestiones, como sucede, por ejemplo, al explicar el método Fröebel para la educación de la infancia, escribiendo que en el juego infantil “fácil nos será determinar de qué modo se manifiesta y desenvuelve en éste toda su actividad. Revélase primero por el *movimiento físico* que da lugar al *juego*, de una de cuyas manifestaciones se origina la propensión al *trabajo*. Toda la actividad infantil, así del cuerpo como del espíritu, se revela en estas manifestaciones; libre y espontáneamente”<sup>401</sup>; aunque se expresa aún de manera más clara y explícita al indicar el ‘peritaje’ que puede llegar a obtener el educador durante la observación de la actividad lúdica de sus alumnos: “los juegos elegidos espontáneamente por el niño que se entrega á ellos con ardor, deben revelar á los educadores atentos é inteligentes la condición é inclinaciones del educando y parte de su porvenir, pues que el juego es una manifestación de las aptitudes que tiene el niño para la vida (...) así, los juegos comunes á los niños revelan la vida interior, la actividad y el poder de esta vida”<sup>402</sup>. Insistentemente volverá sobre esta idea en sus manuales de pedagogía, recalcando una y otra vez las virtudes diagnósticas del juego, ya que “no es sólo una inclinación instintiva y una necesidad fisiológica á las que los niños no pueden sustraerse, sino al propio

---

<sup>399</sup> CARDERERA, M. (1856). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*. Madrid: Imp. de A. Vicente, pp. 275 y 278. Al hablar de los términos ‘diversiones’ y ‘educación física’ también hace alguna referencia al respecto: “descubren tambien ellos sencillamente en el juego sus inclinaciones” y “basta pasar una hora en los patios de recreo para que los hombres de experiencia puedan juzgar del estudio y de las costumbres por la languidez de los juegos, la persistencia en las conversaciones y la flojedad en las actitudes” en CARDERERA, M. (1855). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo II*. Madrid: Imp. de A. Vicente, pp. 126 y 418.

<sup>400</sup> AVENDAÑO, J. y CARDERERA, M. (1878). *Curso elemental de pedagogía*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando (7ª edición), p. 79.

<sup>401</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Madrid: Imprenta del colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos, pp. 60-61.

tiempo la manifestación más bella y completa de la vida (...) en el juego se dibuja el carácter del niño y se manifiestan las tendencias”<sup>403</sup>; un convencimiento de tal magnitud en las posibilidades analíticas, valorativas e incluso predictoras de la actividad lúdica, que le lleva a esmerarse y recrearse en su argumentación:

“En los juegos muestran los niños, además de la robustez, la agilidad y la lozanía de su cuerpo, los instintos, las inclinaciones, las ideas y los sentimientos (...) Por lo mismo que en los juegos se manifiestan los niños tales como son, pues que cuando se hallan entregados á ellos es cuando más libre y espontáneamente ejercitan su fogosa é incansable actividad, en los juegos es donde mejor puede estudiárseles y donde mejor puede conocerseles. Son los juegos á manera de fotografías en que á la vez se retrata el exterior y el interior de los niños. De aquí su capital importancia; porque; al revelar el interior del niño, se da resuelto á la educación un problema interesantísimo, que ésta necesita conocer previamente (...) Si los educadores en general, y las madres particularmente, se tomaran la molestia de estudiar un poco en los juegos infantiles, haría más adelantaría en la educación de sus pupilos ó hijos (...) al ser los juegos como una eflorescencia del carácter –por cuya formación deben trabajar con ahinco los educadores- son al propio tiempo indicaciones preciosas que anuncian la peculiar vocación de cada individuo, vocación que, lejos de contrariar, deben poner en claro y favorecer los encargados de dirigir á la niñez”<sup>404</sup>.

Asimismo, en el *BILE* encontramos también varias alusiones a las posibilidades valorativas o de diagnosis de la actividad lúdica, como por ejemplo la de Antonio Machado, que propone que los educadores estén pendientes de los juegos de la primera infancia para poder realizar unas observaciones y obtener unos datos sobre los niños, los cuales serían muy difíciles de llevar a cabo mediante otros procedimientos diferentes al lúdico: “los juegos (...) forman una serie encadenada y progresiva tan interesante para el psicólogo como para el pedagogo; tan digna de atento exámen y seria reflexión para el que se proponga estudiar los primeros gérmenes, lineamientos y movimientos del

---

<sup>402</sup> *Ibidem*, p. 62.

<sup>403</sup> GARCÍA, P. de A. (1882). *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*. Madrid: Librería Hernando y Cía., pp. 109-110.

<sup>404</sup> *Ibidem*, pp. 111-112. Un planteamiento que repetirá en todas sus obras, como, por ejemplo, cuando escribe que: “en el juego despliegan todas sus energías, y al ejercitar sus fuerzas físicas, mostrándolas cual son, afirman su individualidad, su personalidad, manifiestan sus aptitudes, instintos, inclinaciones, sentimientos, carácter y, en una palabra, se muestran tal como realmente son, con lo que dan motivo para que se les estudie y conozca bien” en GARCÍA, P. de A. (1909). *Compendio de pedagogía teórico-práctica*. Madrid: Sucesores de Hernando (4ª edición), p. 103.

espíritu humano”<sup>405</sup>. A propósito de un artículo sobre los juegos corporales suizos de Giner de los Ríos, también se hace referencia al valor diagnóstico de las cualidades del jugador, además del potencial facilitador de la relación entre docente y discente, al observar el grado de naturalidad y espontaneidad de aquel que juega, resaltando que “facilitan considerablemente al pedagogo el problema de la educación; pues jamás se revela el natural del niño tan libre y abierto á su mirada como allí, donde éste no ve en el maestro á un superior exigente, sino al protector de sus alegrías, al amigo, al consejero y camarada de sus diversiones. De esta suerte alcanza al par la mayor confianza de sus educandos y un conocimiento más exacto de su índole”<sup>406</sup>. De la mano de otros institucionistas, encontramos varias opiniones al respecto; así, Rafael María de Labra en una de sus conferencias pedagógicas recuerda las palabras de Fröebel: “los juegos de la infancia son las hojas germinales de toda la vida siguiente; pues en ellos se desenvuelve y revela el hombre todo en sus más delicadas aptitudes, en sus inclinaciones interiores. Cultivadlos madres; padres, vigiladlos”<sup>407</sup>; de otro lado, a propósito de los juegos corporales más convenientes para la educación física femenina, Aniceto Sela advierte que, además de las virtudes integrales que ya señalamos, “el juego permite al maestro observar la vida intelectual y moral del niño tan á las claras, como jamás puede verse en la clase, ni aún en el gimnasio, siendo así un elemento pedagógico de primer orden”<sup>408</sup>, el cual no habrá de desaprovecharse ni podrá pasar inadvertido. Por último, Ricardo Rubio también se hace eco de las propiedades analíticas del juego, al manifestar que “en ninguna ocasión se presentan los niños con mayor espontaneidad en cuanto le es individualmente característico y nunca son más sinceros en sus manifestaciones, que al relacionarse entre sí en el juego”<sup>409</sup>, un conocimiento que habrá de aprovechar el maestro para adecuar su labor educativa.

---

<sup>405</sup> MACHADO, A. (1884) “Juegos infantiles españoles” en *BILE* n° 175, p. 151.

<sup>406</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* n° 216, p. 46; un argumento que es completado, en otro artículo que recoge las aportaciones del alemán Spiess en su libro ‘*Gimnasia*’: “en el juego se manifiesta con plena libertad é independencia todo el carácter del jóven, su modo de ser y conducirse en relación con sus camaradas y con las reglas y preceptos del juego. Así, éste ofrece al educador la más fiel imagen de sus educandos, teniendo la más alta importancia par maestros y discípulos y para toda la vida de la juventud, dentro y fuera de la escuela” X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* n° 217, p. 63.

<sup>407</sup> LABRA, R. M. de (1887) “Conferencias pedagógicas de la Institución Libre en el fomento de las Artes. Pestalozzi y Fröebel” en *BILE* n° 249, p. 179. Las mismas palabras las había recogido unos años antes, también en el *Boletín*, SCHRADER, Mme. (1884) “Pestalozzi y Froebel con relación á los jardines de la infancia” en *BILE* n° 173, p. 120.

<sup>408</sup> SELA, A. (1888) “La educación física de la mujer” en *BILE* n° 285, p. 304.

<sup>409</sup> RUBIO, R. (1894) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 407, p.41.

A finales de siglo XIX la diversidad de testimonios que proclamaban la característica diagnóstica del juego, hace que el gobierno central recoja en una circular de la administración educativa, la idoneidad de la actividad lúdica para facilitar la evaluación y mejor conocimiento de los alumnos, estableciendo que “la educación física en todo su desenvolvimiento pedagógico requiere además, por parte del educador, un estudio de la naturaleza y de las condiciones de cada uno de sus discípulos, y para esto ningún momento más propicio ni de mayor observación que el que ofrecen cuando se entregan a sus juegos y recreos”<sup>410</sup>. A raíz de esta circular, muchos otros educadores se deciden a defender el juego como herramienta de análisis de las características infantiles, especialmente, en el ámbito de la educación física o corporal. De esta manera, en un manual de gimnástica se recoge, entre las conclusiones sobre el valor pedagógico del juego aprobadas por el Congreso de profesores de gimnástica de Zurich, que la actividad lúdica “permite que se revele la vida intelectual y moral de los educandos, tan á las claras como jamás puede verse en la clase, favoreciendo esto la misión educadora del maestro”<sup>411</sup>. Al hacer referencia a la educación física de las niñas, la profesora Natalia Castro, alude a las palabras de Giner de los Ríos que considera que el campo escolar “sirve al maestro como escenario insustituible para conocer al niño en su parte moral, en su carácter, en sus instintos y en sus inclinaciones; porque allí es donde se manifiesta, jugando, tal cual es, sin embozos, fingimientos ni hipocresías”<sup>412</sup>. Por su parte, María Carbonell, con motivo de una conferencia ante la Asamblea Pedagógica de Valencia el 27 de mayo del 1895, también exhorta al aprovechamiento docente y en la pedagogía maternal, de los momentos lúdicos, pues “la expansión infantil durante estos descansos permite al maestro recoger muy buenos datos para la educación moral é intelectual de sus alumnos. Esos esparcimientos deben constituir su campo de observación, pues en la libertad es donde se muestran claramente los caracteres, poniendo de manifiesto lo que hay que favorecer ó reprimir”<sup>413</sup>. Una opinión

---

<sup>410</sup> *Circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 1894* (Gaceta de Madrid, 19 marzo 1894) en FERNÁNDEZ, S. (1991) “La didáctica de la gimnástica en el siglo XIX” en *Bordón* nº 43, p. 351.

<sup>411</sup> LÓPEZ, E. S. (1894) *Manual de ejercicios gimnásticos para uso de los institutos y escuelas normales*. Sevilla: Imp. de Jirones y Orduña, p. 111.

<sup>412</sup> CASTRO, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* nº 50, p. 358.

<sup>413</sup> CARBONELL, M. (1904) *Discursos y conferencias*, Valencia: Imprenta de F. Vives Mora, p. 25. Dos años más tarde, la pedagoga valenciana, insistirá en esta idea: “la actividad infantil se manifiesta en los juegos, y en ellos se revelan también los temperamentos, las aficiones, las energías y hasta los sentimientos (...) Los juegos de los niños pertenecen a esa serie de cosas que parecen frívolas y son trascendentales; que se descuidan y debieran observarse atentamente; que se menosprecian sin tener en cuenta que encierran preciosos datos y admirables avisos, con los cuales podría reformarse la educación nacional. (...) El maestro que no ve jugar á sus discípulos no los conoce, y, por consiguiente, no podrá dar

con la que coincide el doctor José Fraguas en su tratado de gimnasia, pues al interrogarse sobre el mejor medio para conocer las facultades psicofísicas del alumno escribe que:

“Sólo hay un medio á su alcance, y éste es la observación, análisis y experimentación de las aptitudes que se van despertando gradualmente conforme va instruyéndole y educándole en todos los aspectos de la enseñanza. Los Juegos son importantes como recurso explorador de la atención, imaginación, memoria y demás estados impresionables y reflexivos de la mente, pues revelan espontáneamente sus caracteres, como cuando se aplica el papel azul de tornasol á los ácidos enmascarados en las combinaciones químicas para que se delaten enrojeciendo el reactivo”<sup>414</sup>.

Las posibilidades pedagógicas que permiten la valoración del niño durante el juego, continúan presentes a principios del siglo XX. En el primer número del *Boletín de la Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia, podemos leer las recomendaciones al profesorado que deberá observar a sus discípulos para su mejor conocimiento, teniendo en cuenta que el “mejor medio de observación lo constituyen las horas de recreo, cuando los niños son ellos mismos y nos entregan inconscientemente el secreto de sus inclinaciones naturales: la elección de sus juegos, la manera con que á ellos se entregan son otros tantos signos preciosísimos para nosotros”<sup>415</sup>. Un año más tarde Columbié corroborará estas palabras en la misma tribuna de opinión, convencido de que “los juegos sirven para dar á conocer el carácter del niño y á lo que viene llamado á funcionar en la vida (...) el juego espontáneo que es de la preferencia del niño, predice su ocupación ó disposiciones nativas. El niño juega á hombre, y cuando llega á la edad viril hace en serio aquello que de niño le divertía”<sup>416</sup>. Las virtudes diagnósticas de la actividad lúdica también se defienden en otros foros de opinión educativa, como sucede por ejemplo, en la revista *La Escuela Moderna*. Taylor, entre otros, resalta que “el juego

---

razón más que de su mayor ó menor aptitud para el estudio. Para estudiar el carácter se necesita observar al individuo en posesión de su libertad, y entonces podrá analizarse en todas las fases, grados, matices del sentimiento y la voluntad” CARBONELL, M. (1897) “Niños y juegos” en *La Escuela Moderna* nº 74, pp. 326-327.

<sup>414</sup> GARCÍA, 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. Pedagogía general, Educación física y Juegos corporales*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía., p. 402.

<sup>415</sup> “Al profesorado. Preliminares” en *Boletín de la Escuela Moderna*, Año I, nº1, 30 octubre 1901, pp. 7-8.

<sup>416</sup> COLUMBIÉ, R. (1902) “Los juegos” en *Boletín de la Escuela Moderna*, Año II, nº 1, p. 3.

predice la ocupación que se seguirá después (...) al mismo tiempo es un trabajo activo para el niño. Un estudio superficial del niño se da á conocer fácilmente en la dirección de los juegos”<sup>417</sup>, abriendo así la posibilidad para los educadores de poder realizar un estudio completo de los educandos, mediante análisis y observaciones más detenidas y continuadas en el tiempo. El director de los jardines de infancia de Madrid, Bartolomé y Mingo, también alude a estas posibilidades de diagnosis discente para poder dirigir con posterioridad la acción docente por un camino más adaptado a las características de los alumnos-jugadores, ya que “la ciencia y el arte pedagógico (...) aconsejan que se haga un estudio formal y delicado acerca de los juegos de los niños, durante los cuales tienen lugar las manifestaciones más exactas de lo que el niño es interiormente, á fin de proceder en su dirección”<sup>418</sup>, añadiendo posteriormente, que los niños que juegan “ponen de manifiesto y á las claras su simpatía ó antipatía; su amor ó su odio; su egoísmo o altruismo; su benevolencia ó malquerencia; en suma, las virtudes ó los vicios, suministrando datos preciosísimos que el educador aprovecha para la dirección del carácter moral del niño”<sup>419</sup>. En un trabajo publicado por el Museo Pedagógico Nacional, que recoge la Revista, sobre las construcciones escolares, se destaca las posibilidades que tiene el campo escolar por los juegos que en él tienen lugar, debido a que “cuando el niño se siente más dueño de su libre actividad, es cuando el Maestro hábil y observador puede sorprender el carácter, inclinaciones, aptitudes y defectos del educando”<sup>420</sup>. Unas aseveraciones coincidentes con las que, unos años más tarde, realiza Lorenzana al apuntar las tendencias y el juicio que se puede hacer del carácter de los niños únicamente con observar sus juegos, pues es en ellos donde:

“tan francamente suelen manifestarse las inclinaciones y el verdadero carácter de los pequeñuelos (...) en sus diversiones, los niños, nos muestran al desnudo sus blancas almitas. Nada más fácil que sorprender sus defectos y sus cualidades, y, por consiguiente, combatir aquéllos y desarrollar éstas. Resultan, pues, los juegos infantiles un buen auxiliar de la enseñanza, ya que proporcionan el medio de estudiar con absoluta seguridad el carácter de los educandos”<sup>421</sup>.

---

<sup>417</sup> TAYLOR, A. R. (1900) “Los instintos y los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 108, pp. 169-170.

<sup>418</sup> BARTOLOMÉ, E. (1900) “El concurso de ‘El liberal’” en *La Escuela Moderna* nº 112, p. 116.

<sup>419</sup> *Ibidem*, p. 118.

<sup>420</sup> “Construcción escolar” (1901) en *La Escuela Moderna* nº 121, p. 331.

<sup>421</sup> LORENZANA, S. (1909) “Los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 218, p. 758.

Un breve repaso a las memorias técnicas presentadas por los maestros valencianos en 1908 y 1909, nos sirve para intuir que esta idea proclamada por doctores, educadores y maestros en las publicaciones pedagógicas mencionadas, había calado en la práctica cotidiana de los maestros, o al menos, era un discurso teórico asumido en el ideal pedagógico perseguido. Así, son varios los testimonios de docentes que defienden a la actividad lúdica como un momento único para la valoración y definición del carácter de sus discípulos, como por ejemplo, una maestra de Algemés que considera que “la expansión infantil durante estos recreos, nos permite recoger muy buenos datos para la educación moral é intelectual de nuestros educandos, porque estos esparcimientos constituyen un buen campo de observación, ya que en la libertad es donde se muestran claramente los caracteres, poniendo de manifiesto lo que hay que favorecer, ó reprimir”<sup>422</sup>; o una profesora de Requena que se expresa en términos similares, al considerar que “el carácter de los niños se manifiesta en los juegos; y la Maestra, debe estudiar las inclinaciones de cada uno de sus discípulos, como el médico estudia los síntomas que presentan sus enfermos para aplicar el remedio que la ciencia aconseja”<sup>423</sup>. Unas opiniones compartidas y coincidentes por casi todos los maestros que presentan sus memorias, los cuales insisten en que la actividad lúdica “es el mejor laboratorio del maestro, y solo allí puede llegar á conocer á los niños en la medida que es necesario porque es la naturaleza del niño hablando, y el niño en el juego es como una flor que ofrece del todo abierta su corola al estudio del observador, pues es como limpio espejo donde se refleja totalmente el carácter del niño”<sup>424</sup>, con lo que consideran

---

<sup>422</sup> AMORÓS, J. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, Algemés, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, p. 12.

<sup>423</sup> ALVIAR, Q. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, Requena, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 5, p. 2.

<sup>424</sup> PELLICER, V. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo”, Bufalit, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, pp. 16-17. Una idea expresada por casi todos los maestros valencianos, por ejemplo: “jugando se puede adivinar las inclinaciones, carácter afición y preferencias de cada educando, en una palabra, el juego es como limpio espejo donde se refleja totalmente el carácter del niño, el cual, a semejanza de la naturaleza siempre dispuesta al estudio del observador, nos muestra sus cualidades mas intimas para que, conocidas estas, las encaucemos por el sendero de la perfeccion que le han de conducir a felicidad futura y perdurable” MARTINEZ, H. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo”, Ademuz, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, p. 4; “en el juego, como supone que nadie se ocupa de él, da rienda suelta á los afectos de su alma sin ningún género de hipocresías pudiéndose ver como con el mas perfecto microscopio hasta los menores detalles de su estado moral” RUIZ, P. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo”, Puebla de San Miguel, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 5-6; “cuando veo en el patio enarenado de mi escuela jugar a las niñas, observo que la alegría les sale por los ojos, se ponen risueñas y habladores; se hacen valientes y enérgicas y dan idea de un temperamento moral y de su ingenio. De todo esto tomo nota para la educación y saco conclusiones



que el carácter formado en ausencia de juegos se convierte en una incógnita para la educación. Aunque la originalidad de estas palabras de los maestros valencianos, es puesta en seria duda, pues al consultar los manuales de pedagogía de Rufino Blanco<sup>425</sup>, vemos la coincidencia –incluso copia- con algunos de los párrafos que este ilustre pedagogo redacta, lo cual indica que estos y otros tratados educativos son un punto de referencia muy importante para los maestros, y que quizá, la práctica docente cotidiana no fuera del todo idéntica o distara mucho de este ideal que se proclama en la teoría. Manuales de pedagogía que se utilizaban en las escuelas normales como libro de texto, como los *Apuntes de pedagogía* de Recuero García, que también se ocupa del particular, afirman que “conviene tener presente que en el juego y en el acto de comer, es donde se manifiesta más claramente la personalidad del individuo, pero siempre que nuestra indiscreta observación no dé lugar a la hipocresía de los observados”<sup>426</sup>. Una intervención docente que para obtener los frutos diagnósticos deseados debe seguir las pautas siguientes: “siempre que estén jugando, no usará el acecho sino en determinados y contadísimos casos y con todas las precauciones para evitar que los niños le sorprendan. El medio más adecuado es mostrar indiferencia a lo que los niños hacen, simulando leer, o escribir en el historial de cada uno lo que nota, al mismo tiempo que pasee entre ellos”<sup>427</sup>, dejando libertad a los niños para que se expresen con naturalidad, y recoger así, datos valiosos para la educación en un contexto ni artificial ni impuesto.

Jacobo Orellana da noticia de las posibles aplicaciones que la diagnosis lúdica puede aportar en el ámbito de la educación especial, cuando nos presenta un artículo del profesor del instituto de sordomudos de Bruselas, Herlin, relativo a las posibilidades educativas que se abren para este colectivo específico que encuentra tantas dificultades para su expresión por otros medios distintos al lenguaje lúdico, estableciendo que:

---

del carácter y hábitos de los pequeñuelos” MARTINEZ, R. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, *Carcagente, A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, p.11; “hay, además de los juegos generales, movidos y bulliciosos, otros juegos de carácter particular, en los que se muestra claramente la vocación del niño ó, al menos la inclinación á un objeto determinado” CAUDELL, J. (1909) “Descripción de tres juegos infantiles de los que en la localidad tengan mayor valor pedagógico”, *Llaurí, A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 10, p.16.

<sup>425</sup> Algunos de los fragmentos de las memorias, coinciden palabra por palabra con BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, p.444-446, y BLANCO, R. (1914) *Tratado elemental de pedagogía*, Madrid: Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos (6º edición), pp. 29-30.

<sup>426</sup> RECUERO, G. (1914). *Apuntes de Pedagogía. Tomo I Educación general*. Valencia: Tipografía La Gutenberg (3ª edición), p. 141

<sup>427</sup> *Ibidem*, p. 142.

“Entre los medios que pueden servirnos para conocer bien al niño, apenas si hay uno más importante que el juego. Cuando el niño juega es cuando se presenta en su verdadera realidad, cuando se hacen patentes las características de sus instintos, las diversas modalidades de su yo. Mejor que en el seno de la familia, el niño se muestra en sus ratos de juego tal cual es, con todas sus tendencias, buenas o malas. El estudio del juego tiene, pues un valor considerable para el que quiere conocer realmente al sujeto que ha de formar”<sup>428</sup>

Esta aplicación a la evaluación de los educandos, es utilizada generalmente en el ámbito de la educación física, ya que en el juego corporal, el educando “presenta todo su ser como diáfano a la mirada escrutadora del educador que ve lo que el niño es y a lo que aspira”<sup>429</sup>, constituyendo pues, además de un elemento educativo insustituible y de primer orden, como hemos señalado ya, “el agente, por excelencia, para conocer los caracteres morales del individuo, que se traducen mas tarde, en bien para el común social”<sup>430</sup>, un supuesto compartido también por la Escuela Central de Gimnasia, que a través de su Cartilla Gimnástica Infantil vemos que encuentra en ellos también “un excelente campo de observación donde el profesor verá manifestarse cualidades morales, de ordinario recónditas, en sus discípulos”<sup>431</sup>. De otro lado, el Ayuntamiento de Barcelona destacará esta virtud para los jardines de infancia de la ciudad, ya que el juego que tiene lugar en ellas permite hacer un diagnóstico y explicitar tendencias subconscientes que permanecen ocultas en los más pequeños y que son de gran ayuda para la tarea educativa, pues “una altra de les valors del joc és l’adjutori que ens presta, en tractar de voler-nos conèixer nosaltres mateixos”<sup>432</sup>. Unas ideas sobre las que insiste María Carbonell por estas fechas, a propósito de sus *Temas de pedagogía* para los futuros maestros, considerando una vez más que “los niños, en sus variadísimos juegos, descubren aptitudes, talentos y vocaciones que han de servir de guía al educador para

---

<sup>428</sup> HERLIN, A. (1915) “Los juegos de los sordomudos” en *La Escuela Moderna* nº 290, p. 785. Orellana, manifestará unos años después, con ocasión del prólogo de un libro sobre los juegos educativos, que en éstos “el niño revela sus disposiciones naturales, sus aptitudes y vocación, proporcionando en este sentido una copiosa fuente de observaciones, que bien aprovechadas por el maestro, favorecen notablemente la obra educativa y permiten encauzar las energías y facultades para que sean debida y oportunamente aprovechadas” en JENTZER, K. (1921) *Juegos educativos al aire libre y en la casa*. Madrid: Francisco Beltrán (Traducción y prólogo de Jacobo Orellana Garrido), p. 10.

<sup>429</sup> NIÑO Y VIÑAS, L. (1915) *Educación física. Ejercicio corporal pedagógico (para escuelas normales y de niños)*, Salamanca: Imprenta católica salmanticense y encuadernación, p. 60.

<sup>430</sup> SALVADOR, E. (1916). *Curso teórico-práctico de educación física*. 2º curso. Sevilla: Imprenta y Librería de Eulogio de las Heras, p. 134.

<sup>431</sup> ESCUELA CENTRAL DE GIMNASIA (s. a.) *Cartilla Gimnástica Infantil*, Ministerio de la Guerra, p. 13.

<sup>432</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1920) *Els jardins dels infants*, Barcelona: Comissió de Cultura de l’Ajuntament de Barcelona, p. 51.

dirigirles hacia una vida adulta, útil siempre (...) hacen inconscientemente revelaciones respecto al medio social en que viven. Estas revelaciones deben iluminar el camino de aquellos que les han de guiar y dirigir”<sup>433</sup>, reclamando una mayor atención de los educadores por los juegos de los niños que tienen a su cargo.

Durante los años 20, el convencimiento sobre la actividad lúdica como uno de los mejores métodos para el conocimiento y observación del niño a la hora de determinar sus características personales y así adaptar la educación a sus necesidades específicas, continúa muy presente. Domingo Barnés, compara al juego infantil con una fotografía, pues en los colegios en los que realizan las prácticas los estudiantes del magisterio, “como los fotógrafos coleccionan instantáneas, estos observadores pacientes vigilan y espían a los alumnos de la escuela practica aneja, en la clase y en el juego, y recogen sus observaciones, hechas sin ningún prejuicio ni hipótesis preestablecida”<sup>434</sup>. Unos momentos de libre esparcimiento y expresión, que Andrés Manjón cree que hay que aprovechar al máximo, ya que “para mejor conocer a los niños no hay nada como el juego y recreo, y para que los niños tomen norma del Maestro conviene que éste se halle en contacto con ellos la mayor parte del tiempo posible y por varios años”<sup>435</sup>; un discurso similar al de Ezequiel Solana, que está convencido de que “libres de todo disimulo, los niños muéstranse en el jugo tal como son: el carácter se manifiesta en toda su realidad, con sus virtudes y defectos. Es el momento propicio para que el Maestro inteligente pueda adquirir un conocimiento exacto y completo, en cuanto cabe, de sus discípulos”<sup>436</sup>. Por entonces, Claparède también participa de esta argumentación lúdica estableciendo en el BILE que si se persigue una escuela activa, y ésta debe dar una respuesta a las necesidades del niño, “debemos tener en cuenta para confeccionar los programas los intereses del niño. Para conocer estos intereses, es bueno observar sus

---

<sup>433</sup> CARBONELL, M. (1920). *Temas de Pedagogía*. Valencia: Imp. Hijos de F. Vives Mora, pp. 66 y 68

<sup>434</sup> BARNÉS, D. (1921) “Los métodos para la observación del niño” en *BILE* nº 741, p. 367. Sobre el particular, escribe posteriormente, a propósito del juego en la educación física, sobre el valor psicológico que le atribuye: “en el entusiasmo y en la espontaneidad con que se entrega a él el niño, pone éste de relieve las características de su espíritu, cuyo conocimiento tanto importa al encargado de dirigir su desenvolvimiento. En ninguna otra manifestación se expresa y se individualiza mejor el niño” BARNÉS, D. (1925) “La educación física y el juego” en *BILE* nº 784, p. 199.

<sup>435</sup> MANJÓN, A. (1923) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro IV, maestros didácticos y antididácticos*, Madrid: Tip. de la Revista de Arch., Bibl. y Museos, p. 174.

<sup>436</sup> SOLANA, E. (1925) *Curso completo de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, pp. 115-116.

juegos y apreciar sus preguntas”<sup>437</sup>, ofreciendo así una educación a medida de las condiciones particulares de cada alumno.

El maestro guipuzcoano Teodoro Causí está convencido de que en el juego, el niño apunta ya las características futuras de su desarrollo adulto, por lo que su observación servirá para anticipar hacia donde se han de encaminar sus preferencias, debido a que “el juego es el plasma donde germina la personalidad, lo mismo en la vida del individuo que en la vida más amplia de una sociedad. La actividad que en los juegos manifiesta un niño es el núcleo de condensación de su actividad adulta y, de la misma manera, la actividad lúdica de una generación es el punto cardinal hacia donde serán dirigidas las futuras empresas sociales”<sup>438</sup>, siendo una especie de bola de cristal, que ayuda a adivinar el futuro tanto individual como social de los jugadores. Un porvenir que, para Federico Queyrat, servirá tanto a los maestros como a los padres para facilitar o encauzar sus inclinaciones, pues “proporcionará, al propio tiempo, a los padres, ocasión de darse cuenta de sus aptitudes y de su carácter (...) por el juego advertidos, podrán, pues, los padres, desde muy temprano, y con grandes probabilidades de éxito, intentar desenvolver o corregir, modificar en un sentido o en otro, las cualidades o los defectos de sus hijos”<sup>439</sup>; una idea coincidente con la que defiende el maestro zaragozano Felipe Castiela, convencido de que “en el juego encuentran, por otra parte, los padres y los maestros un inagotable manantial de observaciones interesantísimas ya que al entregarse libremente a sus juegos los niños dejan traslucir, como reflejados en clara fontana, los caracteres”<sup>440</sup>. Esta abundancia de datos que proporciona la observación de la actividad lúdica para la diagnosis educativa, es un argumento que también esgrimen los docentes que desempeñan su labor educativa en Cuba, como podemos ver con ocasión de un artículo publicado en la revista pedagógica de La

---

<sup>437</sup> BOVET, P y CLAPARÈDE. E. (1925) “La semana pedagógica del Instituto J. J. Rousseau” en *BILE* nº 781, p. 99.

<sup>438</sup> CAUSÍ, T. (1925) “Filosofía del deporte” en *Revista de Pedagogía* nº 44, p. 348. Cuatro décadas más tarde, Joan Tusquets, vuelve sobre la consideración que sitúa al juego como un elemento sociológico, político y educativo de anticipación sobre los rasgos que definen a una sociedad: “Si los juegos se cuentan entre los más fructuosos medios de exploración afectiva ¿por qué no los examinaría el político con miras a discernir, encauzar y educar la sensibilidad colectiva?. Le interesarán especialmente las consecuencias inferibles de los juegos nacionales o sea de aquellos que propios y extraños juzgan representativos de la actitud afectiva nacional, sea en si mismos sea por una peculiar manera de practicarlos. Servirnos de los juegos predilectos de una nación o comarca a fin de que nos revelen la actitud afectiva que repercutirá en el campo político y pedagógico” TUSQUETS, J. (1969) “El significado de los juegos nacionales británicos y españoles”, en *Perspectivas pedagógicas* nº 23, pp. 295-296.

<sup>439</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*. Madrid: Ed. Daniel Jorro (Trad. por Vicente Valls Inglés), pp. 201-202.

Habana, *El Sembrador*, y del que se hace eco la revista *La Escuela Moderna* en el que se advierte que “quienes con espíritu noblemente curioso, imbuidos de amor a la infancia, se hayan detenido a contemplar los juegos de los niños, habrán visto sobradamente recompensado el tiempo de tal manera invertido con la abundante cosecha de observaciones psicológicas”<sup>441</sup>, lo cual demuestra que es un argumento extendido y compartido por muchos educadores del momento.

Dentro del período de la II República española, se continúa apostando por las actividades lúdicas como un instrumento de observación que facilita la determinación y el conocimiento de las aptitudes y actitudes de los jugadores. Así, influidos entre otros, por el pensamiento de Rodolfo Llopis, se cree que en los juegos “se manifiestan los niños tal cual son, con toda espontaneidad. De ahí que pueda considerarse el juego como un espejo de conciencia. Y eso, desde el punto de vista del maestro, tiene gran interés porque nos revela la personalidad del niño”<sup>442</sup>. Las utilidades que esto permite pueden ser múltiples, como por ejemplo para diagnosticar mediante los juegos practicados en el método de lectura ideovisual, algún tipo de dificultades, ya que “estos juegos, además de ser eminentemente educadores del sentido cromático, sirven perfectamente para descubrir las anomalías en la visión de los colores en los niños, sobre todo el daltonismo”<sup>443</sup>, pudiendo así, detectar a tiempo y corregir o adaptar la enseñanza a esas necesidades o disfunciones específicas. Una diagnosis lúdica de carácter psicopedagógico, que el inspector Ballesteros y Usano se encarga de especificar, estableciendo que “serán recursos eficaces para que se manifieste de manera espontánea su afición y su vocación, mejor que valiéndose de los métodos psicológicos usuales que por lo general colocan al sujeto en una situación artificial que se presta fácilmente al error. Un maestro observador podrá pronto descubrir (...) cómo van apareciendo en el niño inclinaciones y aficiones por determinadas actividades y va perfilándose su personalidad”<sup>444</sup>, las cuales serán muy útiles para planificar una

---

<sup>440</sup> CASTIELLA, F. (1929) “Los juegos infantiles” en *Revista de Pedagogía* nº 92, p. 349.

<sup>441</sup> FERNÁNDEZ, A. J. (1929) “El juego de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 451, p. 170.

<sup>442</sup> LLOPIS, R. (1931) *Pedagogía*, Madrid: Ed. Reus (2ª edición), p. 24.

<sup>443</sup> DORESTE, F. (1932) “La lectura ideovisual” en *Revista de Pedagogía* nº 132, p. 555.

<sup>444</sup> BALLESTEROS, A. (1933) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 133, pp. 11-12. Sobre las posibilidades que ofrece el psicoanálisis y la ludoterapia –con Melanie Klein como máxima representante-, Claparède habla “sobre el juego interpretándolo como síntoma precoz de ciertas enfermedades. En estos últimos años se ha venido estudiando en Inglaterra el juego desde el punto de vista del psicoanálisis, y no sólo se considera ya al juego como diagnóstico de ciertas anomalías funcionales y de ciertas desviaciones dañosas, sino que también se le utiliza como medio de tratamiento” CLAPARÈDE, E. (1935) “El problema del juego” en *Revista de Pedagogía* nº 167, p. 525. Una terapia de

educación adaptada a sus peculiaridades, puesto que “todos estos antecedentes tienen un valor para el educador. La naturaleza le ofrece la cuadrícula sobre la cual él puede trazar un plan de cultura para el niño”<sup>445</sup>. Sobre la espontaneidad con que se expresa el niño en sus juegos y las posibilidades que esto abre para definir el carácter de un niño, Tomás y Samper se lamenta de que la institución escolar no sea todo lo activa que debería ser, porque si “fuese una escuela *activa*, no podríamos ya decir que el niño sólo en el juego manifiesta sus espontaneidad, ya que en esta escuela todas las actividades dan ocasión al niño a mostrarse tal como *él es*, con sus sentimientos, sus ideas, sus deseos, y esto es un sentido de utilidad, realizando un trabajo provechoso y moralizador”<sup>446</sup>, unos deseos de activismo, libertad y espontaneidad escolar, que se verían truncados con el estallido de la Guerra Civil y la posterior dictadura.

Durante los primeros años del franquismo encontramos también referencias al respecto, aunque en menor número y con una tendencia excesivamente dirigista, intervencionista y manipuladora por parte del educador-observador. Así, uno de los primeros testimonios de la época, nos lo proporciona el profesor de educación física Julián Troncoso, que sobre los ‘juegos recreativos’ cree “que encauzados, proporcionan al Profesor un medio de conocer las cualidades morales de sus discípulos, poco señaladas en tan tierna edad”<sup>447</sup>, una opinión sobre las actividades lúdicas recreativas coincidente con la de otro docente de la misma área, que unos años más tarde afirma que “en ellos encontrará el maestro un excelente campo de observación, donde continuamente han de manifestarse cualidades morales, de ordinario recónditas, en sus

---

juego o ludoterapia, cuyas características principales son que “se basa en el hecho de que el juego es el medio natural de autoexpresión que utiliza el niño. Es una oportunidad que se le da para que exprese sus sentimientos y problemas por medio del juego, de la misma manera que un individuo puede verbalizar sus dificultades en ciertos tipos de terapia con adultos. La terapia de juego puede ser directiva, es decir, en la cual el terapeuta asume la responsabilidad de guiar e interpretar, o bien, puede ser no-directiva. En esta última, el terapeuta deja que sea el niño el responsable e indique el camino a seguir” AXLINE, V. (1975) *Terapia de juego*, México: Diana, p. 18. La ludoterapia y la pedagogía del juego, pueden llegar a coexistir y darse simultáneamente: “Una pedagogía del juego, y no precisamente frente a la terapia del juego o en contra de ella, sino que trata de mostrar cuánto más ricas son las posibilidades pedagógicas del juego que sus posibilidades terapéuticas, y cómo la terapia del juego sólo ha alcanzado su finalidad cuando ha vuelto a descubrir todas las posibilidades educativas del juego infantil” MOOR, P. (1977) *El juego en la educación*, Barcelona: Herder (2ª edición), pp. 8-9.

<sup>445</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* nº 873, p. 7.

<sup>446</sup> TOMÁS, R. (1936) *Apuntes de pedagogía. Cuestiones sobre la educación, la escuela y el niño*. Madrid: Editorial Instituto Samper (2ª edición), p. 71.

<sup>447</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español* nº 6.670, p. 363.

discípulos”<sup>448</sup>. La apuesta por el juego para la evaluación de los alumnos es tal, que llega hasta el Ministerio de Educación, recogiendo en los cuestionarios de ‘recreos dirigidos’ para los estudiantes de magisterio, la observación y recomendación a los futuros docentes de que deben “observar y conocer al niño que, precisamente, en los juegos se manifiesta con más espontaneidad que en ningún otro momento de la vida escolar. El juego es el mejor reactivo al carácter del niño”<sup>449</sup>. Un ejemplo de esta resolución en la práctica, lo podemos encontrar, por ejemplo, unos años más tarde en un plan de trabajo para la educación física donde se propone que “pueden celebrarse entrenamientos aprovechando los recreos, mientras los demás escolares practican juegos libres, alternando el maestro en su misión de observar unos y otros”<sup>450</sup>. Aunque la atención sobre la actividad lúdica para la diagnosis escolar, como vimos anteriormente, no proviene únicamente de la educación física, sino que también se traslada, entre otros, a los juegos y juguetes de los más pequeños, como por ejemplo, en los juegos de construcción, considerados como los más apropiados para el conocimiento de los niños en las primeras edades<sup>451</sup>. Unos juguetes que sirven a la maestra de maternales y párvulos “como fuente de conocimientos (...) como auxiliar poderosos para conocer gustos e inclinaciones y (...) para encauzar y dirigir estas inclinaciones en orden a la vida ulterior del niño o desviarlo de ellas si le fueran nocivas o perjudiciales”<sup>452</sup>, manifestando así, la facilidad con la que se pueden llegar a conocer las aficiones de los más pequeños, con sólo proporcionarles juguetes y observarles en su juego con ellos. Tales son las virtudes para el análisis de las tendencias infantiles, que el maestro Francisco Azorín, propone la sistematización de esta medida, mediante la creación de una escala de juguetes según las edades a las que corresponden, actuando como un test que facilite el diagnóstico individual, su estado educativo y evolutivo: “se podría establecer una escala de juguetes para cada edad, que después de ser contrarrestada experimentalmente con miles de niños, alcanzaría carácter científico, convirtiéndose en un Test global (...) serviría al maestro en la Escuela para descubrir con alguna facilidad

---

<sup>448</sup> GARRALDA, D. (1941) *La educación física en la Escuela. Gimnasia y juegos*. Madrid: Espasa-Calpe, S. A., p. 10.

<sup>449</sup> *Resolución de 30 de octubre de 1942, por la que se publican los cuestionarios del primer curso de cultura general para los estudios del Magisterio* (BM, 30-XI-1942).

<sup>450</sup> CHAVES, R. (1948) “La educación física en la escuela. Plan de trabajo” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 7.564-7.565, p. 223.

<sup>451</sup> ÁLVAREZ DE CANOVAS, J. (1948) “La educación artística del párvulo. Juegos y juguetes” en *El Magisterio Español* nº 7.571, p. 343.

<sup>452</sup> GONZALEZ, E. (1949) “Maternales. Los juguetes” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 7.654-7.655, p. 152.

a los alumnos que por no alcanzar el nivel mental mínimo fuera necesario enviar a establecimientos docentes apropiados<sup>453</sup>, proponiendo que el encargado de su realización y asesoramiento fueran el Instituto San José de Calasanz y el Nacional de Psicotecnia.

Con motivo de la celebración de la I Asamblea Nacional de Internados del magisterio madrileño de 1953, el profesor de educación física Lino de Pablo, insiste en la argumentación que apuesta por las virtudes valorativas de la actividad lúdica, puesto que el niño “en la hora de juego se entrega a él, deja a un lado la capa que le envuelve en la clase y se manifiesta tal como es (...) he ahí entonces la oportunidad del educador para intervenir y reprimirlos, combatir mediante la vigilancia el egoísmo personal, despertando en él el deseo de una común convivencia y compañerismo en el juego”<sup>454</sup>. En el mismo año y con motivo del XXXI aniversario de la fundación de la Escuela del Mar de Barcelona, se establece en su ideario que conceden “al juego libre toda la importancia que tiene en cuanto a sinceridad, forma de expresión e instrumento para mejor conocer o valorizar al niño”<sup>455</sup>. Esta predisposición hace que la actividad lúdica adquiera entidad propia en las clases de educación física, entre otras, porque “para el educador son un medio ideal de conocer al niño –éste se manifiesta con espontaneidad en el juego-, forman hábitos y acostumbra a su práctica (...) también es el más importante medio de acercamiento en las relaciones entre Maestro y niñas”<sup>456</sup>, viendo los alumnos en su profesor más a un amigo que a un docente, o al menos, facilitando la

---

<sup>453</sup> AZORIN, F. (1950) “Sentido educativo del juguete” en *Bordón* nº 13, p.40.

<sup>454</sup> DE PABLO, L. (1953) “El juego y el deporte como medio de formación en los internados” en AAVV (1953) *Aportaciones pedagógicas del magisterio municipal de Madrid. I Asamblea nacional de internados*. Madrid: Sección de cultura e información, Artes Gráficas Municipales, p.65. Unos años más tarde, aprovechará la *Revista Española de Pedagogía* para volver sobre este planteamiento: “Quizá donde se manifiestan los niños con más espontaneidad es en el juego, donde, por una parte, les obliga a observar, atender, pensar y discutir para salir airoso de los azares e incidentes, poniendo de manifiesto sus facultades físicas e intelectuales. (...) se muestran en el juego tales como son; el carácter se manifiesta en toda su realidad, con sus virtudes y defectos, siendo el momento propicio para que el educador pueda adquirir un conocimiento exacto y completo de sus alumnos” DE PABLO, L. (1960) “El juego y el deporte como medios de formación” en *Revista Española de Pedagogía* nº 69, p. 83.

<sup>455</sup> AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (1953) *El juego. Antigua Escuela del Mar*. Número monográfico del XXXI aniversario de su fundación, Barcelona: Ediciones Garbí, p. 10. en BORJA, M. (1982) *El joc: enia pedagógica a Catalunya*. Barcelona: Hogar del Libro, p. 211.

<sup>456</sup> CHAVES, R. (1954) “El juego o la actividad lúdica predeportiva” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.197-8.198, p. 122. Isabel Díaz recoge en una carta abierta, estas dos características lúdicas de acercamiento y conocimiento, animando a los docentes a su uso en las aulas: “Ya te dije, Maestro amigo, que podías acercarte al niño por medio del juego. Sin embargo, no veas en éste solamente un medio de acercamiento; es también un instrumento formidable para el conocimiento del niño en general y de sus posibilidades en cuanto sujeto que ha de trabajar en la escuela” DIAZ, I. (1956) “Para saber trabajar hay que saber jugar” en *Servicio* nº 586, p. 15.



relación entre ambos. Por su parte, Sánchez Buchón avisa a los futuros maestros en su *Curso de Pedagogía*, de que “es el juego uno de los momentos más interesantes para conocer al niño, no sólo en general, sino a cada uno con sus propias reacciones, sus particularidades, y su tipología especial. Se conoce también el nivel social, el medio en que el niño se desenvuelve, los ejemplos que recibe”<sup>457</sup>, y toda una serie de rasgos definitorios del alumno, que facilitan en gran medida la acción educativa del docente. También Francisca Montilla atiende a las posibilidades diagnósticas de la actividad lúdica en su manual de educación, advirtiéndole a los maestros que deben observar “atentamente a sus alumnos mientras juegan, pues ésta será la ocasión más favorable que ellos le brinden para que los pueda estudiar y conocer”<sup>458</sup>, para posteriormente adecuarse a sus particularidades e idiosincrasia individual.

Un ejemplo de aplicación práctica de todo esto, lo encontramos en un instituto de Pontevedra que pone en marcha un programa de educación física y gimnasia recreativa, dedicando la mitad del tiempo de la clase a juegos dirigidos y espontáneos, convencidos de que este “es el momento de conocerlos, sin que se sientan espiados, mientras paseamos, comentando en voz alta con nuestros colaboradores los últimos campeonatos. Es el momento de hacer entrar en juego esa inmensa fuerza olvidada por el mundo de hoy: la simpatía”<sup>459</sup>, aumentando de esta manera la empatía con los alumnos y mejorando su relación con ellos. Aunque quizá, el mejor ejemplo de un intento de sistematización de la observación y estudio de las preferencias lúdicas para orientar la educación, lo encontramos en el *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria*. Aquí, se ofrece un instrumento de evaluación y medición pedagógica a modo de ficha escolar, basado en las observaciones de los juegos y trabajos de los niños, formado por varios ítems: tipo de reacción en el juego, tipos de juego en relación a la edad y sexo, actitud social en el juego y tipos de juego que prefiere, subdivididos a su vez, en otros ítems que facilitan la categorización y el tratamiento de información. Todo ello, bajo la justificación y creencia en el juego como mejor medio de diagnóstico y análisis de la conducta infantil:

---

<sup>457</sup> SÁNCHEZ, C. (1956) *Curso de pedagogía*, Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana (4ª edición), p. 198.

<sup>458</sup> MONTILLA, F. (1954) *La educación y su historia*, Madrid: [s.n.] (8ª edición), p. 128.

<sup>459</sup> CORROCHANO, M. (1955) “Gimnasia y educación” en *Revista de Educación* nº 33-34, p. 26.

“¿Cómo conoceremos, pues, a nuestros alumnos? Desechados por las dificultades señaladas los métodos anteriores, podemos recurrir a un medio lento, pero tan eficazísimo como el mejor test manejado por el más hábil psicólogo; este medio es la observación de la conducta del niño en el juego y en la clase, pero se trata de una observación no esporádica, sino sistemática, y anotadas las observaciones con rigor científico. De la atenta observación de los niños, en el juego y en el trabajo, obtiene el educador una cantera inagotable de datos sobre su personalidad (...) Pero los datos obtenidos deben, por decirlo así, encasillarse, clasificarse, para luego poder sacar conclusiones que orienten al educador sobre el modo de influir en aquella personalidad en vías de desarrollo para que adquiera buenos hábitos”<sup>460</sup>.

En los años 60, prácticamente nadie duda sobre las oportunidades que brinda la actividad lúdica para evaluar la personalidad y características de los educandos, así, Antonio Onieva, recoge en su manual que el rasgo pedagógico del juego más relevante es que “el maestro conoce a los niños observándolos, y el juego le suministra ancho campo para la observación. En el juego revela el niño sus cualidades íntimas, sus instintos, pasiones y aficiones. La escuela les cohibe con la disciplina; pero el patio de recreo es el área de su libertad”<sup>461</sup>. El pedagogo catalán Ollé Riba está de acuerdo con estas posibilidades diagnósticas, aunque denuncia que aquellos que creen que esto es determinante para un futuro, caen en un error, pues “observando cómo el niño juega y se desenvuelve en esta actividad tan espontánea, nos formaremos una idea muy aproximada, no de sus aptitudes y preferencias futuras, opinión muy generalizada, pero errónea, sino de los principales elementos que predominan en su carácter”<sup>462</sup>, rompiendo así con una creencia predictora determinista. Todos son ya conscientes de

---

<sup>460</sup> “¿Cómo logrará el maestro formar buenos hábitos?” (1960) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 4, p. 7. En esta misma publicación pedagógica, se advierte a los educadores sobre las posibilidades que ofrece la actividad lúdica: “posiblemente sea en el juego donde al psicólogo se le ofrece el sujeto sometido a experimentación de una manera más espontánea para mejor conocerle. Y si esto afirmamos del psicólogo, qué diremos del pedagogo, del educador” en “La educación física en la escuela. Los juegos” (1963) *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 17, p. 16; y también: “en esta clase de juegos debe obtener todos aquellos datos que entre las cuatro paredes del aula es imposible por la coacción, tanto directa como indirecta que instintivamente siente el niño. En sus actividades lúdicas vuelcan de tal forma su espontaneidad que podemos percibir claramente las notas dominante de cada educando para aplicarle después una terapéutica individual, de acuerdo con las necesidades de cada uno” en “Educación física. El juego y su valor educativo” (1964) *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 23, p. 8.

<sup>461</sup> ONIEVA, A. J. (1967) *Metodología de Organización Escolar*, Madrid: Ed. Magisterio Español, p. 150

<sup>462</sup> OLLÉ, F. (1967) “El juego y los juguetes” en *Revista de Educación* nº 191, p. 110. Una tesis totalmente opuesta a la defendida por Eleizegui, que cree que “en el juego ponen de manifiesto los niños su agilidad y su robustez, su resistencia física juntamente con sus inclinaciones, sus ideas y sus sentimientos. En ellos se ve al niño tal como es, porque se manifiesta libre y espontáneamente; representa, como si dijéramos, lo que será más adelante por sus aptitudes y sus aficiones: son el prelude de su

que el niño en sus juegos “muestra rasgos de su personalidad naciente que, sin pretensiones diagnósticas, pueden aportar muchos datos para su conocimiento”<sup>463</sup>, abriéndose un debate entre aquellos que pretenden sistematizar esta observación y los que creen que aporta datos valiosos, aunque igual de importantes que los que se pueden llegar a recoger en otras actividades. Aunque como el juego tiene lugar en la mayoría de las ocasiones en la educación infantil, el niño de tan corta edad no encuentra un mejor método de expresar o mostrar sus preferencias, aptitudes o rasgos personales, que mediante el dibujo o la actividad lúdica, puesto que en “sus juegos se pueden conocer lo que más le impresiona (...) mediante el juego, el niño que no se sabe aún expresar verbalmente, manifiesta su modo de reaccionar ante los fracasos y las frustraciones. Se puede afirmar que el modo de jugar de un niño da a conocer el grado de desarrollo intelectual y los diferentes problemas que le afectan”<sup>464</sup>, concluyendo que el comportamiento que tiene el niño mientras juega “es un dato muy valioso para conocer sus problemas, sus carencias afectivas, sus posibilidades físicas y mentales”<sup>465</sup>, una deducción evidente, si tenemos en cuenta lo que dijimos respecto a la educación integral.

La lectura del editorial de un número monográfico de *Didascalía* dedicado al juego y el juguete en 1974, recuerda las palabras de Erikson al respecto: “si llegamos a descubrir el lenguaje no verbal del juego estaremos preparados para entender el mundo interior del niño, sus conflictos y aspectos variados de su personalidad y carácter. Observar cómo juega un niño será el máspreciado método de trabajo para cualquier educador o padre”<sup>466</sup>, a lo que M<sup>a</sup> Asunción Prieto añade más adelante en el mismo número, que “el educador preescolar, puede, a través del juego simbólico, descubrir y comprender las variadas actitudes, hábitos y comportamiento del niño, ayudarles en su acceso al mundo de las ideas y programas un ideario educativo en que los aspectos afectivos sean tan seriamente tenidos en cuenta como los intelectuales”<sup>467</sup>, cobrando así

---

vocación” en ELEIZEGUI, J. de (s. a.) *Los juegos en la infancia (Guía médicopedagógica para padres y maestros)*, Barcelona: Sociedad General de publicaciones, p.62.

<sup>463</sup> FLORES, M<sup>a</sup>. C. (1970) “El juego y los juguetes educativos para niños en edad preescolar” en *Didascalía* nº 8, p. 17.

<sup>464</sup> ALCARAZ, M<sup>a</sup> J. (1970) “El juego y el juguete” en *Vida Escolar* nº 117, pp. 13-14.

<sup>465</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>466</sup> DIDASCALIA (1974) “El juego, el juguete y el niño” en *Didascalía* nº 47, p. 4.

<sup>467</sup> PRIETO, M<sup>a</sup>. A. (1974) “Conquista del pensamiento, la autonomía y el sentido creativo por el juego simbólico” en *Didascalía* nº 47, p. 44. Unos juegos simbólicos que “son una rica fuente de observaciones diagnósticas y tienen una acción terapéutica (...) el juego simbólico obra durante la primera infancia como

el juego simbólico, la misma importancia que anteriormente se le concedía al juego corporal. En la segunda mitad de los años 70, en la línea de lo que apunta Château<sup>468</sup> sobre los juegos y el estudio de los caracteres infantiles con fines pedagógicos, se llega a la conclusión en el *I Simposio sobre Juego Infantil y Juguete Didáctico*, de que “en el juego cristalizan los aspectos fundamentales de la vida del niño, de tipo intelectual, afectivo y físico (...) si el maestro sabe aplicar bien el juego, en seguida descubrirá las deficiencias en los niños”<sup>469</sup>, aprovechándolo, entre otras utilidades, para la detección de superdotados o de aquellos alumnos que no se encuentran en un nivel ‘óptimo’ de desarrollo.

El catedrático de Pedagogía General de la Universidad de Valencia Ricardo Marín, en sus obra sobre los principios de la educación contemporánea, advierte a los docentes que “interesa caer en la cuenta de los juegos preponderantes en el niño y de las etapas en que se suceden; por su valor diagnóstico y porque no hay otra posibilidad de ejercer una acción educativa, que conociendo a fondo al educando y tratándose del niño la mejor oportunidad de revelar su maduración personal, es contemplarle en el momento en que se siente más profundamente él mismo: mientras juega”<sup>470</sup>, lo cual demuestra el grado de asunción e importancia que tiene este aspecto lúdico, también desde las facultades de educación. Por su parte, Tomás Andrés Tripero verá estas cualidades diagnósticas en los juegos dramáticos o de expresión, a los que destaca por ser “un tipo de investigación que nos ayuda a comprender la psicología del escolar en sus relaciones con el medio social y cultural”<sup>471</sup>, facilitando así su inserción en la escuela. Bandet y Sarazanas insisten también sobre el particular, al estudiar las preferencias lúdicas en el

---

catarsis y ayuda a restablecer el equilibrio afectivo alterado” BERNAL, F. J. (1975) “Aspectos psicológicos del juego” en *El Magisterio Español* nº 10.248, p. 7.

<sup>468</sup> “El hombre adulto puede usar de él a fin de conocer y de formar al niño. Los conocimientos de este género pueden guiar al pedagogo. Es necesario, sobre todo si se quiere realizar esta ‘escuela sobre medida’. Pero el papel pedagógico del juego no se limita a la adquisición de los datos útiles al pedagogo (...) En el juego, el niño muestra su inteligencia, su voluntad, su carácter dominador, su personalidad en una palabra. Lo esencial es llegar a ponerse en lugar del niño, tener lo que podríamos llamar ‘el sentido del niño’. Habría posibilidad de hacer un estudio caracterológico del niño por un sistema que, apoyándose en la actividad lúdica, pudiera usar de estadísticas tan decisivas como aquellas de las que pueden valerse los cuestionarios hechos para los adultos, ¿de qué utilidad sería tal instrumento de análisis en las manos del pedagogo!” CHÂTEAU, J. (1976) *Psicología de los juegos infantiles*, Buenos Aires: Kapelusz, pp. 111-120.

<sup>469</sup> EGUIBAR, M. (1976) “Juego infantil y juguete didáctico” en *El Magisterio Español* nº 10.315, pp. 12-13.

<sup>470</sup> MARÍN, R. (1977) *Principios de la educación contemporánea*, Madrid: Ediciones Rialp (3ª edición), p. 181.

<sup>471</sup> TRIPERO, T. A. (1977) “La técnica del juego dramático y sus implicaciones educativas” en *Escuela Española* nº 2.382, p. 350.

uso de los juguetes por los niños, convencidos de que “todos los medios educativos deben, pues, informarse de la *forma en que juegan los niños y de los objetos que pueden ayudarles en la actividad constructiva que es el juego*. Los juegos son reveladores del carácter. Por eso los padres no deben ignorar qué juguetes son los preferidos y la forma que adopta la actividad lúdica”<sup>472</sup>, una opinión plenamente coincidente con la postura de la UNESCO que declara que “el juego ofrece al pedagogo a la vez el medio de conocer mejor el niño y de renovar los métodos pedagógicos (...) puede ayudar al educador, en consecuencia, a conocer la manera de pensar, las creencias, las experiencias y las aspiraciones de los niños que se le han confiado y, a partir de ahí, a elaborar su estrategia pedagógica”<sup>473</sup>. El educador habrá de desempeñar un papel importante en el desarrollo del juego si se pretenden lograr los objetivos evaluativos aludidos, puesto que “la persona más adecuada para estimular, observar y dirigir los juegos educativos es el maestro. Durante el recreo el juego es libre o espontáneo y el educador es un simple observador que puede obtener datos de gran interés acerca de cada niño y el grupo-clase”<sup>474</sup>, un rol lúdico del docente, al que dedicaremos más adelante un estudio más detallado.

En una serie de entrevistas realizadas a maestras de infantil sobre la actividad lúdica y su uso en el aula en 1979, varias de ellas señalan las posibilidades para la observación de los niños en el juego libre, donde el “valor atribuido a los períodos de actividad libre (observación) explicaría el tipo de actuación de la maestra predominante, que es el de observar a los niños”<sup>475</sup>, teniendo mucha precaución a la hora de interpretar las respuestas de las maestras, respecto a lo que significan sus intervenciones diagnósticas en el juego infantil. Por su parte, el psicólogo Francisco Secadas, verá en actividad lúdica una aplicación analítica o evaluadora también para el ciclo inicial, convencido de que “el juego es un indicio trascendental para controlar el estado de desarrollo físico y mental (...) pone de manifiesto un estado psíquico; que revela, según los casos, salud, bienestar, disfrute, habilidad para hacer ciertas cosas”<sup>476</sup>. De otro lado, Francisco Álvarez se encarga de ofrecer unas pistas sobre como implementar estas

---

<sup>472</sup> BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea, p.153.

<sup>473</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. planteamientos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, pp. 5 y 19.

<sup>474</sup> DUNYÓ, F. (1979) “Jugar en la escuela” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 25.

<sup>475</sup> BASSEDAS, E., ROSELL, M. y SOLÉ, I. (1981) “Juego y trabajo en el parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 81-82, p. 14.

<sup>476</sup> SECADAS, F. (1981) “El juego en el ciclo inicial” en *Bordón* nº 237, pp. 145 y 164.

observaciones en la realidad escolar, utilizando la actividad lúdica como instrumento de investigación de las actitudes y aptitudes de los jugadores, tratando de “sintetizar la observación del niño en sus juegos y de intentar que nos comunique sus vivencias, para poder entender y asumir, en lo posible, su mundo y estar en mejores condiciones de ayudarlo en su proceso educativo, a través de una práctica didáctica mucho más reflexiva”<sup>477</sup>; por ello, se utilizará el patio como un lugar de observación idóneo, pues en esos momentos de expansión y juego se ven los niños liberados de las obligaciones escolares y “todas las observaciones de seguimiento de actitudes y comportamientos, tanto individuales como de un grupo determinado, pueden ser de gran utilidad para entender la dinámica existente en nuestra clase”<sup>478</sup>. Todo ello teniendo siempre presente que, a la hora de observar, el juego es un yacimiento de informaciones que no se limitan sólo a las explícitas o verbales, pues “el juego es una actividad tanto verbal como no verbal, esta última muy poco tenida en cuenta, ya que no puede estudiarse la comunicación por unidades separadas. La forma de moverse de un sujeto proporciona indicaciones sobre su carácter, sus emociones, sus reacciones hacia la gente que le rodea”<sup>479</sup>, unos datos muy relevantes y que no han de obviarse si se desea realizar una evaluación completa e integral del niño.

Ante las evidencias pedagógicas que muestra el juego y sus buenos resultados para la observación y diagnosis del educando, surge la necesidad de encontrar aquellos juegos y juguetes más adecuados para desempeñar esta tarea educativa. Así, los ‘juegos inteligentes’ se muestran como una posible solución para ello, de manera especial para la educación infantil, puesto que “se ha convenido en denominar como juego a la faceta fundamental de la actividad del niño preescolar. Precisamente en el juego se revelan y desarrollan las distintas facetas de la personalidad, se satisfacen muchas necesidades intelectuales y emocionales, se forma el carácter”<sup>480</sup>. También los juguetes para valorar el desarrollo<sup>481</sup> y los juegos de simulación, se postulan como una herramienta

---

<sup>477</sup> ÁLVAREZ, F. (1983) “Investigar el juego” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 99, p.14.

<sup>478</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>479</sup> PÉREZ, M. A. (1985) “El juego en el niño” en *Escuela Española* n° 2.764, p. 10.

<sup>480</sup> NIKITIN, B. (1985) *Juegos inteligentes*, Madrid: Visor, p.18.

<sup>481</sup> “La observación atenta del juego espontáneo o dirigido, pueden ser una fuente de información importante sobre la conducta del niño; y los psicólogos han ideado sesiones de juego ‘naturalistas’ que permitan al niño demostrar su capacidad para resolver problemas mediante su actividad lúdica, así como formales, además de revelar su estrategia y actitudes que adopta su conducta social y su comunicación con un compañero adulto, su empleo imaginativo de los juguetes, su destreza manual y su capacidad para sobreponerse a su falta de destreza” NEWSON, J. y E. (1986) *Juguetes y objetos para jugar*, Barcelona: CEAC, p. 159.

pedagógicamente provechosa, ya que la “dificultad para la observación directa y para la reproducción de los fenómenos sociales hace muy deseable la introducción en la escuela de métodos que permitan aproximarse a ellos. En esta línea resultan de gran utilidad los denominados ‘juegos de simulación’ que reproducen de una forma simplificada una situación real”<sup>482</sup>, permitiendo reproducir en la clase, situaciones que en otro ambiente pudieran ser demasiado artificiales y por lo tanto, poco fiables para la obtención de datos pedagógicamente válidos.

Sobre los juegos de simulación, ya en la última década del siglo XX, Rosario Ortega considera que son un instrumento inmejorable para explorar la realidad del aula, por lo que pretende “llamar la atención sobre las posibilidades del juego sociodramático para el desarrollo de los conocimientos sociales de los niños preescolares, en la medida en que su estructura, contenido y forma, permite comprender e intervenir educativamente en el campo de la concepción que los niños tienen”<sup>483</sup>, aunque este uso diagnóstico no se limita solo a la educación infantil, pues, como señala Moyles, en primaria e incluso secundaria “el juego es un medio para explorar diversas experiencias en diferentes casos y con distintos fines (...) El juego proporciona un medio de aprendizaje y permite a los profesores comprender en dónde están los niños en su aprendizaje y desarrollo general”<sup>484</sup>. Entre este tipo de actividades lúdicas, nos encontramos con los juegos de empatía y de roles, que son idóneos para evaluar a los educandos, pues “pueden ser muy interesantes para favorecer el conocimiento que los profesores tienen de sus alumnos. Por este sistema, relacionado con una experiencia vivida, el adulto descubrirá a sus alumnos”<sup>485</sup>. Con motivo de la celebración del ‘Segundo seminario estatal sobre juegos, juguetes y ludotecas’ organizado por la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado ‘Pablo Montesino’ de la Universidad Complutense de Madrid en diciembre de 1991, Tomás Andrés Tripero

---

<sup>482</sup> MARTÍN, E. (1985) *Los juegos de simulación en EGB y BUP*, Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, p. 3.

<sup>483</sup> ORTEGA, R. (1990) *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*, Sevilla: Diada editoras, p. 35; según esto, el educador habrá de actuar de la siguiente manera: “La incorporación del profesor a los juegos para realizar observación participante debe hacerse con el consentimiento de los niños que van a jugar (...) debe permitir que éste se desarrolle tal y como se haría si él no estuviese, procurando asumir, honestamente, los papeles y funciones que le toquen. Las anotaciones sobre los juegos en los que participa el profesor podrían realizarse en el diario de clase. El objetivo de este registro es disponer de los aspectos más subjetivos y vivenciales que suceden durante el juego y que sólo se pueden registrar participando” *Ibidem*, pp. 40-41.

<sup>484</sup> MOYLES, J. R. (1990) *El juego en la educación infantil y primaria*, Madrid: Morata MEC, pp. 11.13.

recuerda que “no es nuestra intención, transformar, el espacio liberador, espontáneo y gozoso de la ludoteca en un laboratorio psicopedagógico, pero no podemos olvidar tampoco que la observación infantil durante el juego nos proporciona datos e informaciones que podrían resultar de extraordinario interés a la hora de ‘la orientación escolar’ y ‘el psicodiagnóstico de las alteraciones de la personalidad’”<sup>486</sup>, concediendo así un papel relevante como instrumento diagnóstico o evaluador a una institución educativa como la ludoteca.

De otro lado, la profesora Martínez Medrano, al estudiar las posibilidades que ofrece para la dinámica escolar, destaca también las cualidades diagnósticas del juego y lo califica como una “*técnica proyectiva*: de esta forma tan sencilla adquirimos un rico material que permita conocer al alumno, no sólo en su aspecto general, sino en sus peculiares reacciones, captar su tipología, su personalidad, su originalidad”<sup>487</sup>. Pero los juegos de simulación no son el único ejercicio lúdico que facilita la diagnosis, sino que también otras actividades incluidas dentro de la clase de educación física, sobre todo el juego libre no organizado, “puede rentabilizarlas en fases de diagnóstico-evaluación y seguimiento como medio de observación (...) las manifestaciones libres y espontáneas del niño mientras juega nos informa de multitud de aspectos que puedan ser útiles para un mejor diagnóstico y proceso orientador del alumno”<sup>488</sup>. Y es precisamente en la clase de educación física, además de en las aulas de infantil, donde más se ha consolidado el uso diagnóstico del juego en los últimos años, desde el firme convencimiento de que el juego libre, “es el momento donde los niños se muestran tal y como son, con sus inhibiciones, problemas, capacidades, conocimientos. Es por tanto, el momento y situación ideal para que el profesor evalúe lo que sus alumnos van aprendiendo con él, con sus padres y con sus amigos. A partir de estas observaciones, es cuando el profesor podrá retomar la labor educativa donde realmente está”<sup>489</sup>, recurriendo para ello a

---

<sup>485</sup> SAEGESSER, F. (1991) *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*, Madrid: Visor, p. 58.

<sup>486</sup> TRIPERO, TA (1993) *Juegos, juguetes y ludotecas (II)*, Madrid: Publicaciones Pablo Montesino, p. 17.

<sup>487</sup> MARTINEZ, E. (1993) *El juego infantil. Análisis y aplicación escolar*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, p.56.

<sup>488</sup> NARGANES, JC. (1993) *Juego y desarrollo curricular en educación física: orientaciones para la reforma en enseñanza primaria*, Sevilla: Wanceulen, pp.39 y 106.

<sup>489</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Volumen I. Bases teóricas)*, Barcelona: Paidotribo, p. 412. Una advertencia igualmente válida para los juegos grupales practicados en el tiempo libre, pues “es en el juego cuando el sujeto actúa tal y como es realmente cuando se exterioriza de forma natural y espontánea... cuando el educador puede acceder mejor



juegos cooperativos o participativos, creativos, recreativos, la recuperación de juegos tradicionales, el juego libre... todo ello dirigido hacia el mismo objetivo: un mejor conocimiento de la idiosincrasia infantil para poder adaptar el proceso educativo a sus necesidades pedagógicas específicas.

### **3. JUEGOS Y EDUCACIÓN FÍSICA O CORPORAL**

---

a la identificación personal del niño. Por este motivo es imprescindible prestar una atención al desenvolvimiento de todos los participantes en el juego” GUTIÉRREZ, R. (1997) *El juego de grupo como elemento educativo*, Madrid: CCS, p. 15.

- **3.1. Educación física: juego corporal como alternativa a la Gimnástica.....143**
- **3.2. Juego como elemento transicional a la actividad deportiva.....176**

### **3.- JUEGOS Y EDUCACIÓN FÍSICA O CORPORAL.**

#### **3.1.- Educación física: juego corporal y actividad lúdica como alternativa a la Gimnástica.**

El siglo XIX se caracteriza, entre otros aspectos, por los esfuerzos, iniciativas y denuncias que pretenden reivindicar e implementar la educación física en toda acción educativa, hasta el punto de ser considerado por algunos como el *siglo del renacimiento corporal*<sup>490</sup>. Esta necesidad de revalorizar la educación física, vendrá marcada por los condicionamientos ambientales e ideológicos que marcan la vida escolar, familiar y social, que han dejado de considerar ese aspecto corporal, abandonándolo a su suerte y perjudicando el estado físico y de salud de la población. Pronto se cae en la cuenta que el aspecto físico es tan importante para una educación integral, como el intelectual, social o estético, por lo que se pretende remediar o paliar esta situación. Dedicaremos el presente capítulo a mostrar y analizar algunas de las opiniones pedagógicas sobre esta cuestión, lo que nos permitirá observar como, poco a poco, se han ido implantando las prácticas lúdicas en el área de educación física. No pretendemos realizar un estudio exhaustivo de la historia de la educación física española, pues ya existen investigaciones al respecto y especialistas en la materia<sup>491</sup>; únicamente nos detendremos a analizar como, desde una mirada pedagógica, el juego le ha ido ganando terreno progresivamente a otras actividades de educación física o corporal, como por ejemplo, la gimnástica, los batallones escolares, los paseos o las excursiones.

Uno de los primeros testimonios que reclaman el uso de la actividad lúdica para el desarrollo corporal educativo es el de Pablo Montesino, creyendo que para los párvulos “otra circunstancia ventajosa que llevan consigo los juegos comunes de los niños es la de poner en movimiento simultáneamente todos los músculos voluntarios. A penas hay un solo músculo de los que constituyen principalmente la fuerza y agilidad de

---

<sup>490</sup> Alejandro San Martín apoya la necesidad de este resurgimiento físico, al declarar que “ se han regenerado la inteligencia, el sentimiento y la personalidad, pero todavía queda por regenerar el cuerpo, víctima aún, no ya del ascetismo religioso, como en la Edad Media, pero sí del progreso que impone en la vida moderna un desequilibrio fisiológico que se debe compensar á todo trance” SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* nº 304, p. 292.

<sup>491</sup> Véase, por ejemplo: MARTÍNEZ, A. (1997) *La educación física escolar en España: hitos históricos*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid; o MAYOR, A. (2002) *Historia de la educación física Infantil en España en el Siglo XIX*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

los miembros que no se ejercite en sus variados movimientos”<sup>492</sup>, una visión quizá demasiado fisiológica, debida a su condición de médico, pero que ve claramente las ventajas educativas lúdicas frente a otros métodos, pues “con estos ejercicios repetimos no tienen necesidad de aparatos gimnásticos, ni en efecto se hace generalmente uso de ellos”<sup>493</sup>. En otro de sus escritos hará alusión también a las prácticas lúdicas como las más naturales<sup>494</sup> y adecuadas para la educación física infantil, pues seleccionando el maestro “los ejercicios mas convenientes á sus discípulos, contribuirá á una gimnastica bien entendida, en inteligencia de la mejor en esta edad (...) La carrera, el salto, que entran por tanto en los juegos naturales de los niños (...) algunos juegos á que son muy aficionados los niños, y de que se puede sacar mucho partido en beneficio de los sentidos”<sup>495</sup>; unas actividades sencillas y al alcance de todos, en una escuela que además cuenta con escasos medios materiales y espaciales para practicar otros métodos gimnásticos, más caros y artificiales o contrarios a la naturaleza infantil. Más tarde, Mariano Carderera también insistirá en la idoneidad de la actividad lúdica para el ejercicio corporal y la educación física, recomendando a los maestros que “debe evitarse en los juegos y en los paseos la inmovilidad y la molicie, y los maestros inteligentes procuran introducir agradable variedad en los juegos para animar á los niños y ejercitar el cuerpo con el fin de hacerlo flexible, sano y vigoroso”<sup>496</sup>, pretendiendo romper así

---

<sup>492</sup> MONTESINO, P. (1992) *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* (Introducción crítica de Julio Ruiz Berrio) Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE). Tomado de la edición de 1850, por la Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, p. 200.

<sup>493</sup> *Ibidem*, p. 204.

<sup>494</sup> La gimnasia natural se distingue de otras (con aparatos, de sala, de suelo, sueca, neosueca, alemana, francesa –Amorós-, psico-dinámica, fisiológica o científica, higiénica y terapéutica) por practicarse sin aparatos, desarrollando las habilidades y destrezas básicas, siendo divertida por tratarse de *juegos* y ejercicios habituales, y por realizarse en el medio natural y al aire libre. Pablo Montesino utiliza estos juegos como gimnasia natural, entre otras cosas, para el desarrollo o educación de los sentidos: “el maestro anda, se para, sube sobre una silla o un banco, se baja, se sienta, corta papel, corta plumas, etc., pasando gradualmente de lo más fácil a lo más difícil conforme van atendiendo y percibiendo los niños. Puede hacer que conjeturen el tamaño, la forma y la sustancia de las cosas sólo por el oído, por ejemplo: ¿qué suena?; respuesta: un vaso, una taza, un plato, un puchero, una tabla, la mesa, etc.” SUREDA, B. (1984) *Pablo Montesino. Liberalismo y Educación en España*. Palma de Mallorca: Edit. J. Luna, pág. 204

<sup>495</sup> MONTESINO, P. (1988). *Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía* (Edición, estudio preliminar y notas de Anastasio Martínez Navarro), Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, p. 143. Un punto de vista similar al de Aristóteles, que para la educación física infantil, recomendaba que “sucesivamente, hasta los cinco años, los niños deberán hacer mucho ejercicio, por medio de los juegos, los cuales deberán ser, en todo, decentes, no demasiado fatigosos ni tampoco demasiado blandos” CREDARO, B. (1921) “Los problemas pedagógicos en Platón y Aristóteles, particularmente en lo que toca a la educación física” en *BILE* nº 731, p. 39.

<sup>496</sup> CARDERERA, M. (1855) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo II*. Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 418. Por entonces, revistas infantiles madrileñas de mediados de siglo, recomendaban también los juegos al aire libre como la mejor manera de desarrollo corporal, desde una preocupación higienista y de cuidado por la salud y bienestar de los muchachos: “Para vosotros, niños míos, son los juegos casi una necesidad no solo porque aun no sabéis emplear de otro modo vuestro tiempo, sino también porque al desarrollarse la naturaleza, necesita dar ejercicio a vuestros músculos y ensanche a

con la sedentariedad escolar, proclamando una educación lúdica activa y agradable. Una idea sobre la que vuelve en otras publicaciones suyas, donde aclara que para las primeras edades “la gimnástica de este período se reduce á juegos y evoluciones, á ejercicios de orden y á sencillísimos ejercicios gimnásticos”<sup>497</sup> no debiendo de practicar el niño ejercicios o actividades que no sean adecuadas a su edad, por ser demasiado rígidas o excesivamente agotadoras.

Un destacado componente del krauso-institucionismo valenciano, Alfredo Calderón, en su afán por luchar contra los efectos de la decadencia física, publica un artículo en el que defiende el uso de la actividad lúdica frente a la gimnasia con aparatos o de sala por considerarla superior pedagógica y fisiológicamente, a pesar de que “en vano se pretenderá sustituir los efectos de estos juegos, que fortifican á la vez el cuerpo y el espíritu, con esa gimnasia mecanizada que hoy se practica”<sup>498</sup>, estando en contra de las prácticas predominantes en la época y abogando por la introducción del juego corporal como instrumento de educación física en España. También Pedro de Alcántara se ocupa de esta distinción entre las actividades lúdicas gimnásticas y los juegos libres, fundamentando la ‘gimnástica natural’ en aquellos ejercicios que:

“dan ocasión á movimientos elementales que están sujetos á un orden y método rigurosos, no obstante lo cual revisten el carácter de verdaderos juegos, por lo cual se les denomina con bastante propiedad *juegos gimnásticos*, los cuales se diferencian de los *juegos libres* (los que los niños escojen (sic) sin excitación de nadie durante las horas de recreo cuando saltan, brincan, juegan á la pelota ó al peon, etc.) en que están organizados y todos los alumnos toman parte en ellos. Se fundan, y en realidad provienen directamente de ellos, en esos juegos libres en que acabamos de indicar y que los niños improvisan en sus horas libres de expansión y recreo”<sup>499</sup>.

---

vuestros pulmones” *La educación pintoresca* (1857), tomo I, Madrid: Imprenta de M. de Campo Redondo, pp. 246-247 en RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX” *Historia de la Educación* nº 12-13, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 372.

<sup>497</sup> CARDERERA, M. (1875) *Pedagogía práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas*. Madrid: Gregorio Hernando, p. 371; un argumento que vuelve a utilizar junto con Avendaño: “Estos juegos son verdaderos ejercicios gimnásticos y por su medio no solamente se adquiere el acrecentamiento de las fuerzas físicas, la agilidad y la destreza, sino que se desenvuelven todas las partes del cuerpo” AVENDAÑO, J. y CARDERERA, M. (1878) *Curso elemental de pedagogía*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, 7ª edición, p. 78.

<sup>498</sup> CALDERÓN, A. (1879) “La educación física” en *BILE* nº 56, p. 84.

<sup>499</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Madrid: Imprenta del colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos,

Con posterioridad, en su manual sobre la teoría y práctica de la enseñanza, el pedagogo cordobés insistirá sobre el valor educativo que tiene el juego respecto a la gimnástica, por considerarse más natural y adecuada para las primeras edades, así “sin tratar de disminuir la importancia real y práctica que tiene la Gimnástica, cuyos ejercicios son en muchos casos irremplazables y revisten todo el valor pedagógico que ántes les hemos reconocido, no debemos ocultar aquí que la verdadera gimnasia de los niños, la que mejor conforma con las condiciones de éstos y las exigencias de su desarrollo, es la *gimnasia natural*, ó sea el *juego*”<sup>500</sup>. Los juegos favorecen además, un desarrollo físico armónico o integral que sería muy difícil de conseguir mediante los ejercicios gimnásticos, más concretos y destinados al desarrollo específico de una sola parcela corporal, pues “por medio del juego favorece el niño el desarrollo de su cuerpo (...) se considera esta primera actividad instintiva como una gimnástica favorable al desenvolvimiento y la armonía de los músculos, á la agilidad y la destreza de todo el cuerpo y á la flexibilidad y la gracia de los movimientos y las actitudes”<sup>501</sup>. Aunque, como estamos viendo, no todos los juegos son iguales, y Alcántara divide su aplicación escolar en libres y organizados, según el nivel de libertad e intervención docente. A pesar de esta distinción, lo importante no es el tipo de actividad lúdica que se llegue finalmente a elegir, sino que se aplique a la práctica escolar, lo que pone de acuerdo a que “toda la Pedagogía aconseja que se tengan en cuenta los juegos de los niños, y por qué hay muchos pedagogos para quienes esta gimnasia natural es la más apropiada para favorecer é impulsar el desarrollo físico de la niñez”<sup>502</sup>, y para que esto se haga realidad

---

p. 276. Opina con Daguet, al que cita, que los juegos son preferibles a cualquier método gimnástico, coincidiendo con otros pedagogos que encuentran “la Gimnástica enseñada muy minuciosa y artificialmente, más perjudicial que útil y que quisiera reducirla, para las escuelas elementales, á esa última parte, es decir, á los juegos ejecutados á la manera de Froebel (...) el mejor medio de cultura pedagógica, son los juegos. Los maestros de gimnástica deberían imponerse por tarea la de inventar juegos interesantes que reemplazarán ventajosamente á los ejercicios mecánicos y que concurrirían más eficazmente que los de esfuerzos, peligrosos siempre” *Ibidem*, pp. 276-277.

<sup>500</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*, Madrid: Hernando y Cía., p. 107.

<sup>501</sup> *Ibidem*, p. 110. A esto añade que “nadie pone en duda que el juego libre y espontáneo, y sobre todo al aire libre (...) es el agente por excelencia del desarrollo físico. Los efectos que más arriba hemos reconocido á la gimnástica, hay que reconocer también en el juego, con la ventaja, respecto de éste, de no ofrecer los peligros de aquélla, y, sobre todo, de ser más espontánea y natural y ocupar mejor la actividad del niño, el cual, por otra parte, necesita de esparcimientos que no halla en los ejercicios gimnásticos” *Ibidem*, p. 127.

<sup>502</sup> *Ibidem*, p. 192. Así, concluye que “siempre que sea posible, deben revestirse en las escuelas los ejercicios físicos del carácter de juegos, combinando los movimientos elementales y de orden, así como las marchas, que más arriba hemos dado á conocer, con los juegos gimnásticos” *Ibidem*, p. 203.

insta a pedagogos y educadores a que investiguen, recojan y publiquen obras que recopilen y desarrollen pedagógicamente estos juegos infantiles.

Todas estas ideas de Montesino, Carderera o Alcántara no cayeron en saco roto, y la *ILE*, con la figura de Cossío a la cabeza, recoge el testigo de la sustitución de la gimnástica por juego que estaba practicándose ya en Europa<sup>503</sup>, introduciendo los juegos corporales en sus programas a partir de 1882. No obstante, Anastasio Martínez destaca el carácter innovador de las ideas pedagógicas sobre la educación física de Cossío, por dos aspectos: “la importancia concedida a la vida al aire libre en educación física y la sustitución de los ejercicios gimnásticos, como elemento fundamental por los juegos y deportes”<sup>504</sup> siendo por ello, uno de los pedagogos de su tiempo más avanzados en la difusión de la educación física escolar. Estas intenciones pedagógicas las pone de manifiesto, entre otros lugares, en varios artículos en los que Cossío manifiesta que “el ideal moderno de la escuela, según el cual ésta debe ser una institución educativa, en el amplio concepto de la palabra, ha despertado entre sus exigencias, y como una de las más imperiosas, la de la educación física; y á esta exigencia se ha respondido en todas partes con la disminución de las horas de clase, la mejora de los locales y el mobiliario, la gimnasia, los juegos corporales”<sup>505</sup>, además de los paseos y excursiones dominicales. En otro artículo sobre los batallones escolares, aprovecha también para defender la necesidad de practicar el juego corporal, el ejercicio físico y la gimnasia para hacerle

---

<sup>503</sup> Una nueva tendencia “iniciada por H. Spencer en Inglaterra, por Guillaume en Bélgica, por Joly y Pécaut en Francia y por la Institución Libre de Enseñanza, entre otros, de sustituir la gimnástica por el juego, a la manera que ya lo pensara y pusiera por obra Froebel” GARCÍA, P. de A. (1886) *De las teorías modernas acerca de la educación física*, Madrid: Imp. Gil y Navarro, p. 114. Sobre el concepto de Fröebel respecto a la educación física lúdica y la regeneración corporal, Rafael María de Labra recuerda que “es preciso buscar lo que Fröebel llama el endurecimiento: esto es, el ejercicio, el aire, la luz, el juego, la gimnasia, el tracto activo, la limpieza, la alegría, como medios de fortificar á las nacientes generaciones y de sostener sus energías morales” LABRA, R. M. de (1887) “Conferencias pedagógicas de la institución Libre en el fomento de las Artes. Pestalozzi y Fröebel” en *BILE* n° 249, p. 179; un concepto froebeliano de la educación física recreativa, distinto al de Montessori, pues “en cuanto á la educación física concierne, los dos sistemas concuerdan en gran parte; ambos afirman la conveniencia de la libre actividad corporal, de los ejercicios rítmicos y del desenvolvimiento del control muscular. Sin embargo, mientras que los kindergarten procuran la obtención de esas finalidades por medio de los juegos colectivos que contengan un principio social ó imaginativo, el sistema Montessori concede preferente atención á ejercicios especiales, destinados á provocar la educación formal de las funciones físicas tomadas separadamente” SAMONATI, A. (1913) “El sistema de enseñanza de la Dra. Montessori” en *BILE* n° 643, p. 300.

<sup>504</sup> MARTINEZ, A. (1985) “La educación física en las ideas pedagógicas de Cossío” en *Bordón* n° 258, p. 406.

<sup>505</sup> COSSÍO, M. B. (1888) “Las colonias escolares de vacaciones” en *BILE* n° 277, p. 205.

fuerte, sano y vigoroso<sup>506</sup>, siempre y cuando no se mezclen estos juegos con simulaciones militares y bélicas, que son contrarias al espíritu pedagógico y físico que debe perseguir su práctica:

“Todos los ejercicios corporales, el juego en general, la carrera, el salto, la lucha, la natación, el remo, las marchas, evoluciones y movimientos rítmicos de muchos á la par, única base sana de los ejercicios militares, todo esto es propio y necesario en la escuela primaria, y en general en la educación física, porque endurece y da soltura al cuerpo (...) no sólo hay reacción entre los pedagogos modernos contra los ejercicios militares (el Congreso pedagógico de París e 1887 se ha pronunciado contra ellos), sino contra la misma gimnasia, y a favor del juego libre, en que el espíritu se interesa y toma una parte tan grande como el cuerpo y más viva que en aquella”<sup>507</sup>

Otros institucionistas aprovechan también las páginas del *Boletín* para ensalzar las bondades del ejercicio lúdico en la educación física, como por ejemplo, Adolfo Alexis Buylla, que afirma que en las universidades inglesas se dan “pocas horas de estudio en la soledad y tristeza de una habitación cerrada; mucho ejercicio físico al aire libre; amplio espacio para toda clase de juegos que puedan conducir al desarrollo físico (...) los resultados de semejante procedimiento educativo no pueden ser más fructuosos”<sup>508</sup>, por lo que recomienda que las instituciones educativas españolas tomen buen ejemplo y reduzcan las horas dedicadas al estudio para emplearlas en el juego. Francisco Giner publica también otro artículo en el que recoge las conclusiones del informe leído en el Congreso de profesores de gimnasia de Zurich de octubre de 1886, donde, tras exponer las carencias de la gimnasia escolar (rigidez, no practicarse al aire libre, artificial...), ofrece una serie de razones para dar al juego un lugar legítimo en la escuela, concluyendo que “a estas faltas de la gimnasia, tal como actualmente se practica, hay que poner fecundo remedio con la introducción de los juegos corporales en nuestro régimen escolar (...) Los juegos de movimiento, bien elegidos, traen consigo un trabajo y un esfuerzo adecuados á aquella edad. Forman y robustecen el cuerpo en todos

---

<sup>506</sup> COSSÍO, M. B. (1888) “Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela” en *BILE* nº 272, p. 146.

<sup>507</sup> Ídem.

<sup>508</sup> BUYLLA, A. A. (1885) “La educación física y moral en las universidades” en *BILE* nº 202, p. 204. Unos años más tarde, se lamenta de la pésima situación de la educación física y lúdica en España: “¡Y pensar que entre nosotros, no solo no se predica y extiende la afición á los juegos corporales, sino que se dejan perder en el olvido ó se abandonan á las más humildes clases, diversiones que todavía eran



los aspectos”<sup>509</sup>. Por su parte, Aniceto Sela defiende a propósito de la educación física, la importancia del juego corporal, el cual desarrolla física y socialmente el cuerpo y el carácter a la vez, pues “si ya de la gimnasia cabe afirmar que disciplina, no sólo al cuerpo, sino al hombre todo, con muchísima mayor razón, y en más alto grado, puede decirse esto del juego (...) Al aumentar el sentimiento de bienestar físico y la conciencia del incremento de nuestra fuerza, se produce en nosotros ánimo, resolución, constancia, firmeza”<sup>510</sup>. Aunque una de las defensas y apuestas más claras por el ejercicio corporal en este fin de siglo, la realiza Ilirio Guimerá, convencido de la superioridad de la actividad lúdica sobre la gimnasia, para una práctica física renovada e integral:

“los juegos van ganando la boga que la gimnasia comienza a perder. Esta requiere siempre un cierto arte y aprendizaje que no permite aplicarla sino cuando el niño está ya, por decirlo así, formado, mientras que los juegos corporales pueden comenzarse á aplicar desde la edad más tierna. Y es de grande importancia que la educación física comience lo antes posible (...) los numerosos juegos de niños que se fundan en rivalizar en velocidad, son más provechosos, bajo el punto de vista respiratorio, que los ejercicios de fuerza. No acabaríamos nunca si quisiéramos exponer y analizar todas las ventajas de los juegos como medios de realizar la educación física (...) los medios más directos, más naturales y más eficaces de realizar la educación física, no solo para la infancia y la niñez, sino para todas las edades, son los juegos corporales”<sup>511</sup>

El profesor de la Universidad de Madrid, Alejandro San Martín, pronuncia una conferencia ante el Ateneo de Madrid el 1 de abril de 1889, recogida en tres artículos sobre los juegos corporales más adecuados para practicar en las escuelas españolas. En ellos, comienza estableciendo las diferencias entre los juegos corporales, la gimnástica y el *sport*, siendo preferible en la mayoría de las ocasiones el primero, por ser más natural, generalizado, antiguo, espontáneo y armónico. Además, la actividad lúdica corporal es más motivadora, invitando a que se compare “la cara del que corre jugando, con la del que hace una flexión sobre barras paralelas y se renunciará a todo comentario. Los niños consideran la gimnástica como una lección más y esto basta para juzgarla en la fase

---

cultivadas con ardor por nuestros abuelos!” BUYLLA, A. A. (1889) “El libro de M. Daryl sobre la educación física” en *BILE* nº 296, p. 163.

<sup>509</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 216, p. 46.

<sup>510</sup> SELA, A. (1888) “La educación física de la mujer” en *BILE* nº 285, p. 304.

<sup>511</sup> GUIMERÁ, I. (1889) “Los ejercicios corporales” en *BILE* nº 288, pp. 35-36.

infantil de la educación física”<sup>512</sup>; por ello es la preferible, al menos en las primeras etapas del desarrollo, debiendo añadir con los años actividades gimnásticas y deportivas. Tras esto, escoge el juego de pelota como el más adecuado de los juegos españoles, puesto que es “el que puede considerarse como sintético, el que reúne todos estos requisitos enumerados y otros que pudieran exigirse, el que contiene las ventajas del juego, de la gimnasia y del *sport*, es *el juego de la pelota*”<sup>513</sup>, siendo además, el mejor medio de enseñanza por ser, desde su punto de vista, el más fácil de jugar y aprender. En otra serie de artículos del BILE sobre un concurso para organizar juegos escolares, Maneuvrier recoge las conclusiones más importantes al respecto, haciendo un repaso de los trabajos premiados. En la mayoría de ellos se llega a la misma conclusión, la cual “deduce la superioridad de los ejercicios fáciles ó juegos sobre los ejercicios atléticos en la gimnasia escolar y sobre todo en los jóvenes”<sup>514</sup>; un objetivo que pretenderá alcanzar, entre otros, M. Mathieu que en su memoria sobre los *Juegos y ejercicios escolares más convenientes para desarrollar la fuerza, la destreza y la agilidad*, tras describir la catastrófica situación física de las escuelas francesas, es decir, “la inercia física de los alumnos, en los liceos, las escuelas primarias y las escuelas normales; después de este mal, indica el remedio. Este remedio consiste en el renacimiento de los juegos escolares”<sup>515</sup>. Pero, como estamos viendo, este análisis sobre los juegos corporales no es válido únicamente para el caso francés, sino que en nuestro país también “se estiman los mencionados juegos como los mejores ejercicios corpóreos, y los educadores deben considerarlos como un preciado y eficaz elemento de cultura psíquico física”<sup>516</sup>. Una recomendación con la que coincide también Ricardo

---

<sup>512</sup> SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* nº 302, p. 260. En el juego corporal se condensarán todas las virtudes y beneficios físicos y educativos de otras actividades, puesto que “en el juego pueden comprenderse la gimnástica y el *sport* en caso necesario; porque el juego corporal es un ejercicio que consiente tal variedad en los movimientos, pone á contribución tal número de músculos, excita tantas funciones orgánicas y hace todo esto bajo tan variados estilos, entre aristocráticos y populares, que puede considerarse como la forma de educación física más sintética, por lo mismo que es la más natural, y en consecuencia la de más urgente implantación en un país como el nuestro” *Ibidem*, p. 261.

<sup>513</sup> SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* nº 303, p. 274. Por último, como solución para remediar el decadente estado físico de la población española, ofrece una “fórmula pedagógica muy fácil de exponer, aunque larga y costosa en la práctica, según la cual, toda persona bien educada, al cumplir los 25 años, debería tener aprendida una profesión, cultivados siquiera un arte, de las llamadas bellas, y ejercitado por lo menos un juego corporal ó ejercicio atlético” SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* nº 304, p. 292.

<sup>514</sup> MANEUVRIER, M. E. (1890) “El concurso Bischoffsheim sobre la organización de juegos escolares” en *BILE* nº 318, p. 134.

<sup>515</sup> MANEUVRIER, M. E. (1890) “El concurso Bischoffsheim sobre la organización de juegos escolares” en *BILE* nº 320, p. 162.

<sup>516</sup> GARCÍA, P. de A. (1891) “El renacimiento de la Educación física” en *La Escuela Moderna* nº 7, p. 486; una situación que se comienza a generalizar poco a poco en toda Europa, pues “Los juegos

Rubio, que considera como mejor medio de educación física “sin duda alguna, los juegos corporales al aire libre. La predicación de sus excelencias la encontramos hecha en todos los países más cultos y con acuerdo perfecto de pedagogos é higienistas. Muchos Gobiernos han consagrado ya oficialmente la introducción en la vida escolar de este poderoso agente”<sup>517</sup>, por lo que desea que España no se quede atrás y haga todo lo posible por instaurar oficialmente esta actividad lúdica en sus centros educativos.

Ante estas demandas lúdicas para el desarrollo físico en las escuelas españolas, la Dirección general de Instrucción Pública, publica una circular en la Gaceta de Madrid del 19 de marzo de 1894, incluyendo los juegos corporales entre otras actividades (ejercicios, marchas, carreras, saltos ...) para las clases de educación física; todo ello motivado y argumentado en el preámbulo de la misma circular, en la que se denuncia que “no se conoce entre nuestra juventud el juego dirigido (...) si bien en algunos Institutos como el de Salamanca, han iniciado ya la práctica de juegos escolares y la de excursiones, realizadas también por los alumnos en Sevilla”<sup>518</sup>. Pero como esta circular no provoca el efecto deseado, el 18 de octubre se publica una Real Orden en la que se hacen más recomendaciones sobre la enseñanza de la gimnástica: “El sentido de la enseñanza de la Gimnástica se ajustará a lo ya dispuesto sobre la materia, teniendo muy en cuenta lo que se refiere a juegos escolares al aire libre y excursiones”<sup>519</sup>. Fruto de estas pautas o vías de actuación, pronto los manuales sobre ejercicios gimnásticos, como el de Salvador López, instarán a los maestros de educación física a que “como

---

corporales más ó menos vigorosos (según los individuos que han de ejercitarse en ellos) están hoy en gran boga en todos los países (Alemania, Suiza, Bélgica y Francia en particular), así en general como para las escuelas, y han hecho decrecer el favor que antes gozara la Gimnasia, que va reduciéndose á ser meramente *médica*” Ídem. Con este análisis de Alcántara coinciden otros educadores europeos, como el profesor de la Universidad de Turín Angelo Mosso, que divisa un panorama similar para el caso femenino, pues “En Italia, la educación física de la mujer permanecerá abandonada como lo está hoy y por muchos años, mientras no organicemos una propaganda a favor de los juegos. Imitemos el ejemplo de Alemania, que aun cuando se la patria de la gimnasia moderna, está ahora en gran movimiento para completarla por medio de los juegos (...) En Francia y Bélgica, el clero ha comprendido inmediatamente la tendencia a la evolución de la gimnasia, y un libro de juegos escrito por dos jesuitas ha alcanzado rápidamente tres ediciones” MOSSO, A. (1892) “La educación física de la mujer” en *BILE* n° 373, p. 245.

<sup>517</sup> RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 391, p. 146

<sup>518</sup> *Circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 1894* (Gaceta de Madrid, 19 de marzo 1894) en FERNÁNDEZ, S. (1991) “La didáctica de la gimnástica en el siglo XIX” en *Bordón* n° 43, p. 351. Lorenzo Niño y Viñas, da también noticia de otra circular de la Dirección General –o quizá la misma- con fecha de 18 de marzo de 1894, en la que se recomienda que: “1º Se elegirán los juegos que reporten mayor utilidad física, intelectual y moral. 2º Deberá excluirse todo juego que ofrezca un peligro moral o físico (...) 4º Para los ejercicios corporales debe escogerse un sitio al aire libre, etc.” NIÑO, L. (1915) *Educación física. Ejercicio corporal pedagógico (para escuelas normales y de niños)*, Salamanca: Imprenta católica salmanticense y encuadernación, p. 63.

<sup>519</sup> R. Orden de 18 de octubre de 1894, en FERNÁNDEZ, S. (1991) “La didáctica...”, Op. Cit, p. 351.

complemento á las excursiones que hemos indicado, llévanse de consuno á la práctica distintos juegos gimnásticos y ejercicios libres, que vienen á contribuir de una excelente manera, ya á acostumar al joven á desenvolver su cuerpo”<sup>520</sup>. También Pedro de Alcántara en su *Tratado de pedagogía* volverá a insistir sobre el particular, una vez más, recordando que “los ejercicios gimnásticos y los juegos corporales (estos constituyen la gimnasia natural del niño) son al cuerpo lo que el ejercicio mental á la inteligencia: medios de desarrollarlo, darle fuerza, vigor y frescura; por ellos se lleva á cabo la educación del cuerpo que hemos llamado positiva”<sup>521</sup>; un argumento coincidente con el de Jovellanos, que refleja el convencimiento de que “los juegos públicos de pelota son de grande utilidad, pues sobre ofrecer una honesta recreación á los que juegan y á los que miran, hacen en gran manera ágiles y robustos á los que los ejercitan, y mejoran, por tanto, la educación física de los jóvenes”<sup>522</sup>, siendo el juego de pelota la actividad lúdica por excelencia en nuestro país, por ser la más practicada y extendida.

A finales de siglo XIX, la maestra valenciana Castro de la Jara, aprovechando el tema tercero –La educación física de las niñas- que se discutió en las asambleas de magisterio de Barcelona, Sevilla y Valencia, realiza un repaso sobre la evolución que habían sufrido la gimnasia, los juegos y la educación corporal en general. Sobre la década comprendida entre 1870 y 1880, opina que en ella se “modifican las corrientes que venían imponiendo los ejercicios gimnásticos, y se empieza á declarar por todos los hombres de ciencia que los aparatos son contraproducentes, y que el desarrollo físico debe buscarse en los juegos libres y en el trabajo corporal al aire libre, y de ningún modo en los violentos esfuerzos á que sujeta la Gimnástica reglamentada”<sup>523</sup>. Esta etapa la considera ya superada y sustituida por el auge que van cobrando lentamente los juegos corporales al aire libre, por ello entre sus conclusiones personales y recomendaciones, demanda a las autoridades y al magisterio a que “fomente é

---

<sup>520</sup> LÓPEZ, E. S. (1894) *Manual de ejercicios gimnásticos para uso de los institutos y escuelas normales*. Sevilla: Imp. de Jirones y Orduña, p. 110.

<sup>521</sup> GARCÍA, P. de A. (1895) *Tratado de pedagogía*, Madrid y México: Saturnino Calleja & Herrero Hermanos, p. 44.

<sup>522</sup> JOVELLANOS (1895) “Pensamiento sobre los juegos” en *La Escuela Moderna* nº 46, p. 43.

<sup>523</sup> CASTRO DE LA JARA, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* nº 49, p. 297. Una inicial expansión gimnástica que no alcanzó a calar en nuestro país, pues según ella “Por fortuna en España no llegó a dominar, aunque si empezó, la locura de la gimnástica, y en el corto tiempo de nuestra vacilación, y quizás mientras estábamos dando el paso atrás para lanzarnos con más fuerza en aquella corriente, pudo verse en Europa que la gimnástica con aparatos no satisfacía las necesidades pedagógicas que se buscaban, las cuales no podían hallarse más que en los juegos libres y reglamentados” *Ibidem*, p. 361.

introduzca aquellos juegos infantiles que más pongan en actividad todo el cuerpo de la niña, ó determinen el ejercicio de las partes del cuerpo que requieran mayor desarrollo. Con este objeto pudiera el Gobierno abrir concursos para obtener buenos libros de juegos infantiles, que debieran ser repartidos con profusión por las escuelas”<sup>524</sup>. Por su parte, el doctor Sergi confía por completo en los juegos corporales frente a la gimnasia, pues está convencido de que “la verdadera gimnástica escolar, la que los niños harían si no se les obligase á sentarse en los bancos, no sería otra que los juegos (...) ejerce su acción sobre el organismo entero y no fatiga ni aburre; condición importante para la utilidad de la gimnasia”<sup>525</sup>; llegando al punto de afirmar que “Si yo fuera Ministro, decretaría á los tres días de serlo la destrucción de todos los gimnasios y licenciaría a los maestros de gimnástica”<sup>526</sup>, sustituyéndolos por juegos libres y en la naturaleza. María Carbonell también quiere expresar su opinión al respecto y, bajo una pretensión regeneracionista, confía en que “los juegos bien reglamentados constituyen una gimnasia natural, más beneficiosa por sus efectos y resultados que la gimnasia con aparatos, y aunque de estos juegos sólo se cosechara vigor físico, ya podíamos considerarlos como importantes si contribuían á salvar á nuestras nacientes generaciones de los terribles efectos de la anemia y el raquitismo”<sup>527</sup>. Unos juegos corporales que, para el doctor José Fraguas, son tan esenciales dentro del plan de educación física que los describe de la siguiente forma: “Son los juegos como la literatura, si suponemos que los movimientos y ejercicios de la Gimnasia y Sport fueran el abecedario y la gramática corporal”<sup>528</sup>, adquiriendo las actividades lúdicas corporales una importancia consolidada en la mentalidad pedagógica de final de siglo.

Recién inaugurado el siglo XX el doctor San Martín prosigue con el discurso pedagógico que aboga por la utilización de la actividad física lúdica como la mejor de

---

<sup>524</sup> *Ibidem*, p. 367.

<sup>525</sup> SERGI, Dr. (1895) “La enseñanza de la gimnástica” en *La Escuela Moderna* nº 53, p. 94

<sup>526</sup> *Ibidem*, p. 95.

<sup>527</sup> CARBONELL, M. (1897) “Niños y juegos” en *La Escuela Moderna* nº 74, pp. 327-328. La pedagoga valenciana denunciará también en otros foros, el pésimo estado físico de la población infantil española, pues aunque los manuales de pedagogía reclamen la práctica del juego corporal, la realidad es muy distinta: “Los manuales de Pedagogía dedican algunos capítulos á la educación física, pero la ley y los reglamentos permanecen mudos, y entre tanto se atrofian y languidecen las generaciones, que llevan impresa la huella fatal de la decadencia y la ruina” en “Disertación pronunciada en la Asamblea Pedagógica de Valencia el día 27 de mayo de 1895” CARBONELL, M. (1904) *Discursos y conferencias*, Valencia: Imprenta de F. Vives Mora, p. 20.

<sup>528</sup> GARCÍA, J. E. (1897) *Programa ilustrado de advertencias y figuras de actitudes para las prácticas de la gimnasia higiénica. Sports juegos y ejercicios medicinales en los Institutos, Colegios, Academias*,

las maneras posibles para el desarrollo corporal de la infancia, pues “el juego corporal es una de las cosas más humanas de que disfruta el hombre, y éste es el título de nobleza que los juegos pueden ostentar al pretender que la Pedagogía los incorpore á los métodos instructivos”<sup>529</sup>. También desde la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia se cree que el “juego es indispensable á los niños. Por lo que mira á su constitución, salud y desarrollo físico, todo el mundo estará conforme; pero acontece que únicamente se para la atención en la cantidad de desarrollo físico que producen los juegos. De aquí que éstos han sido sustituidos por el gimnasio, como un equivalente excelente, y creyéndose por algunos que se ha ganado en la sustitución”<sup>530</sup>, aunque en ausencia de cualquier alternativa lúdica para la educación física, se tolerará la utilización de ejercicios gimnásticos, pues “algo es mejor que nada. Si se nos diera á elegir entre quedarnos sin juego y sin gimnasia, ó aceptar el gimnasio, corriendo, con los ojos cerrados, optaríamos por el gimnasio”<sup>531</sup>. Este tema es habitual y recurrente en los círculos pedagógicos, médicos y de estudiosos en general, produciéndose mucha literatura al respecto y siendo motivo de discusión y debate en diferentes foros ilustrados, por lo que como indica García del Real:

“no es de extrañar que en estos últimos años dediquen preferente atención á este asunto, y muy especialmente á los juegos físicos ó corporales, no sólo los pedagogos, sino los filósofos, los médicos, y en general, todos los hombres ilustrados. Buena prueba de ello es el gran espacio que periódicos verdaderamente serios y científicos dedican á este asunto, y el haber sido el juego en sus relaciones con la educación física el tema del discurso inaugural en la Universidad Central no hace mucho tiempo (...) Los juegos físicos o corporales son los preferidos por el niño que está sano y que no se halla cohibido por familias ó Maestros opresores ó pusilánimes”<sup>532</sup>.

El análisis de esta maestra sobre todas estas opiniones realizadas al respecto, le lleva a establecer una serie de conclusiones y recomendaciones para su aplicación práctica en la realidad cotidiana escolar española, ofreciendo unas pautas, como por ejemplo que “la educación física será obligatoria en las Escuelas y Establecimientos de

---

*Escuelas, Hospitales, Habitaciones cerradas y abiertas, Patios, Corrales, Jardines, Plazas de recreo, etc., etc.* Madrid: Biblioteca de “La Regeneración física”, p. 136.

<sup>529</sup> SAN MARTÍN, A. (1900) “Los juegos escolares” en *La Escuela Moderna* nº 108, p. 163.

<sup>530</sup> COLUMBIÉ, R. (1902) “Los juegos” en *Boletín de la Escuela Moderna* nº 1, Año II, p. 1.

<sup>531</sup> Ídem.

enseñanza de todos los grados. A este fin, los Inspectores médicos indicarán á los Profesores el tiempo que en cada sesión deben dedicar á los ejercicios corporales, y particularmente al *juego libre*<sup>533</sup>. Ángel Llorca también escribe sobre los juegos corporales infantiles, llegando a afirmar que es totalmente “preciso convencer á las gentes de que EL JUEGO CORPORAL ES UN DERECHO DE LA INFANCIA, y demostrarles lo mucho que á la Patria importa su renacimiento (...) No todo en la educación ha de ser juego, pero el juego corporal es de una trascendencia educativa muy digna de tenerse en cuenta”<sup>534</sup>; un deseo del que es consciente que todavía es una quimera, por lo que recomienda que en España “mientras llega el suspirado día en que una amplia reforma de nuestra educación nacional permita que los juegos corporales llenen debidamente su augusta misión, podría fomentarse en todos los pueblos la creación de asociaciones para el mejoramiento de la educación física, que se encargasen de recopilar, estudiar y propagar los juegos corporales más convenientes para la infancia”<sup>535</sup>. Estos juegos deberán, según el director de los jardines de la infancia de Madrid, Bartolomé y Mingo, ser libres y dirigidos a un objetivo pedagógico y físico, ya que “lo que hace falta es que estas expansiones vayan encaminadas a la consecución de un fin educativo, esto es, que tengan por objeto la robustez del cuerpo, el aumento y equilibrio de sus fuerzas, la agilidad de sus movimientos, en una palabra, la obtención y conservación de la salud”<sup>536</sup>, avanzando de una manera lúdica y amena en la mejora del mermado desarrollo físico de la población infantil. Por otra parte, según Anastasio Martínez, Andrés Manjón fue uno de los pedagogos que consiguió poner en práctica estos postulados sobre los juegos corporales en sus escuelas del Ave María, pues allí “la práctica del ejercicio físico se estimula a través del juego libre (...) El juego espontáneo de los niños al aire libre, sus carreras y saltos que la escuela fomentaba, constituían la mejor gimnasia natural que siempre había de preferirse a los ejercicios regulares y a la

---

<sup>532</sup> GARCÍA, M. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 111, pp. 426-427.

<sup>533</sup> *Ibidem*, p. 430. Aunque, para ella, no será suficiente con limitarse a instaurar la actividad lúdica en los primeros grados educativos, sino que también se debería de extender la acción educativa corporal a “las Escuelas de adultos y en los grados superiores de la enseñanza (Institutos y universidades) deben establecerse además de los juegos propios de estas edades, la gimnasia; el canto, que es otra gimnasia; la natación, la patinación, la equitación y todas las formas del sport, que en realidad no son más que juegos de personas mayores” *Ibidem*, p. 431.

<sup>534</sup> LLORCA, A. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 112, pp. 38-39.

<sup>535</sup> *Ibidem*, p. 44.

<sup>536</sup> BARTOLOMÉ, E. (1900) “El concurso de ‘El liberal’” en *La Escuela Moderna* nº 113, p. 118.

gimnástica con aparatos”<sup>537</sup>; siendo así, junto a la *ILE* y la *Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia<sup>538</sup>, una de las instituciones educativas pioneras en hacer realidad los juegos corporales educativos en la escuela española.

Si revisamos las memorias técnicas de los maestros valencianos de 1908, también podremos apreciar como, al menos en la teoría, la mayoría de los docentes están plenamente convencidos y apuestan por la incorporación del juego corporal a su quehacer educativo. Así, por ejemplo, María Albert decide aplicar en sus clases la “Gimnasia natural por varios movimientos, á que llamamos juegos infantiles, por posiciones y actitudes especiales que imitan las niñas lo que otra hace ya por la imperiosa necesidad de obedecer á los impulsos de la naturaleza, que exige el ejercicio de ciertos órganos ó partes del cuerpo en su misterioso desarrollo”<sup>539</sup>; o la maestra Ramona Martínez que opina que “los juegos al aire libre, como carreras, saltos, juego á la pelota, etc, son de indiscutible superioridad sobre los ejercicios en paralelas, trapecios, argollas, etc.”<sup>540</sup>, mostrando de esta manera la preferencia de los juegos corporales frente a los ejercicios gimnásticos.

---

<sup>537</sup> MARTÍNEZ, A. (1986) “El Ave María: la educación física en la escuela católica popular española a finales del siglo XIX y comienzos del XX” en VVAA (1986) *Iglesia y educación en España. Perspectivas histórica. IV Coloquio de Historia de la Educación*, Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears y Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía, p. 151.

<sup>538</sup> El papel de La Escuela Moderna fue muy importante, entre otros motivos, por “su aportación a la educación infantil y a la actividad física por medio de excursiones, contacto con la naturaleza, la coeducación y los juegos en sus intentos por acercar la educación a todas las clases sociales. Fue un ejemplo de cómo sustituir los ejercicios corporales o la gimnasia por el juego libre, único elemento válido en la educación infantil para mejorar su constitución, su salud y desarrollo físico” MAYOR, A. (2002) *Historia de la Educación Física Infantil en España en el Siglo XIX*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 58.

<sup>539</sup> ALBERT, M. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, *Bolbaite, A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 3, pp. 3-4. Una postura con la que coincide plenamente la maestra Joaquina Amorós, al afirmar que “los juegos de los cuales hemos hecho mérito, son del agrado de los niños; pero los de carácter físico, á los cuales damos preferentemente la supremacía, son los más adecuados para ellos, cuya vida es moverse, danzar y correr. Tienen, como medio educador, higiénico y terapéutico, el mismo objeto que la gimnasia natural, cual es: poner en acción todos los órganos, á fin de procurar su desarrollo de una manera armónica y gradual, con lo que al desenvolver las fuerzas físicas, se mira á restablecer ó conservar la salud” AMOROS, J. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, *Algemesí, A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, pp. 16-17.

<sup>540</sup> MARTINEZ, R. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, *Carcaixent, A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, p. 7. Por entonces, Pedro de Alcántara está absolutamente convencido de lo obsoleto que son los ejercicios gimnásticos de aparatos, afirmando que “de algún tiempo á esta parte, desde que se ha acentuado lo que ha dado en llamarse el renacimiento físico, los juegos corporales han ido ocupando el lugar que en los programas escolares se había empezado á hacer á la Gimnasia, que, no obstante sus ventajas, pierde cada día más terreno en los mismos, al punto de que hoy apenas si se piensa en ella (sobre todo en la de aparatos) cuando se trata de organizar ejercicios físicos en las escuelas (...) se



Aunque parece ser que, al menos la educación belga, -como anota en el *BILE* el prestigioso pedagogo Sluys- no desecha del todo la gimnasia por considerarla necesaria y fundamento de los juegos corporales, así en sus programas se afirma que “los juegos no pueden reemplazar la gimnasia pedagógica: ésta es la base de la educación y es útil á todos los niños, á todos los adolescentes; los juegos son aplicaciones de la gimnasia”<sup>541</sup>, con lo que se demuestra la confusión conceptual y variedad ideológica que todavía existe por entonces. A pesar de esto, educadores como Eladi Homs, apuestan decididamente por los juegos físicos y corporales frente a otras actividades, para la educación en el tiempo libre, ya que “los juegos de ejercicios, en que son pasiones vivas é intereses reales los que mueven á los jugadores, han sido, son y serán los mejores instrumentos de educación física”<sup>542</sup>, enseñando y practicando en los campamentos catalanes este tipo de actividades corporales.

En cambio, para Rufino Blanco una actividad no debe sustituir o eclipsar por completo a otra, sino que es cuestión de una graduación y programación según la edad de quien practique el ejercicio físico, así “los juegos son más propios para la niñez; la Gimnasia combinada con los juegos, para la edad escolar; los deportes, para la adolescencia, y los ejercicios atléticos, para la juventud”<sup>543</sup>, según esto, define las actividades lúdicas desde la óptica de la educación física de la siguiente forma: “El juego en sentido pedagógico puede definirse como un ejercicio recreativo, que modifica los movimientos instintivos del niño por la observancia de algunas reglas”<sup>544</sup>. Por su parte, el médico e inspector escolar Vicente Camiñas, tras considerar los beneficios de carácter educativo e higiénico de la actividad lúdica infantil, concluye también “que los

---

comprenderá que los pedagogos modernos dan á los juegos corporales, y de que nosotros los aconsejemos para las escuelas, en sustitución de los ejercicios gimnásticos” GARCÍA, P. de A. (1909) *Compendio de pedagogía teórico-práctica*. Madrid: Sucesores de Hernando (4ª edición), p. 476.

<sup>541</sup> SLUYS, M. A. (1911) “Los programas de la educación física en la escuela belga. Los juegos gimnásticos” en *BILE* nº 610, p. 15. Dos años más tarde aclarará el verdadero papel del juego y la gimnasia, considerándolos como complementarios y necesarios: “la gimnasia y los juegos son medios educativos complementarios el uno del otro. Cada una de estas formas de ejercicios posee un influjo educativo integral; es indispensable asociarlos, pues cada uno presenta caracteres especiales, y uno no puede, de ninguna manera, reemplazar al otro” SLUYS, A. y JONCKHEERE, T. (1913) “Los juegos en la educación” en *BILE* nº 645, p. 356.

<sup>542</sup> HOMS, E. (1912) “La educación extra-escolar” en *BILE* nº 629, pp. 244-245.

<sup>543</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*. Madrid: Sucesores de Hernando, p. 414.

<sup>544</sup> *Ibidem*, p. 435. Tras estudiar las actividades corporales más adecuadas para cada etapa, establece una serie de conclusiones en las que acuerda que: “el ejercicio corporal para los niños debe ser recreativo, se ha de verificar al aire libre y ha de generalizar el esfuerzo (...) Los juegos al aire libre son la gimnasia más recomendable para niños y adolescentes. Los juegos al aire libre son la única gimnasia que satisface las

ejercicios físicos del niño, su gimnasia, deben consistir exclusivamente en los juegos sencillos y poco violentos”<sup>545</sup>, descartando así otro tipo de ejercicios o actividades gimnásticas para estas edades. De otro lado, Recuero considera también que si el juego es el mejor medio para conseguir la salud y el desarrollo físico infantil, será “inútil pretender la sustitución de los juegos por la gimnasia, porque además de quitar al ejercicio su parte atractiva, sólo contribuye a formar atletas, dirigiendo sus movimientos a trabajos de resistencia, no convenientes al niño”<sup>546</sup>. Una muestra por la preocupación existente en nuestro país por fomentar los juegos para la educación física, especialmente para las primeras edades, es la publicación de obras sobre el particular para que sirvan de guía y ayuda a los educadores, pues según los editores de una de estas obras, “abordamos de frente uno de los problemas escolares de más importancia, el de la educación física, publicando una pequeña Biblioteca de Juegos de la infancia, tal vez única en España por lo que se refiere a su plan y a su finalidad”<sup>547</sup>. Y para que esto se haga realidad, se encomiendan a los “señores profesores, los cuales tendrán desde hoy un auxiliar poderoso en la organización de los juegos infantiles, cosa tenida por baladí hasta que las nuevas corrientes educativas han traído a nuestras costumbres escolares, (...) el convencimiento de que los juegos, más que de pasatiempo agradable, han de servir de auxiliares eficacísimos de la educación física”<sup>548</sup>. La misma motivación lleva a Lorenzo Niño y Viñas a publicar un manual de ejercicios corporales pedagógicos, en cuya lección 18 sobre los juegos infantiles, se puede leer que “el juego corporal es su mejor gimnasia, con todas las ventajas de ésta y ninguno de sus inconvenientes; el juego es gimnasia natural, universal y primitiva”<sup>549</sup>, haciendo posteriormente un llamamiento a todo aquel que se dedica a la educación para “favorecer la educación física de nuestros niños y jóvenes, que son la más legítima esperanza de la Patria, inclinándolos por aquellos juegos verdaderamente gimnásticos y pedagógicos”<sup>550</sup>, explicando a

---

necesidades de la higiene, y esta clase de juegos són aún más necesarios para las niñas, que hacen de ordinario vida más sedentaria” *Ibidem*, p. 443.

<sup>545</sup> CAMIÑAS, V. R. (1912) “Terrenos de juego y utilidad de la creación, en las ciudades de terrenos especiales para los deportes escolares. Juegos infantiles desde el punto de vista higiénico y educativo” en VVAA (1913) *I Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona: Imp. de la Vda. de Francisco Badía, p. 70.

<sup>546</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de pedagogía. Tomo I. Educación general*, Valencia: Est. Tipográfico ‘La Gutenberg’, 3ª edición, p. 140.

<sup>547</sup> OSÉS, J. (1914) *Juegos de campo, propios para niños y jóvenes*, Barcelona: Tip. Perelló y Vergés, p. 7.

<sup>548</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>549</sup> NIÑO, L. (1915) “Educación física. Ejercicio corporal...”, *Op. Cit.*, p. 59

<sup>550</sup> *Ibidem*, pp. 62-63. En otro manual sobre un curso de educación física, Salvador López dedica la lección 23 a los juegos corporales como principal elemento de desarrollo corporal infantil, a su

continuación, una serie de juegos considerados como más adecuados para la infancia e ideales para practicar en las escuelas.

El discurso de Domingo Barnés es muy claro a la hora de resaltar la superioridad de los juegos corporales para la educación física sobre los ejercicios rígidos y gimnásticos de sala. Buena prueba de ello es la citación de un educador italiano, el cual reclama que “Nada de diversiones propias de niños enfermizos –escribía Ferriani- nada de espectáculos gimnásticos, nada de juegos que preocupen el espíritu del niño más y peor que las tareas escolares, sino juegos que pongan en movimiento los músculos”<sup>551</sup>, mostrando así su disconformidad con la artificialidad y complicación de ejercicios gimnásticos que considera más propios de un acróbata que de un niño. En las escuelas al aire libre de Barcelona, también se tiene una gran consideración por el juego corporal, pues en ellas “el *joc* pren una part important de l’horari per considerar-lo un dels més poderosos mitjans educatius. Respon a la necessitat de moviment del noi i és potser l’estímul que posa en activitat major nombre d’energies, ja físiques, ja d’ordre intel·lectual”<sup>552</sup>. Por entonces, Romano Guerra propone a modo de orientación, una serie de pautas para establecer un método racional de educación física en el que se combinan diferentes actividades encaminadas a un mismo fin de desarrollo corporal, así “los ejercicios físicos comprenden la gimnasia, los juegos y los deportes; estas tres formas de ejercicio tienen caracteres propios y, más que excluirse, se complementan (...) la gimnasia, empero, por su carácter metódico, no es siempre atractiva, y deja poco espacio a la iniciativa individual. El juego, en cambio, es placentero y divertido, mas no puede graduarse ni aplicarse en igual proporción a todos los alumnos”<sup>553</sup>; utilizando de esta manera la actividad lúdica, como un elemento que ayuda a hacer más ligeros y llevaderos los ejercicios gimnásticos. La visión de Marquebreucq sobre la educación

---

importancia y su práctica, estableciendo que “los juegos vienen a ser la ‘mitad’ de la vida del niño, son una necesidad fisiológica, la gran ocupación de la infancia, pues favoreciendo la higiene física, favorecen a la vez la higiene del alma” SALVADOR, E. (1916) *Curso teórico-práctico de Educación física*. 2º *Curso*, Sevilla: Imprenta y Librería de Eulogio de las Heras, p. 134.

<sup>551</sup> BARNÉS, D. (1917) “El material de enseñanza” en *BILE* nº 688, p. 201.

<sup>552</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921) *Escoles a l’aire lliure del Parc de Montjuic*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, p. 39.

<sup>553</sup> GUERRA, R. (1922) “Las líneas generales de un método racional de educación física” en *BILE* nº 749, p. 248; por ello crítica a los que piensan que el único elemento válido para la educación física es la actividad lúdica, decantándose por una mezcla y armonía de todos los recursos a su alcance: “Gimnasia, juego y deportes tienen cada uno sus ventajas y sus defectos, pero todos son utilizables para la educación física, y yerran los exclusivistas que condenan al ostracismo a unos a favor de otros; sólo es necesario saber usar estos tres medios de ejercicio físico en modo adecuado a las condiciones orgánicas en que se encuentran los jóvenes en las varias edades de la vida” Ídem.

física, también tiene en cuenta al juego corporal junto a la gimnástica, recomendando “con todo encarecimiento los juegos porque no sólo despiertan el interés y distraen al niño, sino que contribuyen además en gran manera a proporcionar al organismo todas las ventajas de la actividad muscular: *el juego y la gimnástica, se sirven mutuamente de punto de apoyo*”<sup>554</sup>. Este conjunto de actividades es igualmente propuesto en la Cartilla Gimnástica Infantil de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, la cual establece que “combinando los *juegos corporales* y la *gimnasia*, tenemos el método a seguir en las escuelas. (...) Considerando los juegos corporales como medio de educación física, su agente principal es el movimiento muscular activo, con las características de ser impremeditado, placentero y arbitrario (...) estos juegos sustituyen en el párvulo a la lección completa de gimnasia educativa”<sup>555</sup>. Por el contrario, en el libro que publica el doctor José de Eleizegui sobre el ejercicio físico lúdico, se continúa defendiendo la superioridad del juego como ejercicio natural del niño, frente a los ejercicios gimnásticos, puesto que en la variedad de juegos:

“cabén todos los defectos del ejercicio, y a la vez cuanto método de educación física se precisa para la finalidad pedagógica del mismo. (...) Aun en los juegos más complicados no piden nunca más que una combinación de movimientos sencillos y de actitudes naturales. La gimnasia con aparatos, por el contrario, necesita combinaciones anormales en la asociación de los músculos (...) no presenta jamás el juego, para el niño, dificultades comparables a las de la gimnasia propiamente dicha. Todos los niños pueden desde luego tomar parte en un juego, aunque resulte nuevo para ellos. Por nocivos que sean, encontrarán modo de utilizar en ellos su fuerza y su destreza natural. Pero cuando se trata de esos movimientos anormales de la gimnasia de aparatos (...) no podrá realizar más que un simulacro de ejercicio”<sup>556</sup>.

Como vemos el debate permanece en los años 20 totalmente activo, existiendo partidarios del uso exclusivo del juego corporal y otros, que apuestan por combinarlo con otro tipo de ejercicios gimnásticos y físicos. Aunque hay en todos ellos un punto en común, es decir, la apuesta por la actividad lúdica como excelente medio de educación

---

<sup>554</sup> MARQUEBREUCQ, F. (1923) *Gimnasia racional y juegos para niños normales y anormales* (traducción, ampliación y notas de Jacobo Orellana Garrido), Madrid: Francisco Beltrán, p. 202.

<sup>555</sup> ESCUELA CENTRAL DE GIMNASIA (s. a.) *Cartilla Gimnástica Infantil*, Toledo: Ministerio de la Guerra, pp. 10-11.

física, por esto Raimundo Torroja se pregunta que “si hoy el campo de la Pedagogía y de la Educación se trata de encauzar todas las actividades infantiles hacia el juego, ¿por qué no debemos hacerlo en punto de actividades y aprendizajes fundamentalmente musculares?”<sup>557</sup>, dirigiendo las actividades lúdicas hacia objetivos físicos de desarrollo corporal. Buena muestra de este momento de preocupación físico-lúdica por la pedagogía de la época, es el manual de Ezequiel Solana, que incluye entre los medios generales de educación física, junto a la gimnasia, la higiene y los paseos escolares, a “los movimientos naturales de los niños en sus juegos y diversiones donde interviene el ejercicio corporal juntamente con la inventiva y el placer”<sup>558</sup>; destacando la actividad lúdica como la mejor ‘gimnasia espontánea’ puesto que desde el punto de vista físico “tiene sobre la gimnástica la ventaja de que es un ejercicio placentero para el niño, al que se entrega con verdadero entusiasmo y del que se derivan los más saludables efectos (...) tiene además la ventaja de que el juego se hace por lo regular al aire libre, y como exige grandísima variedad de movimientos (...) ponen en juego todos los músculos y atienden al desarrollo de todo el organismo”<sup>559</sup>. Por otra parte, en una conferencia ofrecida por un especialista y profesor de la Escuela Oficial de Educación Física en un cursillo para la Asociación de Maestros de Madrid, se enumeran los juegos infantiles, la gimnasia educativa, la gimnasia de aplicación, los deportes y los juegos deportivos, como materias de enseñanza de la educación física. Es por todo esto por lo que los planes de educación física abarcan todas estas actividades, rebatiendo el profesor José Canillas los argumentos de quienes defienden la exclusividad de la actividad lúdica en las primeras edades:

“Mucho se ha discutido sobre la implantación de planes de instrucción física escolar basados únicamente en los juegos. Expondré algunas de las razones que nos han inducido a rechazar esa orientación: (...) como a esta edad se hace preciso en las

---

<sup>556</sup> ELEIZEGUI, J. de (s. a.) *Los juegos en la infancia (Guía médicopedagógica para padres y maestros)*, Barcelona: Sociedad General de publicaciones, pp. 57-58.

<sup>557</sup> TORROJA, R. (1923) “Los juegos en la escuela” en *Revista de Pedagogía* n° 24, p. 447.

<sup>558</sup> SOLANA, E. (1925) *Curso completo de pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, p. 79.

<sup>559</sup> *Ibidem*, pp. 114-115. Federico Queyrat coincide plenamente con estas ideas, destacando que los *juegos de movimiento* son los preferibles en la educación física infantil porque responde a “una profunda necesidad de actividad física y tienen todos por objeto ejercitar los miembros, desenvolver y fortificar los músculos del niño (...) Estos ejercicios espontáneos, a causa del placer que proporcionan al niño que a ellos se entrega, son más eficaces para el aumento de su vigor general que ‘los desagradables ejercicios musculares que constituyen la gimnasia’ (...) la actividad muscular de un juego, acompañada del goce ordinario, fortifica más que la misma cantidad de actividad muscular bajo forma de gimnasia”

distintas fases de la educación estimular el ejercicio de la voluntad e inculcar el hábito al trabajo, los juegos corporales resultan insuficientes como medio único de educación física; además, los movimientos en los juegos son sintéticos, responden a sinergias musculares tan complejas, que se hace casi imposible determinar sus elementos simples y medir su intensidad para marcar una progresión (...) Por eso es necesario que al lado de los juegos infantiles figure la gimnasia educativa, que busca el desarrollo armónico de las distintas partes del organismo”<sup>560</sup>.

Durante la II República la decisión de aplicar los juegos corporales para una mejora de la educación física en el país, es ampliamente compartida por muchos educadores; así, por ejemplo, en las *Escoles del Bosc* de Barcelona, se establece que “al sano influjo que la naturaleza ejerce sobre estos niños, que viven en un medio sano e higiénico, se agrega el de una educación física bien comprendida. Los juegos y los deportes tiene lugar todos los días”<sup>561</sup>. Estas prácticas lúdicas son similares a las llevadas a cabo en las colonias educativas que describe José Mallart, pues “la educación física en la colonia encuentra su mayor manifestación en los juegos, (...) la gimnasia propiamente dicha queda reservada para los individuos que hay que corregir deformaciones o anormalidades de desenvolvimiento, en cuyo caso, los ejercicios gimnásticos han de estar animados en todo lo posible de los elementos de juego”<sup>562</sup>. Este sentir general favorable a los juegos corporales convivirá paralelamente con las críticas a las prácticas gimnásticas a las que se sigue acusando de artificiales y fatigosas: “el juego es, ante todo, un factor de educación física; pero de educación física de la más

---

QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*. (Trad. por Vicente Valls Anglés), Madrid: Ed. Daniel Jorro, pp. 128-130.

<sup>560</sup> CANILLAS, J. (1928) “La educación física. Organización, doctrina, didáctica pedagógica y presupuestos” en *La Escuela Moderna* n° 447, pp. 540-541. El maestro de Zaragoza Felipe Castiella, diseña también un plan de educación física en el que figuran ambas actividades, pues según él, “la educación física infantil basada en los juegos y la gimnasia educativa, tan sencilla, sobria e higiénica, dosifica cumplidamente la actividad pueril (...) en las prácticas escolares de la educación física infantil disponemos de dos excelentes medios: la gimnasia educativa sueca y los juegos. La finalidad de la primera es fortalecer, mediante ejercicios graduados, el organismo fisiológico del niño; y la de los juegos, preparar a los educandos para la vida, ya que sustituyen durante los años de la infancia a la denominada genéricamente ‘gimnasia de aplicación’, pues tienen como agente el movimiento muscular activo caracterizado por ser incrementado, placentero, automático e impulsivo” CASTIELLA, F. (1929) “Los juegos infantiles” en *Revista de Pedagogía* n° 92, pp. 347-349.

<sup>561</sup> AREOSA, D. (1931) “Organización de las escuelas al aire libre en España, Alemania e Italia” en *BILE* n° 856, p. 229. Por su parte, la *Escola del Mar* barcelonesa, incluía en su organigrama de juegos al juego libre y al organizado, subdividiendo este último en juegos atléticos clásicos (carreras, saltos, natación, etc.), juegos atléticos populares (rescate, banderas, etc.) y juegos intelectuales (damas, ajedrez, etc.) en BORJA, M. de (1982) *El joc: enia pedagógica a Catalunya*. Barcelona: Hogar del Libro, p. 208.

<sup>562</sup> MALLART, J. (1931) “Las ‘Colonias de educación’” en *BILE* n° 855, p. 207.

alta clase, porque es natural, porque es placentero y recreativo en mucho mayor grado que la gimnasia, la cual, según se ha dicho, ha sido causa de mayor fatiga cerebral que la aritmética”<sup>563</sup>. Para Adolfo Maíllo, la clave residirá en contar con los juegos como elemento primordial de educación física, acompañándolos de ejercicios especializados basados en métodos alejados de la gimnasia y más cercanos a la actividad lúdica tradicional, bajo un estudio científico y de regulación fisiológica:

“(…) la importancia capital que asignamos al juego en el desenvolvimiento físico del niño. El ejercicio integral que el juego provoca es una gimnasia sintética del más alto valor educativo, porque posee además el estímulo poderoso del interés infantil. El juego, por otra parte, pone el ejercicio y la actividad física al servicio de una finalidad intelectual (...) Los métodos clásicos de gimnasia propenden a esta mecanización de la actividad física, al contrario de lo que ocurre en el juego. Para nosotros, el juego ha de ser la base de la educación física. Pero esto no quiere decir que sólo hemos de practicar juegos en la educación física escolar, según el sistema inglés. Una parte de la educación física estará formada por juegos infantiles, individuales y colectivos, de cooperación y de competición, espontáneos y cultos. Pero junto a ella habrá otra parte regulada, científica, compuesta por ejercicios analíticos y especializados”<sup>564</sup>.

Con la llegada de la dictadura franquista, como hemos dicho anteriormente en varias ocasiones, la educación física cobra una especial importancia desde el afán eugenésico por mejorar el estado físico de la población española, especialmente la infantil y juvenil. Para ello, se instauran unos nuevos planes de educación física que constituyen una cierta marcha atrás, volviendo a una tradición gimnástica y física cercana a la instrucción militar. En uno de los primeros artículos al respecto, se establece que “cuando el agente que predomina en la educación física es el movimiento muscular activo, da lugar a los juegos, la gimnasia y el deporte, medios que figuran en los planes que la Escuela Central de Gimnasia de Toledo –suprema autoridad en España

---

<sup>563</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* n° 873, p. 6.

<sup>564</sup> MAÍLLO, A. (1935) *Nociones de pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, 2ª edición, pp. 114-115. Publicaciones pedagógicas como *El Magisterio Español*, recopilan por entonces, una serie de juegos infantiles para su aplicación escolar, como por ejemplo el juego de *El Tejo*, que “es de un valor estimable en la educación física del niño, toda vez que, de una manera agradable pone a prueba la resistencia del chico con desarrollo de los miembros que entran en acción, ejercitando la pulsación y el equilibrio” GALLEGO, F. (1936) “Un juego. El Tejo” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) n° 18, p. 546

en la disciplina que nos ocupa- tiene aprobados para las distintas edades”<sup>565</sup>. De esta manera, hasta los ocho años la educación física consistirá únicamente en la práctica de juegos infantiles; de los 8 a los 14 en gimnasia educativa y juegos infantiles; de 14 a 18 años, gimnasia educativa, de aplicación, juegos más intensos e iniciación a los deportes; de los 18 a los 35, de gimnasia educativa, de aplicación, deportes y juegos deportivos; y de 35 en adelante, de gimnasia educativa y deportes con fines de instrucción. Así, la actividad lúdica libre será para los más pequeños, si bien “para los niños mayores, juegos infantiles también, pero los juegos no constituyen ejercicio físico del todo suficiente, por cuyo motivo han de alternar con la gimnasia educativa (...) el plan de esta gimnasia es estrictamente progresivo, establece series de ejercicios muy detallados que afectan a todos los grupos musculares, lo que no acontece con los juegos”<sup>566</sup>. Las opiniones del profesor de educación física Julián Troncoso adquieren gran relevancia en estos años, teniendo gran difusión sus ideas y publicaciones, en las que establece un plan de educación física para todos los grados educativos. Así, para el niño en edad escolar cree que “sólo a base de juegos y muy pocos movimientos es como el niño debe actuar, sin pensar ni un momento que está en una lección de gimnasia, y no obstante, haciendo unos ejercicios que gradualmente van fortaleciendo su musculatura, flexibilizando sus articulaciones y ampliando caja torácica”<sup>567</sup>; en cambio, en los institutos se practicará la gimnasia racional respiratoria y juegos deportivos, y en la universidad gimnasia educativa, deportes, juegos deportivos y atletismo. Otro de los profesores de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, Demetrio Garralda, publica también un manual sobre educación física, en el que considera a los juegos infantiles y los deportivos, junto a la higiene, la gimnasia educativa, la gimnasia de aplicación y los deportes como los componentes de una completa programación de educación corporal. Dentro de la categoría de juegos corporales, los cuales considera como el mejor medio de educación física posible, cita también a los juegos de imaginación, que “son los que por medio de narraciones o historietas de agrado de los niños sugieren a éstos la realización de un conjunto de ejercicios gimnásticos (...) estos juegos substituyen en el niño a la lección completa de gimnasia educativa, que no puede ser realizada por éste

---

<sup>565</sup> IGUÁCEL, F. (1939) “La educación física” en *El Magisterio Español* nº 6.647, p. 178.

<sup>566</sup> Ídem. A pesar de esto, se sigue proclamando que “los juegos son la forma de gimnasia más adecuada a las necesidades de la vida escolar. Son a la vez higiénicos y recreativos” TRONCOSO, J. (1939) “Juegos infantiles” en *El Magisterio Español* nº 6.663, p. 313.

<sup>567</sup> TRONCOSO, J. (1939) “La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español* nº 6.664, p. 319.



hasta que llegue al uso de la razón”<sup>568</sup>, recurriendo para el resto de las edades a las otras actividades físicas citadas anteriormente.

Todas estas recomendaciones y publicaciones encuentran el respaldo legislativo por parte de la Administración central en una serie de disposiciones legislativas que hacen que la actividad lúdica como instrumento de educación física se implante y consolide en los diferentes planes de estudio. Así, en los cuestionarios de juegos dirigidos de primer curso de los estudios del magisterio, se fija como uno de los objetivos, “contribuir al desarrollo físico de los alumnos mediante los juegos a base de ejercicio, que es la gimnasia principal de los niños a esta edad”<sup>569</sup>; también en la Ley de educación primaria de 1945, en el título primero capítulo II dedicado a la educación física se insta a la práctica de “la gimnasia educativa, los juegos y deportes, elegidos entre los más eficaces por su tradición o por su interés pedagógico, son instrumentos inmediatos del desarrollo físico de los escolares, y mediatos de su formación intelectual y moral”<sup>570</sup>. Paralelamente, los cuestionarios que se publican durante los años 40 para los alumnos de magisterio, incluyen siempre uno o varios temas sobre la educación física lúdica, como por ejemplo el programa de educación física y deportes del tercer curso del magisterio nacional, cuya lección undécima está dedicada al estudio de la “Necesidad de la Educación física en el niño. El párvulo: sus características físicas y psíquicas. Ejercicios adecuados a su edad. Importancia de los juegos infantiles. Su clasificación. El niño, sus características y físicas. Ejercicios adecuados de su edad. Tránsito entre juegos y gimnasia”<sup>571</sup>; unas orientaciones que, con ligeras variaciones, se

---

<sup>568</sup> GARRALDA, D. (1941) *La educación física en la Escuela. Gimnasia y juegos*. Madrid: Espasa-Calpe, S. A., pp. 8-9.

<sup>569</sup> *Resolución de 30 de octubre de 1942, por la que se publican los cuestionarios del primer curso de cultura general para los estudios del Magisterio* (BM. 30-XI-1942).

<sup>570</sup> *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria* (BOE, 18-VII-1945; BM, 6-VIII-1945).

<sup>571</sup> *Orden de 2 de julio de 1947 por la que se aprueba los cuestionarios correspondientes al tercer curso de la carrera del Magisterio* (BM, 28-VII-1947). El programa de educación física femenina de Magisterio de 1950, incluye diferentes lecciones al respecto:

“Lección XII.- Juegos. Juegos de carrera. Grupo primero. Relevos. Relevos y bolos. Dos sobre tres piernas. Relevos de los pañuelos. Testigo de ida y vuelta. Carrera de banderas. Relevos del pespunte.

Lección XIII.- Juegos de carrera (continuación). Relevos comba. Aros. Relevos carrera cuatro saltos de comba en círculo y regreso. Relevos cajas. Relevos caballos.

Lección XIV.- Juegos de carrera (continuación). Grupo segundo. Carreras de relevos con obstáculo. Relevos con obstáculo móvil. Relevos pasando aros. Relevos poste, salto, túnel y poste. Carrera de obstáculos marcha atrás. Relevos de bolos sobre una pierna a la ida y otra a la vuelta.

Lección XV.- Juegos de carrera (continuación). Grupo tercero. Juegos de persecución. El gorrión y la abeja. El dao cortao. El dao del pañuelo. La cadena. El marro.

Lección XVI.- Juegos de carrera. Grupo tercero (continuación). La caza del ciervo. El gorro. Dos es bastante y tres es mucho. La persecución. El hombre negro.

repetirán a lo largo de la década de los 50 en los diferentes cuestionarios de educación física para la formación del profesorado.

El interés que suscita la actividad lúdica como medio de educación física, hace que publicaciones como *Servicio*, dediquen una sección a la propaganda y difusión de algunos de estos juegos para que los educadores puedan recurrir a ellos, así este periódico inicia “una sección dedicada a Educación física, Deportes y Juegos. Pretende con ello el S.E.M. (...) facilitar en la medida que el espacio lo permita una orientación a los maestros en estos tres aspectos formativos tan esenciales a la juventud. La norma que ha de guiar nuestra información ha de tender a proporcionar a los maestros elementos de actuación en el campo de los juegos y gimnasia”<sup>572</sup>. Otras revistas como *El Magisterio Español*, amplían también la sección relativa a la educación física del instructor del Frente de Juventudes Rafael Chaves, con la inclusión de juegos escolares como, por ejemplo, el de ‘Los bateleros’ con el fin de hacer más llevaderas las monótonas lecciones gimnásticas, recomendando para ello que “este juego puede intercalarse con fines de trabajo recreativo dorsoabdominal, entre los ejercicios fundamentales de cualquier tabla o lección de gimnasia educativa, a fin de evitar con

---

Lección XVII.- Juegos de carrera (continuación). Grupo cuarto. Juegos de carrera y velocidad de reacción. El tocador de la señora. Pega y corre. El mar agitado. El laberinto.

Lección XVIII.- Juegos de carrera (continuación). Grupo cuarto. Carreras, saltos. Salto del carnero. Carrera tres saltos con una pierna. El aeroplano.

Lección XIX.- Juegos de lanzamiento. Grupo primero. Juego con pelota. ¿Quién te dio el pelotazo? Tiro al blanco. Tin pelota.

Lección XX.- Juegos de lanzamiento (continuación). Juego con balones. Carrera de balones. Balón rueda. Balón circulo. Balón torre. Balón viajero.

Lección XXI.- Juegos de velocidad de reacción. Costado con costado. El te vi.

Lección XXII.- Juegos a base de movimiento de tronco. Grupo primero. Movimientos en el plano anteroposterior. Balón por encima. Balón por debajo. Balón por encima y por debajo.

Lección XXIII.- Juegos a base de movimiento de tronco (continuación). Grupo segundo (continuación). De movimientos en el plano lateral. Balón por la derecha. Balón por la izquierda y la derecha alternados.

Lección XXIV.- Juegos a base de movimientos de tronco (continuación). Grupo tercero (continuación). Balón por la derecha. Balón por la izquierda. Balón por la izquierda y la derecha, alternado.

Lección XXV.- Juegos de efectos generales. Pasar por el aro. La pesadilla. Alza ligero. El túnel.

Lección XXVI.- Juegos de efectos generales (continuación). El gusano. Relevo de las alfombras. Relevo de la tortuga. Rey en su dominio” *Orden de 20 de julio de 1950 por la que se publica el programa de Educación Física femenina para la carrera del Magisterio* (BM, 14-VIII-1950).

<sup>572</sup> SERVICIO (1951) “Juegos y deportes” en *Servicio* nº 378, p. 6. Ambas actividades (juego y gimnasia) son necesarias para un completo plan de educación física, pues como recuerda Álvarez de Canovas, “el juego es la principal actividad del niño; pero el juego no es corrector, por eso hay que recurrir a la gimnasia educativa, única que debe preocuparnos durante la edad escolar” ALVAREZ, J. (1950) *Pedagogía del párvulo (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición), p. 152.

ello la monotonía en que suelen caer las lecciones de gimnasia no amenizadas así<sup>573</sup>. El mismo autor publicará también en esta revista, juegos para los niños y las niñas con el fin de completar el plan de educación física de los cuestionarios nacionales. Así, para las niñas el plan será diferente al de los niños y abarcará: la gimnasia educativa y rítmica, los juegos de aplicación libre y dirigida, los deportes elementales y los paseos-marcha; para la aplicación de este plan, “dado que la revista de la Sección Femenina de F.E.T. ‘Consigna’ publica las tablas o lecciones de gimnasia, como se indica en los cuestionarios nacionales, vamos a ir publicando únicamente juegos dirigidos y de entre los cuales puede fomentarse preferentemente aquellos que se quiera practiquen las niñas en los recreos con carácter de juegos libres<sup>574</sup>. Por su parte, el catalán Miguel Casals publica un libro sobre la educación física recreativa que facilita la puesta en práctica de dicho plan, afirmando que “con la ayuda de este Manual tendremos organizada la educación física, como disciplina indispensable en primera y segunda enseñanza, aprovechando integralmente, para ella todos los ratos al recreo dedicados, mediante la orientación de los juegos hacia fines higiénicamente gimnásticos<sup>575</sup>, y para ello realizará una compilación de juegos populares y deportivos con indicaciones prácticas para su ejecución en la escuela.

En la I Asamblea nacional de internados de 1953 que realiza el magisterio madrileño, encontramos interesantes opiniones que son una muestra del sentir general de los docentes de la época respecto a la educación física lúdica. Así, la maestra Matilde López se encarga de explicar y desarrollar los sistemas de educación física practicados por entonces: “1º Los juegos que llevan por su tendencia iniciatoria el carácter de libertad de elección y la sugerencia de intereses nuevos, elegida y afectada. 2º Los ejercicios gimnásticos sintetizados y disciplinarios caracterizados por su condición de

---

<sup>573</sup> CHAVES, R. (1951) “Educación física. Juegos escolares” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 7.885 y 7.886, p. 188.

<sup>574</sup> CHAVES, R. (1953) “El plan para la Educación Física de las niñas, según los Cuestionarios Nacionales” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.186 y 8.187, p. 89. Sobre estos juegos afirmará en otro de sus artículos, que “Son uno de los medios –imprescindibles en edades hasta los catorce años- de educar psicofísicamente, y sirven de complemento al plan de trabajo de Educación Física en cualquier otra edad (...) Las mismas lecciones –cuento de Gimnasia Educativa- no son más que un conjunto de ejercicios ‘gimnásticolúdicos’, esto es, juegos simples de pequeña intensidad cada uno de ellos, y que se asocian a través del ‘argumento’ de la lección (cuento), trabajando en la mayor generalidad posible el organismo del niño” CHAVES, R. (1954) “La educación física en la escuela (niñas). El juego o la actividad lúdica predeportiva” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.197 y 8.198, p. 122.

<sup>575</sup> CASALS, M. (1953) *Gimnasia, juegos y deportes. Manual de educación física recreativa*. Barcelona: Ed. Tip. Cat. Casals, p. 9.

preparación y entrenamiento; y 3º Los deportes y demostraciones que vienen a ser el resultado de todo aquel entrenamiento y de toda aquella preparación”<sup>576</sup>; y de entre estas actividades lúdicas, optará por practicar juegos libres y de imitación (gallinita ciega, corros...), para el desarrollo de la musculatura (las cuatro esquinas, la comba...) y de lanzamiento (pase de pelota, carreras de pelota...). Todo esto bajo la convicción de que “como de todos los ejercicios físicos naturales el más rico en posibilidades es el juego, por éste empezamos y de éste hacemos el eje en torno al cual ha de girar toda la preocupación educativa de nuestra labor escolar”<sup>577</sup>. Esta apuesta por los juegos y deportes como mejores medios de desarrollo físico, la comparte también el inspector médico escolar Rafael Hernández, al considerar que:

“nos vamos afirmando más en la idea de que en la educación física de los sujetos normales debe ser escaso el tiempo que asignemos a los movimientos analíticos, y sí, en cambio, dedicar más atención a los sintéticos (juegos y deportes). (...) Creemos que los juegos y deportes (debidamente dosificados y reglamentados) deben ser la base de la educación física escolar (...) A la gimnasia educativa la reservamos un papel secundario en lo que se refiere a la duración y le adjudicamos un papel preferente sobre la función respiratoria y la columna vertebral”<sup>578</sup>.

Por entonces, en un instituto de Pontevedra el maestro de educación física pone en marcha un sistema de enseñanza corporal a base de juegos libres y de actividades gimnásticas, las cuales se aprovechan también bajo un aspecto lúdico para, además de trabajar el aspecto físico o corporal, inculcar una serie de normas, puesto que al alumno “no se le puede llevar al Gimnasio para contradecir las normas de ese mundo enigmático de los juegos; el Gimnasio ha de ser una pieza más, la pieza maestra del mecanismo lúdico de la infancia. En él vamos a imponer al chico muchas normas (...) debemos insertarlas en el ‘juego de los juegos’: arriba, se estudia; aquí, se viene a

---

<sup>576</sup> LÓPEZ, M. (1953) “Conceptos, medios y procedimientos de educación física” en VVAA (1953) *Aportaciones pedagógicas del magisterio municipal de Madrid. I Asamblea nacional de internados*. Madrid: Sección de cultura e información Artes Gráficas Municipales, p. 54.

<sup>577</sup> *Ibidem*, p. 56. Por otra parte, Lino de Pablo Campo ensalza en la misma asamblea, la actividad lúdica y el deporte como los mejores medios de educación física, convencido de que “los juegos sirven a los niños para activar las funciones fisiológicas y fortificar sus músculos; en cambio, la inacción entorpece las funciones, enerva el organismo y es causa muchas veces de abatimiento y debilidad (...) favorecen la disciplina, educan el peligro y el riesgo, y al mismo tiempo fortalecen y dan flexibilidad a los músculos y proporcionan una mayor resistencia a la fatiga” DE PABLO, L. (1953) “El juego y el deporte como medio de formación en los internados” en VVAA (1953) *Aportaciones pedagógicas...*, Op. Cit., pp. 64-65

<sup>578</sup> HERNÁNDEZ-CORONADO, R. (1955) “La educación física escolar” en *Mundo Escolar* nº 18, p. 4.

jugar”<sup>579</sup>. En algunas revistas como *Bordón*, se ofrecerán también pautas de actuación para las clases de educación física lúdica, como las que escribe un médico escolar del Estado acerca de los juegos y deportes, unos medios que “son quizás los que mejor cumplen esas condiciones y ganan cada vez más terreno en el campo de la educación física. La gimnasia sueca y la gimnasia con aparatos sólo se utilizarán en casos esporádicos, para estimular el desarrollo de algunos músculos difícilmente influenciados por los juegos”<sup>580</sup>, quedando así la práctica de la gimnasia reservada únicamente a casos excepcionales o correctores. En otro artículo de la misma revista, se recogen una serie de juegos escolares, bajo la convicción de que las “cualidades y ventajas de los juegos son sobradamente conocidas para que pretendamos ahora ocuparnos de ellas. Nuestro propósito es únicamente brindar a nuestros lectores algunos de estos juegos, ya ensayados con éxito en multitud de centros docentes, para que puedan servirles en el desarrollo de sus clases de educación física”<sup>581</sup>; pasando de esta manera del discurso teórico a la aplicación práctica de estas actividades lúdicas como: las carreras de obstáculos, el salto del palo, la fundición, el dormilón eliminado, etc.

Durante los años 60, la programación de educación física sufre pocas variaciones, quedando los juegos libres y dirigidos reservados para las primeras edades, perdiendo importancia conforme los niños van cumpliendo años, por eso a partir de los ocho años “los juegos van disminuyendo en intensidad, sin desaparecer, en beneficio de la gimnasia educativa, iniciándose al final de la edad escolar el pre-deporte”<sup>582</sup>, cumpliendo estas clases con las siguientes fases progresivas: juegos libres, paseos escolares, juegos dirigidos, cuento-lección, ejercicios gimnástico-recreativos, ejercicios utilitarios, gimnasia educativa, ejercicios rítmicos, juegos predeportivos y bailes (estos últimos, únicamente para niñas). Un reflejo de esta programación lúdica la encontramos

---

<sup>579</sup> FILGUEIRA, J. y CORROCHANO, M. (1955) “Gimnasia y educación. La experiencia del Instituto de Pontevedra” en *Revista de Educación* nº 33-34, p. 24.

<sup>580</sup> GRANDE, J. (1955) “Educación Física en la Escuela” en *Bordón* nº 52, p. 213. Luis Echevarría se expresa en términos similares cuando afirma que “la gimnasia respiratoria, practicada sin violencia y con moderación, es otro ejercicio físico que se puede emplear con los niños enfermos o cuando no se puedan practicar los deportes citados debido a circunstancias locales; pero es de advertir que la gimnasia carece para los niños del atractivo que ofrecen los juegos o deportes” ECHEVARRÍA, L. (1956) “La educación física en la Escuela” en *Bordón* nº 61, p. 237.

<sup>581</sup> DE PABLO, L. (1958) “Juegos escolares” en *Bordón* nº 76, p. 247.

<sup>582</sup> “La educación física en la escuela. Los juegos” (1963) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 17, p. 15. Una idea sobre la que se insiste en esta misma revista, afirmando que en los momentos libres como el recreo, también “pueden aplicarse a la preparación de educación física, a través del juego. que ha de tener modalidades propias de los niños según sus edades. No jugará lo mismo el

en los cuestionarios de 1965, en los que se recogen las orientaciones para actividades didácticas de todas las escuelas de enseñanza primaria, y que cuentan con una amplia y variada oferta de juegos libres, dirigidos y predeportes para el desarrollo corporal de niños y niñas<sup>583</sup>. En la obra adaptada al cuestionario oficial de las Escuelas Normales de la profesora de la Escuela del Magisterio de Bilbao, Consuelo Sánchez Buchón, se hace alusión a estos ejercicios corporales educativos clasificados de mayor a menor intensidad (juegos, gimnasia, deportes y ejercicios atléticos), sobre los que escribe que “cada una de estas formas de ejercicio presentan características que los diferencian de los demás y tienen ventajas o inconvenientes en determinados momentos o circunstancias, por lo que corrientemente no debe prescindirse de ninguno de ellos, aunque de modo general puede decirse que los dos últimos no son para la infancia y el último tampoco para la adolescencia”<sup>584</sup>. En su *Curso de Pedagogía* para los maestros, insiste sobre el particular, destacando el papel protagonistas que deben ejercer los juegos de carácter físico y corporal, especialmente en las primeras edades:

---

parvulito de cinco años, como el niño entrando en la pubertad” “En el recreo, ¿juego libre o dirigido?” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 25, p. 11.

<sup>583</sup> Para los niños, la distribución de actividades lúdicas durante los ocho cursos es la siguiente:

“Curso 1º (...) juegos infantiles libres de pequeña intensidad. Ídem dirigidos.

Curso 2º (...) juegos infantiles libres de pequeña y mediana intensidad. Juegos infantiles dirigidos de finalidad predeportiva general, de pequeña y mediana intensidad. Torneos escolares dirigidos.

Curso 3º (...) juegos infantiles libres de pequeña y mediana intensidad. Torneos dirigidos. Juegos infantiles dirigidos de pequeña y mediana intensidad. Torneos escolares dirigidos. (...) Ejercicios utilitarios en forma de actividad lúdica y con fines de servicio social a la escuela (con revisión de material, campos de juego, socorrismo, etc.)

Curso 4º (...) juegos infantiles libres de pequeña, mediana y gran intensidad. Torneos dirigidos. Juegos infantiles dirigidos de pequeña, mediana y gran intensidad. Torneos dirigidos. (...) Ejercicios utilitarios y de aplicación general; los primeros prepararán para llevar a cabo pequeños servicios a la Escuela y a los demás escolares, y los segundos para desenvolver la aptitud deportiva (se aplicarán con carácter de iniciación, en forma lúdica).

Curso 5º (...) juegos infantiles libres de mediana y gran intensidad; finalidad remota predeportiva. Juegos infantiles dirigidos de mediana y gran intensidad; finalidad aplicación predeportiva especial a determinados deportes (atletismo, natación, baloncesto, balonmano, balonvolea, fútbol, etc.).

Curso 6º (...) juegos infantiles libres de mediana y gran intensidad; finalidad remota predeportiva, aparte de llenar el aspecto lúdico, orientar hacia los deportes predeportivos en la enseñanza primaria (torneos). Juegos infantiles dirigidos de mediana y gran intensidad; finalidad: orientación predeportiva especial para adquisición del “gesto” en los deportes de ámbito escolar (atletismo, natación, baloncesto, balonmano, balonvolea, fútbol, etc.)

Curso 7º (...) Juegos predeportivos (con características de iniciación a la técnica deportiva y del logro de la aptitud psicofísica).

Curso 8º (...) juegos predeportivos (logro de la aptitud psicofísica y orientación de la técnica deportiva especial)” *Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas de Enseñanza Primaria* (BOE, 24-IX-1965, BM 7-X-1965)

<sup>584</sup> SÁNCHEZ, C. (1969) *Compendio de pedagogía*, Madrid: Iter ediciones (27ª edición), p. 115.

“Sobre todo, los juegos motores son el medio excelente de educación física. Y para el niño constituye el ejercicio más propio, el verdaderamente adecuado. El juego debe ser casi exclusivamente el ejercicio físico del niño pequeño. En el período escolar, debe seguir siendo el ejercicio físico fundamental, pero debe también alternar con gimnasia adecuada. Y los escolares mayores se iniciarán además en el deporte”<sup>585</sup>.

En otro manual de pedagogía adaptado a los cuestionarios de las Escuelas del Magisterio, la profesora Francisca Montilla, a la hora de señalar los medios didácticos de la escuela y el valor educativo de la actividad lúdica, no duda en afirmar que “el juego es el mejor de los ejercicios físicos, el más completo, el que se realiza con mayor facilidad. El organismo infantil se desarrolla a impulsos de los movimientos que realiza el pequeño cuando juega y por el estímulo de esa actividad adquiere vigor y lozanía”<sup>586</sup>. La actividad estrella y eje de los programas de educación física será la lúdica, adquiriendo con el paso de los años cada vez más importancia dentro de la dinámica escolar, pues “con el juego el niño será sujeto activísimo, ganará él, perderá él, se afanará él, y a la vez serán sus propias fuerzas físicas y psíquicas las que actuarán en el preciso momento de la actividad”<sup>587</sup>, alcanzando el niño un protagonismo que difícilmente tendría en una actividad cerrada y mecánica como la gimnasia. Ya en la década de los 70, el juego habrá cobrado una importancia tal que no se concibe una clase de educación física en la que no esté presente, puesto que “en términos pedagógicos, educar a través del movimiento es seguir el camino propio del niño, es exitoso y, consecuentemente, provee decisión para actuar y capacidad de concentración. (...) la *educación para el juego* descansa sobre este ordenamiento individual y consciente”<sup>588</sup>. Sobre el valor del juego físico para la educación infantil, el psicólogo Francisco Secadas se muestra totalmente partidario del “juego ‘muscular’, de ejercicio físico, de construcción gruesa, de amplios movimientos y desplazamientos (...) el niño de 3 a 5 años aprende mucho más retorciéndose entre los barrotes de las instalaciones infantiles en el parque o deslizándose por un tobogán o por una barandilla (...), que intentando prematuramente copiar unas letras o descifrar unas sílabas escritas”<sup>589</sup>; estos

---

<sup>585</sup> SÁNCHEZ, C. (1956) *Curso de pedagogía*, Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana (4ª edición), p. 199.

<sup>586</sup> MONTILLA, F. (1954) *La educación y su historia*, Madrid: [s.n.] (8ª edición), p. 129.

<sup>587</sup> LORENTE, F. (1966) “La lección de educación física y la didáctica” en *Vida Escolar* nº 80, p. 24.

<sup>588</sup> DIEM, L., ROMERO, EC. y HOLZE, H. (1970) *Gimnasia y juego de movimientos rítmicos para niñas: contribución a la educación física de las niñas de 6 a 12 años*, Buenos Aires: Paidós, pp. 23-24.

<sup>589</sup> SECADAS, F. (1972) “A dónde va la escuela” en *Didascalía* nº 21, p. 32.

juegos les ayudarán también, según Isabel García, a un completo desarrollo físico, conocimiento del esquema corporal a través del movimiento, coordinación y orientación espacial, así como al desarrollo muscular<sup>590</sup>. Todas estas orientaciones y sugerencias sobre la educación física infantil las recogerá una resolución de la Dirección General de Educación Básica, en la que se ofrecen pautas, objetivos y contenidos sobre cómo se ha de llevar a cabo el desarrollo corporal en el aula:

“La Educación Física en Preescolar y Ciclo Inicial consistirá principalmente en actividades psicomotrices, a modo de juegos, que unas veces los niños conocen o inventan y otras es el propio profesor que los propone para estimular el conocimiento del mundo que les rodea; el desarrollo de la imaginación, la iniciativa, la creatividad, y la iniciación en actividades colectivas, etcétera.

(...) Preescolar. Bloque temático 1: Contacto con los objetos. En cualquier ocasión que se le presenta, el niño manipula los objetos, pero si no es ayudado por el adulto, no precisa ni fija todas las percepciones que posee; por eso el juego psicomotriz le ofrecerá oportunidades de manejar objetos y descubrir sus cualidades y utilidad a través de los sentidos (...) 1.3 Desarrollar la imaginación en el juego con los objetos. 1.4 Relacionarse con los compañeros compartiendo objetos en los juegos”<sup>591</sup>.

Aunque esto no quiere decir que la actividad lúdica quede reservada únicamente a las primeras edades, sino que será igualmente importante durante toda la etapa escolar, ya que “la única forma de aprender a controlar los músculos es ejercitarlos. El juego es el método natural de adquirir experiencias y control en este aspecto, para una adaptación del niño al ambiente físico”<sup>592</sup> y para lograr este desarrollo muscular y motor se podrá ayudar de objetos lúdicos o juguetes bajo la premisa de que “el desarrollo sensorial y motor del niño es determinante para su evolución general. El juguete es un importante soporte para ese desarrollo; así se estimulan tanto la motricidad global o movimiento del conjunto del cuerpo”<sup>593</sup>. Estos argumentos se repiten durante los 80, ampliando el abanico de posibilidades de aplicación de la actividad lúdica, que si bien en un principio

---

<sup>590</sup> GARCÍA, O. (1979) “La importancia del juego en la infancia (I)” en *Escuela Española* nº 2.505, p. 15.

<sup>591</sup> *Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se dan normas sobre aplicación de la Orden de 17 de enero de 1981 que regula las Enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica.*

<sup>592</sup> VVAA (1979) “Jugar y matar” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 15.

<sup>593</sup> BORJA, M. de (1980) “Juguetes y desarrollo de la personalidad” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 72, p. 70.



eran únicamente juegos corporales, gimnásticos y predeportivos, ahora también aparecen bajo la forma de juego dramático desde la perspectiva de que existe “un sitio para el juego en la clase: es muy importante en la educación física (...) El juego dramático puede comenzar desde la escuela preescolar como otra aproximación a las actividades tendentes a ejercitar la psicomotricidad, y que luego no debe ya romperse el vínculo con otras formas de expresión corporal, principalmente aquellas puestas en juego en la educación física”<sup>594</sup>. A pesar de los adelantos y esfuerzos por lograr el asentamiento escolar de la educación física, la sociedad española del momento continúa pecando, como a finales de siglo XIX, de una cierta inactividad, si bien ahora las causas son de tipo tecnológico y sedentario por los adelantos y comodidades existentes. El caso es que continúa siendo necesario la promoción del juego activo como elemento de educación física para sacar a los niños de la sedentariedad que provocan, por ejemplo, los juegos electrónicos, así los educadores deben “programar nuestras clases de educación física, teniendo presente las leyes naturales de desarrollo orgánico infantil, recurriendo al juego como parte integrante de las mismas (...) y mejorar las distintas facetas físicas del niño. Así, mediante el juego, contribuiremos a una mejora fisiológica”<sup>595</sup>. Los educadores compartirán ya por entonces, un punto de vista desde el cual se ve a la actividad lúdica como esencial e irremplazable para, entre otros aspectos pedagógicos, la educación física de los niños, puesto que “es insustituible el valor que posee en el desarrollo biológico-corporal, aspecto muy fácilmente preservable, sirviendo de fundamento a la educación física”<sup>596</sup>; algo que, como hemos visto, es todavía más primordial en la educación infantil, donde “el niño debe ir aprendiendo, mediante el ejercicio, a controlar el aparato locomotor; el método infantil más apropiado y natural es el de adquirir experiencias mediante el juego. Hay muchos tipos de juguetes que constituyen un gran apoyo al proceso educativo físico”<sup>597</sup>, por lo que en estas

---

<sup>594</sup> FAURE, G. y LASCAR, S. (1981) *El juego dramático en la escuela*, Madrid: Cincel-Kapelusz, pp. 8 y 10.

<sup>595</sup> OTERO, J. C. (1982) “El juego en la escuela como parte integrante de las clases de educación física” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 10.429, p. 14.

<sup>596</sup> PÉREZ, M. A. (1985) “El juego en el niño” en *Escuela Española* nº 2.764, p. 10.

<sup>597</sup> PEREZ, G. (1986) “La pedagogía del juguete” en *Escuela Española* nº 2.845, p. 6. Estos juguetes servirán como catalizadores del desarrollo físico del niño, favoreciendo la educación corporal mediante su manipulación: “los niños son criaturas en desarrollo, en pleno proceso activo de perfeccionar sus aptitudes corporales de manipulación, coordinación muscular, equilibrio, fuerza y resistencia. Por tanto, requieren juguetes que amplíen sus potencialidades físicas. Los juguetes de este tipo comparten el hecho de utilizarse como extensiones del propio cuerpo y de permitir al niño desarrollar aptitudes físicas que sobrepasan su propia capacidad corporal” NEWSON, J. y E. (1986) *Juguetes y objetos para jugar*, Barcelona: Ed. CEAC, p. 18.

primeras etapas, además de practicar juegos se habrá de contar con una gran variedad de juguetes y material lúdico.

En la última década del siglo XX con la entrada en vigor de la LOGSE, la actividad física lúdica cobra una entidad más relevante, si cabe, dentro del currículum del área de educación física. Un juego que, como veremos más adelante, se mezcla en muchas ocasiones con el deporte, y que impregna ya todas las actividades y ejercicios del área; así entre los documentos para la reforma encontramos que “la organización de actividades deportivas cada vez más diversas y más extendidas entre la población indica que un importante porcentaje de ésta está convencido ya de la utilidad del juego en la educación y en la organización del ocio”<sup>598</sup>. Siguiendo a Trigo Aza, vemos como la tendencia a centrar la educación física en el juego es un supuesto pedagógico totalmente asumido, entendiéndolo “la educación física como esencialmente cooperativa, recreativa, participativa, expresiva, creativa y multifuncional, lo que constituye una educación ludopsicosocioafectivomotriz”<sup>599</sup>. La actividad lúdica impregnará los contenidos curriculares de todas las etapas educativas, así para la educación infantil, existe un bloque dedicado al *Juego y al movimiento*<sup>600</sup>; en el currículum de educación primaria se hace hincapié en los juegos tradicionales<sup>601</sup>; y de igual modo ocurre en la educación secundaria, donde a la actividad lúdica tradicional, se le une la práctica y estudio de los deportes<sup>602</sup>.

La orientaciones legislativas de la Reforma, hacen que todos los profesores de educación empleen en sus clases la actividad lúdica, debido además, a la inclusión del juego en los planes de estudio de las carreras universitarias de Maestro: especialidad en

---

<sup>598</sup> LINAZA, JL. (1992) *Jugar y aprender (Documentos para la reforma, 7)*. Madrid: Alambra-Longman, p. 62.

<sup>599</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Vol. 1)*, Barcelona: Paidotribo, p. 70.

<sup>600</sup> “Procedimientos: Exploración de las posibilidades y limitaciones motrices del propio cuerpo en situaciones lúdicas; Coordinación y control corporal en las actividades que implican tanto el movimiento global como segmentario y la adquisición progresiva de habilidades motrices nuevas, en las acciones lúdicas. Actitudes: Aceptación de las reglas que rigen los juegos motrices y ajuste a ciertas normas básicas” *Ibidem*, p. 214.

<sup>601</sup> “Área: Educación Física. Bloque de contenido: los juegos. Conceptos: El juego como fenómeno social y cultural; Juegos populares autóctonos y tradicionales. Procedimientos: Recopilación de información sobre los juegos populares y tradicionales y práctica de los mismos” TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Vol. II)*, Barcelona: Paidotribo, p. 22.

<sup>602</sup> “Área: Educación Física. Bloque de contenido: juegos y deportes. Conceptos: el deporte como fenómeno social y cultural. Los juegos y deportes tradicionales y autóctonos. Procedimientos: prácticas

Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Estas circunstancias hacen que el pensamiento de los docentes del área comparta que “los juegos son el camino más atrayente para la educación física, para el desarrollo de la psicomotricidad y la mejora de la salud y también para el descubrimiento, la confianza y la aceptación del propio cuerpo”<sup>603</sup>; unas convicciones pedagógicas de las que es buen ejemplo un maestro de La Coruña, que en la revista Cuadernos de Pedagogía manifiesta que “como profesor de Educación Física, siempre creí en el juego como uno de los elementos fundamentales de mi trabajo, no sólo por su naturaleza motivadora, por los aprendizajes que induce, etc., sino, y sobre todo, porque rescata la alegría, la emoción y la vida para la escuela”<sup>604</sup>. Ningún docente oculta ni minusvalora ya la actividad lúdica frente a otras actividades de tipo gimnástico o de mero desarrollo corporal, declarando abiertamente que “nuestra forma básica de trabajar la Educación Física son los juegos”<sup>605</sup>, recopilando y publicando para ello, por ejemplo, ficheros de juegos para la educación física que sirvan de material didáctico y recurso pedagógico. Con una perspectiva de futuro inmediato, Antonio Fraile propone para el siglo XXI una actividad física jugada para las escuelas con los objetivos de buscar la diversión “primando el aspecto lúdico y formativo frente al competitivo y desde una perspectiva coeducativa. Utilizar metodologías que partan de los intereses y necesidades del niño/a (...) poniendo especial atención en el proceso enseñanza-aprendizaje y no en el resultado final. Partir del juego creativo del niño/a para ampliar su bagaje motriz progresando en habilidades físico, socio y perceptivo motrices”<sup>606</sup>; unas opciones lúdicas que el profesor de la Universitat de Lleida, Pere Lavega, resume de la siguiente manera: “la noción de *juego* permite aseverar que, en Educación Física, el juego es ante todo una práctica motriz, lúdica y con una lógica de reglamentación que permite una infinidad de variantes y posibilidades educativas”<sup>607</sup>. Así, vemos como, tras una serie de vaivenes e indecisiones, en la mentalidad pedagógica de nuestro siglo ha calado definitivamente la

---

de deportes y juegos populares de la Comunidad. Valores: valoración de los juegos y deportes autóctonos como vínculo y parte del patrimonio cultural de la comunidad” *Ibidem*, p. 23.

<sup>603</sup> PULET, R. (1995) *Juegos de animación en educación infantil y primaria*, Málaga: Aljibe, p. 14

<sup>604</sup> RAMOS, L. (1996) “Gira, trompo, gira...” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 243, p. 24

<sup>605</sup> PINEDA, J.; PAREJA, J; LANZAS, MJ. (1997) *Fichero de juegos: juegos de educación física para primaria estructurados según los contenidos de la LOGSE*, Sevilla: Wanceulen, p. 11.

<sup>606</sup> FRAILE, A. (2001) *Actividad física jugada: una propuesta educativa para el deporte escolar*, Alcoy: Marfil, p. 43.

<sup>607</sup> LAVEGA, P. (2003) “El sentir lúdico y recreativo del juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 322, p. 53.

convicción de que el juego es la actividad ideal para la educación física por las múltiples virtudes y posibilidades que contiene.

### **3.2.- Juego como elemento transicional a la actividad deportiva.**

En el apartado anterior hemos realizado un recorrido histórico por las diferentes actividades que se han utilizado en la educación física a lo largo del último siglo y medio, haciendo especial hincapié en el juego corporal y demás prácticas lúdicas. Junto a estas últimas, aparecían también la gimnasia y el deporte, una actividad deportiva que tiene muchos puntos en común con el juego y a la que se considera una lógica continuación de la práctica físico-lúdica en la juventud y la edad adulta. Nos dedicaremos ahora, muy brevemente, a hacer un rápido repaso por algunas de las relaciones y similitudes que existen entre ambas actividades, pudiendo apreciar cómo forman parte de un *continuum* en el que el deporte juvenil se convierte en el heredero del juego infantil.

Un primer ejemplo que nos ayuda en principio a esbozar lo que aquí queremos estudiar, es el comentario que sobre los juegos y los deportes realiza Mariano Carderera en su diccionario pedagógico a mediados del siglo XIX, considerando que “en la educación bien dirigida se establece, por medio de entrenamientos útiles, la transición de los juegos de la infancia á las ocupaciones de la edad adulta”<sup>608</sup>, haciendo uso para ello, de prácticas lúdicas y deportivas que faciliten gradualmente la adquisición de habilidades físicas y técnicas que el niño/joven necesitará en un futuro. Este planteamiento será recogido posteriormente por Groos en su *teoría del ejercicio preparatorio*, concibiendo el juego como un significado funcional para la existencia y que sirve para desarrollar y madurar los instintos. Las actividades lúdicas serán positivas como elemento de instrucción y ejercitación física, pero como indica el doctor Tissié en su libro sobre la fatiga y el ejercicio físico, siempre que no lleguen a “provocar una fatiga grande, que modifica profundamente los cambios nutritivos del niño; por esta causa el juego no debe nunca degenerar en deporte”<sup>609</sup>, dando argumentos tanto de tipo pedagógico como médico para impedir la práctica deportiva en edades demasiado tempranas. Todo ello influirá en los docentes de principios de siglo XX, que creerán que “los juegos preparan para la vida, debemos acostumbrarnos a considerar los juegos como una ocupación seria y necesaria para la niñez, porque los niños en sus juegos,

---

<sup>608</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 285.

simbolizan todos los actos de la vida social”<sup>610</sup>, siendo las actividades lúdicas el germen del futuro hombre, entrenándose en una serie de habilidades, para las cuales se apoyará en un primer momento en los juegos infantiles y posteriormente en el deporte. En la primera década del siglo los deportes comienzan a conocerse, introduciéndose en nuestro país deportes ingleses, los cuales adquieren pronto popularidad y comienzan a recomendarse como legítima continuación en el entrenamiento y desarrollo físico y aptitudinal emprendido en los juegos infantiles. Así, Eladi Homs insta a la práctica deportiva, pues “los modernos *sports* anglo-sajones son el juego hecho científico y modernizado. Por esto se incluye a varios de ellos en el plan de campamento de niños”<sup>611</sup>, complementándolos y auxiliándose como vimos, con juegos corporales al aire libre.

En estos primeros momentos aún no existe una distinción clara entre lo que se entiende por juego y por deporte, si bien los educadores de entonces están de acuerdo en que el ejercicio físico y la práctica lúdica no deben acabar cuando finaliza la infancia, sino que deberán prolongarse con la edad, puesto que “es preciso también que los niños, muchachos y muchachas jueguen largos años imitando las actividades de los adultos para llegar á ser verdaderos hombres y mujeres”<sup>612</sup>, practicando para ello juegos y deportes indistintamente. El maestro Torroja y Valls verá la necesidad de ir introduciendo poco a poco la curiosidad por la práctica de los deportes en la juventud escolar, como lógica continuación de los juegos que estos mismos alumnos han practicado años atrás, así “el maestro iniciará con los alumnos mayores, una amplia labor de información deportiva, con objeto de despertar su interés por la práctica racional y la crítica serena de todos los deportes. Para ello, la biblioteca de la escuela debe disponer de revistas y libros adecuados”<sup>613</sup>. La filosofía del deporte que subyace a estos planteamientos, es motivo de un artículo de Teodoro Causí en la *Revista de Pedagogía*, el cual considera que “el deporte, en primer término, permite prolongar el

---

<sup>609</sup> TISSIÉ, PH. (1899) *La fatiga y el adiestramiento físico* (traducción española de Ricardo Rubio) Madrid: Librería de Fernando Fé, p. 344.

<sup>610</sup> MARTÍNEZ, H. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, p. 9.

<sup>611</sup> HOMS, E. (1912) “La educación extra-escolar” en *BILE* n° 629, p. 245. Sobre el juego y el deporte en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, puede consultarse nuestro trabajo PAYÁ, 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* núm. 7 (2004), pp. 117-133.

<sup>612</sup> SLUYS, A. y JONCKHEERE, T. (1913) “Los juegos en la educación” en *BILE* n° 645, p. 355.

<sup>613</sup> TORROJA, R. (1923) “Los juegos en la escuela” en *Revista de Pedagogía* n° 24, p. 450.

sentido vital de la infancia hasta los límites naturales señalados por el organismo. La transición de la infancia a la edad adulta no puede saltarse bruscamente sin peligro”<sup>614</sup>. Por otra parte, el médico José de Eleizegui apunta algunos parámetros que ayudan a entender la vinculación que tienen la actividad lúdica y el deporte, escribiendo en su guía sobre juegos infantiles que “el juego es el fundamento y origen de todos los deportes que tendrán aplicación muy útil en otras etapas adelantadas de la vida juvenil. Cuanto los deportes tienen de sano, de higiénico, de formativo, es aquello que han tomado y conservan de los juegos”<sup>615</sup>, atribuyendo todas las cualidades y virtudes deportivas al origen lúdico de esta actividad. Estableciendo un símil con los diferentes grados de la enseñanza, el deporte será para él, el grado superior en el que se condensarán todos los ejercicios y habilidades practicados con anterioridad bajo una apariencia lúdica, ya que “los juegos educativos son la enseñanza elemental del músculo; los juegos intensivos, la enseñanza primaria; los ejercicios de deporte, la enseñanza secundaria; los deportes, la enseñanza superior”<sup>616</sup>. Lorenzo Luzuriaga está de acuerdo con esta graduación de actividades según la edad del educando, aportando al discurso una comparación entre la actividad lúdica y el deporte en la que determina las similitudes y diferencias existentes entre ambos tipos de ejercicio físico:

“(…) aquella acentuación del esfuerzo no se supone, sin embargo, la desaparición de los beneficiosos efectos del juego, sino su depuración y sublimación, es decir, su conversión en deporte. La escuela del juego, de la primera infancia, se convierte así, naturalmente, en la escuela del deporte, para la infancia más desarrollada.

El deporte coincide con el juego en su carácter activo, placentero y desinteresado; pero se diferencia de él en que requiere una organización y un esfuerzo más intensos, una competencia o emulación mayores. Las normas del deporte tienen además un marcado carácter ético; el ‘fair play’, el juego limpio, es una de sus notas esenciales, mientras que en el juego infantil esto no tiene importancia apenas. Podríamos decir que el juego infantil es pura biología, mientras que el deporte es biología y algo más. Compárese a este efecto del deporte del fútbol con el juego de justicias y ladrones de los niños”<sup>617</sup>.

---

<sup>614</sup> CAUSÍ, T. (1925) “La filosofía del deporte” en *Revista de Pedagogía* nº 44, p. 395.

<sup>615</sup> ELEIZEGUI, J. de (s. a.) *Los juegos en la infancia (Guía médicopedagógica para padres y maestros)*. Barcelona: Sociedad General de publicaciones, p. 64.

<sup>616</sup> *Ibidem*, p. 79.

<sup>617</sup> LUZURIAGA, L. (1927) “La pedagogía del equipo” en *Revista de Pedagogía* nº 69, pp. 402-403.

Por otra parte, el maestro Felipe Castiella advierte a los padres y educadores sobre lo nefasto y perjudicial que es la práctica deportiva en la edad infantil, en la que los niños se deben dedicar exclusivamente al juego, por no encontrarse su desarrollo físico en un momento óptimo para ejercitarse en otro tipo de actividades, ya que “el deporte es contraproducente, física y moralmente considerado, si se practica durante la edad pueril de la manera apasionada y agotadora que se observa diariamente en las calles y plazas de nuestras urbes y en las plazuelas de nuestras aldeas, por cuya razón estimamos como un error craso e imperdonable”<sup>618</sup>, condenando así, a las sociedades y clubs deportivos que promocionan la creación de equipos infantiles. Como alternativa, propondrá una actividad intermedia apropiada a estas edades a la que denomina juego deportivo, así “para combatir eficazmente la afición desmedida al deporte y encauzarla debidamente, nada más adecuado que el desviarla hacia los juegos deportivos que aun siendo suaves y de mesurado desgaste orgánico, participan de las características principales del verdadero deporte, sobre todo de su arbitrariedad y del placer que éste proporciona”<sup>619</sup>.

Dando un salto en el tiempo hasta el primer franquismo, observamos cómo se conserva este planteamiento que considera contraproducente el deporte para el niño, apostando, en cambio, por los juegos deportivos como elementos de educación física adecuados para esta edad, puesto que el deporte también contiene buenas cualidades pedagógicas, “en él se demuestra la destreza, la agilidad, el valor; exige disciplina y obediencia; mejora cualidades morales y supedita el éxito personal al colectivo. De allí la inclinación que se nota a los juegos deportivos que, siendo poco intensos y de escaso desgaste orgánico, reúnen las buenas cualidades del deporte. Una selección de juegos de esta naturaleza podrían ensayarse en nuestras Escuelas sin peligro alguno”<sup>620</sup>. Aunque, como apunta el profesor de educación física y delegado en el Consejo Nacional de deportes Julián Troncoso, esta fundamentación no es meramente pedagógica, pues se asienta también en postulados eugenésicos de mejora racial y engrandecimiento patrio:

---

<sup>618</sup> CASTIELLA, F. (1929) “Los juegos infantiles” en *Revista de Pedagogía* nº 92, pp. 346-347.

<sup>619</sup> *Ibidem*, p. 348; la programación lúdico-deportiva quedará de la siguiente manera: “Durante los años primeros entrañan un valor incalculable tanto los juegos libres como los organizados. Ya dejamos indicados los juegos más convenientes para los niños mayores. Y en la edad premilitar –desde los catorce hasta los veinte años- sería provechoso iniciar a los jóvenes en las prácticas moderadas del atletismo, dedicándose intensamente a éste y a los deportes pasados los diecisiete años, logrando así dar un aspecto universal de orientación deportiva a los jóvenes atraídos actualmente por una saludable tendencia hacia la vida activa al aire libre” *Ibidem*, p. 349.

<sup>620</sup> IGUÁCEL, F. (1939) “La educación física” en *El Magisterio Español* nº 6.647, p. 179.



“es necesario que todos los educadores nacionales, cada cual en su esfera, orienten nuestra juventud hacia los deportes, verdadera bases del mejoramiento de la raza, del principio de la disciplina y del sentimiento Patrio”<sup>621</sup>. Aunque esta recomendación es válida únicamente para los jóvenes, estando también de acuerdo en proteger a la infancia de la práctica deportiva, instando incluso a que “los padres deben prohibir a sus hijos terminantemente que practiquen el juego del fútbol en esta edad, que puede llevarles a los agotamientos fisiológicos de fatales consecuencias y únicamente consentir juegos no prolongados”<sup>622</sup>. En este planteamiento de la dictadura franquista que tiene por objetivo el desarrollo y fortalecimiento físico de la población, los juegos deportivos cobran especial relevancia, aunque como apunta el profesor de educación física de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, Demetrio Garralda, en su libro sobre la práctica lúdico-física, continuarán estando reservados a aquellas edades que por su maduración fisiológica o corporal estén preparadas para llevarlos a cabo; unos juegos deportivos que:

“se caracterizan por la lucha intensa entre dos bandos para obtener el triunfo. Constituyen un excelente medio de educación física, que necesariamente debe incluirse en el plan de instrucción física para adultos. En el plan de instrucción física para niños de ocho a catorce años únicamente se permitirá la iniciación en la práctica de determinado número de ellos, tales como la pelota en sus distintas modalidades, el balón-cesto y el fútbol, por ser, dentro de este grupo, los menos intensos (...) La finalidad principal de estos juegos, en el período escolar, es el aprendizaje de su técnica, por lo que hay que evitar la competición, siempre fatigosa y perjudicial en estas edades. Los demás juegos deportivos no deben permitirse, por ser demasiado fuertes”<sup>623</sup>.

---

<sup>621</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español* nº 6.660, p. 286.

<sup>622</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud II” en *El Magisterio Español* nº 6.664, p. 320.

<sup>623</sup> GARRALDA, D. (1941) *La educación física en la Escuela. Gimnasia y juegos*, Madrid: Espasa-Calpe S.A., pp. 29-30. A pesar de esto no faltan en estos años los exaltados que, motivados por influencias de disciplina militar, realizan una feroz defensa del deporte en detrimento de una malparada actividad lúdica: “Urge rectificar el craso error de confundir ‘juego’ y ‘deporte’ (...) Juego es sinónimo de diversión, de relajación de la voluntad. Se empieza a jugar por esparcimiento del ánimo y no se deja de jugar por apasionamiento del ánimo. En todo caso, la voluntad es arrastrada, marcha a la deriva, en vez de dominar e imponer su dirección. Se dice que el juego es voluntario y no es verdad. Se juega por falta de voluntad y se sigue jugando por sobra de pasión, que es también falta de voluntad. Todo lo contrario es el deporte. Ante todo implica disciplina de la voluntad, dominio de sí mismo, adhesión voluntaria a una ley, generalmente adoptada por el mismo individuo y férreamente acatada. De aquí el desarrollo del carácter, que es fruto natural del deporte; y de aquí también, y es a lo que ahora vamos, la necesidad de ascetismo que implica el deporte” HERRERO, M. (1942) “Deporte y ascetismo. Educación premilitar” en *Escuela Española* nº 42, p. 145.

La legislación educativa de los años 50 no es ajena a la importancia que cobran durante estos años los deportes en la formación física de los escolares, e incluye estas prácticas en las diferentes disposiciones legales. Así, el programa de educación física de las estudiantes de magisterio de 1950, incluye una lección sobre los orígenes del deporte y el método de los juegos y deportes<sup>624</sup>; de igual manera en los cuestionarios de educación física de 1952, se programa un tema en el tercer curso sobre el particular: “Lección VII. *Idea general de los deportes*. Deportes individuales y deportes colectivos. Atletismo. Juegos deportivos. Deportes acuáticos. Deportes montañeros. Deportes de combate. Material y terrenos”<sup>625</sup>. Estas orientaciones pedagógicas se repetirá en los diferentes grados educativos, como por ejemplo, en el bachillerato, donde se practicarán “Juegos dirigidos y deportes. Sin abandonar del todo los juegos, éstos irán siendo sustituidos cada vez más por los Deportes: balonvolea, balonmano, baloncesto...”<sup>626</sup>, quedando así los deportes y los juegos, plenamente implantados y asentados dentro de la planificación didáctica del área de educación física. Entre todos estos medios de

---

<sup>624</sup> *Orden de 20 de julio de 1950 por la que se publica el programa de Educación Física femenina para la carrera del Magisterio* (BM, 14-VIII-1950). En los cuestionarios que desarrollan este programa, se incluyen las prácticas de “a) Gimnasia educativa (diez tablas).- b) juegos infantiles y recreativos de intensidad media, c) juegos predeportivos, baloncesto, introducción del balón volea y aprendizaje de la natación, d) conocimiento de las normas y reglamentos de los juegos practicados” *Orden de 28 de septiembre de 1950 por la que se aprueban los cuestionarios para las Escuelas del Magisterio* (BM, 2-X-1950). Una década más tarde, esta plan de estudios para los futuros maestros se consolida y amplía, quedando, en lo que respecta a los deportes y juegos deportivos de la siguiente forma: “Primer curso (...) juegos infantiles de pequeña y mediana intensidad. Juegos predeportivos y de aplicación al fútbol, balonmano, baloncesto, balonvolea, pelota y rugby (mediana intensidad) (...) juegos infantiles: 27 juegos. Segundo curso. *Juegos infantiles*: (...) Sesiones de juegos predeportivos y predeportes. Tercer curso (...) Sesiones de juego deportivos. (...) Lecciones teórico-prácticas de organización y dirección de juegos predeportivos-predeportes-juegos deportivos y deportes. (...) Juegos deportivos reducidos: 11 juegos” *Orden de 22 de junio de 1961 por la que se acuerda publicar el plan y programas que han de regir en lo sucesivo para la enseñanza de Educación Física en las Escuelas del Magisterio, Maestros*. (BM, 18-IX-1961).

<sup>625</sup> *Orden de 14 de noviembre de 1952 por la que se publican los Cuestionarios de primero, segundo y tercer cursos para las alumnas de la carrera del Magisterio, correspondientes a la asignatura de “Educación física”* (BM, 22-XII-1952 y 5-II-1953).

<sup>626</sup> *Orden de 9 de febrero de 1955 por la que se aprueban los cuestionarios de las Enseñanzas de Hogar, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física, para alumnas del Bachillerato* (BM, 28-IV-1955, serie A). Así la programación de las clases de educación física en especialidades de bachillerato como, por ejemplo, el peritaje mercantil, la distribución por cursos es la siguiente: “Educación Física. Primer curso. (...) Juegos dirigidos. Se harán ya de gran intensidad, y como orientación de ellos se tendrán en cuenta los publicados en el folleto de la Sección Femenina. El tiempo destinado a ellos será de un cuarto de hora semanal. Deportes. Se suprimirán del todo los juegos libres para dedicar la hora semanal (media hora dos días a la semana) a la práctica de los deportes de Baloncesto y Balon-volea, y se empezará con Balón-mano a siete jugadoras. Segundo curso (...) Juegos dirigidos. Se continuará destinando un cuarto de hora semanal para la práctica de éstos, que serán igualmente que en el primer curso “Juegos de Gran Intensidad”. Tercer curso (...) Deportes. Se suprimirán los juegos dirigidos y se dedicará al tiempo que resta (media hora dos días a la semana) a la práctica de entrenamiento y partidos amistosos de baloncesto, balonmano y balonvolea” *Orden de 23 de mayo de 1958 por la que se aprueban los cuestionarios de “Enseñanzas del Hogar”, “Formación del Espíritu Nacional” y “Educación Física” para el Peritaje Mercantil en las Escuelas de Comercio* (BM, 11-VIII-1958).

educación física, Francisca Montilla matiza que los juegos organizados o colectivos no deben confundirse con los deportes<sup>627</sup>, pues las actividades lúdicas tienen unos reglamentos más sencillos que la práctica deportiva, además de exigir un esfuerzo menos prolongado y al margen de cualquier competición.

Paralelamente en estos años, los educadores continúan repitiendo que “los niños, aunque con medida, deben jugar mucho; pero deben abstenerse de los deportes hasta pasados quince años”<sup>628</sup>; a pesar de ello, el entrenamiento predeportivo e introducción lúdica en el deporte deberá comenzar con anterioridad y paulatinamente, pues, según Rafael Chaves, en la “Escuela, ya debe existir una preparación lenta, progresiva en intensidad (muy suave al principio), que vaya ambientada a las cualidades físicas que (...), más tarde, habrán de ser fundamentales en cualquier deporte. Esta preparación escolar debe hacerse a base de juegos predeportivos”<sup>629</sup>, dividiéndolos según la intensidad: pequeña, mediana y grande, en correspondencia con la edad de quines los practiquen. Los mismos juegos con los mismos objetivos los recomendará también para las niñas, ya que aunque ligeramente modificados, continuarán siendo un elemento de transición hacia los deportes, pues “los juegos –actividad lúdica-, en sus diferentes intensidades y características, son escalones hacia las prácticas deportivas, y por este motivo se los puede llamar ‘actividad lúdica predeportiva’, siendo su aplicación en este aspecto hecha en pura progresión”<sup>630</sup>. Estos juegos deportivos, además de preparar para realizar en un futuro próximo deportes de más intensidad, también educan en las normas sociales y los reglamentos de éste, debiendo de empezar esta formación desde las primeras edades, pues “es muy conveniente que desde muy pequeños se les vayan inculcando normas de espíritu deportivo, para que sepan colaborar con los demás, respetar al contrario y saber perder con serenidad. Muy ambiciosos parecen estos propósitos; pero no se crea que resultan del todo extemporáneos al comenzar la obra educativa que tiene por escenario la Escuela de párvulos”<sup>631</sup>; realizando de esta manera, no sólo una educación física con los juegos deportivos, sino también una educación social. De otro lado, Consuelo Sánchez Buchón persiste en la distinción entre la práctica

---

<sup>627</sup> MONTILLA, F. (1954) *La educación y su historia*, Madrid: [s.n.] (8ª edición), p. 128.

<sup>628</sup> E. B. (1952) “Lengua española. Asunto: juegos y deportes” en *Escuela Española* nº 568, p. 74.

<sup>629</sup> CHAVES, R. (1952) “Educación física. Juegos dirigidos, con fines predeportivos” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.054-8.055, p. 14.

<sup>630</sup> CHAVES, R. (1954) “La educación física en la escuela (niñas). El juego o la actividad lúdica predeportiva” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.197-8.198, p. 122.

deportiva y la lúdica<sup>632</sup>, cuyo principal rasgo diferenciador es el grado de esfuerzo que ambos conllevan y la edad a la que se recomienda la realización de cada una de ellas.

Bajo la fuerte apuesta de las instancias educativas del franquismo, el Servicio Nacional de Educación Física de la delegación de Juventudes, establece “de modo rotundo la práctica de los juegos pre-deportivos entre los escolares, con lo que queda bien claro que el deporte puro no puede, no debe ser practicado antes de la adolescencia. Ahora bien, ¿qué es lo que se entiende por juegos pre-deportivos? (...) el deporte reducido, adaptado, disminuido, teniendo en cuenta las características biológicas del sujeto que lo va a practicar: el niño”<sup>633</sup>, y para ello recomienda diferentes tipos de juegos predeportivos y predeportes como el balón contra el círculo, balón tiro, balonmano a siete, etc. Todo esto dará lugar a una programación de educación física y deportiva<sup>634</sup> durante los años 60 y 70, en la que se realizarán entre los seis y catorce años, progresivamente juegos con finalidad predeportiva de pequeña, mediana y gran intensidad, torneos escolares, predeportes, deportes reducidos y diferentes competiciones deportivas, guardando siempre todos ellos un carácter lúdico.

En los primeros años de la etapa democrática, en nuestro país la práctica lúdica y deportiva se encuentra ya totalmente normalizada, perfeccionándose en el ciclo superior de la EGB los ejercicios y juegos deportivos realizados con anterioridad. Así, en los 80 se considera que el deporte “es una gran posibilidad educativa. Requiere previamente una preparación genérica y básica iniciada ya con los ciclos inicial y medio. Los juegos simples, juegos predeportivos y juegos deportivos ayudan a nuestros alumnos/as a satisfacer sus necesidades de participación, responsabilidad, comunicación, relación

---

<sup>631</sup> J. N. H. (1959) “Período elemental. Iniciación. Juegos deportivos” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) nº 955, p. 111.

<sup>632</sup> “Deporte significa etimológicamente ejercicios que se practican por diversión. Se diferencia del juego en que exigen un mayor esfuerzo y que se hallan animados por el estímulo de la competencia. Los deportes son también medios excelentes de educación física que se adaptan científicamente a las condiciones de los educandos. Pero la falta de ponderación y educación y, sobre todo, las perniciosas consecuencias que importa el exhibicionismo, producen daños, que son la causa de la divergencia de opiniones. El deporte en líneas generales, sólo es recomendable para los escolares mayores de 12 años. Y antes de los 16 años no debe permitirse a los educandos tomar parte en campeonatos” SÁNCHEZ, C. (1956) *Curso de pedagogía*, Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana (4ª edición), pp. 201-202.

<sup>633</sup> “La educación física en la Escuela. Juegos pre-deportivos y grandes juegos” (1963) en *Boletín de la Inspección de enseñanza primaria* nº 18, p. 15.

<sup>634</sup> “Educación física y deportiva” (1965) en *Vida Escolar* nº 70-71, pp. 71-73.

humana y expresión”<sup>635</sup>, por lo que se practican deportes adaptados y juegos deportivos como el baloncesto, balonmano, fútbol-sala o voleibol, modificando los reglamentos y regulando su intensidad. Juego y actividad deportiva se valoran como igualmente necesarios, si bien son actividades diferenciadas, ya que “juego infantil y deporte son conceptos distintos, tienen connotaciones distintas (...) así como el segundo es deseable como un capítulo importante de la educación física, el primero responde a una necesidad biopsicológica de carácter evolutivo que si no es adecuadamente satisfecha ‘pasará factura’ a corto plazo”<sup>636</sup>, por lo que se insta a practicar ambos tipos de ejercicio si no se quieren sufrir posteriormente unas secuelas en el desarrollo tanto físico como psicosocial. Esta distinción entre juego, predeporte y deporte es aclarada, entre otros, por Gómez y González, que en su libro sobre educación física definen los juegos predeportivos como aquellos que “van a preparar al niño en sus inicios deportivos y que, sin perder su autenticidad, se adaptan a las posibilidades establecidas por su desarrollo (...) El juego predeportivo puede aplicarse en busca de un conocimiento global del deporte o para familiarizar al niño y mejorar algún aspecto técnico o táctico específico”<sup>637</sup>, y para esclarecer todavía más esta diferenciación realizan un cuadro explicativo al respecto:

Juego	Predeporte	Deporte
Prueba con un fin en sí misma	Prueba que prepara para el conocimiento del deporte	Actividad que prepara para el perfeccionamiento
Reglas flexibles y modificables	Reglas adaptadas	Reglas estrictas, fijas e invariables
No necesita entrenamiento	La actividad en sí es un entrenamiento	Necesita entrenamiento intenso
Actividad recreativa y placentera	Actividad recreativa que requiere un trabajo	Actividad que requiere esfuerzo y sacrificio

638

Sobre las diferencias existentes entre actividad lúdica y deporte, Vial tampoco cree que sean conceptos similares, si bien la práctica deportiva se acerca al juego por el

<sup>635</sup> VACAS, C. (1983) “Educación físico-deportiva. Juegos simples, juegos predeportivos, juegos deportivos” en *Escuela Española* nº 2.699, p. 7.

<sup>636</sup> PENAS, A. (1985) “Los deberes escolares y el tiempo libre de los niños” en *Escuela Española* nº 2.751, p. 8.

<sup>637</sup> GONZALEZ, C. y GOMEZ, F. (1987) *Juegos y educación física*, Madrid: Alambra, pp. 95-96.

<sup>638</sup> *Ibidem*, p. 95.

placer que provoca su realización y las normas sociales que en él se han de respetar, así “la noción de deporte no coincide exactamente con el concepto de juego. Apenas se puede hablar de gratuidad, al ser fácilmente perceptible tal utilidad. Sin embargo, las actividades gimnásticas y deportivas requieren el asentimiento, un compromiso sin reservas, una evidente satisfacción personal que las acercan al juego”<sup>639</sup>.

A pesar de tratarse de actividades diferentes, ambas se incluyen en las colecciones legislativas de principios de los 90 para su inclusión en el currículum de educación física. Por lo que respecta a la educación primaria, varias son las autonomías que recogen estos contenidos, como por ejemplo, la **gallega**: “Bloque 5: Los juegos. Conceptos: Tipos de juegos y de actividades deportivas; La regulación del juego: normas y reglamentos básicos; El juego como fenómeno social y cultural; Recursos para la práctica del juego y de las actividades deportivas habituales en su entorno (...) Procedimientos: (...) Habilidades básicas de iniciación deportiva en situaciones de juego; Prácticas de deportes adaptados a la primaria”<sup>640</sup>; la **valenciana**: “Bloque 3: Habilidad motriz: Los tipos de juego y de actividades deportivas y su regulación; Los recursos para la práctica del juego y de las actividades deportivas en su entorno inmediato; (...) Aceptación de los diferentes niveles de destreza en la práctica de juegos y actividades físico-deportivas”<sup>641</sup>; o la **andaluza**, que a pesar de recomendar la práctica de ambas actividades, recuerda que “las actividades lúdicas no tienen que derivar necesariamente en aprendizajes deportivos, sino que tienen sentido en sí, y favorecen la explotación corporal, las relaciones con los demás y el disfrute creativo del ocio”<sup>642</sup>. De igual modo, para la educación secundaria también se tienen en cuenta tanto el juego como el deporte, como ocurre en el **territorio MEC**: “3- Juegos y deportes. *Conceptos*: Deportes más habituales en el entorno: normas, reglas y formas de juego; Los juegos deportivo-recreativos: reglas y materiales; Los juegos y deportes autóctonos”<sup>643</sup>; en **Galicia**: “Bloque 3: Juegos y Deportes. *Conceptos*: Deportes más habituales en su

---

<sup>639</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, p. 87

<sup>640</sup> CONSELLERIA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA, *Decreto 245/1992 de 30 de xullo, polo que se establece o currículo de Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*, DOG nº158 venres 14 agosto 1992.

<sup>641</sup> CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIENCIA, *Decreto 20/992, de 17 de febrer, del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana*, DOGV nº1728, de 20 de febrer de 1992.

<sup>642</sup> JUNTA DE ANDALUCÍA, *Decreto/1992 de por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía*, BOJA nº56 de 20 de junio de 1992.

<sup>643</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículum de la educación secundaria obligatoria*, BOE de 13 de septiembre de 1991

entorno: normas, reglas y formas de juego: tanto teórico como práctico; Juegos Olímpicos y deportes espectáculo; El deporte como fenómeno social y cultural. Los juegos y deportes tradicionales y autóctonos”<sup>644</sup>; **Comunidad Valenciana**: “Bloque 3: Habilidad motriz: Juegos y deportes: el deporte como fenómeno cultural y social; elementos del juego deportivo; juegos y deportes más habituales en el entorno; recursos para su práctica; Adquisición y perfeccionamiento de habilidades específicas y su utilización en contextos reales de juego y en diferentes medios”<sup>645</sup>; o **Catalunya**: “Práctica de actividades físico-deportivas: Ejecución de los gestos técnicos de los juegos y deportes colectivos con oposición-cooperación, de cooperación, de oposición y los individuales sin oposición (...) *Hechos, conceptos y sistemas conceptuales*: Juegos y deportes: Principales gestos técnicos de los deportes y juegos colectivos; Reglas y normas de los deportes y juegos colectivos elegidos”<sup>646</sup>.

Este conjunto de disposiciones legales y la apuesta por la práctica lúdica y deportiva, lleva a pedagogas como Eugenia Trigo Aza a invitar a la utilización de estas actividades para las clases de educación física, programando “desde el juego más simple con tal de que conduzca al deporte del adulto. Son los juegos predeportivos o de iniciación deportiva (...) casi nadie juega por divertirse, por recrearse, por pasarlo bien; el deporte se ha introducido de tal manera en nuestras mentes que le hemos robado el carácter lúdico que en principio tenía. Por todo ello, es importante recuperar ese sentido”<sup>647</sup>. Desde su punto de vista, la utilización que del deporte se ha hecho en la

---

<sup>644</sup> CONSELLERIA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA, *Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma da Galicia*, DOG nº63 de 2 de abril de 1993.

<sup>645</sup> CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIENCIA, *Decret 47/1992 de 30 de març del Govern valencià, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundaria Obrigatoria a la Comunitat Valenciana*, DOGV nº1759, de 6 de abril de 1992.

<sup>646</sup> GENERALITAT DE CATALUNYA DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Decreto 96/1992 del 29 de abril, por el cual se establece la ordenación de la enseñanza de la educación secundaria obrigatoria*, DOGC nº1593, de 13 de mayo de 1992.

<sup>647</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Vol. I)*, Barcelona: Paidotribo, pp. 58-59. Por su parte, Ruiz Alonso cree necesario también un cambio en el uso del deporte escolar tradicional, añadiéndole rasgos lúdicos y no competitivos basados más en el proceso que en el producto: “Apenas hace unos años, y aún hoy, los diseños curriculares y los programas se encuentran impregnados de un modelo casi exclusivo de carácter deportivo y basado en el rendimiento que oferta unos contenidos cerrados que nos obligan a una intervención didáctica basada en el producto (...) Pasamos a una didáctica procesual que como “reacción” plantea unos objetivos amplios, vagos, no explícitos ni concretos, tales como que “el niño se lo pase bien”, “que sea feliz” y, al mismo tiempo se introducen unos contenidos más abiertos, recreativos, etc. Unos contenidos nuevos que entran en la Educación Física con una gran fuerza y que suponen un enfoque más vivencial, unos juegos y deportes alternativos más cercanos a los intereses de los alumnos. El ámbito de la recreación, de lo lúdico y lo

escuela ha estado marcada por la competitividad y estando ausente el carácter lúdico que debería caracterizarlo, por eso insta a la recuperación de los parámetros lúdicos del deporte junto al uso del juego para una completa y satisfactoria educación física:

“Una Educación Física centrada más en el juego que en el deporte: No hay como el juego, en este caso el juego motriz, para integrar a los distintos alumnos, a sus diferentes necesidades, a sus diferentes capacidades. El deporte, entendido como competitivo (única forma que hasta el momento el deporte ha desarrollado en nuestro país), es castrante, es eliminatorio, es selectivo. Ahora bien, si entendemos el deporte, como recreativo, como no competitivo, como no eliminatorio, como participativo, entonces estaremos dándole más importancia al aspecto que de Juego tiene el deporte. En ese caso, no importará, que a la actividad motriz, la denominemos Juego o Deporte, porque estaremos jugando todos, porque no importa el resultado final, sino lo que estemos viviendo en el momento que estamos jugando”<sup>648</sup>.

Una propuesta similar a la que realiza Antonio Fraile, que basándose en juegos modificados y adaptados en los que se hace especial hincapié en la cooperación frente a la competición, construye una actividad física jugada cuyo fundamento se encuentra en el deporte escolar de carácter lúdico. Así, en los juegos deportivos de iniciación “la especialización deportiva no es un objetivo escolar, al menos en primaria, sino la formación global que contribuya al desarrollo motriz y personal. Emplea métodos activos, lo que supone una potenciación de lo lúdico y creativo y una pérdida de preocupación por la estricta corrección técnica”<sup>649</sup>, buscando alternativas a los modelos tradicionales de enseñanza de los juegos deportivos, donde la rigidez de sus normas y el factor competitivo anulan las características lúdicas de la actividad. Con esto, vemos cómo el camino que ha tenido que recorrer el deporte lúdico hasta encontrar su lugar definitivo en la educación ha sido largo, si bien, finalmente se halla consolidado dentro de la cultura escolar y difícilmente se concibe en la actualidad una clase de educación física en la que los alumnos no practiquen algún tipo de deporte modificado o juego predeportivo.

---

vivencial toma un peso y valor dentro de los programas de Educación Física” RUIZ, J.G. (1991) *Juegos y deportes alternativos en la programación de educación física escolar*, Lleida: Agonos, pp. 13-14.

<sup>648</sup> Ibidem, p. 120.



#### **4. LA ACTIVIDAD LÚDICA Y LA EDUCACIÓN INTELECTUAL**

- **4.1. Aplicaciones lúdicas a las didácticas específicas.....189**
- **4.2. El ajedrez en la escuela.....230**
- **4.3. Juego educativo y juguete didáctico.....239**

---

<sup>649</sup> FRAILE, A. (2001) *Actividad física jugada: una propuesta educativa para el deporte escolar*, Alcoy: Marfil, pp. 43-44.

- **4.4. Afán de didactismo y explotación pedagógica del juego.....263**
- **4.5. La actividad lúdica como descanso para después del estudio o ejercicio intelectual.....279**

## **4.- LA ACTIVIDAD LÚDICA Y LA EDUCACIÓN INTELECTUAL.**

### **4.1.- Aplicaciones lúdicas a las didácticas específicas.**

En la línea histórico pedagógica de lo que se ha venido a llamar el ‘instruir deleitando’, se han aplicado tradicionalmente los métodos lúdicos a las didácticas específicas o contenidos escolares tradicionales como una manera de hacer más fácil y llevadero el aprendizaje de materias como las matemáticas, historia, geografía, cálculo, lectura, etc. Dedicamos el presente capítulo a realizar un repaso por algunos de estos usos educativos, ofreciendo una serie de ejemplos teóricos y prácticos sobre el particular, sin afán de exhaustividad, aunque sí de representatividad de las muestras escogidas.

Siguiendo con el período histórico analizado en nuestra investigación, nos centramos en la utilización de estrategias lúdicas para el aprendizaje intelectual en la historia española contemporánea, si bien hemos de ser conscientes que con anterioridad ya existían algunas iniciativas pedagógicas al respecto, pues como indica Vial, “en la Antigüedad se utilizaban, para enseñar a leer, varios dados cuyas caras representaban una vocal o una consonante, lo cual permitía realizar combinaciones silábicas. Aconsejaba San Jerónimo a una madre que ‘mandara hacer unos caracteres de madera o marfil, marcados con una letra del alfabeto’”<sup>650</sup>, siendo con posterioridad “los Jesuitas los que cultivaron (la) profunda tendencia del niño al juego. Los juegos de cartas se refieren a todas las materias: geografía, historia antigua y moderna, mitología, ciencias naturales. Proliferan los juegos de la oca o de la lotería históricos o geográficos, así como los rompecabezas”<sup>651</sup>. También los filantropistas le habían dado un gran impulso a estas aplicaciones didácticas del juego, siendo Basedow partidario de que “toda obra

---

<sup>650</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, p. 103.

<sup>651</sup> *Ibidem*, p. 105. Al respecto, existe un interesante estudio de los profesores Garfella y López Martín en donde se realiza un repaso por algunos de los usos pedagógicos del juego desde la antigüedad, como por ejemplo, el del *Método para dar a conocer y enseñar a pronunciar a los niños las letras, los números, las señales de la puntuación y algunas sílabas; por medio de los juegos de la perinola o de los dados del vicario valenciano Jaume Roig y Benet*: “su procedimiento, dado a conocer en 1788, consiste en construir doce perinolas u ocho dados en cuyas 48 caras se colocarán los números y letras de forma ordenada, situando en la primera las letras a, b, c, d y los números 1, 2, 3, 4, en la segunda e, f, g, h, y 5, 6, 7, 8 y así sucesivamente. Con ello, los niños toman contacto con las letras y números jugando y las aprenden con menor esfuerzo” en LÓPEZ, R. y GARFELLA, P. (1997) *El juego como recurso educativo. Guía antológica*, Valencia: Dep. Educación Comparada e Historia de la Educación – Universitat de València, p. 80.

monumental importante de historia, geografía, gramática, aritmética... habría que transmutarse en juego”<sup>652</sup>, creando para ello un sistema de enseñanza basado en juegos para, entre otros, el aprendizaje de la lectura o el cálculo:

“Los niños aprenden ‘imperceptiblemente’ a calcular mediante los juegos que no tienen como objetivo inmediato el aprender a calcular, por ejemplo, los bolos. Mediante los juegos con caracteres, sílabas y adivinanzas los filantropistas tratan de hacer más fáciles las primeras letras (...). A cada letra sobre una carta, se hace corresponder objetos que comienzan con la letra correspondiente. Al reconocer correctamente la letra que aparece en la carta, el muchacho tiene derecho a ir con el maestro a contemplar el objeto correspondiente. El juego y el diálogo dramatizado entre educadores y alumnos como un método intuitivo de enseñanza de la lengua, esto es, una vez más, suscitar un conocimiento objetivo antes del aprendizaje de las reglas gramaticales”<sup>653</sup>.

Pero volviendo al período histórico objeto de nuestra investigación, encontramos uno de los primeros testimonios del uso intelectual de la actividad lúdica -en este caso del desarrollo o entrenamiento de los sentidos para una posterior aplicación escolar- en Pablo Montesinos, que en el año 1850 propone juegos para el desarrollo del tacto, olfato, vista, oído y gusto. Así, por ejemplo, utiliza un juego tan popular como la *gallina ciega* para el desarrollo de los sentidos, en el que el niño “emplea principalmente el oído para seguir los pasos y le asegura con el tacto. Este mismo juego se extiende a conocer las personas por un ligero sonido de la voz al extremo de un bastón u otra cosa que comunica con el oído del que tiene vendados los ojos. Puede obligarse á esta a que distinga a los demás por el tacto y aun por el olor”<sup>654</sup>; ejercitando de tal manera los

---

<sup>652</sup> ELSCHENBROICH, J. (1979) *El juego de los niños. Estudio sobre la génesis de la infancia*, Bilbao: Zero, p. 218.

<sup>653</sup> *Ibidem*, pp. 220- 221. A pesar de esto, se intuye que la realidad cotidiana de las prácticas filantropistas, estaba alejada y no coincidía con las manifestaciones teóricas sobre la actividad lúdica, pues “No se puede atribuir a estas descripciones de los juegos el mismo valor que a las informaciones surgidas de la praxis cotidiana del internado filantropista. Los demagogos que predicaban la instrucción intuitiva a través del juego no tomaron parte sino muy esporádicamente en la praxis de la pedagogía del juego” *Ibidem*, p. 239.

<sup>654</sup> MONTESINO, P. (1992) *Manual para los maestros de escuela de párvulos* (Introducción crítica de Julio Ruiz Berrio) Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE). Tomado de la edición de 1850, por la Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, p. 269. Sobre la relación existente entre el desarrollo lúdico de los sentidos y el aprendizaje intelectual, volverá a insistir unos años más tarde, afirmando que “los ejercicios y juegos de la niñez y especialmente algunos de ellos, contribuyen eficazmente, al desarrollo, vigor y espedicion (sic) de los sentidos corporales, sobre todo, de los mas importantes, como la vista, el oido y el tacto. Por esta razon la acertada eleccion de estos ejercicios favorece (sic) tan notablemente el desarrollo de las facultades intelectuales que cuando los sentidos no se han ejercitado suficientemente en la primera edad, la inteligencia del individuo es de ordinario limitada ó

sentidos para que sea más sencillo posteriormente su utilización en el aprendizaje intelectual, trasladando tales habilidades por ejemplo, a las destrezas necesarias para la actividad lectora. También Mariano Carderera considera que se puede recurrir a la actividad lúdica para el aprendizaje de cualquier disciplina académica, confiando en que existen “algunos juegos que sirven para aguzar el ingenio de los niños, poniéndose unos á otros para emulación suya algunas dudas sobre cualquier materia”<sup>655</sup>, como por ejemplo, las cajas y colecciones que ayudan al aprendizaje de las ciencias naturales, la geografía, la historia o cualesquier otra asignatura escolar:

“las cajas que contienen una colección de animales bien imitados, pueden servir para darles noticias de esta parte de la historia natural. Unos juegos de óptica con estampas bien iluminadas, les ofrece á la vista paisages (sic), edificios, mares, navios y volcanes; y explicándoles todas estas cosas, se les prepara la razón para comprenderlas (...) No soy de opinión que se empleen las estampas para ahorrarles el estudio, porque de este modo se fomentaria su pereza; pero al mismo tiempo no dudo que las estampas contribuyen á fijar en su memoria los acontecimientos históricos, y bajo este concepto son de grande utilidad”<sup>656</sup>.

El sacerdote Santos Hernández, en su libro dedicado a los juegos de los niños más recomendables para su práctica en los centros de enseñanza, insta también al uso de la rayuela para estos fines educativos, puesto que supone que “apenas habrá asignatura que no haya figurado de un modo o de otro en las rayuelas. No pocas hemos oído designar con nombres de Mineralogía o Botánica, de aves de animales pertenecientes al mismo género, de las diversas ramas de la Física, de inventores insignes o batallas célebres, etc. Otras con los días de la semana o los meses del curso, con los nombres de

---

se desenvuelve con lentitud y dificultad” MONTESINO, P. (1988) *Curso De Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía* (Edición, estudio preliminar y notas de Anastasio Martínez Navarro) Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, p. 143.

<sup>655</sup> CARDERERA, M. (1855) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo II*. Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 126.

<sup>656</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*. Madrid: Imp. de A. Vicente, pp. 275-276. Otro tipo de juegos podían servir también para el aprendizaje de la historia de la población donde los niños viven y juegan, aprovechando cualquier situación lúdica para la enseñanza de la historia local: “¡Que idea tan distinta formarían los niños de los pueblos en los que viven si aprendiesen jugando la historia de sus monumentos religiosos ó civiles! (...) ¡Que placer no tendría el niño en aprender así la monografía de la iglesia, de las ruinas del castillo, del puente, de la fábrica, de las casas consistoriales, á cuyo lado ha nacido y está destinado á vivir! Los juegos de acción y de movimiento alternando con estas narraciones familiares, harían muy atractivas las horas de recreo, y los discípulos sacarían de ellas gran provecho” *Ibidem*, pp. 282-283.

puertos ríos, montes o ciudades”<sup>657</sup>, instruyendo así en materias tan variadas como la geografía, física o ciencias naturales. Si atendemos al estudio de Colette Rabaté sobre los juegos infantiles en la revista pedagógica *La educación pintoresca* editada en Madrid en 1857, vemos cómo por entonces se utilizaban juegos de formación intelectual para “estimular unas cualidades mentales como la astucia, la rapidez, la invención, la presencia de ánimo, la iniciativa personal, etc. Sin embargo, otras actividades pueden ser aún más instructivas y lo ideal es que los niños consigan aprender muchas cosas ‘deleitándose’. Así, el juego de *las cuatro esquinas* (...) puede combinar el aspecto lúdico con la formación intelectual”<sup>658</sup>, representando cada uno de los participantes una parte del mundo o país, y contestando una serie de preguntas que sobre ese país realice un compañero suyo que ejerce el rol de viajero. Además, se publican en esta misma revista otra serie de juegos para el aprendizaje de la geografía, así como la difusión de canciones para el juego del corro, “juego muy popular reservado ante todo a las niñas, que al mismo tiempo que proporciona una actividad física, da motivo a la interpretación de canciones, cuya letra puede recordar episodios de la historia española”<sup>659</sup>, ejercitándose las jugadoras no solo físicamente sino también intelectualmente.

Por otra parte, Pedro de Alcántara García da noticia de los usos pedagógicos que del juego se puede llegar a realizar siguiendo el método Fröebel en los kindergarten, basándose fundamentalmente en los juegos manuales propuestos por el pedagogo alemán, con los cuales realizaran los niños “*ejercicios de inteligencia*, que consistirán principalmente en analizar los respectivos juguetes, compararlos entre sí y con otros objetos, buscar analogías y diferencias, etc., y en *ejercicios de realización de formas*, que se ejecutarán por medio de las construcciones y de los dibujos”<sup>660</sup>. Estos juegos

---

<sup>657</sup> SANTOS HERNÁNDEZ (1879) *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*. Madrid: Ed. Saturnino Calleja, p. 74.

<sup>658</sup> RABATÉ, C. (1993-94) “Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX” en *Historia de la Educación* n° 12-13, p. 376.

<sup>659</sup> *Ibidem*, p. 377.

<sup>660</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Madrid: Imprenta del colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos, pp. 93-94. Sobre los juegos manuales de Fröebel con pelotas, cilindros, esferas, cubos, paralelepípedos y tablillas, cree que “constituye, por lo tanto, este procedimiento una suerte de geometría recreativa, muy del agrado de los niños y muy á propósito para iniciar con provecho a los más pequeños en el estudio” GARCÍA, P. de A. (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. *La educación intelectual y los métodos de enseñanza*, Madrid: Librería Hernando y Cia., p. 550; por ello, servirán, entre otras cosas, para el aprendizaje de la lectura o cualesquier otra disciplina escolar: “cabe que los niños, distraiéndose, recreándose, jugando, adquieran ideas útiles, como sucede con ciertos rompecabezas, las construcciones mediante cajas ó láminas ad hoc, etc. Y esto recuerda los juegos

manuales actúan como auxiliares del desenvolvimiento intelectual, desarrollando cada uno de ellos un don o fin especial, una “facultad de la inteligencia ó al ejercicio de determinadas funciones y operaciones de ella, lo cual nos obliga á que al tratar de cada don en particular, hablemos de los fines especiales que deben aspirarse á realizar mediante los correspondientes ejercicios”<sup>661</sup>. También a la hora de redactar su manual de pedagogía, destacará la importancia de la actividad lúdica para el desarrollo intelectual y el aprendizaje de las diferentes disciplinas, convencido de que “gusta el niño de los juegos que le reportan alguna utilidad, que ponen en ejercicio su inteligencia ó halagan su imaginación, por lo que tienen aquí su lugar los llamados *juegos instructivos*, que le servirán para enseñarle algo recreándole”<sup>662</sup>. Por ello cita una serie de ejemplos de juegos que desenvuelven diferentes facultades intelectuales, como la memoria “según sucede en esos juegos que obligan á retener un número de frases ó de palabras, y á repetir las; la imaginación, como acontece en la de la *Primera* ó la *Ultima sílaba* y en el de las *Palabras prohibidas*; la penetración de espíritu, como en las *Charadas* y todos los juegos de adivinanzas; el juicio, como en las *Comparaciones*, los *Por qué*s, etc.”<sup>663</sup>, siendo posible construir todo un sistema de enseñanza y desarrollo intelectual mediante los juegos.

Los juegos de inteligencia y materiales lúdicos de Fröebel estaban muy extendidos por entonces en nuestro país, utilizándose no sólo en algunas escuelas sino también, por ejemplo, en una colonia escolar de Granada, en la cual “se sacaban juegos de edificación, rompe-cabezas y otros, sistema Fröebel, que los colonos de pago habían

---

manuales de Froebel, dispuestos sistemáticamente para las escuelas de párvulos, que, como los trabajos de la misma clase (que siempre entrañan el elemento recreativo, algo de juego), son un medio, á la par que educativo (esto es lo principal en ellos), instructivo, y que responden al principio de instruir recreando. Recordemos además que en dichas escuelas, hasta para la enseñanza de la lectura se emplean aparatos que no pueden tomarse sino como juguetes” GARCÍA, P. de A. (1895) *Tratado de pedagogía*. Madrid & México: Saturnino Calleja & Herrero Hermanos, pp. 340-341.

<sup>661</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico...*, Op. Cit., p. 95. De esta manera, los juegos manuales entrarán a formar principalmente la “disciplina ó cultura de la inteligencia; pues, como ha dicho Montaigne, importa más que el alumno tenga la cabeza bien formada que llena, y la instrucción es el medio más natural y adecuado de que disponemos para desenvolver y dirigir las facultades intelectuales, para formar la inteligencia. A esto tienden particularmente los ejercicios de intuición, de análisis, de comparación y de construcciones ó de realización de formas que los niños practican en los *Jardines de la infancia* con los juguetes” Ibidem, pp. 101-102.

<sup>662</sup> GARCÍA, P. de A. (1881) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico*. Tomo IV. *Antropología Pedagógica. Parte Segunda*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 53.

<sup>663</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico*. Tomo V. *De la educación física*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 137.

llevado para sus compañeros, y que les deleitaban educando la inteligencia”<sup>664</sup>. Quizás una de las destrezas escolares básicas para cuya enseñanza más se utiliza el juego, sea el aprendizaje de la lectura, así a finales del siglo XIX se apuntaba como necesario enseñar en las primeras edades “primero la lectura como si no hubiese excepciones, y, sobre todo, hagamos que este estudio resulte interesante para el niño. Con tal intento, le ofreceremos juegos que, divirtiéndole por completo, le hagan alcanzar el fin que perseguimos”<sup>665</sup>, utilizando para ello un juego que consistía en la elección de letras movibles de cartón ó de cinc, distribuidas entre los niños según su habilidad. Un ejemplo del aumento del rendimiento académico y el aprendizaje intelectual que provoca la práctica lúdica, nos lo brinda Ricardo Rubio, el cual da noticia de un experimento realizado en Inglaterra en 1884 por el profesor Ch. Paget:

“Estando poco satisfecho de los progresos de una clase, concibió la idea de separar á los alumnos en dos secciones y ensayar con una de ellas un nuevo sistema. Una de estas secciones continuó con el mismo método antiguo, las mismas horas de trabajo intelectual y las mismas horas de recreo; mientras que la otra destinaba á sus lecciones la mitad justa del tiempo empleado antes y pasaba la otra mitad en ejercicios y juegos corporales al aire libre en un prado próximo. Al llegar las vacaciones se vió que estos últimos superaron á los primeros en el resultado de todos sus estudios”<sup>666</sup>.

Los excelentes resultados de esta aplicación lúdica en el aprendizaje y la mejora del rendimiento académico o escolar, motivan al secretario del Museo Pedagógico a invitar a las instituciones escolares españolas a imitar las prácticas lúdicas inglesas. Aunque estos no son los únicos argumentos que esgrime a favor del juego respecto a sus virtudes para con el desarrollo intelectual, pues confía en la actividad lúdica también como favorecedora de la atención, puesto que las “causas de desatención desaparecen en absoluto en los juegos, sobre todo en los juegos al aire libre: porque (...) estimulan sin cesar el interés de los jugadores (...) se comprende que sean estos los que constante y espontáneamente hagan funcionar con justa medida todas sus facultades

---

<sup>664</sup> DÁVILA, B. W. de (1891) “La primera colonia escolar granadina” en *BILE* n° 345, p. 180.

<sup>665</sup> NOTAS PEDAGÓGICAS (1892) “La lectura á los párvulos mediante juegos” en *La Escuela Moderna* n° 13, pp. 290-291. Sobre el particular, puede consultarse PAYÀ, A. (2005) “Apunts històrics al voltant de la metodologia lúdica per a l’aprenentatge de la lectura” en COMAS, F. y MOTILLA, X. (Coords.) *Història/histories de la lectura*, Palma de Mallorca: Institut d’Estudis Baleàrics, pp. 205-214.

<sup>666</sup> RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 391, pp. 147-148.



intelectuales”<sup>667</sup>. Tras exaltar las virtudes para el desarrollo de la atención y del resto de las facultades intelectuales como la observación, espontaneidad y actividad, acaba concluyendo que “de todo este ejercicio de la atención, la percepción, la memoria y la imaginación, resulta que en los juegos libres es donde el niño adquiere con mayor solidez el poder de abstracción y de generalización”<sup>668</sup>, proponiendo juegos que favorezcan la asociación rápida de ideas y el cálculo, ya que “toda esta actividad intelectual, enteramente espontánea en el niño en tales circunstancias, le sugiere constantes combinaciones de ideas, que acepta ó rechaza libremente su inteligencia; este es el gran valor del juego para la educación del juicio y del raciocinio”<sup>669</sup>. A finales de siglo, Julián Bastinos recopila una serie de juegos infantiles que servirán también para el aprendizaje intelectual y el desarrollo de los sentidos, como por ejemplo, el *juego del rompe-cacharros* que ejercita “los sentidos del oído y del tacto, y éstos pueden desarrollarse, entre los jóvenes deseosos de divertirse, por medio de juegos (...) Así se consigue el doble objeto de utilizar cosas que parecen inservibles y aguzar los sentidos por medio de una gimnasia nada penosa”<sup>670</sup>, utilizando para tal fin, la identificación de objetos viejos con los ojos tapados y mediante el tacto. En otro libro de la misma época sobre gimnasia y juegos corporales, el doctor García Fraguas también recoge una parte dedicada a una serie de ejercicios para el desarrollo de los sentidos, bajo la justificación de que “la ciencia, puesta al servicio del pedagogo y del jugador ilustrado, ha sido la causa de que nacieran aplicaciones amenas é instructivas, con las cuales hemos formado este capítulo, persiguiendo el desarrollo de las facultades psico-físicas de nuestros discípulos”<sup>671</sup>. Así, ofrece una serie de ‘juegos de física recreativa’, convencido de que “todo cuanto con la Física se relaciona es recreativo, y el estudio de los fenómenos de que esta ciencia se compone presenta las más de las veces algo de maravilloso la vez

---

<sup>667</sup> RUBIO, R. (1894) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* nº 407, pp. 40.

<sup>668</sup> *Ibíd.*, p. 42. El doctor Philippe Tissié, al que traducirá al español unos años después el mismo Ricardo Rubio, tiene un punto de vista coincidente, pues afirma que “el juego colectivo al aire libre pone en movimiento las impresiones sensitivas, aumenta el número de los recuerdos; el juego es, pues, un excelente agente de educación, al mismo tiempo que de instrucción” TISSIÉ, PH. (1899) *La fatiga y el adiestramiento físico* (traducción española de Ricardo Rubio) Madrid: Librería de Fernando Fé, p. 344.

<sup>669</sup> RUBIO, R. (1894) “Los juegos corporales...”, *Op. Cit.*, p. 42.

<sup>670</sup> BASTINOS, J. (1895) *Juegos infantiles. Recreos infantiles para la infancia y la juventud*. Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos, p. 11.

<sup>671</sup> GARCÍA, 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. Pedagogía general, Educación física y Juegos corporales*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía., p. 577.

primera que llega a presenciarse<sup>672</sup>, incluyendo aquí desde juegos de acústica<sup>673</sup>, óptica, calor o mecánica, además de otras serie de juegos para el recreo intelectual divididos en juegos de memoria (el alfabeto, la palabra acomodada, la historia en verso, etc.), de ingenio (acrósticos, anagramas, cruz de palabras, etc.), rompecabezas (rompecabezas chinos, los ocho cuadrados, el octógono mágico, etc.), recreos matemáticos (adivinar números pensados, el número elevado, calendario perpetuo, etc.), progresiones (el montón de piedras, las 64 casillas de ajedrez, contar un trillón, etc.) y juegos de ideas y palabras (los despropósitos, enigmas en prosa, las preguntas y respuestas, trabalenguas, etc.).

En el tránsito entre el siglo XIX y XX nos detenemos en la figura de Andrés Manjón, el cual constituye un interesante ejemplo de cómo desarrollar en la práctica cotidiana escolar todo aquello de lo que venimos hablando sobre las aplicaciones del juego a las diferentes enseñanzas académicas o didácticas específicas. Leyendo su diario, vemos como cuidadosamente va anotando todas aquellas experiencias lúdicas de aprendizaje que se van realizando en la escuela del Ave-María granadina. Ya en el prólogo de la edición de este diario, José Manuel PELLEZO nos avanza una experiencia relativa a la enseñanza de la geografía en aquel día en el que “vio que unos niños mayores enseñaban a otros menores en un mapa mudo la ruta de Granada a Madrid. Y entonces hizo construir en una plazuela del Carmen del Sacromonte un gran mapa en relieve para que los niños aprendieran Geografía en un juego de viajes imaginarios, saltando sobre mares de agua verdadera y riscos<sup>674</sup>. Aunque consideramos más interesante, si cabe, acudir a las propias palabras escritas por el sacerdote burgalés, el cual el 6 de mayo de 1895 escribe: “*Post nubila Phoebus. Jugando se enseña (...)* La novedad de este día ha sido la feliz ocurrencia de un profesor del Ave-María para convertir en medio pedagógico de instrucción el juego que llaman los niños el *salto de la muerte*”<sup>675</sup>. Aunque las aplicaciones a las diferentes materias escolares son muy variadas: en matemáticas, “24 de agosto de 1895. *Enseñar jugando.*- Se hallan estos días útilmente entretenidos los niños mayores jugando durante las horas de recreo con

---

<sup>672</sup> Ídem.

<sup>673</sup> Sobre este tipo de actividades lúdicas, escribe que: “La Acústica da lugar á pocas experiencias susceptibles de ser consideradas como juegos; algunas, sin embargo, son bastante recreativas y merecen ocupar un lugar en nuestro libro” *Ibidem*, p. 581.

<sup>674</sup> PELLEZO, J. M. (1973) *Diario del P. Manjón 1895- 1905*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, p. XIII.

<sup>675</sup> *Ibidem*, pp. 22-23.

barajas de números, que les hace su profesor, y con las cuales suman y restan y hacen otras operaciones”<sup>676</sup>; geografía “28 de agosto de 1895. *Recreándose en mapas*.- En este y otros días observé que los niños de la clase elemental se entretenían durante el recreo en señalar, sobre mapas mudos, montañas y ríos, regiones y provincias de España, haciendo de maestros los niños más adelantados. Los niños se hallaban gustosos y aprendían jugando la geografía patria”<sup>677</sup>; ambas disciplinas, “25 de noviembre de 1900. *Dos juegos* de instrucción escolar se han inaugurado hoy, el de *los bolos*, para enseñar a contar, y *el de los hoyos*, para enseñar las provincias que hay en España”<sup>678</sup>; enseñanza de la religión “23 de mayo de 1901. *Pasé el día* enseñando a jugar a la enseñanza a maestros y niños. Uno de los juegos fue *personalizar* los diez mandamientos y presentar casos para que la personilla que representaba cada mandamiento dijera si había pecado y contra qué precepto”<sup>679</sup>; u otras materias, exhortando a los maestros a:

---

<sup>676</sup> Ibídem, p. 41; también pone en marcha otros juegos matemáticos, como por ejemplo: “10 de noviembre de 1901. *Lugares aritméticos*.- Así llamamos a un juego cuyo fin es dar a conocer los números por el lugar que ocupan, y le hemos hecho hoy” Ibídem, p. 271.

<sup>677</sup> Ibídem, p. 42. Además también pone en marcha los archiconocidos juegos de historia mediante rayuelas: “26 de enero de 1902. *Rayuela de historia*.- Así se llama un juego que hemos concluido hoy en el Colegio del Ave-María. 27 de enero de 1902. *Es una síntesis* gráfica de la historia patria dicha rayuela, y no disgusta a los niños y espectadores. Es una enseñanza *movida*” Ibídem, p. 280; este procedimiento de enseñanza de la historia es tratado con mayor detenimiento en su libro sobre el pensamiento del Ave-María y los métodos de enseñanza: “Dicen los niños al jugar á la rayuela palabras vacías de cosas incoherentes; pero pongamos en sus labios hechos y personajes históricos y tendremos la historia sagrada o profana en juego; con lo cual aprenderán más que en libros (...) Una de esas industrias es el *juego de la rayuela*, en el cual aprende la historia *con la punta del pie*; pues á la vez que pega á la *china* para que pase de un cuartelillo á otro, va diciendo los nombres de los pueblos, y los personajes que en aquellos cuadros se representan. Este es un estudio algo *pedestre*, pero muy higiénico y muy práctico” MANJÓN, A. (1902) *El pensamiento del Ave-María (3ª parte. Modos de enseñar)*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María p. 90-94.

<sup>678</sup> PRELLEZO, J. M. (1973) *Diario del P. Manjón...*, Op. Cit., p. 241. En diciembre del mismo año, profundiza en el diseño y práctica de estos mismos juegos: “10 de diciembre de 1900. *El juego* que los niños llaman de *la rayuela* ha sido hoy aplicado a la explicación de la historia patria y sacan más provecho de él que de los libros. ¡Av. M.! 11 de diciembre de 1900. *El juego* de los escapularios con letras, guarismos y otros signos, que hacen los párvulos, me ha gustado esta tarde. ¡Av. M.! ¡Av. M.! ¡Av. M.!” Ibídem, p. 242.

<sup>679</sup> Ibídem, p. 259; para la educación religiosa diseña también otros juegos, como los realizados el 1 de marzo de 1902: “Fabricué, acompañado del capellán y Molina, dos juegos de Historia Sagrada que fijamos en dos latas y colgamos en dos cármenes, el de los niños y el de las niñas del Camino del Sacro-Monte” Ibídem, p. 314. Medio siglo después, el insigne educador catalán Joan Tusquets, también “idea y programa un método de enseñanza de la religión sirviéndose precisamente del juego. Se sirve del juego, o mejor dicho de todo aquello que el juego tiene de natural, activo y atractivo para el niño para irlo llevando al aprendizaje de las oraciones y de la religión católica en general. En su obra *Religión explicada* a los párvulos encontramos juegos destinados a vivir la religión, juegos formativos y juegos de aprendizaje de la religión, es decir, instructivos. Encontramos en cada lección un juego estructurado que se relaciona con el tema estudiado en la lección y en el que se marca un objetivo, un material, unos personajes y la manera de practicar dicho juego” BORJA, M. (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 74.

“recordad lo que gozábais poniendo tiendas, fabricando carros con ruedas, molinos con aspas, casas con piedras y huertos con plantas, y aprendereis á enseñar agricultura, industria y comercio, no en extractos quintaesenciados de obras magistrales (sólo útiles para repaso de quienes las estudiaron), sino en los hechos y juegos, poniendo juguetes donde no haya cosas, y aceptando figuras y representaciones donde os falten artefactos”<sup>680</sup>.

A principios del siglo XX comienzan a multiplicarse los ejemplos de aplicaciones lúdicas a la didáctica escolar, como ocurre, por ejemplo, con Matilde García del Real que, tras hablar sobre los juegos manuales froebelianos citados y del espíritu científico y filosófico que los rodea, propone también para el desarrollo intelectual los “juegos de espíritu y los de cálculo, las charadas y acertijos tienen también su interés, sobre todo en la segunda infancia, aunque no conviene abusar de ellos”<sup>681</sup>, siendo unas actividades que facilitan el aprendizaje intelectual, la imaginación y la memoria. Por entonces, el maestro alicantino Ángel Llorca también recomendará que de entre “los juegos sedentarios, han de procurarse los más recreativos é instructivos y que mayor habilidad manual proporcionen”<sup>682</sup>, escogiendo para ello juegos similares a los propuestos por García del Real. La utilización de la actividad lúdica para la enseñanza de las materias escolares comienza a extenderse y son varios los maestros que publican juegos y métodos de enseñanza basados en el interés lúdico. Así, el profesor de la Escuela normal superior de Burgos, García Sánchez, propone un procedimiento para la enseñanza de la aritmética llamado el *juego de pirámides*, el cual consta de catorce pirámides, “siete para cada uno de los dos bandos que han de actuar, y un taco ó billa prismática que sirve para el juego. La citada figura hace que no ruede demasiado (...) Uno de los juegos consiste en que el niño, enunciando un número (valor absoluto), tira sobre las pirámides, y da valor relativo, según el lugar que ocupa la que derriba”<sup>683</sup>, sirviendo también este método para la enseñanza y práctica de operaciones como la suma o la resta para los párvulos.

En uno de los libros de texto publicados y con mayor difusión en la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, encontramos varios ejemplos de cómo utilizar el juego

---

<sup>680</sup> MANJÓN, A. (1902) *El pensamiento del Ave-María...*, Op. Cit., p. 85.

<sup>681</sup> GARCÍA, M. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 111, p. 429.

<sup>682</sup> LLORCA, A. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 112, p. 40.

<sup>683</sup> GARCÍA, M. (1904) “Procedimientos de enseñanza” en *La Escuela Moderna* nº 155, p. 89.

con diferentes objetivos didácticos. Así, para la enseñanza de la lectura se describe un procedimiento en el que el maestro saca unas letras sueltas de madera de una caja y dice: “Hoy jugaremos á leer (...) yo ocultaré las letras todas del abecedario en varios sitios del patio y vosotros me las traeréis por el orden que voy á anunciar (...) Así, por ese tenor, jugaron aquel día hasta la hora de salir a clase los alumnos del *Colegio Libre*”<sup>684</sup>, logrando de esta manera el conocimiento de las letras del abecedario, así como la combinación de éstas para la composición de sílabas y palabras. También se aplican las estrategias lúdicas al aprendizaje de la escritura, “Cuando se le hubo enseñado el juego de leer, aprendió el juego de escribir, consistente en hacer en el suelo las letras que el ayudante hacía en la pizarra; en elegir las y señalarlas después de hechas, y en hacerlas después de elegir las, al solo anuncio de ellas, esto es, sin que nadie se las escribiera antes”<sup>685</sup>; a la enseñanza de las formas geométricas, gracias a que “el juego de la geometría era muy higiénico y entretenido. El profesor, por ejemplo, trazaba en la pizarra una línea de arriba á abajo y escribía al lado una línea vertical. Luego preguntaba: ¿Qué línea es? Y los alumnos contestaban (...) De esta suerte aprendían geometría y jugaban á ella los niños del colegio”<sup>686</sup>; e incluso para el aprendizaje de la geografía española:

“Los juegos de geografía que se ejecutaban en esta clase, consistían en lo siguiente: Á un extremo del patio, que era muy grande, había una pared semejante á la de un juego de pelota y en esta pared un mapa de España pintado al fresco, dividido en regiones y en provincias, cada una de las cuales llevaba marcado su nombre de manera visible, así como los ríos y las montañas que las recorrían y cruzaban. El profesor colocaba á sus alumnos delante de este mapa, divididos en tres grupos y, cada grupo ocupaba sitio distinto según lo adelantados que estaban en el juego. Primero los más pequeños ó los últimos que habían ingresado en la clase, al centro los que estaban un poco más adelantados y detrás los mayorcitos. Á todos se les daba una pelota y, uno después de otro, á la voz del maestro, tiraban la pelota á la región ó á la provincia que el profesor indicaba”<sup>687</sup>

Los docentes de entonces toman nota de estos procedimientos, aplicándolos en su práctica cotidiana y creando otros nuevos. Buena muestra de esto, son las memorias

---

<sup>684</sup> URALES, F. (1906) *Sembrando Flores*, Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, pp. 13-15.

<sup>685</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>686</sup> *Ibidem*, pp. 29- 30.

<sup>687</sup> *Ibidem*, p. 18.

técnicas de los maestros valencianos de 1908, en las que se pueden encontrar multitud de ejemplos de aplicación del juego al aprendizaje de las diferentes materias escolares. Así, se cita el uso de juegos intelectuales como “los de prendas, los rompecabezas, adivinanzas ó acertijos, charadas, cuentos é historietas morales y otras narraciones en que la niñez aprende inconscientemente á pensar, discurrir y hablar con soltura”<sup>688</sup>, aprovechando estos y otros juegos para “enseñarles prácticamente la Geografía, usamos tambien, como premio y en días determinados, al igual que en las niñas, la caja de construcciones y la de un precioso mapa de España recortado que ellos componen y forman con admirable perfección”<sup>689</sup>. El juego de la pelota también será utilizado con fines didácticos por los docentes valencianos, pues además de ser un buen elemento para la educación física, puede usarse para lograr otros objetivos de aprendizaje escolar:

“su valor educativo en la parte intelectual porque habitúa al cálculo, desarrollando la vista de un modo prodigioso en los múltiples y variados azares que el transcurso del juego se presentan; aguza el ingenio en los variados lances que este juego ofrece; para burlar los efectos del cálculo y sagacidad de los adversarios y tambien la memoria para recordar los tantos ó puntos que va ganando cada una de las dos partes contendientes (...) La misma pelota, por su figura esférica nos sirve veces á los Maestros á falta de otros aparatos para explicar muchos fenómenos astronómicos y físicos, especialmente en lo que afecta á la figura y movimientos de la tierra, eclipses, etc.”<sup>690</sup>

De manera similar, el balón se utiliza también para la enseñanza de propiedades físicas, químicas y geométricas: “puede servir de base á una explicación de ciencias fisico-químicas pues, por ser de goma, resultan muy visibles las propiedades físicas de elasticidad, comprensibilidad, impenetrabilidad, etc., y por su forma y volumen puede dar origen á proporcionarles conocimientos geométricos como son: volumen, superficie

---

<sup>688</sup> AMORÓS, J. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, *Algemesí, A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, p. 8.

<sup>689</sup> *Ibidem*, 15. Como vimos anteriormente, el juego de la rayuela popularizado por Manjón es un gran auxiliar para la enseñanza de la geografía y la historia, lo cual no pasa inadvertido para la práctica cotidiana de los maestros valencianos: “Otro juego conocido en casi todas las regiones de España es el de el tejo ó rayuela, que, aunque hayan variado los nombres de infierno, descanso, etc, en la mayor parte de España se les da el mismo nombre, si bien, en algunas otras regiones han introducido nombres nuevos aplicándolos á la Geografía y la Historia, pero en esta parte de Requena continua recibiendo los nombres de la antigüedad” ALVIAR, Q. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, Requena, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 5, p. 10.

y sus especies plana, curva, cóncava y convexa”<sup>691</sup>. Las diferentes utilidades que los maestros le dan a los juegos practicados por los niños y niñas en sus escuelas parece que no tienen fin, y de un juego como el de la peonza se saca un excelente partido para la enseñanza de la física: “muy generalizado se halla también el juego de la peonza con sus muchas variedades (...) no deja de ser interesante también como recurso del Maestro para dar una explicación bastante clara de los movimientos de rotación y traslación de la tierra, así como también de las fuerzas centrípeta y centrífuga del movimiento circular”<sup>692</sup>. También para la didáctica de la lengua se utilizan juegos, como: los de prendas, que “favorecen el desarrollo de la memoria y la facultad del lenguaje dadas las dificultades de pronunciación que suelen aparecer las frases que se emplean”<sup>693</sup>; juegos intelectuales como “agotar una letra, resolver problemas aritméticos de memoria, adivinar elaradas, geroglíficos (sic), enigmas, rompecabezas; repetir en cierto orden palabras de sonidos semejantes, las que exigen mucho cuidado para no tropezar en su

---

<sup>690</sup> RUIZ, P. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo”, Puebla de San Miguel, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 12-15.

<sup>691</sup> VALOR, L. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, Chiva, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 17-18. La misma profesora hace acompañar el juego del corro con diferentes canciones instructivas que ayudan a sus alumnas al aprendizaje de diferentes materias: “En cuanto á la parte intelectual si las canciones que se elijan son de hechos históricos, asuntos geográficos, combinaciones de letras ó sílabas, tablas aritméticas etc, etc., los resultados serán excelentes” *Ibidem*, p. 13; un corro que es aprovechado por otra maestra para la enseñanza de la geometría: “suelen formar círculos y jugar al corro, como vulgarmente se dice, pero este juego lo verifican, por lo general, cuando han aprendido lo que se una circunferencia, colocándose parvulillos dentro de ella, en diferentes direcciones y al mismo tiempo se les dá una lección práctica de Geometría” BARCO, M<sup>ª</sup>D. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre” Chiva, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 16.

<sup>692</sup>RUIZ, P. (1908) “Indicación de los juegos...”, *Op. Cit.*, p. 16. Un juguete cuyo uso está muy extendido y que aprovechan diferentes maestros: “El juego del trompo al que los niños son tan aficionados y se presenta con muchas variaciones y á conversaciones entre el Maestro y los discípulos y que el Maestro debe aprovechar en veneficio (sic) de la instrucción de los niños, haciéndoles comprender, en este juego, los movimientos de rotación y traslación de nuestro planeta, y digo los dos movimientos, porque el trompo al ser despedido por la cuerda no siempre está fijo, sino que hay ocasiones que va describiendo un círculo y en este se les hace comprender el movimiento de traslación de la Tierra y cuando está fijo el movimiento de rotación” ALVIAR, Q. (1908) “Juegos y ejercicios...”, *Op. Cit.*, p. 12; una posibilidades que se pueden extender también a la enseñanza cromática: “Peonza. Este juego que tanto gusta a los niños puede darnos un importante resultado en la educación de la vista. Para dar al niño idea de los colores le haremos ver que la luz natural está formada por el rojo, amarillo, anaranjado etc. y haciendo uso de la peonza volveremos a componer la luz blanca. Sobre su cara superior se pintan, con los colores indicados, siete segmentos iguales y se verá al girar con rapidez que todos reunidos forman el blanco. Se les dice que solo hay tres colores fundamentales, el rojo, el amarillo y azul. Por el mismo procedimiento que el anterior, verán como el anaranjado es la union del rojo y amarillo, el violado resulta de la mezcla del rojo y azul, que el amarillo y azul dan el verde, etc” MARTÍNEZ, H. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo”, Ademuz, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 14-15.

<sup>693</sup> HERRERO, F. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo”, Buñol, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 4-5.

pronunciación (...) diversiones estas que distraen é instruyen grandemente á mis discípulas”<sup>694</sup>; u otros juegos de ingenio y entretenimientos:

“Comprendemos en el grupo de juegos de ingenio todos aquellos en que predomine el ejercicio mental sobre el ejercicio físico. No son todos muy recomendables, porque exigen mucha atención, porque carecen de movimientos; pero hay reacciones en que llenan su oficio y prestan grande ayuda al maestro (...) hay otros muchos juegos, entretenimientos mejor dicho, que instruyen y recrean (...) Son estos: 1º, los de aliteración, que consisten en repetir en cierto orden palabras de sonido semejante ó cacofónicas, las cuales exigen mucho cuidado para no tropezar en su pronunciación; 2º, agotar una letra ó una serie de nombres de objetos, sean animales ó vegetales ó minerales; 3º, adivinar charadas, enigmas, acrósticos, logogrifos, jeroglíficos y rompecabezas; 4º resolver problemas aritméticos curiosos, cuadros mágicos, curiosidades numéricas de memoria; 5º formar colección de sellos, de retratos, de postales; 6º trabajos manuales en papel, vinata y alambre; 7º experimentos de física y química recreativos”<sup>695</sup>.

En la primera década del siglo XX, García del Real ofrece una serie de pautas para la educación especial, recurriendo para la enseñanza de las diferentes disciplinas escolares a los juegos. La propuesta comienza con la ejercitación de los sentidos mediante actividades lúdicas, como por ejemplo, en el desarrollo del sentido cromático, donde se juega a “clasificar perlas, lanas, trocitos de tela, papeles del mismo color. Jugar al dominó cromático o dominó de los colores”<sup>696</sup>, o el aprendizaje del cálculo, que “se enseña por medio del juego. Los alumnos cuentan jugando a los cantillos, a los bolos, al dominó, a la lotería, etc. (...) Todos los ejercicios se presentan en forma de juegos o con un fin inmediatamente práctico”<sup>697</sup>. De otro lado, Rufino Blanco también tiene muy claro que la actividad lúdica es un medio extraordinario de enseñanza y no

---

<sup>694</sup> MARTÍNEZ, M. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia con niñas”, *Quatretonda, A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, pp. 17-18.

<sup>695</sup> CAUDELL, J. (1909) “Descripción de tres juegos infantiles de los que en la localidad tengan mayor valor pedagógico” *Llaurí, A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 10, pp. 13-15.

<sup>696</sup> GARCÍA, M. (1912) “La educación de los niños anormales” en *La Escuela Moderna* nº 246, p. 91.

<sup>697</sup> *Ibidem*, p. 92. El profesor de educación especial de un instituto de Bruselas, Herlin, da también noticia de un juego del ahorcado practicado por sordos, útil para la enseñanza lingüística: “Los sordomudos jovencitos cuyo bagaje lingüístico es aún muy reducido se entretienen en una diversión verdaderamente típica. Reunidos en una sala de juegos, en caso de mal tiempo o durante la estación de invierno, uno de ellos escribe una letra, la primera de un nombre que conoce; después pone a continuación tantos puntos como letras tiene el nombre completo; los otros niños deben encontrar el nombre pensado por su condiscípulo” *HERLIN, A. (1915) “Los juegos de los sordomudos” en La Escuela Moderna* nº 290, p. 786.



duda en afirmar que “los juegos instruyen. Para jugar hay que aprender los juegos y saber jugar, y por esto los juegos contribuyen a la *educación intelectual*”<sup>698</sup>. En cambio, en un principio García Recuero no parece tan receptivo a los juegos intelectuales, siendo más partidario de la práctica deportiva por considerarla favorecedora del descanso mental y menos agotadora cognitivamente, confiando en que los “deportes son tanto más necesarios, cuanto mayor sea el ejercicio intelectual, pues aunque resultan más cómodos los juegos de cálculo, como el ajedrez, el asalto, etc., no son convenientes, porque producen efectos contrarios a lo que nos proponemos, o sea el descanso intelectual”<sup>699</sup>. Pero en la realidad se da cuenta de que esto no es cierto, y propone también el juego como medio de instrucción, puesto que “además de las ventajas que el juego tiene en la educación física y moral, se puede aprovechar este trabajo que el niño desarrolla para la educación intelectual. Enseñar jugando, es la aspiración de la escuela moderna”<sup>700</sup>, para llevar a cabo estos proyectos lúdicos sugiere el aprovechamiento de los saltos y ejercicios físicos de los niños para que los profesores “los dirijan en determinado sentido instructivo, repitiendo sobre el mapa o sobre una rajuela, los nombres de las distintas regiones, de hechos históricos, de estudios gramaticales, geométricos, aritméticos, clasificaciones zoológicas, etc.”<sup>701</sup>. Por otra parte, Niño y Viñas recoge en su manual sobre ejercicio físico y pedagógico un método de lectura del subinspector general de primera enseñanza Rafael Torromé, el cual combina el ejercicio físico con el aprendizaje de la lectura y escritura mediante métodos lúdicos que hacen más sencillo este tipo de enseñanzas:

“El Abecedario gimnástico consiste en representar cada letra por un niño que por su actitud la simula y asemeja. Sus formas generatrices son la *o* y la *i*. Es un gran auxiliar en el difícil aprendizaje de la Lectura (tormento de niños y de maestros con métodos inactivos y

---

<sup>698</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, p. 440.

<sup>699</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de Pedagogía. Tomo I. Educación General*, Valencia: Tipografía La Gutenberg (3ª edición), p. 309.

<sup>700</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de Pedagogía. Tomo II. Dirección de escuelas y didáctica pedagógica*. Valencia: Tipografía La Gutenberg (3ª edición), p. 149.

<sup>701</sup> *Ibidem*, p. 150; en esta misma línea, también apuesta por la rayuela y los juegos históricos del Andrés Manjón, tomándolos como modelo y recalando que “La reproducción de escenas históricas, en que los actores sean los mismos niños, y hechos sobre el gran mapa del jardín, facilitan de tal modo esta enseñanza, que no se borra nunca de su mente tales conocimientos. El juego de la Gallina Ciega lo aplica también a la enseñanza de la historia (...) La rayuela empleada por el insigne pedagogo mencionado, es también adecuado medio para esta enseñanza. La divide en tres grados (...) Como procedimientos, emplea la reproducción del mismo grabado con sólo las iniciales o abreviaturas que desentraña el alumno; colocación de confite o juguete en un sitio del grabado que regala a quien sabe hasta allí; empezar por el

antipedagógicos y clave de las demás enseñanzas), del sentido de la vista y del oído. Con la acción de los músculos en los ejercicios a que se someten, parece que les quedan grabadas las letras y sus combinaciones para no olvidarlas (...)

El Maestro o instructor mostrará, por la figura o por la acción, la letra, sílaba, palabra o frase que hayan de repetir los niños, con arreglo al grado de enseñanza en que se encuentren. Unos niños reproducirán los movimientos, otros escribirán (en el tablero, en el suelo, cuaderno, etc.) lo que se les dicte, con lo que conseguiremos hacer verdaderamente simultánea, amena y activa la enseñanza de la Lectura y Escritura a la vez que encontramos un nuevo recurso gimnástico”<sup>702</sup>

Por entonces, en las escuelas italianas de Barcelona cuyo fundamento era el método Montessori, también se llevaban a cabo procedimientos lúdicos para el aprendizaje de la lectura de palabras y frases. Así, por ejemplo, en uno de estos juegos la maestra coloca sobre su mesa juguetes y objetos acompañados cada uno de un cartel con su nombre escrito, “dobla y arrolla los cartelitos, los mezcla dentro de una cajita y los hace extraer a la suerte por los niños que saben leer. Deben llevar el cartelito a su sitio, desarrollarlo poco a poco, leerlo mentalmente sin dejarlo ver a sus vecinos y después acercarse a la mesa (...) deberá pronunciar en voz alta el nombre del juguete y presentar el papelito a la directora. Si el niño indica el objeto con el dedo y pronuncia claramente su nombre, toma el juguete y lo utiliza a placer”<sup>703</sup>, así mediante la motivación que produce en el niño la recompensa de poder jugar posteriormente con el juguete correspondiente, aprende de manera lúdica la lectura de palabras sueltas, pasando después “al juego para la lectura de las frases, con el cual se establece en el niño el lenguaje lógico, poniéndolo en condiciones de comprender el sentido de los libros”<sup>704</sup>. Un método lúdico el de la doctora italiana que también sirve, entre otras materias, para el aprendizaje de la aritmética<sup>705</sup>, sirviéndose de ejercicios sensoriales, cubos, prismas, barras y diferentes juegos.

---

fin y proponer problemas de guerra, comercio, etc., en que el alumno ha de echar mano de toda la historia” *Ibidem*, p. 212-213.

<sup>702</sup> NIÑO Y VIÑAS, L. (1915) *Educación física. Ejercicio corporal pedagógico (para escuelas normales y de niños)*, Salamanca: Imprenta católica salmanticense y encuadernación, pp. 90-91.

<sup>703</sup> COLAROSI, B. (1915) “El método de la pedagogía científica de la doctora María Montessori” en *La Escuela Moderna* nº 282, p. 97.

<sup>704</sup> *Ibidem*, p. 98.

<sup>705</sup> “Hay un juego en que la profesora llama, uno por uno, a los alumnos, diciéndoles: Ven hasta mi dos veces, una vez, cero veces, cuatro veces, etc. Los niños aprenden así el significado de los números. Otro juego: tiene por objeto la memoria; por fin, el reconocimiento de los guarismos y la retención de los

En los años 20, María Carbonell presta especial atención a los juegos intelectuales como recurso ideal de educación y enseñanza de las diferentes disciplinas escolares, incluyendo en este grupo a los juegos intelectuales no motores como los de cartas, damas, ajedrez, dominó y otros que también practican los adultos<sup>706</sup>. Las aplicaciones de estas actividades lúdicas son diversas, yendo desde los juegos de cálculo a los de geometría, pasando por aquellos para la enseñanza de la historia. Entre los de aplicación al aprendizaje del cálculo, ofrece un par de ejemplos para su práctica en las primeras edades:

“Con el objeto de dar alguna amenidad a la enseñanza de la Aritmética, se han ideado algunos juegos que pueden dar buen resultado en los primeros grados. Con los baberitos (...) pueden convertirse los niños en números como allí en letras. Un niño va buscando entre sus compañeros a los que llevan números que se necesitan para representar la cantidad que se le exige. De este modo, todos están atentos y a la vez entretenidos agradablemente. El valor absoluto y relativo de las cifras puede dar lugar también a variados ejercicios. (...) Sirve también para este ejercicio el juego de bolos o billas. Colócanse en fila siete bolos de madera y se eligen los campeones que han de derribarlos con unas bolas o tiradores. Supongamos que derriba el segundo bolo, y dice: vale veinte; si derriba el tercero, vale ciento, y así hasta llegar a los millones”<sup>707</sup>.

Los juegos de geometría que propone también persiguen la enseñanza mediante métodos amenos, auxiliándose para su práctica de cintas de colores y listones de varios tamaños con los que los niños realizan diferentes figuras, como líneas rectas, curvas o mixtas, “si se les pide recta horizontal, la ponen en esta posición; si inclinada, bajan la mano izquierda; si vertical, queda la cinta suspendida de una mano (...) Con listones se forman ángulos de todas clases, triángulos y toda especie de polígonos (...) También pueden las mismas niñas formar figuras geométricas: circunferencias, ángulos, triángulos, etc.”<sup>708</sup>. Por último también hace referencia a los juegos históricos<sup>709</sup> de

---

números. Consiste en lo siguiente: el niño saca un número de un bombo, lo lee, procura fijarlo en su memoria, lo deja y va a la sala a buscar tantos muñecos, estampas, etc., como su ‘suerte’ le marcó. La maestra comprueba si los objetos traídos corresponden al número sacado en suerte” ROSA, R. (1919) “El curso internacional de pedagogía científica de la doctora Montessori” en *BILE* nº 711, p. 178.

<sup>706</sup> CARBONELL, M. (1920) *Temas de Pedagogía*, Valencia: Imp. Hijos de F. Vives Mora, p. 67.

<sup>707</sup> *Ibidem*, p. 338

<sup>708</sup> *Ibidem*, p. 341.

<sup>709</sup> “Para hacer que reciten los relatos aprendidos, se vale del juego de la *rayuela*, y al entrar los niños en los cuadros, según las leyes del juego, dice cada uno lo que sabe del personaje que representa. Con este procedimiento se obtiene el resultado de que al mes de jugar sabe cada niño el papel de todos sus

Manjón, que aprovechando la forma y subdivisiones de la rayuela, facilitan la enseñanza de la historia de España mediante representaciones de personajes y hechos históricos en el juego de ‘personalizar la Historia’. En estos años, Claparède pone en el *BILE* como ejemplo de sus tesis sobre el juego y el trabajo, un método lúdico de la profesora de una escuela secundaria de Ginebra, Th. Pittard, para el aprendizaje de la lengua francesa que llegará posteriormente a nuestro país: “como aplicación del juego al estudio del francés (...) se pide a los alumnos que describan tan exactamente como sea posible, pero sin nombrarlo, un objeto colocado ante ellos. Después, terminada esta descripción, se distribuyen las hojas que contienen a los alumnos de otra clase (...) Estos nuevos alumnos tienen entonces por tarea dibujar el objeto descrito (...) Este ejercicio los divierte mucho, y, al mismo tiempo, es uno de los más instructivos”<sup>710</sup>; de esta manera las alumnas realizan un aprendizaje mediante estrategias lúdicas sobre la utilidad práctica de la precisión de estilo, elección de la palabra adecuada, observación, etc. Por su parte, Pau Vila advierte a los padres y educadores sobre la idoneidad del uso de juegos intelectuales e instructivos para la enseñanza del cálculo, ejercitando las facultades mentales mediante la práctica lúdica: “jòcs de calcul, com *l’assalt*, *dames* i *escacs*, tots ells molt convenients per als nois de més de dotze anys; car són un bon ensinestrament del judici i de l’imaginació plantejadora a través de la gimnàstica de cervell que motiven”<sup>711</sup>. Otra catalana y maestra de las Escuelas nacionales de Barcelona, María Baldó, pronto repara también en las posibilidades pedagógicas que encierran los juegos típicos del folklore de cada cultura, especialmente relevantes “si buscamos la aplicación del folk-lore en la preparación intelectual del niño, encontramos tres disciplinas mediatamente relacionadas con él: el lenguaje, la historia y la geografía”<sup>712</sup>. Así, por ejemplo, para el aprendizaje de la geografía de cada país y municipio, si atendemos a las danzas, fiestas y a “sus juegos (...) al completar el

---

compañeros, y de este modo han aprendido, jugando y sin ningún esfuerzo, todo lo más saliente e importante de la Historia. Estos juegos son muy aceptables como recurso que anime y ayude a facilitar el conocimiento de la Historia. Pueden tener lugar en los ratos de recreo y en los días de paseos escolares” Ibidem, p. 356.

<sup>710</sup> CLAPARÈDE, E. (1921) “La escuela y la psicología experimental” en *BILE* nº 734, p. 149. Una década más tarde, el maestro Xavier Escoda ensalzará también las virtudes de este método lúdico para el aprendizaje de la lengua: “És innegable que el procediment de Mlle. Pittarde pot ésser emprat metòdicament com un bon mitjà de llenguatge (...) El noi s’acostuma a retratar per mitjà de la ploma i procura *fer-se entendre bé* perquè el company dibuixant trobi les dades més precises i puguin així conjuntament assolir l’èxit. L’element necessari, la primera materia educacional, en una paraula: l’interès es manté sempre ferm, prova evident de l’eficiència del procediment assajat” ESCODA, X. (1932) “Els jocs educatius a l’escola. El procediment de Mlle. Pittard, de Ginebra” en *Butlletí dels Mestres (Publicació pedagògica del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya)* nº 65-66, p. 108.

<sup>711</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L’Avenç, p. 21.

conocimiento geográfico, proporcionarán al niño una síntesis clara de su pueblo, al que conocerá no sólo en su aspecto natural, sino en las manifestaciones anímicas de su gente. Y entonces el macizo de montañas, el arroyo, la cuenca hidrográfica, la costa, la capital o el partido judicial estudiados tendrán para el niño el valor de algo plástico”<sup>713</sup>, aprovechando así la riqueza cultural y motivación que despierta el estudio de la realidad más cercana, para el aprendizaje de la geografía e historia local.

Por entonces, Lorenzo Luzuriaga publica un artículo sobre el método Decroly y las palabras que el propio médico y pedagogo belga pronunció en el Congreso de Educación Nueva de 1921 definiendo las características de sus escuelas, en las que se hace uso del juego para el aprendizaje de las diferentes materias instrumentales, “las clases de técnica del lenguaje hablado y escrito (repetición de la lectura, de la escritura, de la ortografía) y de cálculo se darán con preferencia por la mañana, por lo menos tres o cuatro veces durante la primera hora de la clase. Estos ejercicios se desarrollarán, sobre todo, en forma de juegos, en que la emulación y el placer del éxito sean los principales estimulantes”<sup>714</sup>; formando así todo un sistema de enseñanza que fundamenta su didáctica en la actividad lúdica mediante aplicaciones diversas: a las matemáticas mediante los juegos de cálculo adaptados al centro de interés cuyo principio “sirve de punto de partida para realizar toda una serie de juegos nuevos que divierten enormemente la comprensión de los conceptos del número”<sup>715</sup>; la lectura asociada a los centros de interés mediante “1º El método visual de lectura, 2º el empleo de la frase, de la palabra concreta, 3º repeticiones muy numerosas, facilitadas por el interés y el procedimiento de juego, 4º una descomposición natural realizada por el niño, 5º aplicación de la lectura, en fin, a las diferentes nociones enseñadas”<sup>716</sup>; o la

---

<sup>712</sup> BALDÓ, M. (1925) “El folk-lore en la escuela” en *Revista de Pedagogía* nº 43, p. 294.

<sup>713</sup> *Ibidem*, pp. 296-297.

<sup>714</sup> LUZURIAGA, L. (1925) “El método Decroly” en *BILE* nº 786, p. 277. Felipe Castiella recuerda la división del Dr. Decroly sobre los juegos escolares, en la que, junto a los juegos que desarrollan las perfecciones sensoriales, la atención y la aptitud motriz, se hayan los “juegos de iniciación aritmética, juegos que se refieren a la noción del tiempo, juegos de iniciación a la lectura, juegos de gramática y comprensión del lenguaje” CASTIELLA, F. (1929) “Los juegos infantiles” en *Revista de Pedagogía* nº 92, p. 344.

<sup>715</sup> HAMAÏDE, A. (1930) *El método Decroly*, Madrid: Francisco Beltrán, p. 92.

<sup>716</sup> *Ibidem*, p. 112. Para tal fin, realiza juegos como el de la lotería o el de las cajitas, que facilitan sobremanera este aprendizaje: “Los juegos pueden ser confeccionados por los alumnos de las clases superiores, resultando para ellos un excelente ejercicio de dibujo, de caligrafía y aun de solidaridad. Ejemplo: *juego de lotería*, primeramente exigimos simplemente al niño el conocimiento de las imágenes visuales. Este primer juego es un ejercicio de comparación. Se esconden las imágenes visuales con la ayuda de una cinta de papel, y se dedica a colocar debajo de la imagen del objeto la imagen visual gráfica correspondiente. Ahora el juego es algo más complicado, porque no hay modelo, y es, no solamente un

escritura “empleando jueguecitos que consisten al principio en cortar la frase en palabras, para en seguida reconstruirla: primero, con modelo, y, después, sin él. Después se complica un poco el ejercicio presentando dos frases, luego tres, y así sucesivamente (...) Cuando el niño conoce separadamente todas las sílabas de la frase, se aumenta la dificultad mezclando dos, tres, cuatro y más frases”<sup>717</sup>. A pesar de esto, contrariamente a la opinión de Decroly, Luzuriaga cree que no todos los aprendizajes escolares se podrán realizar mediante estrategias lúdicas, pues:

“con esta unión del juego y del trabajo no se ha resuelto todo. Quedan aún muchos temas en la educación que no pueden realizarse en esa forma: las llamadas ‘técnicas escolares’ (lectura, escritura, cálculo) y el total contenido de las materias culturales, que no puede ni debe desconocer el niño, por constituir la estructura y el fondo de nuestra vida actual. Así, por ejemplo, con una representación dramática del descubrimiento de América, el niño adquiere evidentemente una visión histórica; pero sólo la de un hecho determinado, por importante que éste sea. Antes y después de él quedan otros muchos hechos históricos por conocer y que no pueden adquirirse con el mismo método”<sup>718</sup>.

Ezequiel Solana en su manual de pedagogía para el estudio de los maestros en las Escuelas Normales, también considera que el juego encierra grandes posibilidades para la educación intelectual, puesto que “obliga al niño a observar y atender, a pensar y a discurrir para salir airoso de los azares e incidentes que constituyen el interés del juego, poniendo en ejercicio sus facultades intelectuales”<sup>719</sup>, ejercitando y desarrollando de este modo una serie de capacidades y destrezas cognitivas que serían difíciles de fomentar con tanta facilidad mediante otras actividades. A pesar de esto, no cree muy recomendables los juegos intelectuales sedentarios, pues la actividad lúdica debe favorecer el descanso del espíritu y no el agotamiento mental, “no son buenos para los

---

ejercicio de comparación, sino también de memoria. *Juego de las cajitas*: es un ejercicio muy interesante, pudiendo igualmente asociarle a los centros de interés. Este juego es, a la vez, un ejercicio de lectura y un excelente ejercicio de lecciones de cosas, porque adquiere, de esta manera, la imagen visual gráfica de la cosa asociada a la cosa misma” *Ibíd.*, p. 129.

<sup>717</sup> *Ibíd.*, pp. 141-144. Aunque el filón didáctico que permite este método no se acaba aquí y “ampliada y superada, esta misma idea se ha mostrado fecunda en todos los dominios. Se la ha aplicado –los lectores de Mille. Descodres se han dado cuenta de con cuánto ingenio- al aprendizaje no sólo de la lectura y del cálculo; sino de la geografía, de la historia, a la de las lenguas extranjeras. Y es permitido afirmar que aun no hemos agotado el filón puesto en valor por Decroly” BOVET, P. (1932) “Ovidio Decroly” en *BILE* n° 870, p. 290.

<sup>718</sup> LUZURIAGA, L. (1929) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* n° 93, p. 414.

<sup>719</sup> SOLANA, E. (1925) *Curso completo de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, p. 115.

niños los juegos sedentarios, mayormente si exigen esfuerzos de atención y de cálculo. Por eso deben proscribirse de las escuelas los juegos de cartas, de dominós, de damas, que obligan a un esfuerzo mental semejante al del estudio”<sup>720</sup>. Por otra parte, en el interesante libro sobre los juegos infantiles de Queyrat abundan las referencias y ejemplos de juegos para el desarrollo intelectual y el aprendizaje de las diferentes materias escolares. Entre estas actividades lúdicas distingue aquellas que educan los sentidos, de los juegos propios para “*desenvolver la inteligencia* que tienen la ventaja de satisfacer el instinto de curiosidad del niño, de ser también escuela del espíritu de observación y del juicio (...) son los más propios para aguzar el espíritu, para ejercitar su sagacidad, sus facultades de atención e invención, a saber: las charadas, las charadas en acción, las adivinanzas, los enigmas, el dominó, las damas, el ajedrez”<sup>721</sup>. Además, también elogia los ‘juguetes instructivos’ por las virtudes pedagógicas que contienen, ya que “gran número de ellos son interesantes aplicaciones de la mecánica y de la física, y es seguramente buena la idea de querer iniciar a los niños por el juego en los más recientes descubrimientos de la ciencia. Se puede alegar, no sin razón, que así se les da, con pretexto del placer, conocimientos múltiples que les preparan para el porvenir”<sup>722</sup>, constituyendo de este modo un buen auxiliar para la enseñanza de las disciplinas científicas académicas. Pero el desarrollo intelectual y el aprendizaje de las diferentes materias escolares, no se realiza únicamente por juegos ideados con tal fin, sino que, como actividad integral que es, juegos de carácter corporal concebidos en un principio para la educación física también logran tales resultados. Así, Romero Brest reclama el deber ineludible de instituciones como la universitaria, de “acoger al juego y al deporte, orientarlos hacia las normas racionales que hagan de ellos un factor de acrecentamiento de la energía mental, y una ayuda para aclarar los conceptos del juicio, y de templar la voluntad, para aplicarla íntegra y eficazmente al trabajo intelectual”<sup>723</sup>. Este aprovechamiento didáctico de juegos físicos, lo contempla también la Cartilla

---

<sup>720</sup> *Ibidem*, p. 120.

<sup>721</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*. Madrid: Ed. Daniel Jorro (Trad. por Vicente Valls Anglés), pp. 137-142.

<sup>722</sup> *Ibidem*, pp. 180-181. Aunque para que la práctica lúdica de los frutos pedagógicos deseados, no se deberá abusar de ella, debiendo administrar los juguetes y las ocasiones de juego de manera dosificada: “No olvidemos tampoco que el juego debe contribuir al desenvolvimiento intelectual del niño; que debe proporcionarle medios de observar y por ello de instruirse; que es preciso, por consecuencia, evitar lo que contribuya al cambio demasiado frecuente de las impresiones y distraiga la atención. La costumbre de dar a la vez a los niños gran cantidad de juguetes y de obstruir así sus habitaciones, de hacer de ellas verdaderos almacenes de chucherías, es por esta razón bastante perjudicial” *Ibidem*, p. 190.

<sup>723</sup> ROMERO, E. (1927) “La educación física en la Universidad” en *BILE* n° 802, p. 7.

gimnástica infantil de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, que califica como juegos pedagógicos a:

“aquellos en que el ejercicio corporal se aprovecha para ensanchar el campo de conocimientos de un orden determinado: gramatical, geográfico, zoológico, etc. Estos también necesitan ser dirigidos por el profesor. Como ejemplo, citaremos: Los hijos del rey.- Se colocan los párvulos en dos filas dándose frente y separadas unos tres metros. Uno, colocado en medio de las filas, hace de rey y pregunta: ‘¿Dónde habéis estado?’ Puestos de acuerdo previamente, todos contestan: ‘En Madrid’ ‘¿Dónde está eso?’ ‘En España’ (...) En este juego el ejercicio corporal se combina para aprender o recordar nombres de pueblos y naciones, edificios importantes y calles donde están, etc., despertando, al mismo tiempo el espíritu de observación”<sup>724</sup>.

Durante la II República, Rodolfo Llopis clasifica los tipos de juegos en sensibles, motores y psíquicos, dividiendo estos últimos en intelectuales y afectivos. Las actividades lúdicas intelectuales serán aquellas que persiguen “cultivar la imaginación creadora, que, como es sabido, ocupa un lugar importantísimo en la vida mental, de donde se deduce la importancia que han de tener. Los principales son aquellos que hacen intervenir la comparación o el conocimiento (lotería, dominó); el razonamiento (ajedrez); la reflexión o la invención (enigmas, adivinanzas, jeroglíficos); la imaginación creadora (invenciones de historietas, dibujos)”<sup>725</sup>. Además, habrá que tener en cuenta que una última clase de juego intelectual es la curiosidad, la cual actúa como un experimento intelectual o un juego de la atención<sup>726</sup>, siendo base y fundamento de los ejercicios lúdicos aplicados a cualquier disciplina o aprendizaje intelectual escolar. Estos y otros juegos son los que pone en marcha José Mallart en su programa educativo de las colonias escolares para la enseñanza de las distintas materias, tomando los centros de interés como eje central y motivador de toda actividad, de esta manera “las asignaturas y las disciplinas escolares perderán su carácter de tales, dejarán de ser unidades sueltas, para formar parte de otras unidades orgánicas, constituidas alrededor de los centros de interés. En vez de clases de geografía, de aritmética, de historia, habrá planes de viaje, juegos de coleccionar y contar, construcciones, preparaciones de

---

<sup>724</sup> ESCUELA CENTRAL DE GIMNASIA (s. a.) *Cartilla Gimnástica Infantil*, Toledo: Ministerio de la Guerra, pp. 13-14.

<sup>725</sup> LLOPIS, R. (1931) *Pedagogía*, Madrid: Editorial Reus (2ª edición), p. 21.

<sup>726</sup> Ídem.



escenas para representar”<sup>727</sup>, sustituyendo el tradicional sistema de clases magistrales, por las actividades lúdicas con finalidad intelectual. Por entonces, y en el ámbito escolar, el maestro y director de una escuela nacional de Barcelona, Federico Doreste, practica una serie de juegos de observación y de educación sensorial aplicados fundamentalmente a la lectura y escritura. Mediante la ejercitación en la observación de detalles, formas y colores, el niño realiza comparaciones, estableciendo semejanzas y diferencias entre símbolos y objetos, “así se hará una especie de iniciación a la lectura y puede hacerse también a la escritura si los niños están en condiciones para ello (...) este juego puede utilizarse para el lenguaje, formando frases con los nombres y colores. También puede utilizarse para la escritura y lectura”<sup>728</sup>, existiendo tantas combinaciones como objetos y palabras se representen en las tarjetas ilustradas utilizadas para tal fin. Otro maestro catalán ofrece una propuesta de aprendizaje de las diferentes materias de su escuela, tomando como centro de interés y objeto de aprendizaje el juego del yo-yó, organizando alrededor de él toda una programación de enseñanza en las diferentes áreas de física, matemáticas, lengua, dibujo, etc.:

“Davant la febre ‘io-ioista’ que ens queia a sobre, pensarem fer quelcom a fi que no tot quedés en joguina i heus ací el pla de treball que ens proposarem: I. Conversa i redacció sobre el io-io, (primer i segon graus). II. Estudi dels seus moviments, de les propietats físiques a que obeeixen i de les causes que el dificulten (segon i tercer grau). III. Matemàtiques relacionades amb la joguina (primer, segon i tercer grau). IV. Dibuix del io-io (els tres graus). V. Construcció d’un io-io com a treball manual (tercer grau). VI. Jocs florals ‘ioioístics’ (tercer grau). VII. Campionat de jugadors de io-io”<sup>729</sup>

El juego y los juguetes como centro de interés para el aprendizaje de diferentes materias es utilizado en nuestro país antes y después de la Guerra Civil con similares objetivos. Así, en un artículo publicado en el suplemento de la revista *El Magisterio Español* del 15 de enero de 1936, podemos leer la recomendación a los maestros de que se haga comprender a los niños “que la construcción y funcionamiento de muchos de los juguetes están basados en principios científicos y reflejan, además, con más o menos

---

<sup>727</sup> MALLART, J. (1931) “Las ‘colonias de educación’” en *BILE* n° 855, p. 210.

<sup>728</sup> DORESTE, F. (1932) “La lectura ideovisual” en *Revista de Pedagogía* n° 132, pp. 554-555.

<sup>729</sup> GRAS, J. (1933) “La joguina de l’any, eix d’activitats escolars” en *Butlletí dels Mestres (Publicació pedagògica del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya)* Año V, p. 119. Así, por ejemplo, en el área de matemáticas se resuelven “problemes aritmètics proposats pel mestre o inventats pels alumnes.

precisión los adelantos de la ciencia (...) un preciso, espontáneo y paralelo engranaje entre los ejercicios de observación y los correspondientes de lenguaje, darán interés, amenidad y eficacia”<sup>730</sup>, enseñando de esta manera tanto ciencias físico-naturales como la lengua. Con posterioridad, el 29 de noviembre de 1939 en otro artículo de la misma revista, Julián Troncoso insta a la utilización de ‘juegos pedagógicos’ en los que se hace “una combinación de ejercicios mentales y corporales. Los ejercicios sobre Geografía, Zoología e Historia se prestan a las más variadas combinaciones. En estos juegos se acopla el ejercicio corporal para ir a la vez aprendiendo nombres de naciones, pueblos, de ríos, de calles importantes; para saltar unos montes que nos señalen su nombre y para internarnos en el mar y encontrarnos con islas, cabos y golfos”<sup>731</sup>. Dos años más tarde, el también profesor de educación física Demetrio Garralda, hace referencia a estas y otras actividades lúdicas por las posibilidades didácticas que brindan, puesto que los “juegos pedagógicos se valen del ejercicio corporal para ensanchar el campo de conocimientos de un orden determinado: geométrico, zoológico, geográfico, etc. Estos juegos deben ser dirigidos por el maestro, quien, con un poco de ingenio e inventiva, puede darles amenidad y variedad (...) deben ser aprovechados por el maestro para iniciar a los parvulitos en el dibujo, escritura, lectura, cálculo, etc.”<sup>732</sup>, realizando una combinación de juegos que abarcan las diferentes enseñanzas escolares. En la década de los 40 encontramos otro ejemplo del uso del juego y los juguetes como centro de interés y metodología para el aprendizaje, en este caso, de la lengua española. Alrededor de estos objetos y procedimientos lúdicos gira toda una unidad didáctica dividida en: juegos de observación y expresión donde se les muestran a los niños láminas en las que se representan juguetes y se realizan preguntas sobre los detalles (forma, tamaño, número de piezas, color...); ejercicios de vocabulario<sup>733</sup>, donde nombran juguetes

---

El primer grau ha estudiat la circumferència, rectes relacionades amb ella i cercle. El segon i tercer grau han calculat la circumferència del seu io-io i l'àrea del cercle en funció del radi” *Ibidem*, p. 120.

<sup>730</sup> TAGORE, R. (1936) “Enseñanza de párvulos. Ejercicios de observación y lengua materna. Ciencias físico-naturales” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8, p. 242.

<sup>731</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes” en *El Magisterio Español* nº 6.670, p. 363. A mediados del franquismo los juegos y deportes como el fútbol serán utilizados como centros de interés, puesto que hasta los analfabetos poseen “muchos conocimientos históricos y geográficos referentes a los jugadores, estadios y pueblos donde se han jugado los principales partidos internacionales. Sabían el año en que nació Kubala, y Di Stéfano; pero no sabían, naturalmente, en qué año nació nuestro gran rey Felipe II. ¿Es acaso posible transferir a la geografía y la historia general una parte del interés con que aprenden la historia y la geografía del fútbol nacional e internacional?” PIERAS, R. (1956) “El fútbol como centro de interés” en *Escuela Española* nº 817, p. 585.

<sup>732</sup> GARRALDA, D. (1941) *La Educación física en la Escuela. Gimnasia y juegos*, Madrid: Espasa-Calpe S.A., pp. 10-11.

<sup>733</sup> Por ejemplo, para la enseñanza de los verbos se realiza el siguiente procedimiento: “sin decirles a los niños que van a conjugar verbos, háganse ejercicios prácticos de conjugación con el verbo jugar

citando sus cualidades; ejercicios orales haciendo preguntas sobre los distintos objetos; composición, formando frases simples; dictados; relatos y juegos infantiles como, por ejemplo, el del ‘barco cargado de La Habana’ para la ampliación de vocabulario sobre la materia.

Pronto comienzan a multiplicarse las publicaciones pedagógicas que ofrecen ejemplos de juegos educativos en sus páginas, para que los docentes los utilicen como recurso pedagógico para el aprendizaje de las diversas materias escolares. Entre estos juegos escolares, adquieren gran relevancia los recopilados por Sánchez Múgica, que en *El Magisterio Español* brinda numerosas oportunidades de utilizar la actividad lúdica con estos fines. Así, por ejemplo para el juego de ‘el silabeo’, tras sentarse los niños en círculo da comienzo el aprendizaje de la lengua:

“Aquel que ocupa el centro del círculo toma en su mano una pelota (...) y la lanza contra uno de los jugadores, al mismo tiempo que grita una sílaba cualquiera (ma, ta, sa, fi, etc.). El que recoge la pelota debe rápidamente completar con un nombre la sílaba que ha dicho el capitán. Así, al gritar ¡ma!, debe contestar con un nombre que empiece por esta sílaba (máquina, mamá, María, etc.). Al gritar ¡ta!, contestará : taza, tarántula, taquilla, etc., y así sucesivamente. Una vez completado el nombre, el que lo ha hecho lanza a su vez la pelota a otro de los jugadores, al mismo tiempo que indica una sílaba. El otro debe terminarla y lanzar a su vez la pelota a otro jugador”<sup>734</sup>.

Otra propuesta del mismo autor pretenderá también el desarrollo del lenguaje, por medio del conocido ‘juego del ahorcado’, siendo una actividad que instruye a los

---

aplicándole un juguete distinto a cada persona. Ejemplo: Yo juego con la pelota. Tú juegas con el balón. Él juega con el trompo. Nosotros jugamos con los fusiles. Vosotros jugáis con las trompetas. Ellos o ellas juegan con los bolos. Hágase el mismo ejercicio anterior en futuro y en pretérito, pero sin dar idea de modo, ni de tiempo” E.B. (1942) “Lengua española. Grados preparatorio y elemental. Los juguetes” en *Escuela Española* n° 51, p. 293. Unos años más tarde, se volverá a publicar la misma unidad didáctica en otra revista: E.B. (1956) “Lengua española. Primer ciclo del período elemental” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) n° 820, p. 636.

<sup>734</sup> SÁNCHEZ, R. (1948) “Los juegos escolares” en *El Magisterio Español* n° 7.537-7.538, p. 140. En otro juego del mismo autor, se realiza un aprendizaje de los ríos y provincias de la geografía española: “Se dividen los jugadores en dos grupos: uno el formado por los que llevan el nombre de un río (Miño, Tajo, Júcar, etc.) y el otro de una provincia (Lugo, Madrid, Valencia, etc.) (...) El Maestro, que hace de juez, grita el nombre de un río: ¡Ebro!, y el niño que lleva ese nombre, sale corriendo hacia el centro del círculo, indicando en voz alta: El Ebro nace en las montañas de Reinosa (Santander)..., etc. En este momento, el niño que lleva el nombre de dicha provincia sale corriendo hacia el círculo, dando vueltas alrededor de él hasta que haya terminado de hablar el río (...) fácilmente se observa el carácter instructivo de este juego, susceptible de perfeccionarse mediante el dibujo de un gran mapa en el suelo” SÁNCHEZ, R. (1949) “Los juegos escolares” en *El Magisterio Español* n° 7.735-7.736, p. 108.

niños en “la búsqueda de sílabas y palabras, con el correspondiente entrenamiento para el lenguaje, puesto que, alrededor de él surgen gran cantidad de ejercicios gramaticales (...) Acertada o no acertada la palabra, se analiza, viendo las letras vocales y consonantes, las sílabas que forman la palabra y las clase de sílabas (simples, directas, inversas o mixtas); si hay o no hay diptongos, etc.”<sup>735</sup>, siendo más importante el análisis lingüístico del proceso que el resultado final o el ganador. Respecto al aprendizaje de las nociones del número y forma en la didáctica del párvulo, Josefina Álvarez de Canovas, recomienda el juego como la mejor estrategia didáctica, puesto que “el niño debe empezar a contar y medir jugando, esto es, viviendo, ya que jugar es vivir para el niño”<sup>736</sup>, conociendo mediante él, nociones como poco, mucho, nada, mayor, menor; o por ejemplo, sabiendo lo que es reunir, quitar, repetir, repartir, antes de conocer lo que significa sumar, restar, multiplicar o dividir.

Por entonces, las diferentes editoriales pedagógicas insertan propaganda en sus publicaciones sobre juegos y juguetes que se comercializan bajo el atractivo de poder ser utilizados en el aula, así se presenta como “¡¡Novedad sensacional!! El juego de la historia de España. Baraja que contiene los hechos más importantes de la Historia de España en 250 preguntas y respuestas. Es el juguete más interesante e instructivo que se conoce hasta la fecha”<sup>737</sup>; una invención o descubrimiento, que como venimos observando no es tal, pues la utilización de barajas y fichas para el aprendizaje de la historia tenía ya una larga tradición. Otro de los juegos a los que se da gran difusión es el inventado por Senén Corroto para el aprendizaje de la lectura y publicado por el Instituto San José de Calasanz de Pedagogía del CSIC ‘yo leo y juego’, el cual se ensayó previamente en el Grupo Escolar madrileño Isidro Almazán permitiendo reunir en él, “la característica de juego a un proceso educativo de comprobada eficacia (...) es original en su forma y se aparta de los utilizados habitualmente para enseñar a leer y escribir. El juego consta de una doble cara de niño con tres aberturas y de veinticinco discos, que pueden colocarse entre la doble cara para que aparezcan a la vista del niño los dibujos, palabras, sílabas y letras de cada disco”<sup>738</sup>, así, mediante la identificación de

---

<sup>735</sup> SÁNCHEZ, R. (1950) “Los juegos escolares” en *El Magisterio Español* nº 7.754-7.755, p. 158.

<sup>736</sup> ÁLVAREZ, J. (1950) *Pedagogía del párvulo (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición), p. 213.

<sup>737</sup> *El Magisterio Español* nº 7.754-7.755, 24 julio 1948, p. 158.

<sup>738</sup> *El Magisterio Español* nº 7.910, 16 junio 1951, p. 158. El propio autor explica su método lúdico de enseñanza de la lectura en otra revista unos años más tarde, atribuyéndole el valor de que “con este procedimiento aprenden a leer los niños de una manera sugestiva y amena, ya que aparecen y desaparecen

los dibujos, con las letras, sílabas y palabras, el niño realiza un aprendizaje de la lectura de una manera gradual y sencilla.

Víctor García Hoz cree recomendable por entonces, el uso de juguetes y materiales lúdicos en la escuela puesto que “vendrán muy bien en la enseñanza de las ciencias naturales, de la geografía, de las matemáticas y aun de la historia, llegando así no a hacer activa, en el sentido material, la enseñanza y la escuela, sino proporcionando a los niños, nuevos y más vivos estímulos para la vida intelectual”<sup>739</sup>. Por otra parte, en la década de los 50 el instructor y profesor de educación física del Frente de Juventudes, Rafael Chaves, también se lanza a la aventura de redactar unos juegos que, aunque ideados para las clases de educación física, sirven simultáneamente para la enseñanza de geografía, aritmética, historia, lenguaje, etc. Así pues, las aplicaciones son tan extensas como lo pueda llegar a ser la imaginación del educador: a la *geografía* con un “juego físico de lanzamiento en precisión, practicado con fines pedagógicos –enseñanza de la orografía de España- (...) se marcarán unas zonas de tiro, y a una distancia prudencial (...) se situarán unos cartones, que representarán perfiles orográficos”<sup>740</sup>, lanzando con posterioridad unas pelotas de goma a las cordilleras o picos que se les indiquen debiendo de identificarlas correctamente; a las *matemáticas*, mediante un “juego de destreza y características pedagógicas de enseñanza del sistema métrico; también de actuación y apreciación volumétrica (...) se coloca un juego de pesos y medidas (o sólo de uno de éstos). Equidistante unos cuatro o cinco metros, se traza una línea, y ante ésta se sitúan los jugadores, provistos de unos aritos”<sup>741</sup>, debiendo lanzarlos sobre la medida que se les indica o bien teniendo que identificar aquella en la que recae; a la *zoología*

---

las imágenes y palabras, a medida que gira el disco, como un ‘cine’ en pequeño, que le atrae y cautiva desde los primeros instantes (...) En la forma que está publicado, al mismo tiempo que los niños aprenden a leer, se presta a hacer con cada disco frases e historietas que dan lugar a interesantes lecciones de lenguaje” CORROTO, S. (1955) “Otro procedimiento muy eficaz. Yo leo y juego” en *Escuela Española* nº 752, p. 390.

<sup>739</sup> GARCÍA HOZ, V. (1953) “Las artes plásticas en la escuela” en *Bordón* nº 38, p. 566.

<sup>740</sup> CHAVES, R. (1954) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.213-8.214, p. 187. Un año más tarde propone otro juego para el aprendizaje de las cordilleras españolas: “Se forma un corro muy amplio con la clase y sobre el suelo se marcan una serie de puntos, correspondientes a las mayores alturas y a las que les sigan en importancia, por ejemplo, de nuestros sistemas orográficos (...) se van seleccionando otros escolares para las alturas siguientes en importancia de cada sistema y éstos quedan, también por el momento, en el corro. A una señal del Maestro, los escolares sentados se ponen en pie con brazos arriba y los demás de sus sistema orográfico corren a formar éste. La cordillera primero formada será la vencedora” CHAVES, R. (1955) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.403-8.404, p. 57.

<sup>741</sup> CHAVES, R. (1954) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.286-8.287, p. 14.

con un “juego de educación física que puede ser complemento de la clase de Ciencias Naturales. Consiste en dibujar y recortar en cartones los animales cuya descripción se haya hecho a los niños, pegándoles en ambas caras papel suave, o áspero, delgado o grueso, etc., aquel que tenga características más afines con la natural representación del animal”<sup>742</sup>, después con los ojos vendados los niños habrán de identificar de qué animal se trata con la mayor rapidez posible, comentando a la vez sus características zoológicas; a la *geología* “empleando fotografías o láminas de Historia Natural representativas de rocas eruptivas, se monta el juego pedagógico apropiado para su enseñanza que al mismo tiempo requiere cierta intensidad e trabajo físico”<sup>743</sup> junto al reconocimiento de minerales y otros elementos geológicos; o *aritmética* mediante el juego de ‘suma de bolas’ en el que se intentan introducir diferentes pelotas de distintos colores en otros tantos hoyos, “terminado de lanzar las bolas, se cuentan éstas, delante del director del juego, por los propios escolares. También puede interesarse a los espectadores, desenvolviendo su rapidez en las respuestas y sus dotes de observación y cálculo, al preguntar cuántas bolas de cada color hay metidas en los hoyos y cuántas puntúan dentro de la zona”<sup>744</sup>. Aunque aquí no se agotan las aplicaciones didácticas de estos juegos, educando también el sentido cromático, la enseñanza de los puntos cardinales, el aprendizaje del abecedario<sup>745</sup> o las notas musicales, entre otras. Los juegos propuestos por Rafael Chaves adquieren gran difusión y son aplicados por muchos docentes del momento, como por ejemplo, los profesores de un instituto gallego que

---

<sup>742</sup> CHAVES, R. (1955) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.315-8.316, p. 126.

<sup>743</sup> CHAVES, R. (1955) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.336-8.337, p. 178.

<sup>744</sup> CHAVES, R. (1956) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.431-8.432, p. 153. Otro juego con un objetivo y procedimiento similar es el de ‘suma y resta’, el cual “reúne características de trabajo físico, especialmente en la educación del ‘gesto’ (destreza) para el enceste del baloncesto, y, además, las características de contribuir recreativamente a la enseñanza de las operaciones matemáticas elementales que su denominación expresa (...) se marcará una zona desde la que, sin rebasarla, se intentará hacer los ‘encestes’ (...) Al terminar el lanzamiento, se pregunta, por ejemplo: ‘De 12 pelotas que has lanzado, ¿cuántas cestas hiciste?’, y el alumno, contando las que cayeron a tierra, dirá: ‘De 4 a 12..., tantas...’, y acto seguido sumará las caídas y las encestadas, haciendo la comprobación” CHAVES, R. (1956) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.451-8.452, p. 217.

<sup>745</sup> Para ello se utiliza el juego de ‘abecedario en columpio’, en el que tras instalar varios columpios y asignar un equipo a cada uno de ellos, “se tendrá un juego de abecedarios, en cartones fácilmente visibles, por cada equipo, y por cada juego de éstos se designa un escolar, que se situará tras una raya marcada en tierra (...) un escolar balancea el columpio y lo impulsa (...) debiendo el jugador, durante el balanceo, pronunciar en voz alta las letras que en orden sucesivo o sin él, según, convenga, le va mostrando el escolar portador del abecedario (...) De esta forma, el abecedario y silabario se aprenden con rapidez e insensiblemente” CHAVES, R. (1956) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.516-8.517, p. 60.

aprovechan el *balón-presa* con finalidades pedagógicas, “llamando a los alumnos no por su número, sino con múltiplos y divisores, o asignando a cada chico una parte de la oración y poniendo en el encerado una palabra, para que salga el que la represente. En este aspecto, quizá sea uno de los tipos de juego que ofrezca mayores posibilidades para la fijación mnemotécnica de una clasificación”<sup>746</sup>. Son unos años en los cuales se multiplican los juegos y procedimientos lúdicos para el aprendizaje de las distintas materias y destrezas escolares, especialmente en la enseñanza de la lectura, como ocurre por ejemplo, con la ‘baraja fotosilábica’:

“es un juego rápido: una baraja fotosilábica que hace que el alumno actúe por sí solo y con unos resultados sorprendentes. Los analfabetos adultos –en la mayoría de los casos vergonzantes que no se prestan a asistir a clases mancomunadas- pueden aprender a leer y a escribir en quince días sin ayuda de nadie (...) y los párvulos encuentran en el sistema del señor Paláu un precioso medio de enseñanza autónomo (...) Consiste en un bloque de naipes, en cada uno de los cuales figura una sílaba, y al reverso un dibujo que la representa. La particularidad del dibujo es que representa la primera sílaba del nombre del objeto, y cuando un alumno pronuncia una sílaba, la que él cree debe ser, puede al momento, y por sí, comprobar su resultado positivo o su error, el cual corrige al momento”<sup>747</sup>.

Otro sistema parecido al anterior es la ‘lotería ortográfica’ del maestro zaragozano Félix Sesma, que aprovecha el clásico juego español para la enseñanza de esta parte esencial de la lengua mediante el uso de una serie de cartulinas de distintos colores y divididas en compartimentos. Entre sus ventajas se encuentran la delimitación del contenido escolar, “graduación de las dificultades, relega el dictado a su función de comprobación en lugar de usarlo, con notorio abuso, como procedimiento didáctico. Facilita el conocimiento de reglas y excepciones, como complemento del juego (...) facilita a los usuarios el contacto ‘intelectual’ con las palabras y las frases que le son

---

<sup>746</sup> FILGUEIRA, J. y CORROCHANO, M. (1955) “Gimnasia y educación. La experiencia del Instituto de Pontevedra” en *Revista de Educación* nº 33-34, p. 27.

<sup>747</sup> *Escuela Española* nº 756, 4 de agosto de 1955, p. 520. Dos décadas más tarde, la editorial Anaya comercializa el sistema Palau para el aprendizaje lectoescritor, insertando en las distintas publicaciones pedagógicas el anuncio siguiente: “Un juego de niños. Enseñar a leer y a escribir es un juego de niños. Gracias al Sistema Palau que Anaya pone a disposición de los educadores. El Sistema Palau, basado en los principios universales de la fonética silábica, es el único método experimentado que proporciona simultáneamente y de forma sencilla y clara el aprendizaje de la lectura y la escritura. Con el mínimo esfuerzo, tanto del profesor como del niño, éste aprende a leer y escribir jugando, mediante el manejo de barajas, cartillas, cuadernos y juegos complementarios de aprendizaje. Con el Sistema Palau aprender a leer y escribir es, por fin, un juego de niños” en *Vida Escolar* nº 162-163, octubre-noviembre 1974, p. 25.

más rebeldes”<sup>748</sup>, pudiendo superar estas dificultades mediante el juego con aquellas fichas que le sean más complicadas. Estos y otros procedimientos lúdicos pueden ir acompañados de otros que padres y educadores puedan añadir para complementar el aprendizaje, acudiendo para esta tarea a “sencillas oraciones, a recitaciones, a trabalenguas, primero muy sencillos, luego más complicados, y a jitanjáforas, que todo ello, en definitiva, son juegos muy de acuerdo con las apetencias infantiles”<sup>749</sup>. Manuel Trillo Torija es otro de los maestros que emprenden la labor de recopilar actividades lúdicas para facilitar el aprendizaje intelectual y escolar, en este caso de los más pequeños, publicando con tal fin una serie de juegos educativos –cuyo fundamento se encuentra en los ideados por Decroly- para escuelas maternas y de párvulos, en los que ofrece multitud de ejemplos y recursos didácticos lúdicos. Acompañados de las correspondientes ilustraciones y dibujos, ofrece entre otros, juegos educativos de atención y memoria visual, “estos juegos caen dentro del grupo de juegos de identificación (...) constituyen un excelente ejercicio para despertar y desarrollar el espíritu de observación, tan necesario después en el niño para su formación”<sup>750</sup>. La nómina de juegos es muy extensa, incluyendo: juegos litúrgicos, de lenguaje, iniciación a la lectura, asociación de ideas, de colores, de juicio o lógica, identificación de imágenes, motores, de reflexión y vocabulario, de raciocinio, de construcción, etc; la mayoría de ellos, siguiendo la siguiente o similar metodología:

“Para los ejercicios de *clasificación y agrupamiento de formas*, muy diversas entre sí, ofreceremos, ya preparados, dibujos de variadas formas, para ser transcritos a cartones o cartulinas y recortadas después esas formas (...) El juego consistirá en agrupar, por semejanza, todas las formas dadas (...) El juego educativo de *figuras y nombres para la enseñanza del lenguaje* consistirá en dos series de cartulinas. En unas daremos un dibujo sencillo, sin rotulación, la que aparecerá en las otras. La rotulación se representará con letra clara, gruesa y vertical, de trazos sencillos, sin primores caligráficos, y lo dibujos muy acusados de perfiles. Un juego con material fácil de preparar que les servirá a las Maestras para dinamizar extraordinariamente la enseñanza del lenguaje. Indicando previamente los colores, traeremos a estas páginas, nuevos *juegos cromáticos* (...) la educación del sentido cromático permitirá al

---

<sup>748</sup> GONZÁLEZ, S. (1956) “La lotería ortográfica, novísimo invento de un maestro zaragozano” en *Mundo Escolar* nº 32, p. 8.

<sup>749</sup> RODRÍGUEZ, F. (1958) “Del juego al lenguaje” en *Mundo Escolar* nº 93, p. 18.

<sup>750</sup> TRILLO, M. (1956) “Juegos educativos” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.459-8.460, p. 235.



niño ejercitar su sentido visual en la elaboración de múltiples sensaciones, cuyo ejercicio es de gran importancia pedagógica”<sup>751</sup>.

El mensaje que pretende transmitir la profesora de la Escuela de Magisterio de Bilbao, Consuelo Sánchez Buchón, a aquellos que se están formando para la profesión docente, es muy claro respecto al potencial educativo de la actividad lúdica respecto al intelecto: “entre el juego y el desarrollo intelectual hay relaciones muy estrechas. El niño que sabe jugar es inteligente y perfecciona con el juego su mentalidad. El juego desarrolla mucho el espíritu de iniciativa y el ingenio (...) numerosas experiencias han comprobado el valor intelectual del juego. El niño que no sabe jugar es torpe”<sup>752</sup>, por el contrario, niños que presentaban un desarrollo mental deficiente, mejoraron cuando se les incitaba a jugar. Esta mentalidad hace que la presencia del juego en las aulas españolas como metodología didáctica para el aprendizaje escolar, esté cada vez más extendida y prácticamente en cualquier materia se pueda aprovechar dicho sistema. Por ejemplo, para el aprendizaje de las leyes físicas y de los principios de la palanca, se hace jugar a dos niños con un columpio o balancín formado por una viga de madera y mientras tanto se les hacen una serie de observaciones, donde la viga es una palanca y el peso de cada uno de ellos es la potencia o la resistencia<sup>753</sup>. Otro juguete que se lleva al aula de la escuela y a la formación profesional es el ‘electromecano’ que pone el aprendizaje de la electricidad al alcance de cualquiera, un procedimiento sobre el que el autor e inventor opina que el desarrollo de la inteligencia “exige unos juegos en los que, sin violencia, se desarrolle la parte más noble del hombre: el espíritu; la atención, la memoria, el poder de observación, la deducción y la inducción (...) puedes, además de jugar, realizar más de treinta experiencias de carácter científico, las más comunes en la técnica electricista, que además de ser altamente instructivas, son del agrado de los niños”<sup>754</sup>. Para los más pequeños, la inspectora de enseñanza primaria Aurora Medina propone unos juegos de cálculo que faciliten el aprendizaje de las operaciones aritméticas más sencillas, así cuando llega el momento de realizar ejercicios de cálculo en el aula “cada niño toma del armario, donde ya están perfectamente ordenadas, sus bolsitas o cajas con semillas o piedrecitas para realizar los juegos instructivos de

---

<sup>751</sup> TRILLO, M. (1957) “El juego” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.630-8.631, p. 47.

<sup>752</sup> SÁNCHEZ, C. (1956) *Curso de pedagogía*, Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana (4ª edición), p. 198.

<sup>753</sup> ARNAL, J. V. (1958) “Ciencias físicas. La palanca y su regla” en *Vida Escolar* nº 3, p. 28.

cálculo”<sup>755</sup>. Estas actividades las divide en atención al predominio de las funciones que desarrollan: motores, verbales o gráficos. De entre los primeros destaca el de ‘las plantaciones’ que desarrolla conceptos de espacio, ubicación, sumas, diferencias o multiplicaciones, “este juego plantea multitud de problemas, que los niños han de resolver, y dar una serie inmensa de experiencias numéricas, de superficie, de forma, etc”<sup>756</sup>; como ejemplos de juegos gráficos o fichas cita a los dominós<sup>757</sup> y las damas; y sobre los juegos verbales considera que:

“no puede darse un ejercicio de cálculo motor eficiente si no va acompañado de su correspondiente interpretación verbal. Para el mismo niño, que repetirá mientras juega aquellas breves palabras de estímulo o intencionalidad como en fijadora ecolalia, son guía y paradigma de sus actuaciones, de sus juegos, de sus operaciones... Pero también conviene estimular el mecanismo numérico, poniendo en marcha asociaciones que comenzaron siendo motoras, pasaron luego a ser abstractas y ahora, al mecanizarse, se han convertido –si bien momentáneamente- en verbales. (...) Palabra- juego motor- abstracción- juego verbal- representación gráfica. Este es el esquema completo del proceso numérico en el párvulo, sin que pueda decirse que en todo caso deban presentarse aisladas”<sup>758</sup>.

Ante tantas iniciativas de aplicaciones lúdicas al aprendizaje escolar, diferentes educadores se proponen sistematizar y clasificar estos juegos intelectuales en función de las capacidades que desarrollen o los objetivos cognitivos que persigan. Así, Ollé Riba escribe sobre los juegos imaginativos que tienen la doble finalidad de ejercitar tanto el sentido de observación como el perfeccionamiento del lenguaje<sup>759</sup> y, a propósito de los juegos constructivos destaca su “gran valor educativo, pues habitúan al niño a una serie de realizaciones que exigen cierto esfuerzo para la concentración de ideas. Por la

---

<sup>754</sup> RODRÍGUEZ, L. (1959) “El juguete de la era atómica. Electromecano” en *Servicio* nº 664, p. 15.

<sup>755</sup> MEDINA, A. (1959) “Guiones de trabajo escolar. Maternales y párvulos. Juegos y juguetes” en *Vida Escolar* nº 4, p. 4.

<sup>756</sup> MEDINA, A. (1959) “Guiones de trabajo escolar. Maternales y párvulos. Juegos y ejercicios de cálculo” en *Vida Escolar* nº 9-10, p. 11.

<sup>757</sup> Un ejemplo de estos dominós, en este caso para el aprendizaje matemático, lo plantea el profesor Frau Matas con el ‘seis por ocho’ del que pretende: “lograr que los niños adquieran el dominio de las tablas de multiplicar de una manera agradable, amena y divertida (...) Se trata de un juego de magnífica presentación, dinámico, divertido, apasionante, en el que el niño concentra voluntariamente toda su atención y pone el máximo interés para vencer; y así, jugando, sin darse cuenta, adquiere un rápido dominio de las tablas al tiempo que desarrolla su capacidad de atención intelectual, visual y auditiva y logra una notable agilidad mental” FRAU, J. (1960) “El ‘seis por ocho’. Juego educativo recreativo para el dominio de las tablas de multiplicar” en *Servicio*, 22 octubre 1960, p. 10.

<sup>758</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>759</sup> OLLÉ, F. (1967) “El juego y los juguetes” en *Revista de Educación* nº 191, p. 112.

inventiva, iniciativa e ingenio que requieren (...) de manera directa estimulan todas las facultades intelectuales del niño”<sup>760</sup>. Por su parte, Antonio Onieva destaca también la importancia intelectual de la actividad lúdica, puesto que con los “juegos de enigmas y adivinaciones se estimula la agudeza mental, se sacuden los rincones de la memoria y se excita la imaginación; el juicio compara, analiza semejanzas y diferencias (...) aumenta el niño el caudal de sus conocimientos; unas veces de vocabulario, otras veces de comprensión”<sup>761</sup>. Estos y otros usos serán practicados en la cotidianeidad escolar, sustituyendo en muchas ocasiones a la enseñanza tradicional, como ocurre por ejemplo, con la enseñanza de la matemática moderna, la cual trata de hacerle descubrir al niño mediante la experiencia los mecanismos elementales del pensamiento lógico a través de los juegos<sup>762</sup>; esta metodología lúdica también la considera igualmente idónea a principios de los años 70, el psicólogo Francisco Secadas, apostando por realizar la enseñanza de las matemáticas “bajo la forma de variados juegos infantiles. Lo que importa es el desarrollo de la operación mental, más que el producto. Y la capacidad de disposición subjetiva, se desarrolla mejor mediante un ejercicio atractivo que con actividades impuestas”<sup>763</sup>. Muchos son los educadores que confían abiertamente en la actividad lúdica, así, Lise Tourtet también la cree idónea para el aprendizaje matemático, especialmente en la educación primaria, donde “el juego-competición puede igualmente motivar la investigación de los puntos conseguidos por cada equipo, para averiguar cuál es el vencedor. De este modo, el juego espontáneo ofrece múltiples ocasiones para llegar al descubrimiento matemático”<sup>764</sup>; o, por ejemplo, Castellanos, que aprovecha los juegos musicales en la educación especial para ampliar el vocabulario, ejercitar la memoria, realizar prácticas de ortofonía o correcciones del lenguaje<sup>765</sup>. Estas y otras manifestaciones educativas favorables a la utilización del juego en el aula, hacen que cuando el Ministerio de Educación publica las orientaciones pedagógicas para educación preescolar, tenga muy presente dicha metodología,

---

<sup>760</sup> Ídem.

<sup>761</sup> ONIEVA, A.J. (1967) *Metodología y organización escolar*, Madrid: Editorial Magisterio Español, p. 150. Además, destaca la importancia de los juguetes en la historia respecto a los progresos científicos e industriales, puesto que “las trompetas fueron la iniciación del órgano; jugando con un trozo de ámbar se descubrió la electricidad estática; jugando con una cometa se descubrieron la electricidad atmosférica y el pararrayos; la mecánica de los juguetes ha decidido a veces la invención de otra mecánica perfeccionada y útil a la industria” *Ibidem*, pp. 150-151.

<sup>762</sup> BUJ, A. (1968) “Escuela y matemática moderna” en *Vida Escolar* nº 96, p. 25.

<sup>763</sup> SECADAS, F. (1972) “A dónde va la escuela” en *Didascalía* nº 21, p. 33.

<sup>764</sup> TOURTET, L. (1973) *Jugar, soñar, crear*, Salamanca: Sociedad de educación Atenas, p. 81

<sup>765</sup> CASTELLANOS, M.C. (1973) *El juego en la educación y en la terapéutica de subnormales*, México: Fournier, p. 39.

especialmente en el área de expresión del lenguaje, para la que se dan las siguientes directrices:

“3. *Preparación al aprendizaje de las técnicas de lectura y escritura.* b) Actividades: (...) juegos de corro con los brazos extendidos en cruz y avanzando alternativamente pie derecho y pie izquierdo. Juegos rebobinando hilos alternativamente con la mano derecha y la mano izquierda. Derecha e izquierda de los objetos. Juegos de poner y quitar la mesa, colocar los cubiertos, etc. (...) juegos de identificación. Preparación a la técnica de escritura: juegos preliminares. Garabateo. (...) Juegos gráficos: dibujar vestidos para las muñecas, dibujar alfileres, agujas, puntillas, bordados, festones, dientes de perro, medias lunas, soles, plumas de pavo real, bodoques, peines, cuadros escoceses, ventanas con rejas, jaulas, empalizadas, tejados, paredes con ladrillos, ondas de la mar y peces, algas y caracolas, trigo, semillas, hojas y flores”<sup>766</sup>.

A mediados de la década de los 70, la confianza en las posibilidades de desarrollo cognitivo y lingüístico de la actividad lúdica subyacen bajo la mayoría de las manifestaciones docentes, desde la convicción de que el niño “mediante el juego agudiza su incentiva, está alerta y se ve ante problemas que debe resolver de inmediato, tiene oportunidad de analizar el ambiente que le rodea y establecer mayor contacto con él. Pudiendo asimismo mediante el juego, de familias, actividades, etc., favorecerse e incrementarse el desarrollo del lenguaje”<sup>767</sup>. Este medio de expresión lúdica y aprendizaje es, según Martín González, la mejor estrategia didáctica para lograr una enseñanza eficaz, puesto que junto al lenguaje “hablado o escrito, matemático, plástico, corporal o musical, hay un lenguaje lúdico del que el juguete resulta vehículo de expresión unas veces, y otras motivación e incluso meta y destino (...) contribuye eficazmente al desarrollo de la inteligencia. El juguete se revela como metodología difícilmente superable en eficacia. Porque, sin dejar de ser una necesidad, pasa a

---

<sup>766</sup> Orden de 27 de julio de 1973 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación preescolar (BOE, 4-VIII-1973). Unos contenidos sobre los que se habrán de formar, entre otros, aquellos que opten por los estudios de Técnico en Jardín de Infancia, trabajando en el área de desarrollo lógico-matemático “las áreas de contenido que forman el programa de juegos lógico-matemáticos: clasificaciones, seriaciones, relaciones espaciales, relaciones temporales” Orden de 16 de septiembre de 1977 por la que se autoriza a los Centros de Formación Profesional que se indican para impartir, con carácter provisional, las enseñanzas no reguladas de Técnico auxiliar y Técnico especialista de Jardines de Infancia, rama Hogar, para Formación Profesional de primero y segundo grados, respectivamente (BOE, 17-X-1977).

<sup>767</sup> BOSCH MARIN y BOSCH DE LA PEÑA (1974) “El juego, ayuda pedagógica y terapéutica” en *Didascalía* nº 47, p. 12.

constituir una de las maneras más ricas de aprender”<sup>768</sup>. Este supuesto es igualmente válido para las primeras etapas educativas donde “el aprendizaje de ciertas técnicas como la lectura, la escritura y el cálculo, para evitar a los niños pequeños la monotonía y el aburrimiento, deben adoptar en un principio la forma de juegos”<sup>769</sup>; como para edades más avanzadas como ocurre, por ejemplo, con el aprendizaje de la geometría: en 7º y 8º de EGB, cuyos alumnos tienen que iniciarse en la geometría plana y en la del espacio, “la geometría es fácil, y además muy formativa, si se entiende como una serie de estructuras lógicas perceptibles y abiertas al juego”<sup>770</sup>. Desde la UNESCO se cree que la metodología lúdica es tan necesaria para la pedagogía, que afirman que “mediante el juego se transmiten tecnologías o conocimientos prácticos, y aún conocimientos en general. Sin los primeros conocimientos debidos al juego, el niño no podría aprender nada en la escuela; se encontraría irremediamente separado del entorno natural y del entorno social”<sup>771</sup> y, como muestra de juegos que favorecen la comprensión y la retención en la memoria de elementos complejos, cita a los juegos de cartas que son una realización práctica de operaciones abstractas como la seriación, la asociación, la comparación o la clasificación<sup>772</sup>. Todo ello, hace que el organismo internacional invite a los diferentes países a poner en práctica más estrategias lúdicas escolares, puesto que “puede esperarse más de la introducción del juego en la clase, y en particular la obtención de nuevos instrumentos didácticos que permitan cierto número de operaciones definidas”<sup>773</sup>, así como grandes progresos en áreas como la física, memorística, lógica o verbal.

Un ejemplo de actividad lúdica que puede llegar a favorecer notablemente la didáctica de la enseñanza de diversas disciplinas a la vez, es el juego sensorial, puesto que conlleva una comprobación, encaje, evaluación o medida, lo cual es aprovechado

---

<sup>768</sup> MARTIN, A. (1976) *El mundo del juguete. Como elegir*, La Coruña: Adarra, p. 30-31.

<sup>769</sup> BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea, p. 121.

<sup>770</sup> CASTRO, J. (1978) “Entre el juego y la geometría. Posibilidad pedagógica del poliestireno expandido” en *Vida Escolar* nº 199-200, p. 5.

<sup>771</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 14.

<sup>772</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>773</sup> *Ibidem*, p. 22. Para lograr este fin, se realiza una llamada a la utilización de materiales lúdicos que pueden ser “palabras y frases, con ayuda de las cuales el niño trata de inventar o recordar relatos, cuentos, fábulas y leyendas. Las palabras y las frases, en estas ocasiones, vienen a ser para él otros tantos objetos que a veces manipula con gran desenvoltura. La utilidad de este tipo de material radica, entre otras cosas, en desarrollar en el niño la imaginación, la memoria y el dominio de la lengua (gramática y vocabulario). (...) Existen otros materiales lúdicos endógenos más concretos, cuyo empleo por el niño supone un

por la matemática para introducir nociones como el tamaño o la medida, por ejemplo. Este juego sensorial si supone “una reflexión, asociación de ideas, clasificación, etc., será un excelente motivador como base del lenguaje. (...) adiestra al niño para *experimentar* mejor cómo son las cosas, así que estaría también integrada en el área de experiencias”<sup>774</sup>, recurriendo a ejercicios y juegos sensoriomotrices como: los manipulativos, preparativos de la vida práctica y social; ejercicios de educación de los sentidos; juego de posiciones y combinaciones; juego de evaluación y medida; juegos de encaje; juegos de reflexión, observación de tamaños, formas y colores. Como hemos visto anteriormente, también juegos incluidos en el área de educación física facilitan algunos de estos aprendizajes; puesto que ayudarán a “reconocer, identificar, distinguir y clasificar objetos en distintos sentidos y dominar el vocabulario específico (...) desarrollar progresivamente el orden de la escritura”<sup>775</sup>, especialmente en las etapas de preescolar y ciclo inicial. Esto es debido a la estrecha relación entre el crecimiento cognitivo y motriz que tiene lugar con los juegos y juguetes, pues para María de Borja “el desarrollo de la inteligencia está unido al desarrollo motor. El niño cuando desmonta un juguete aprende a analizar los objetos, a pensar sobre ellos y este es su primer paso hacia el razonamiento y las actividades de síntesis. Realizando operaciones de análisis y de síntesis desarrolla la inteligencia práctica e inicia el camino hacia la inteligencia abstracta”<sup>776</sup>, proponiendo como instrumentos ideales para este fin, la utilización de puzzles, encajes, dominós, construcciones, juegos de estrategia y de reflexión.

En la década de los 80, la edición en España de un libro de Coburn-Steage llama la atención, entre otros, sobre los juegos de rol para el desarrollo intelectual y el aprendizaje de la lengua, pues es en ellos “donde puede fomentarse la conducta lingüística donde se mejora la capacidad para jugar y obrar”<sup>777</sup> fijándose asimismo en el *juego de las matemáticas*, los juegos competitivos en el campo cognitivo, o los juegos

---

conocimiento espontáneo de ciertas nociones elementales de: física, (...) química, (...) matemáticas, (...) tecnología” *Ibidem*, pp. 67-68.

<sup>774</sup> “El juego y la educación sensorial” en *Vida Escolar* nº 202, marzo-abril 1979, p. 26.

<sup>775</sup> “Niveles básicos de referencia de educación física. Preescolar y ciclo inicial” en *Vida Escolar* nº 208, septiembre-octubre 1980, p. 119. Así por ejemplo, en el bloque temático número 1 dedicado a la toma de contacto con los objetos lúdicos del ciclo inicial para las clases de educación física, figuran los siguientes objetivos: “1.1 Identificar y diferenciar los objetos por la forma, tamaño, color, peso, rugosidad y dureza. 1.2 Aumentar el vocabulario a través de la descripción de los objetos” *Ibidem*, p. 125.

<sup>776</sup> BORJA, M. de (1980) “Juguetes y desarrollo de la personalidad” en *Cuadernos de pedagogía* nº 72, p. 71.

<sup>777</sup> COBURN- STEAGE, U. (1980) *Juego y aprendizaje. Teoría y praxis para enseñanza básica y pre-escolar*, Madrid: Ed. De la Torre, p. 64.

de aprendizaje<sup>778</sup>. Sobre este tipo de actividades lúdicas también hacen referencia unas maestras catalanas que investigan sobre la realidad y significación pedagógica del juego en las primeras edades, deteniéndose en los juegos dirigidos y, en especial, en “aquellos juegos que responden a objetivos de aprendizaje. Son las actividades que las maestras denominan ‘juegos de lenguaje’, ‘juegos motores’ y ‘juegos de matemáticas’: el veoveo, adivinanzas, discriminación de sonidos, juegos con bloques lógicos, etc.”<sup>779</sup>, comprobando como todos ellos tienen una significación y utilidad pedagógica extraordinaria. El interés sobre este tipo de juegos en las aulas de preescolar no es anecdótico, pues hasta la Administración central a la hora de regular estas enseñanzas tiene en cuenta a la actividad lúdica, por ejemplo, para la enseñanza de las matemáticas, realizando diferentes tipos de experiencias: con materiales separados y continuos, de exploración del espacio y primeros pasos en geometría, prenuméricas sobre objetos para formar conjuntos y hacer relaciones que sirvan de introducción al número natural, etc. “para todas ellas, el material más adecuado será aquel que, partiendo siempre del juego, permita al niño pasar de la manipulación concreta a la abstracción”<sup>780</sup>, debiendo de hacer acopio de una serie de materiales lúdicos que sirvan de apoyo didáctico y logístico para estas actividades.

Aunque el uso metodológico del juego para el aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento escolar, no queda restringido a las primeras etapas, sino que se utiliza también en niveles educativos posteriores, como así ocurre con un juego de simulación para la enseñanza de la *historia* de Navarra, ya que introducir el estudio de la historia específica de las diversas nacionalidades en los programas es un objetivo de las Comunidades Autónomas y “esta tarea debe producirse desde el inicio de una forma

---

<sup>778</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>779</sup> BASSEDAS, E., ROSELL, M. y SOLÉ, I. (1981) “Juego y trabajo en el parvulario” en *Cuadernos de pedagogía* nº 81-82, p. 13.

<sup>780</sup> *Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se dan normas sobre la aplicación de la Orden de 17 de enero de 1981 que regula las Enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica* (BOE 11-II-1981). Un profesor de la escuela pública de Baza, pone en práctica estas experiencias en sus clases de matemáticas uniendo ejercicios sencillos de cálculo y expresión matemática a las actividades lúdicas infantiles: “los objetivos que en el área de matemáticas pueden lograrse empleando los juguetes que con más frecuencia pasan por clase: (...) nombrar y reconocer objetos, (...) reconocer propiedades de los objetos, (...) realizar seriaciones utilizando propiedades de objetos (...) realizar experiencias de medir, sin expresar el resultado, (...) reconocer posiciones de objetos respecto de él mismo y de otros objetos (...), dibujar, reconocer y organizar trayectos y laberintos, (...) formar conjuntos, (...) realizar correspondencias entre los elementos de dos conjuntos, (...) reconocer y memorizar los símbolos para números de una cifra, (...) asignar adecuadamente a un conjunto su cardinal (...), ordenar las cinco primeras cifras, (...) resolver

atrayerente para el alumno. Uno de los caminos posibles es la aplicación de la técnica y metodología de los juegos de simulación<sup>781</sup>; o por ejemplo, también con un juego para el aprendizaje de las *ciencias naturales* creado por uno docente madrileño bajo la convicción de que “era necesario confeccionar una metodología activa, que compaginara el rigor del Método Científico con la gran variedad de elementos lúdicos que tienen cabida en el amplio campo del aprendizaje de las ciencias<sup>782</sup>. O incluso para la enseñanza de las *matemáticas*, aprendiendo la tabla de multiplicar<sup>783</sup> mediante procedimientos lúdicos en el ciclo medio de EGB. Pero quizás una de las estrategias lúdicas más utilizadas y que puede reunir diversos aprendizajes escolares en un mismo material de juego, son los naipes, cartas o barajas, pues gracias a ellos se puede trabajar varias áreas simultáneamente:

“*Lenguaje*. Cada juego de naipes (españoles o americanos) tiene su propio código lingüístico especial que los jugadores deben aprender, dominar y utilizar en el momento oportuno. *Conceptos matemáticos*. Además de mejorar el aprendizaje de los números del uno al diez (introducidos por los naipes españoles), se asimila el concepto de conjunto: todos los naipes se agrupan en cuatro grandes conjuntos (los cuatro ‘palos’), pero además se pueden formar tríos, cuartetos, escaleras, etc., que son conjuntos más pequeños (...) *Inteligencia*. Todos los juegos de naipes precisan de un cálculo, al tirar una carta en lugar de otra, al cambiar de juego en el momento adecuado, al atender el juego de los otros jugadores; en fin, requieren trazarse un plan para conseguir el objetivo deseado, que suele ser ganar el juego<sup>784</sup>.”

---

*situaciones problemáticas sencillas*” MESAS, T. (1985) “El párvulo y sus juguetes en clase” en *Escuela Española* nº 2.769, p. III.

<sup>781</sup> GARCÍA, M. A. (1984) “La historia cercana a través del juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 118, p. 41.

<sup>782</sup> COLINO, A. (1985) “Jugando con el aire: investigando en el aula” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 122, p. 22. Otra propuesta lúdica similar, es la de los juegos científicos para los alumnos más mayores, pues “esta serie de juego, además de entretener al estudiante de BUP o de FP que se inicia en la física y la química, pretende introducirlo en las leyes, unidades de medida y teorías científicas, de una manera que, aunque elementalmente, pueda hacerse una idea de quiénes fueron estos hombres que hicieron ciencia” CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1986) “Juegos científicos” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 143, p. 91.

<sup>783</sup> La metodología es la siguiente: “Cómo aprender la tabla jugando. Cada niño se confecciona en un folio un número del 0 al 10, por duplicado: para poner en la espalda y en el pecho (podrían también utilizarse camisetas de deportes numeradas). Hacemos equipos de 11 niños (...) Marcamos dos campos rectangulares y cada equipo ocupará uno de ellos. Distribuidos en dos filas, presentarán sus palmas. Un niño, por ejemplo el 3, sale de su campo y atraviesa la línea central; le da con sus manos abiertas en las palmas al nº 6 del equipo contrario; simultáneamente debe gritar fuerte y claro ‘¡18!’. El balón imaginario debe tocar ahora a dos compañeros antes de volver al contrario. Supongamos que el 6 se lo pasó a su compañero nº 5 diciendo ‘¡30!’; el 5 se lo pasa al 7 diciendo ‘¡35!’. El balón debe volver ahora al campo contrario” CARPENTE, B. (1986) “Aprender jugando” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 143, p. 20.

<sup>784</sup> MÍNGUEZ, A. (1986) “¿Queréis jugar a los naipes?” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 137, pp. 49-50.



Como se puede observar, las áreas escolares sobre las que más incidencia, literatura y variedad de metodología lúdica existe, son aquellas denominadas instrumentales, especialmente en la *lectura*, sobre la que se dice que su aprendizaje debe ser para el lector “lo bastante atractivo como para resultar lúdico, lo bastante libre como para ser aceptado, lo bastante persistente, ilustrado y orientado como para ser eficaz (...) La idea que el niño se haga del libro en general ha de estar exenta de cualquier connotación de obligatoriedad o aburrimiento (...) Quiéralo o no la pedagogía, la utilización del libro debe ir acompañada, tanto al comienzo como después de un aspecto lúdico”<sup>785</sup>; una opinión compartida por Cratty, que confía en que los juegos de los niños al utilizarse junto a ejercicios de lenguaje diversos ofrecen la posibilidad de “difundir sus efectos motivadores al tan frecuentemente opresivo aprendizaje de lectura y ejercicios semejantes (...) Existen diversas estrategias y métodos válidos que han probado ser eficaces en la enseñanza de la lectura y en la solución de problemas de lectura”<sup>786</sup>. También en otra área instrumental, las *matemáticas*, los ejemplos de docentes que aportan sus experiencias se multiplican, con la pretensión de alcanzar unos objetivos cognitivos acorde con “las características del juego: introducir al alumno en los procedimientos utilizados en matemáticas. El formato del juego, las reglas del mismo y las respuestas necesarias a cada movimiento son equivalentes a los elementos, definiciones y procedimientos de razonamiento admitidos como consustanciales con el proceder de las matemáticas”<sup>787</sup>. De esta manera, se realizan en el aula una serie de ‘operaciones divertidas’ o ejercicios matemáticos bajo la forma de:

“recursos didáctico-lúdicos de juegos con números como vivencia desde la que aprender también matemáticas (...) En la mayoría de los juegos, por no decir en todos, (...) están presentes innumerables aspectos matemáticos, tanto numéricos como topológicos y geométricos. Son muchas las situaciones que se originan en los juegos, tales como turnarse, repetir una acción un determinado número de veces, llevar la cuenta de los puntos, etc, que dan

---

<sup>785</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, pp. 43-49.

<sup>786</sup> CRATTY, B. (1988) *Desarrollo intelectual, juegos activos que lo fomentan*, México: Pax-México, pp. 88-91. Una idea sobre la que insiste en otro de sus libros, incitando al uso de “Juegos motivadores que sirven para fomentar la capacidad de leer de los niños. Se les ha ideado no sólo para dar al niño o niña el ímpetu inicial que se necesita para dar un sonido determinado a la forma de las letras, sino también para ayudar a que el niño descubra un significado en ellas. No representan un método amplio para la enseñanza de la lectura sino simplemente sugieren algunas experiencias motivadoras que se pueden utilizar conjuntamente a las prácticas tradicionales de lectura que se llevan a cabo en el aula” CRATTY, B. (1989) *Juegos didácticos activos*, México: Ed. Pax México, p. 142.

<sup>787</sup> CORBALÁN, F. y GAIRÍN, J. M<sup>o</sup>. (1988) “Juegos en clase de Matemáticas” en *Cuadernos de Pedagogía* n<sup>o</sup> 160, p. 50.

oportunidad de contar y usar los números tanto en su aspecto cardinal como ordinal (...) Tres tipos de juegos en los que tanto el contar como las primeras operaciones están en su más íntima estructura: la baraja, el dominó y los dados. Puede que su uso en locales ‘mal vistos’ por la escuela les cierre sus puertas y se permitan como máximo versiones infantiles de tales materiales. Pero ¡qué mejor cálculo mental que una partida de escoba!”<sup>788</sup>.

Esta idea de utilizar el juego como alternativa didáctica en la clase de matemáticas, mueve a un grupo de profesores de L’Hospitalet de Llobregat a darle una estabilidad y organización con un espacio propio, llegando a crear unas aulas específicas para ello en cada colegio: las ‘aulas ludomat’. Bajo este planteamiento está el convencimiento de los docentes en que “las matemáticas podían resultar ‘divertidas’, y que su enseñanza se podía realizar fuera del aula, en cualquier sitio; hasta jugando se podían hacer matemáticas, y querían que sus alumnos lo pudiesen descubrir. Y surgió la propuesta: ¿por qué no montar un aula donde se aprendiesen matemáticas jugando?”<sup>789</sup>, contando para tal fin con un material didáctico compuesto por rompecabezas, problemas, juegos de estrategia, Trivial matemático y cualesquier otro material específico creado ad hoc en las clases de plástica y pretecnología. En la última década del siglo XX las iniciativas lúdicas son prácticamente innumerables y tan variadas como creativa sea la imaginación de los educadores que las diseñan, abarcando todas las demás disciplinas como ciencias sociales<sup>790</sup>, música<sup>791</sup>, religión, etc. sin abandonar otras áreas con una larga experiencia en este tipo de metodología como la matemática, donde se continúan desarrollando mediante juegos los conceptos matemáticos relativos a cantidades, la asociación entre objetos y símbolos, además de: clasificaciones, correspondencias, seriaciones, medidas y manipulaciones para conceptos más

---

<sup>788</sup> ÁLVAREZ, F. (1989) “Jugando con los números. Operaciones divertidas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 166, pp. 12-15. Véase también BISHOP, A. (1998) “El papel de los juegos en la educación matemática” en *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas* nº 18, pp. 9-19.

<sup>789</sup> VILACLARA, J. M. (1992) “Aulas ludomat” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 202, p. 19.

<sup>790</sup> Por ejemplo, en el ‘juego de la colonización’ diseñado para alumnos de 8º de EGB para colegios de Castilla-La Mancha, se plantea la “dicotomía entre optar por un desarrollo armónico y aprovechamiento racional de los recursos naturales o por una acción antrópica descontrolada (...) se favorecen aspectos interdisciplinarios, abordando vertientes ecológicas, geográficas e incluso históricas, ya que se trazan en cada Comunidad las principales rutas de colonización. Finalmente, se propicia una toma de conciencia de las desigualdades entre regiones o países y se favorece el trabajo en equipo” MATEOS, A. (1993) “El juego de la colonización” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1993, p. 37.

<sup>791</sup> “La clase de Música de tercero de ESO se convierte en un juego dramático con fines didácticos (...) la mayoría del alumnado creyó haber aumentado sus conocimientos y valoró la experiencia como amena, pedagógica y original” CARBAJO, C. y SORIANO, F. (1996) “Juego dramático en clase de Música” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 252, pp. 42-44.

abstractos<sup>792</sup>. Publicaciones, revistas, maletines con unidades didácticas, seminarios, cursos y postgrados en la actualidad, versan sobre la mejor manera de llevar estas metodologías lúdicas a la escuela, siendo este un tema de gran interés pedagógico que llevó a la Feria Internacional del Juguete de Valencia, la Federación Española de Fabricantes de Juguetes, el Instituto Tecnológico del Juguete y la Fundación Crecer Jugando, a organizar en enero de 2002 las *V Jornadas sobre desafíos del juguete en el siglo XXI* bajo el lema de ‘Juegos y juguetes para los contenidos escolares’<sup>793</sup>. En él se reunieron expertos académicos e industriales del mundo de la educación, el juego y el juguete para hablar sobre los juegos de matemáticas en el aula mediante juegos de estrategia, para la introducción a la historia, juegos con el lenguaje, maletines de ciencias en la escuela, juguetes para el aprendizaje de la lectura y la escritura, la dimensión lúdica de los recursos tecnológicos y multimedia, así como las diferentes aplicaciones didácticas del juguete educativo en el proyecto curricular.

---

<sup>792</sup> VEGA, A. (1997) “Jugar a ser iguales” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 261, p. 19.

<sup>793</sup> VVAA (2003) *V Jornadas desafíos del juguete en el s. XXI. Juegos y juguetes para los contenidos escolares*, Valencia: Fundación Crecer Jugando.

#### **4.2.- El ajedrez en la escuela.**

Tras haber realizado un repaso a algunas de las metodologías lúdicas más utilizadas en nuestro país para la enseñanza de las diversas disciplinas escolares, nos detendremos ahora muy brevemente en uno de los juegos que desde antaño vienen desempeñando, tanto dentro como fuera del aula, una función educativa y de desarrollo intelectual o cognitivo de primer orden: el ajedrez. Desde que el rey Alfonso X El Sabio escribiera un tratado sobre el juego del ajedrez y lo popularizara en nuestro país, hasta que la escuela comienza a dar cabida en su seno a esta actividad, su uso había quedado reservado a determinada clase social con un nivel cultural suficiente como para poder practicarlo. Pero, es en la historia contemporánea cuando se empieza a querer generalizar este juego para el resto de la población española, llevándolo a la escuela y aprovechándolo para la enseñanza de las más variadas disciplinas, si bien de manera especial, en el área de matemáticas. Para ilustrar la situación y la presencia que el ajedrez adquiere en las aulas, recogemos aquí algunos ejemplos y manifestaciones de educadores españoles que repararon en su momento en la importancia educativa que encierra esta actividad lúdica.

Una de las primeras manifestaciones al respecto la encontramos en Mariano Carderera, que al dividir los juegos en gimnásticos, teatrales, de fortuna, mixtos e industrioses, define a estos últimos como “aquellos que se practican sólo por industria, sin ejercicio particular de las fuerzas del cuerpo ni deleite de los sentidos, como el de las damas, ajedrez y otros”<sup>794</sup>. Desde su punto de vista estos juegos son muy útiles para el aprendizaje matemático y desarrollo cognitivo, pero por la misma razón los considera asimismo poco recomendables, ya que “los industrioses son decentes á todos; pero igualmente son los menos aptos para recrear y descansar el ánimo, que debe estar en ellos atento para jugarse bien, tanto ó mas que en otras ocupaciones serias”<sup>795</sup>; de igual modo, cuando define en su diccionario las palabras recreo y recreaciones, cree que “como el juego es para descansar, no sé si de ordinario se debieran permitir á los jóvenes aquellos que piden casi tanta aplicación como el estudio. Entre otros consejos que Jacobo I Rey de la Gran Bretaña dá á su hijo sobre el juego, en la instrucción que le

---

<sup>794</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*, Madrid: Imprenta de A. Vicente, p. 268.

<sup>795</sup> *Ibidem*, p. 269.

dejó para reinar con acierto, le prohíbe el juego del ajedrez porque más es estudio que recreo”<sup>796</sup>. Así pues, el juego del ajedrez suscita una dicotomía pedagógica en la que, de un lado favorece el desarrollo intelectual y por otro, algunos consideran que sobrecarga la mente dificultando el estudio posterior. Por su parte, Rufino Blanco en su tratado de pedagogía, al hablar sobre la educación intelectual, propone entre otros a este juego como excelente medio de aprendizaje y ejercicio cognitivo, teniendo presente que “algunos juegos, como el ajedrez, requieren intenso ejercicio de las facultades intelectuales”<sup>797</sup>, por lo que su utilización en el aula se deberá administrar de manera moderada para no fatigar a los alumnos mentalmente. El catalán Pau Vila, también llama la atención sobre los juegos instructivos y su relación con el desarrollo intelectual, destacando el ajedrez como uno de los mejores medios para que el niño realice cálculos mentales mientras juega en el tablero, recomendando “jòcs de calcul, com *l’assalt, dames i escacs*, tots ells molt convenients per als nois de més de dotze anys; car són un bon ensinestrament del judici i de l’imaginació plantejadora a través de la gimnàstica del cervell que motiven”<sup>798</sup>, aunque estos juegos no serán nada positivos para los niños más pequeños, sino únicamente favorables para aquellos cuyas facultades intelectuales estén más maduras y desarrolladas.

El maestro nacional Francisco Mascláns realiza un exhaustivo estudio sobre la utilización escolar de este juego en un trabajo seleccionado en el IV Concurso de la *Revista de Pedagogía*, en el que comienza realizando un repaso al éxito que esta iniciativa estaba teniendo a principios de siglo XX tanto en las *Chess School* inglesas, como las escuelas alemanas o la *Escola del mar* de Barcelona. Desde su punto de vista las posibilidades de aprendizaje que brinda el ajedrez son muchas y muy variadas, aunque destaca especialmente las oportunidades que ofrece para el aprendizaje matemático, pues en él, “al entrar de lleno al verdadero juego fueron planteados abundantes problemas numéricos de ésta índole: ‘en esta casilla del tablero, tal pieza ¿cuántas casillas domina? Y ya se empezó, después, a razonar sobre el valor estratégico de las respectivas potencias de cada bando”<sup>799</sup>. Por esta y otras experiencias positivas con este juego, está convencido de que “el ajedrez puede introducirse en la escuela, no

---

<sup>796</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo IV*, Madrid: Imprenta de A. Vicente, p. 443.

<sup>797</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, p. 440.

<sup>798</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L’Avenç, p. 151.

<sup>799</sup> MASCLÁNS, F. (1930) “El ajedrez en la escuela” en *Revista de Pedagogía* nº 105, p. 405.

sólo sin peligro alguno, sino hasta respetando el principio fundamental de la labor escolar –el eterno *estribillo*, como dijo un autor- que nos lleva a imponer y extender constantemente la *educación* y estrechar, en cambio, cada vez más los dominios excesivos que la instrucción posee”<sup>800</sup>; llegando tras enumerar las virtudes pedagógicas y posibilidades escolares de este juego, a las siguientes conclusiones: “1ª Usado con discreción, el ajedrez puede introducirse en la escuela primaria. 2ª Ante el niño, el ajedrez es a la par agradable y útil, placentero y educativo. 3ª Actualmente el aprendizaje de este juego satisface una necesidad social y moral”<sup>801</sup>, en referencia a las ventajas que respecto a la mejora de la disciplina, precisión y atención adquiere el que lo practica. Todo esto no se queda en meras palabras de un discurso teórico, sino que se lleva a cabo en varias instituciones escolares que practican este juego en el interior de sus aulas, por ejemplo, la *Escola del mar* barcelonesa celebra periódicamente y durante muchos años un campeonato entre sus alumnos, como bien indica la crónica de uno de sus educandos en la que podemos observar cómo la actividad implica a toda la escuela y se convierte en un importante acontecimiento anual:

“XXV Campeonato de Ajedrez de la Escuela del Mar. Todas las clases pueden preparar los cuadros de puntuación de las partidas, teniendo en cuenta que se harán dos vueltas. Se nombrarán jueces en cada clase de entre los mejores jugadores, para resolver las dudas que se presenten durante las partidas y no tener que molestar cada vez al profesor. Habrá como siempre tres categorías (...) a petición de algunos profesores, se establece una Cuarta Categoría, que no tomará parte en el Campeonato de la Escuela, que será la de los aprendices o sea aquellos niños recién ingresados que no conocen ni el nombre de las piezas (...) Hay un gran interés en todas las clases, pues a maestros y discípulos les va el honor de sacar el campeón. Mientras duran las partidas, hay los jueces que arbitran, y en las de primera categoría se apuntan las jugadas para que queden en la historia de la Escuela”<sup>802</sup>.

El éxito pedagógico y el grado de interés que provocan entre la comunidad educativa iniciativas como esta, hacen que con el transcurso de los años el ajedrez se vaya introduciendo progresivamente en el aula, llegando a publicar el Ministerio de

---

<sup>800</sup> *Ibidem*, p. 406; algo que es posible gracias a la “disciplina que encierra el ajedrez, a semejanza de lo que ocurre con el problema matemático, obliga al jugador a realizar un esfuerzo que se traduce en la construcción mental de numerosas comparaciones acompañadas de los más sútiles raciocinios” *Ibidem*, p. 407.

<sup>801</sup> *Ibidem*, p. 409.

Educación Nacional una orden en 1954<sup>803</sup> autorizando la celebración del primer campeonato escolar de este juego a nivel nacional. Este campeonato no llegó a disputarse, pero sirvió para que muchos centros educativos se plantearan su utilización escolar como ocurre, por ejemplo, un año más tarde en el grupo escolar ‘Francisco de Vitoria’ de la ciudad de Salamanca: “en España, aunque no como disciplina escolar, se juega en las escuelas al ajedrez, y sin perjuicio de las actividades físicas imprescindibles para el desarrollo del cuerpo. Una disposición de carácter oficial llegó a establecer una competición nacional escolar, que no se realizó. En Salamanca, como suponemos en otras poblaciones, se dispusieron campeonatos”<sup>804</sup>. En una entrevista al director de esta escuela, se puede apreciar el grado de satisfacción de los docentes y la confianza en el potencial educativo del ajedrez, pues al preguntarle sobre la influencia que ejerce respecto a la educación del carácter y el ejercicio intelectual, responde que “lo esencial no es la competición, sino que el niño despliega energía, que aprovechamos en orden a su desarrollo intelectual, mientras observamos también sus consiguientes reacciones, que, al fin y al cabo, representan saber comportarse como un anticipo de sus futuras relaciones sociales”<sup>805</sup>. La prensa pedagógica de la época recoge en sus páginas un acto del ministro de educación en un colegio madrileño, en el que a propósito de la entrega de unos juegos de ajedrez a los alumnos de esta escuela, el Ministerio pretende dar un apoyo y empuje definitivo a la inclusión de esta actividad lúdica en las aulas españolas. Ante la presencia de las más altas autoridades políticas en materia de educación y deportes y del presidente de la Federación Española de Ajedrez, el ministro Joaquín Ruiz-Gimenez pronuncia unas importantes palabras en las que pone de manifiesto las posibilidades educativas del ajedrez tanto en el orden intelectual como social:

“entendemos la importancia y trascendencia que puede tener el noble juego del ajedrez en la escuela española. Por entender a este juego como esencialmente pedagógico, es por lo que

---

<sup>802</sup> CASAS, O. (1953) “Otra crónica del campeonato de ajedrez” en *El juego. Antigua Escuela del Mar. Número monográfico del XXXI aniversario de su fundación*, Barcelona: Ediciones Garbí, pp. 13 y 27.

<sup>803</sup> Orden de 11 de enero de 1954, por la que se autoriza la celebración, dentro del presente curso, del primer Campeonato escolar de Ajedrez (BM, 22-II-1954. Serie A).

<sup>804</sup> HERNÁNDEZ, G. (1955) “En Salamanca se celebró un campeonato de ajedrez. Influencias educativas del noble juego” en *Mundo Escolar* nº 4, p. 17.

<sup>805</sup> Ídem; la distribución de las sesiones de juego en esta escuela se organizan de la siguiente manera: “En momentos adecuados que suelen figurar en los horarios como ‘tiempo de libre disposición’, y no con todos los alumnos, como es natural. Además, durante los días de invierno, mientras la mayoría juega en el patio desafiando al frío, otros se quedan en las clases practicando el ajedrez. En torno a las partidas, numerosos alumnos se agrupan, siguiendo atentamente las incidencias del juego con la prudencia del silencio” Ídem.

se ha dictado la Orden ministerial que introduce el ajedrez en la enseñanza primaria. Pensemos, señores, que el hombre no es solamente un ser social: es también un ser lúdico, que necesita jugar. ¿Y qué mejor juego, para ser cultivado y desarrollado entre la infancia española, que el del ajedrez? (...) Por lo tanto, si a través del ajedrez se practica una dinámica gimnasia mental, un entrenamiento de la voluntad, una ejercitación de la paciencia, una caballescía –y tradicionalmente española- comprensión de la victoria y de la derrota, ¿a qué otro juego podría extraérsele más jugo? En el noble juego y deporte intelectual que es el ajedrez –forja y temple de la voluntad- hay un curso de honradez y de rectitud moral”<sup>806</sup>.

Este convencimiento y apuesta por el ajedrez escolar como instrumento idóneo de aprendizaje y desarrollo intelectual a modo de alternativa a otras actividades menos sedentarias y más activas, se puede deducir también a propósito de unas observaciones realizadas con motivo de la celebración del I Campeonato Nacional Escolar celebrado en el Instituto San Isidro: “Vemos cómo juegan estos chicos. Todos llenos de vitalidad, sanos, y, sin embargo, estudiosos, cerebrales... Tan distintos a esos otros que corretean por los pasillos o juegan al fútbol. ¿Es posible, pensamos, que el ajedrez también sea un deporte...?”<sup>807</sup>. Estas palabras y las anteriores declaraciones del ministro de educación, son una buena muestra de la importancia que adquiere para las autoridades franquistas la práctica ajedrecística en las aulas para el progreso intelectual de sus alumnos, especialmente a partir de la educación primaria como así lo indica el Boletín de la Inspección de esta etapa: “el más noble juego (...) juego de gran importancia y que hoy –afortunadamente- está alcanzando un auge extraordinario. Nos referimos al ajedrez. Las excelencias de este juego practicado por el niño son fácilmente comprobables y cualquier educador que lo haya puesto en práctica en su Escuela, sabe bien de las ventajas que reporta para el educando”<sup>808</sup>. Parece ser que aquellos alumnos que juegan al ajedrez acaban teniendo un rendimiento escolar y un crecimiento de las capacidades cognitivas superior a la de los demás, pues “a medida que van avanzando en el conocimiento del juego, el buen observador se percata de cómo, paralelamente, la capacidad de razonamiento del muchacho va progresando en medida superior a la de aquellos otros que no lo practican”<sup>809</sup>. A Antonio Onieva tampoco le pasa inadvertido el

---

<sup>806</sup> HERNÁNDEZ, F. (1955) “El ajedrez, instrumento de cultura. El noble juego introducido en la escuela española” en *Mundo Escolar* nº 12, p. 5.

<sup>807</sup> VAZQUEZ DE SOLA (1956) “Los niños también juegan al ajedrez” en *Mundo Escolar* nº 48, p. 9.

<sup>808</sup> “La educación física en la escuela. Los juegos” (1963) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 17, p. 16.

<sup>809</sup> Ídem.



potencial pedagógico de este juego y cita al ajedrez como ejemplo del adelanto científico y desarrollo intelectual –especialmente en el razonamiento matemático-, puesto que para él, en la historia “el juego ha ejercido influencia en los progresos científicos e industriales: el del ajedrez ha hecho surgir numerosos problemas matemáticos”<sup>810</sup>. En los años 60 surgen otras voces que llegan incluso a reclamar la categoría de asignatura escolar para el ajedrez, bajo una profunda convicción en las excelencias pedagógicas para la educación intelectual de esta actividad, puesto que “jugando se aprende. El ajedrez, juego de habilidad y cálculo, obliga al jugador a una gimnasia mental altamente recomendable para desarrollar la inteligencia. No es oficialmente asignatura de Escuela, ni sabemos que lo sea en algún otro país, aunque prácticamente se juega y existen de este juego abundantes campeonatos infantiles”<sup>811</sup>. Esta actividad facilita el desarrollo de multitud de facultades intelectuales como la atención, la reflexión, concentración y discusión mientras se practica, lo cual convence a la Federación Nacional de Ajedrez para realizar un “llamamiento a los educadores para que cultiven en sus aulas este deporte, instruyendo a los alumnos en el conocimiento del mismo, en sus reglas y principales observaciones. Para que formen competiciones entre los iniciados en la marcha del juego y establezcan campeonatos ajedrecistas dentro del grado, entre alumnos de distinto grado y curso, y entre los de distinto grupo”<sup>812</sup>, contribuyendo para lograr este objetivo con el reparto anual gratuito de varios juegos de ajedrez en las escuelas nacionales y centros de enseñanza no estatal. Paralelamente se publican y traducen obras y textos sobre las posibilidades de la aplicación pedagógica del ajedrez en el aula, sobre todo a partir de primaria para facilitar y potenciar la educación intelectual, como podemos leer en el prólogo de un libro de los años 70 que recoge todas las claves para hacer más sencillo este juego para los escolares:

“Esta forma de encarar la enseñanza facilita, indudablemente, la difusión del ajedrez en la escuela elemental (...) Actualmente se admite que la práctica del ajedrez debe formar parte de las actividades optativas que los escolares –especialmente desde los 10 años- pueden y deben realizar en la escuela (...) Desde el punto de vista pedagógico, es innegable que el ajedrez estimula a los niños su desarrollo mental, les impone una disciplina atractiva y agradable que

---

<sup>810</sup> ONIEVA, A. J. (1967) *Metodología y organización escolar*, Madrid: Editorial Magisterio Español, p. 150.

<sup>811</sup> P. P. C. (1969) “El ajedrez, asignatura de escuela” en *El Magisterio Español* nº 9.861, p. 3.

<sup>812</sup> Ídem.

aumenta su capacidad de cálculo y raciocinio. Si el ajedrez es para unos deporte y para otros arte y ciencia, no es menos cierto que constituye uno de los recursos pedagógicos más preciosos que la civilización ha ideado, síntesis de muchas cualidades en una sola actividad. Desarrolla todas las potencias intelectuales del niño, al tiempo que lo conduce hacia el pensamiento lógico-formal”<sup>813</sup>.

Ya en la etapa democrática, ante la notable presencia del ajedrez en los centros educativos como actividad extraescolar o dentro del horario lectivo, la escuela de magisterio de Pamplona pone en marcha un proyecto de introducción del ajedrez en la EGB, situando la experiencia dentro de una concepción constructivista y de interacción del proceso enseñanza-aprendizaje, “en la base de este movimiento está la creencia de que jugar al ajedrez es una actividad formativa, que contribuye al desarrollo psicológico de los niños (...) desde un principio intentamos enlazar el aprendizaje del ajedrez con todo el proceso de aprendizaje escolar”<sup>814</sup>. La iniciativa parte del principio motivador del juego del ajedrez y de la hipótesis de, que si la enseñanza de este juego se realiza adecuadamente, se podrá aprovechar para el desarrollo psicológico por una parte y los aprendizajes escolares de otra. Tras realizar la evaluación del proyecto, se concluye que el ajedrez influye en todos los aspectos psicológicos (cognitivos y de personalidad), sociales y de expresión; aunque para obtener estos resultados, la enseñanza del ajedrez habrá de realizarse con “objetivos claros y una metodología adecuada (...) Creemos que la metodología es la clave para que las estrategias de aprendizaje adquiridas con el ajedrez puedan ser transferidas al aprendizaje de las materias que componen el currículum de EGB, y favorece así el rendimiento académico”<sup>815</sup>. Así, la idea globalizadora de practicar el ajedrez escolar comprenderá diferentes áreas como la expresión plástica, las matemáticas, el lenguaje y la historia; si bien advierten que no se debe sacar “la falsa conclusión de que proponemos la enseñanza del ajedrez como panacea a los problemas de la escuela, al contrario, lo que pretendemos es provocar la reflexión sobre el uso educativo de un instrumento que ya está presente en nuestras aulas”<sup>816</sup>. El ajedrez convence en la década de los 90 a numerosos educadores, apostando incluso en marzo del 1995 el Senado por él, al proponerlo como asignatura optativa en las escuelas tras algunas experiencias exitosas, como las llevadas a cabo en

---

<sup>813</sup> POGLIANO, A. (1973) *Ajedrez en la escuela*, Buenos Aires: Kapelusz., pp. 8-9.

<sup>814</sup> AAVV. (1988) “El ajedrez en la escuela” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 164, p. 37.

<sup>815</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>816</sup> *Ídem*.

el colegio público Trazo, de Santiago de Compostela, o el colegio inglés Saint Anne's de Madrid, donde habían cosechado grandes avances pedagógicos entre los alumnos que lo practicaban:

“El Senado español ha instado al Gobierno para que recomiende la introducción del ajedrez como asignatura optativa. Esa decisión, basada en las enormes virtudes pedagógicas del deporte mental, refleja una evidencia: cientos de miles de niños españoles lo practican en los colegios desde hace años. Las experiencias demuestran que el estudio del ajedrez potencia el desarrollo de la inteligencia y es un arma eficaz contra el fracaso escolar. Ya en octubre pasado se abordó la misma cuestión. Coalición Canaria propuso entonces la obligatoriedad del ajedrez como asignatura, lo que fue unánimemente rechazado, aunque todos los portavoces ensalzaron las virtudes del *juego-ciencia*. El ponente, Marcelino Galindo, volvió el pasado día 8 a la carga y propuso la introducción ‘como actividad extracurricular o extraescolar y como enseñanza optativa en los últimos años de la secundaria’”<sup>817</sup>.

Con el paso de los años la apuesta por el ajedrez escolar se ha ido consolidando y generalizando<sup>818</sup> en las instituciones educativas en el siglo XXI, hasta el punto de que, por ejemplo, en el Centro de Educación Infantil y Primaria Pompeu Fabra de Parets del Vallès, “el símbolo de este colegio es el ajedrez; se organizan cursillos de aprendizaje, competiciones y concursos para fomentar este juego que desarrolla múltiples capacidades del alumnado y enseña valores como la solidaridad y la honradez. Se aprovecha también como hilo conductor para enseñar las asignaturas del currículo”<sup>819</sup>. La infinidad de valores positivos y capacidades cognitivas que desarrolla<sup>820</sup>, hacen que el equipo docente de este centro catalán apueste muy fuerte por el ajedrez, realizando un

---

<sup>817</sup> GARCÍA, L. (1995) “El Senado propone que el ajedrez sea una asignatura optativa” en *El País*, martes 14 de marzo de 1995, p. 35.

<sup>818</sup> Buena muestra de ello, es la literatura pedagógica producida al respecto en la década de los 90: LÓPEZ, A. y SEGURA, J. (1992) *Iniciació als escacs*, Barcelona: Federació Catalana d'Escacs; Díez, P. (1994) *El ajedrez, un juego didáctico para primaria*, Madrid: Periódico Escuela Española; GUDE, A. (1998) *Escuela de ajedrez*, Madrid: Tutor; CASTRO, P. (1999) *Ajedrez infantil*, Barcelona: Paidotribo; entre otros.

<sup>819</sup> FERNÁNDEZ, J. y PALLARÉS, M<sup>a</sup>.R. (2002) “El ajedrez, seña de identidad” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 313, p. 29.

<sup>820</sup> “El ajedrez desarrolla la atención, concentración, memoria visual, estructuración espacial, razonamiento lógico, creatividad, resolución de problemas... de los niños y niñas. En cuanto a la personalidad, promueve la perseverancia, autoconfianza, superación personal, control emocional... Implica, además, conductas de sociabilidad, como el respeto de las normas y de los turnos, prever las jugadas del oponente Y, por último, transmite una serie de valores: la solidaridad, (...) cortesía (...), responsabilidad (...) y respeto al oponente” *Ibidem*, pp. 29-30.

sinfin de actividades paralelas o relacionadas mediante un proyecto educativo global que incluye a todas las áreas y disciplinas escolares:

“Se aprovecha la fascinación que el ajedrez origina para hacer que el aprendizaje de las asignaturas sea más fácil y ameno. A nivel muy esquemático, por ejemplo, lo utilizamos en la asignatura de Matemáticas de primero de Educación Primaria, a razón de una sesión semanal, con conceptos geométricos del tablero y operaciones aritméticas con los valores de las piezas. En Medio Social explicamos la historia del ajedrez en paralelo con la de la humanidad; en Educación Visual y Plástica dibujamos piezas o aspectos relacionados con este juego; en Lenguaje inventamos historias cuyos protagonistas son las piezas. La utilidad pedagógica del ajedrez no admite dudas de ningún tipo. Los niños y niñas comprenden todo con mayor facilidad, el colegio da una excelente imagen y los padres y madres están sumamente satisfechos”<sup>821</sup>.

Así pues, la larga tradición de la práctica de este juego durante muchos años, ha permitido que poco a poco se haya hecho un hueco en la institución escolar, convenciendo a gran parte de la comunidad educativa por su potencial educativo al desarrollar la capacidad cognitiva de todos aquellos que la practican. Quizás el ajedrez ha encontrado acomodo en la escuela, por tratarse de una actividad lúdica fácilmente programable y controlada por los educadores, además de no requerir una gran cantidad de material y ser, por tanto, asequible y al alcance de cualquier centro educativo que quiera abrir sus puertas al ajedrez.

---

<sup>821</sup> *Ibidem*, p. 32.

### **4.3.- Juego educativo y juguete didáctico.**

A lo largo de la historia repasada hasta el momento, podemos apreciar cómo los educadores han ido recurriendo tanto al aprovechamiento con fines pedagógicos de juegos infantiles ya existentes, como a la creación de nuevos juegos y juguetes específicos para una enseñanza determinada. Esta segunda categoría ha recibido muchos nombres como por ejemplo, juegos educativos, juguetes didácticos, juegos pedagógicos, etc., si bien todos ellos tienen en común el origen de su concepción y los fines exclusivamente educativos que persiguen. Durante este capítulo pretendemos ir desentrañando las diferentes nociones o pensamientos que sobre este tipo específico de actividad lúdica han ido teniendo algunos de los pedagogos y educadores españoles, para apreciar así los matices que van aportando, las virtudes que les atribuyen e incluso algunas objeciones al respecto.

Partimos de la concepción de Martín González sobre los distintos tipos de juegos y juguetes, que a la hora de distinguir entre los 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 – y sólo en algunos aspectos-, es algo que data de finales del pasado siglo”<sup>822</sup>. Por ello comenzamos nuestro recorrido, como en otras ocasiones, a mediados del siglo XIX deteniéndonos en el diccionario de educación de Mariano Carderera, que sobre la elección de los juguetes educativos advierte que conviene “apropiarlos al objeto, y á este fin, 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. En fin, si se hace la elección con prudencia, pueden conseguirse resultados importantes”<sup>823</sup>. Pedro de Alcántara tampoco se resiste a escribir sobre este tipo de juegos, a los que llama ‘instructivos’, citando algunos de ellos como los rompecabezas y dominós geográficos, las cajas de Historia

---

<sup>822</sup> MARTIN, A. (1976) *El mundo del juguete. Como elegir*, La Coruña: Adarra, pp. 9-10.

<sup>823</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*, Madrid: Imprenta de A. Vicente, p. 284.

natural, las láminas para recortar é iluminar y otros, los cuales “son 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”<sup>824</sup>. Obviamente, el material pedagógico creado por los ilustres pedagogos extranjeros a los que reiteradamente hemos hecho referencia como Montessori, Decroly o Fröebel, se podría considerar como uno de los principales juegos educativos creados y sistematizados como tal. Sobre las actividades lúdicas del pedagogo germano, Rafael María de Labra recomienda prescindir de “la leyenda y de la excitación nerviosa; de esos libros verdaderamente abstruosos, como la gramática de nuestras escuelas y los libros de pura especulación religiosa. Y es necesario acudir á los juguetes, á los que Fröebel llama *dones* (á la pelota, al cubo, al cilindro, á la muñeca), que entretienen y estimulan la *curiosidad* del niño; esto es el más poderoso instrumento de educación”<sup>825</sup>. Los juegos educativos ideados por María Montessori, se utilizan para la introducción al dibujo, preparación para la escritura, lectura y aritmética, mediante material de iniciación en la aritmética para ejercicios sensoriales y de inteligencia (cubos, prismas y barras)<sup>826</sup>; de manera similar sucede con los creados por el doctor belga para la enseñanza de la lectura, puesto que “utilizando estos juegos, hacemos numerosas repeticiones. Cada niño posee en una caja la colección de cartoncitos en los cuales están escritos las frases y nombres conocidos (...) Aun este sistema de juegos educativos se emplea en relación con el centro de interés que estudiamos”<sup>827</sup>. A pesar de la importancia e influencia de estas metodologías foráneas y, puesto que existe ya abundante literatura al respecto, centraremos ahora nuestra atención sobre las iniciativas y consideraciones que sobre este tipo de juegos y juguetes tienen los educadores españoles de finales del s. XIX y del XX como, por ejemplo, el doctor y catedrático numerario del Instituto de Valencia, José Fraguas, que entiende por ‘juego pedagógico’ en las clases de educación física lo siguiente:

---

<sup>824</sup> GARCÍA, P. de A. (1881) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo IV. Antropología Pedagógica. Parte Segunda*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 53.

<sup>825</sup> LABRA, R. M. de (1887) “Conferencias pedagógicas de la Institución Libre en el fomento de las Artes. Pestalozzi y Fröebel” en *BILE* n° 249, p. 179.

<sup>826</sup> ROSA Y ALBERTI, R. (1919) “El curso internacional de pedagogía científica de la doctora Montessori” en *BILE* n° 711, p. 179.

<sup>827</sup> HAMAÏDE, A. (1930) *El método Decroly*, Madrid: Francisco Beltrán, pp. 128-130.

“El juego pedagógico es la rama ideal de la educación física, hija del estudio de las aptitudes físicas, intelectuales y morales del alumno, de su país y de su época, con el objeto de despertar y perfeccionar las facultades humanas, provocando el impulso de la voluntad, animado por el placer, y educando su libertad, con el fin de perfeccionarle y mejorar la raza, por medio del ejercicio corporal, administrado variada e inteligentemente en diversiones y recreos”<sup>828</sup>.

Por su parte, María Carbonell demanda mayor interés a los padres y educadores sobre el aspecto pedagógico de los juegos y juguetes de los niños a su cargo, pues “hasta los constructores de juguetes modificarían los productos de su industria, sirviendo con ello a la obra educativa, si los padres, aleccionados por los profesores, mostraran más tino que al presente en la elección de esos pequeños objetos que tanto apetecen a los niños”<sup>829</sup>, diseñando de esta manera juguetes pedagógicos y con fines instructivos. Unos años más tarde insistirá sobre la conveniencia de proporcionar a los niños juguetes educativos, ya que “para estos ensayos de la vida adulta se necesitan juguetes, y éstos han de reunir determinadas condiciones si han de llenar los fines educativos y pedagógicos”<sup>830</sup>, señalando este tipo de juego como el más idóneo para obtener el aprovechamiento didáctico deseado. A principios de siglo, Andrés Manjón también indica la escasez y poca variedad que existe por entonces de juegos y juguetes educativos creados ad hoc, por lo que se verá en la situación de tener que idearlos él mismo para obtener los objetivos deseados: “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”<sup>831</sup>; una queja compartida por una maestra valenciana que, tras ensalzar las diferentes virtudes del juego educativo, considera que “en este sentido es de lamentarse que los juegos pedagógicos no se hayan popularizado”<sup>832</sup>. En cambio existen maestros que, a pesar de reconocer las virtudes educativas de este tipo

---

<sup>828</sup> FRAGUAS, J. (1895) “El juego corporal” en *La Escuela Moderna* nº 50, p. 376, y en FRAGUAS, J. (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. Pedagogía general, Educación física y Juegos corporales*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía., p. 400.

<sup>829</sup> CARBONELL, M. (1897) “Niños y juegos” en *La Escuela Moderna* nº 74, p. 329.

<sup>830</sup> CARBONELL, M. (1903) “Pedagogía maternal. IV Juegos y juguetes” en *La Escuela Moderna* nº 149, p. 101.

<sup>831</sup> MANJÓN, A. (1902) *El pensamiento del Ave-María. 3ª parte, modos de enseñar*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María, p. 42.

de juegos, no estarán tan convencidos de la idoneidad de éstos, por la ausencia de alegría que contienen comparados con los juegos corporales o los de ingenio; haciendo referencia a “otros juegos donde se combinan el ejercicio de los primeros y la atención de los segundos, juegos de artificio, juegos de instrucción, que á la vez desarrollan la inteligencia y los músculos, pero que no tienen, sin embargo, la vivacidad, la alegría de aquellos juegos movidos”<sup>833</sup>. Estos y otros juegos educativos se practicaban con normalidad en el jardín de infancia para los más pequeños, especialmente en los días de mal tiempo, en los que las educadoras facilitan a los niños juegos de construcción, lotos, dominó y juegos inventados por las maestras, “encerrando todos, bajo el atractivo del juguete, virtudes educativas (...) provocan y sostienen la atención y preparan, en fin, el terreno para los desarrollos ulteriores de la abstracción”<sup>834</sup>, ayudando de esta manera al aprendizaje y educación intelectual.

De otro lado existen también ciertas críticas sobre este tipo de juego como, por ejemplo, las que realiza Sabater Mur en el *Boletín del Liceo Escolar* de Lleida a propósito de los juegos infantiles: “estimúlese a los niños a que jueguen, pero no ciegamente y sin reflexión. No pido el quietismo ni juegos sabios ni instructivos (¡!); que corran, que chillen, que salten, pero ¡que no sean bárbaros!”<sup>835</sup>; también el ilustre pensador Miguel de Unamuno avisa sobre los peligros del llamado juego educativo y del error en el que caen muchos pedagogos que sacrifican toda actividad lúdica en función de su vertiente didáctica: “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. Pues cuando el mayor, cuando el pedagogo, piensa enseñar jugando, suele jugar a la enseñanza, y no enseña nada que lo valga”<sup>836</sup>. El catalán Pau Vila

---

<sup>832</sup> MARTINEZ, R. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Carcaixent” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15, Caja 1, p. 17.

<sup>833</sup> CAUDELL, J. (1909) “Descripción de tres juegos infantiles de los que en la localidad tengan mayor valor pedagógico. Llaurí” *A.D.P.V.*, E.9.3.15, Caja 10, p. 5. Unas palabras de dudosa originalidad, que reproducirá textualmente Ezequiel Solana en su manual de pedagogía: SOLANA, E. (1925) *Curso completo de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, 1ª edición, p. 116.

<sup>834</sup> ROUMA, G. (1921) “La vida feliz en el jardín de niños” en *BILE* n° 732, p. 70.

<sup>835</sup> SABATER, A. (1918) “Juegos infantiles” en *Boletín del Liceo Escolar* n° 114-115, Lleida mayo-junio 1918, en BORJA, M. de (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 122.

<sup>836</sup> UNAMUNO, M. de (1921) “Boyscouts y footballistas” en *BILE* n° 730, p. 14. Claparède también considera que todo juego por el mero hecho de serlo es educativo, a pesar de lo cual, reconoce la existencia de un tipo específico de juegos educativos: “Todos los juegos son, por su esencia misma,



también se opone a los juguetes instructivos puesto que, según él, no lo son en absoluto al dificultar el activismo, la iniciativa y limitar su uso a un solo aprendizaje, recomendando a los padres y educadores que no compren ni administren este tipo de objetos lúdicos a sus hijos y educandos:

“El que haig de dir de les joguines *instructives* es bon xic paradoxal. Al noi no li interesen perquè les troba massa concretes: son massa una mateixa cosa, un sol model, una sola demostració. Ell troba les seves facultats inactives davant d'aquella joguina: ell vol imaginar, crear, transformar; vol aprendre més coses, i allò tant sols n'hi ensenya una, i sempre la mateixa. Per aquesta raó les joguines instructives són per al noi seques i aixarraïdes, i no l'instrueixen: ell n'aprèn més, de coses, amb les que no ·u són, d'instructives.

I encara ·y ha més que dir d'aquestes joguines, les quals han sigut l'engany dels pocs pares que amb un lloable desig han volgut intervenir amb criteri particular en l'elecció de les joguines dels llurs fills. S'ha de dir que, quan els nois se troben amb els coneixements i dot suficients per comprendre l'única lliçó que ·ls pot donar una d'aquestes joguines, en la majoria dels casos, el noi se troba ja amb aptituds de construir-se-la; i així, en lloc d'un *rompe cabezas* geogràfic, serà millor proporcionar-li ·ls mapes corresponents”<sup>837</sup>.

El secretario del Museo Pedagógico Nacional, Domingo Barnés, también alza su voz para llamar la atención sobre la escasa idoneidad y efectividad de los juegos educativos, recordando a los educadores que éstos carecen de placer y alegría, dos elementos que, como vimos, son 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”<sup>838</sup>. A la hora de evaluar la capacidad pedagógica de los juguetes instructivos, la opinión de Federico Queyrat no dista mucho de la de Barnés, pues informa al respecto que “sepan los padres demasiado prácticos, aun dispuestos a guardarse de tal exageración, que los juguetes instructivos no procuran a la

---

educativos. Se reserva, sin embargo, el nombre de jugos y de juguetes educativos a ciertos juegos o juguetes combinados, de manera que procuren un desarrollo sistemático al espíritu o inculquen determinados conocimientos positivos. Citemos como juguetes de este género todos los ‘juguetes científicos’ que inician las leyes físicas (juegos de óptica, de electricidad, de ‘física recreativa’, etc.) y los juegos empleados en las escuelas froebelianas (tejido, pegado, etc.), o los destinados a la educación de los mentalmente débiles” CLAPARÈDE, E. (1927) *Psicología del niño y Pedagogía experimental*, Madrid: Ed. Librería Beltrán, p. 454.

<sup>837</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L'Avenç, p. 21.

<sup>838</sup> BARNÉS, D. (1925) “La educación física y el juego” en *BILE* n° 784, p. 200.

inteligencia de sus hijos todas las ventajas esperadas”<sup>839</sup>. A pesar de estas críticas, serán aún muchos los educadores que defiendan la aplicación de los juegos educativos como estrategias didácticas, como por ejemplo, Tomás y Samper que en su manual de pedagogía aboga por los ‘juegos educativos’, los cuales “aunque ejercitan la mano, tienen como fin y objeto principal la preparación para la cultura intelectual y moral”<sup>840</sup>. Esta dualidad de opiniones entre los defensores de la actividad lúdica específicamente educativa y sus detractores, permanecerá aún durante varios años, unas veces fruto de la confusión o falta de delimitación conceptual, y otras por el afán de aprovechamiento didáctico que les arrastra a su introducción en la tarea pedagógica.

Unos años más tarde, ya en el franquismo, se vuelve a defender la utilización del juego y juguete educativo, instructivo y científico, creyendo que ahí reside todo el valor de la actividad lúdica, la cual deberá contar para su diseño con un asesoramiento y orientación de tipo psicológico, anunciando que “hoy, 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. El juguete de hoy es, por encima de todo, científico en su concepción y perfecto en la ejecución”<sup>841</sup>. También en los planes de trabajo de educación física se incluyen juegos educativos, a los que se considera como un poderoso auxiliar del maestro, pues “abren camino para emplear el adecuado procedimiento educativo ante los casos que se presenten; son de fácil aceptación y sirven de derivativo-psicológico de las actividades escolares de trabajo intelectual”<sup>842</sup>, si bien se utilizan de manera reducida y mayoritariamente para las primeras edades. Cesar del Pozo aporta al debate sobre la conveniencia o no de estos juegos educativos una interesante reflexión, relativizando la importancia del juguete y resaltando la importancia de la acción lúdica, puesto que el juguete “no es el objeto de juego, sino tan sólo uno de sus medios para alcanzar el fin, medio que puede no ser necesario, puesto que hay juegos (marro, salto, corro) en los que el juguete no existe, a pesar de lo cual suelen ser los que más interés despiertan en

---

<sup>839</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*, Madrid: Ed. Daniel Jorro (traducido por Vicente Vall Inglés), p. 183.

<sup>840</sup> TOMÁS Y SAMPER, R. (1936) *Apuntes de pedagogía. Cuestiones sobre la educación, la escuela y el niño*, Madrid: Editorial Instituto Samper (2ª edición) p. 70.

<sup>841</sup> PUCH, J. F. (1947) “Psicología en la fabricación de juguetes” en *El Magisterio Español* nº 1947, p. 633.

<sup>842</sup> CHAVES, R. (1948) “Educación física en la escuela. Plan de trabajo” en *La escuela en acción* (suplemento pedagógico de *El Magisterio Español*) nº 7.564-7.565, p. 223.

la infancia”<sup>843</sup>, lo cual indica que aunque el juego esté concebido con fines didácticos o pedagógicos, esto no será determinante para el uso final que se haga de él.

En estos años, el inspector de enseñanza media Eduardo Juliá defiende -durante el V Congreso internacional de pedagogía celebrado en Santander y San Sebastián-, la necesidad de detectar el valor docente en los juguetes que se utilicen en la escuela, “necesitaríamos clasificarlos y observar qué juguetes son baladíes, cuáles tienen un germen docente, cuáles un adiestramiento infantil, lo que permitiría resolver arduos problemas”<sup>844</sup>. La directora del grupo escolar Lope de Vega, Enriqueta González, parece escuchar la llamada a la necesidad de clasificar y categorizar estos juegos, y plantea una catalogación de las diferentes actividades lúdicas que intente esclarecer la confusión conceptual existente entre términos que se presentan en ocasiones difusos:

**“Juguete educativo.**- Es aquel que despierta sentimientos, inclinaciones, hábitos o aficiones. Ejemplo: las muñecas, las casitas, el mecano, el rompecabezas, etc., y también los juguetes que pudiéramos llamar religiosos, domésticos y filarmónicos.

**Instructivos.**- Son aquellos que llevan como fin principal ampliar conocimientos, y en este número entran los que reproducen objetos de la naturaleza: animales, plantas, etc., así como los que se relacionan con materias escolares.

**Juguete útil.**- Aquel que responde a una necesidad psíquica o fisiológica del niño o el que, al mismo tiempo de ser juguete, hace oficio de objeto de utilidad para su vida”<sup>845</sup>.

El jefe del servicio de educación física de la sección de enseñanza del Frente de Juventudes Rafael Chaves, realiza otra clasificación en función del objetivo de su aplicación, dividiendo los juegos en “**pedagógicos** (aplicación del ejercicio físico lúdico, con fines de enseñanza: intelectual, sensorial (...) y de desenvolvimiento de hábitos o cualidades psíquicas (juegos de voluntad); **imaginativos** (en conexión con los anteriores, siendo su principal exponente las lecciones-cuento de primaria educativa), y **utilitarios** (de gran finalidad aplicativa a las incidencias de la vida)”<sup>846</sup>. Por otra parte, en la sexta sesión científica celebrada por la Sociedad Española de Pedagogía en 1950,

---

<sup>843</sup> DEL POZO, C. (1948) “Juguetes... para que jueguen los niños” en *Escuela Española* n° 346, p. 3.

<sup>844</sup> JULIÁ, E. (1949) “Valor docente del juego” en *VVAA (1949) Educación popular. Actas V Congreso internacional de Pedagogía*, Madrid: Instituto ‘San José de Calasanz’ de Pedagogía, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 278-279.

<sup>845</sup> GONZÁLEZ, E. (1949) “Maternales. Los juguetes” en *La escuela en acción* (suplemento pedagógico de *El Magisterio Español*) n° 7.654-7.655, p. 152.

<sup>846</sup> CHAVES, R. (1949) “La educación física en la escuela. Juegos dirigidos” en *La escuela en acción* (suplemento pedagógico de *El Magisterio Español*) n° 7.725-7.726, p. 80.

el maestro nacional Francisco Azorín recuerda la conveniencia de incorporar a los colaboradores de la industria juguetera, “junto al mecánico, dibujante y asesor artístico, un asesor pedagógico que vaya transformando esta industria del juguete. Así lograremos llevar al mercado los objetos que interesan y benefician el desarrollo infantil”<sup>847</sup>; este trabajo es publicado posteriormente en la revista *Bordón*, pudiendo leer la denuncia de que “pasan los siglos y el juguete sigue cumpliendo sólo a medias su finalidad. Tan imperiosa es la necesidad de que su fabricación se haga inspirada en fines educativos (...) se podrá hacer después de un estudio detallado, al que tienen que contribuir todos los que intervienen en el proceso educativo; es decir, que han de colaborar el investigador y los realizadores”<sup>848</sup>. En otro de sus artículos, explicará cuáles deberán ser las características para que un juguete se convierta en educativo, debiendo reunir las siguientes condiciones: que le invite a jugar, que responda a un interés infantil, que tenga una dificultad que vencer no desmesurada o la posibilidad de fijar una forma de movimiento o impresión recién adquirida, así como el dejar sitio a su fantasía<sup>849</sup>. Las reflexiones sobre el juego educativo o instructivo de Ramón Pieras en un artículo sobre la ‘ludo-pedagogía’ van en otra dirección, planteándose si conviene más el juego libre y espontáneo o, por el contrario, el juego dirigido y con cierto contenido didáctico<sup>850</sup>, a lo que él mismo responde que “el juego libre es el que hace más felices a los niños y que la felicidad es de por sí educadora, pero muchos padres prefieren que su hijo no sea tan feliz con tal de que tenga el bachillerato. Y ese título y otros semejantes hoy por hoy no pueden adquirirse mediante juego libre, sin contenido instructivo”<sup>851</sup>, optando por sacrificar parte de la alegría y el placer lúdico a favor del aprendizaje y los contenidos académicos que se supone proporcionan los juegos instructivos. En el *Boletín de la Inspección de enseñanza primaria*, se publica un artículo que también defiende el uso de los juegos educativos, pues a pesar de creer que toda actividad lúdica encierra virtudes pedagógicas, este tipo de juegos facilitará la sistematización del aprendizaje escolar:

---

<sup>847</sup> “Valor docente del juego” en *El Magisterio Español* n° 7.771, 25 de marzo de 1950, p. 244.

<sup>848</sup> AZORÍN, F. (1950) “Sentido educativo del juguete” en *Bordón* n° 13, p. 36. Pasarán los años y, con motivo de la celebración de la II Feria Internacional del Juguete de Valencia en 1963, Aurora Medina continua lamentándose de la escasa atención pedagógica que los fabricantes jugueteros prestan a sus productos: “Lástima que nuestros proyectistas, que tan bien sirven a la industria y al turismo con calidades artísticas indudables, no se preparen y piensen un poco más seriamente en nuestros niños, destinatarios preferentes del juguete, y sirvan con sus productos los legítimos intereses educativos de la infancia” MEDINA, A. (1963) “II Feria Internacional de Juguetes” en *Revista de Educación* n° 153, p. 15.

<sup>849</sup> AZORÍN, F. (1954) “El juguete, problema educativo” en *Escuela Española* n° 727, p. 11.

<sup>850</sup> PIERAS, R. (1955) “Ludo-pedagogía” en *El Magisterio Español* n° 8.331, p. 219.

<sup>851</sup> Ídem.

“El juego y los juguetes llenan plenamente esta necesidad de nuestro párvulo. Aun el juguete sin finalidad formativa le educa, le forma, porque responde a su afectividad y deseo de conocimiento. Pero cuando de un modo sistemático intentamos estimular y desarrollar en el niño la atención, la observación y los ejercicios de prelectura y preescritura o la posesión de estas actividades plenamente, ponemos a su alcance los llamados específicamente **juegos educativos**. Y tomamos ahora la palabra juego en el sentido de elemento del juego: juguete. Los **juegos educativos** son tan variados cuantas las actividades y facultades que deseen estimularse, y tan singulares sus matices que ofrecen una amplísima variedad”<sup>852</sup>.

También Álvarez de Canovas es favorable a la utilización de los juegos educativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se adapta a la naturaleza y psicología del niño más que cualquier otra actividad, “por eso nosotros, sin ser hedonistas, tenemos que ser partidarios de los ‘juegos educativos’, porque sabemos muy bien que mediante juegos que estén de acuerdo con la psicología del niño se logra el desarrollo intelectual de los pequeñuelos más rápidamente”<sup>853</sup>, puesto que la atención que prestan a los juegos es mayor que la que ponen en otro tipo de ejercicios. Asimismo, la profesora e inspectora Francisca Montilla destaca el protagonismo pedagógico de los ‘juegos instructivos’ en la escuela, pues éstos “persiguen una finalidad de orden intelectual. Se apoyan en el libre ejercicio de la imaginación; pero aprovechan el movimiento corporal para proporcionar a los jugadores conocimientos de alguna materia del programa escolar. No tienen aplicación estos juegos en la clase de párvulos; pero su práctica es muy útil a los niños de otros grados de enseñanza primaria”<sup>854</sup>, pudiendo servirse de este tipo de actividades lúdicas como recurso de apoyo o refuerzo a los aprendizajes escolares.

Un matiz importante a la hora de distinguir entre los diferentes tipos de actividad lúdica educativa, lo aporta Guy Jacquin diferenciando los *juegos de enseñanza* de los

---

<sup>852</sup> “Juegos educativos” en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 6, 1958, p. 7. Esta variedad es tan grande, que desde el Ministerio de Educación se decide organizar la Primera Exposición Nacional del Juguete Educativo: “Con el fin de orientar las aspiraciones de los Centros docentes y de los padres de familia, de conocer, dentro de las existencias de juguetes en el mercado cuáles pueden ser aquéllos que resulten más apropiados a la edad del muchacho y a sus posibilidades recreativas y formativas, así como la adecuación de los diversos tipos de juguetes a los sistemas y planes pedagógicos” en *Servicio* nº 525, 11 de mayo de 1955, p. 3.

<sup>853</sup> ÁLVAREZ, J. (1950) *Pedagogía del párvulo (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición), p. 155.

<sup>854</sup> MONTILLA, F. (1954) *La educación y su historia*, Madrid: [s.n.] (8ª edición), p. 128.

*juegos educativos*. Los primeros son aquellos propuestos por el adulto y que, en realidad, pretenden esconder bajo la forma de juego una tarea escolar sobrecargada de objetivos didácticos; en cambio, los juegos educativos ejercitan todas las facetas del niño simultáneamente, sin necesidad de que exista el esfuerzo y rígida disciplina que requieren los juegos de enseñanza. Este argumento levanta algunas confusiones, sobretodo si tenemos en cuenta que “se ha sacado de este hecho una objeción importante contra el juego educativo y contra toda la pedagogía del interés: ‘puesto que el niño está interesado –dicen- , puesto que atiende a su esfuerzo, ¡no hay esfuerzo!’. Y se arranca belicosamente en este tema contra todos los métodos de pedagogía activa que, basados en el interés, no educarían la afición por el esfuerzo”<sup>855</sup>, aunque esto es fruto de una confusión entre esfuerzo y sensación de esfuerzo percibida desde la óptica adulta y que tiene mucho que ver con lo que dijimos a propósito de la confusión entre juego y trabajo. La publicación pedagógica de la Inspección de primaria antes aludida, recoge otra de las clasificaciones que pretenden esclarecer la confusión existente entre términos afines, atendiendo al criterio de abordar:

“*el juego como instrumento didáctico*. Es decir, que sólo vamos a ocuparnos de lo que puede suponer esta actividad como recurso aplicable a la enseñanza, como factor de aprendizaje. Desde este punto de vista encontramos las siguientes categorías de funciones lúdicas: (...) *Material lúdico*.- El empleo de ciertos útiles, que son de por sí elementos de juego o que permiten realizar juegos es un procedimiento bastante generalizado. *Actividades lúdicas*.- Existen algunos juegos-acción que pueden tener un valor educativo y pueden emplearse provechosamente”<sup>856</sup>.

Antonio Onieva también realiza una categorización de los diferentes juegos que pueden coexistir en la escuela, si bien un poco escueta, pues se limita a clasificarlos en educativos y recreativos, “los primeros son formativos, propios de la educación y la enseñanza de los párvulos (...); los segundos son expansivos y tienen por objeto

---

<sup>855</sup> JACQUIN, G. (1958) *La educación por el juego*, Madrid: Atenas, p. 72.

<sup>856</sup> “El juego, como actividad escolar” en *Boletín de la Inspección de la Enseñanza Primaria* n° 24, 1964, p. 14; éstos se dividen a su vez en función del material que utilicen: “Juegos sin material. Son todos aquellos en los que mediante ciertas actividades psicológicamente estructuradas se promueve una actitud lúdica en el niño (...) Juegos con materia amorfa. Estos juegos son los que tienen ejecución sobre materiales que el niño transforma en cierto modo (...) Juegos con material preformado. Son los que utilizan elementos ya preparados, que sirven generalmente para obtener los objetivos que ha concebido el autor del material. Dentro de ellos caben los juegos tipo Froebel, Montessori y Decroly, suficientemente conocidos” Ídem.

fundamental el equilibrio orgánico como contrapeso del trabajo<sup>857</sup>; esta superficialidad en las clasificaciones y confusiones entre términos muy similares, no es más que una muestra de la dificultad de escoger los juegos más adecuados desde el punto de vista pedagógico, una cuestión que no es un problema nuevo, pues “la Pedagogía, la Psicología, la Paidología de todos los tiempos presentan como problema perenne el de los juguetes más idóneos a emplear por los niños”<sup>858</sup>. El interés por encontrar las actividades y objetos lúdicos más adecuados para la educación, lleva al Colegio Nuestra Señora de las Maravillas a organizar en mayo de 1969 una Exposición del Juguete Educativo, de la que da noticia la revista *El Magisterio Español*, colaboradora en su montaje, donde “junto a juguetes de simple distracción, se mostraban complicados ejercicios de electrónica, así como numerosos libros encaminados a descubrir al joven lector no pocos secretos de la ciencia y el arte. Se cumplió, en definitiva, la misión tantas veces difícil en el aula de enseñar deleitando”<sup>859</sup>. Aunque la mejor y mayor muestra del interés que suscita el tema en la historia contemporánea de nuestro país por parte de las autoridades educativas, es la publicación de un ‘Decreto por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico’ siendo José Luis Villar Palasí el titular del Ministerio de Educación y Ciencia. En el interesante preámbulo de dicho decreto, se argumenta que:

“Los actuales sistemas pedagógicos tienden, cada día, a dar mayor importancia al valor formativo del juego en la educación de los niños, hasta el extremo de afirmar que es la actividad esencial del niño en sus primeros años. Esta actividad ofrece excelentes oportunidades para el desarrollo físico, intelectual, social y emocional del niño, y constituye un valioso medio para conocer la psicología y evolución infantil. 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 (...) Independientemente de reconocer la importante función que en beneficio del niño realiza el juguete recreativo, parece aconsejable establecer unas normas que orienten y estimulen la producción de juguetes para que respondan plenamente a una finalidad formativa,

---

<sup>857</sup> ONIEVA, A. J. (1967) *Metodología de Organización Escolar*, Madrid: Editorial Magisterio Español, p. 147. Sobre los juegos educativos dice que “son innumerables: montessorianos, decrolyanos, froebelianos; imposible describirlos. Los hay de paciencia, como los puzzles o rompecabezas; de ingenio, como los de desembarazar anillas; de meditación, como el montaje de mecanos; de equilibrio, como los de construcciones con piezas superpuestas; de primor, como armar muñecas desarticuladas; de pulcritud, como los de recortar y pegar, etc.” *Ibidem*, p. 322.

<sup>858</sup> “Los niños y sus juguetes” en *El Magisterio Español* nº 9.748, 16 de diciembre de 1967, p. 28.

<sup>859</sup> “Exposición del juguete educativo” en *El Magisterio Español* nº 9.884, 14 de junio de 1969, p. 19.

inspirada siempre en un criterio de flexibilidad que no coarten la imaginación creadora de los artistas”<sup>860</sup>.

En el articulado del Decreto, se establece que los juguetes de interés pedagógico serán todos aquellos que, en concordancia con la edad de los destinatarios, puedan ayudar en la formación del niño, clasificándolos en dos categorías diferentes que aportan luz a la confusión existente hasta el momento: “Juguetes educativos: Aquellos que, además de su carácter meramente recreativo, coadyuvan de una forma espontánea al desarrollo de las facultades del niño. Juguetes didácticos: Aquellos que pueden ser utilizados como valiosos instrumentos pedagógicos en los primeros niveles de enseñanza”<sup>861</sup>, siendo los ministerios de educación, industria y comercio los encargados de categorizar y conceder estas distinciones. Un año más tarde se publica una ‘Orden por la que se aprueba el Estatuto del juguete de interés pedagógico’ que se encarga de definir las características que deberán reunir los distintos tipos de juguete para obtener la denominación correspondiente. Así, el *juguete educativo* deberá estar fabricado con buenos materiales y colores, además de ofrecer las posibilidades de: participación (que incite a hacer algo con él, a imaginar nuevos usos y que desarrolle la creatividad); descubrimiento (que permita un enriquecimiento en las nociones de formas, colores, sonidos, ideas); estructuración (que estimule a crear situaciones y ambientes); así como de relación, imitación y convivencia<sup>862</sup>; además habrá de ser adecuado para la edad del educando. En cambio, el *juguete didáctico* habrá de reunir, además de las anteriores características, las siguientes:

“a) Que permita al niño el manejo inteligente y objetivo del mismo y que le lleve a un aprendizaje activo de la materia en que se fundamenta. b) Que, mediante su uso, los niños hagan manipulaciones y medidas, realicen trabajos prácticos que les inicie en la experimentación y estimule en ellos al hábito de una incipiente investigación. c) Que sea adecuado su manejo dentro del marco de la enseñanza, favoreciendo la participación colectiva. d) El juguete didáctico está ideado especialmente para la enseñanza de determinadas disciplinas o quehaceres,

---

<sup>860</sup> *DECRETO 2061/1969, de 16 de agosto, por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico* (BOE del 29 de septiembre de 1969).

<sup>861</sup> Ídem.

<sup>862</sup> *ORDEN de 16 de marzo de 1970 por la que se aprueba el Estatuto del juguete de interés pedagógico* (BOE, 7 de abril de 1970).



aplicados a los distintos niveles, y, mediante su uso, se ejercita el niño en una actividad instructiva y, al mismo tiempo, eminentemente formativa”<sup>863</sup>.

Estas disposiciones legislativas son de gran importancia para lograr el definitivo asentamiento del juego educativo en la escuela y la industria juguetera española, pues como indica la jefa del departamento de documentos y publicaciones del Ministerio de Educación, M<sup>a</sup> Josefa Alcaraz, “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 educacionales del niño que va a disfrutarlo”<sup>864</sup>. La existencia de un marco y referente legislativo en nuestro país, hace que se multiplique la comercialización de juegos educativos como tales<sup>865</sup>, anunciándose en la prensa pedagógica como es el caso de la casa Puck Didó de Madrid, que inserta numerosa publicidad en la que se puede leer el siguiente texto: “A usted, que le sabemos interesado en juguetes educativos, manualidades, material didáctico y tratamientos especiales del aparato psicomotor, nos place invitarle a conocer el extenso surtido que tenemos a su disposición Puck ha realizado un esfuerzo importante de especialización. Deseamos vivamente que usted, como profesional, lo conozca”<sup>866</sup>. Aunque existen educadores que continúan considerando que los llamados juegos educativos, no lo son en realidad, pues coartan la libertad de acción de quien los utiliza, creyendo que el verdadero juguete educativo ha de permitir al niño utilizar con inteligencia e

---

<sup>863</sup> Ídem. La Orden, contempla también la creación de una Comisión Técnica del Juguete cuyas funciones son, entre otras, “promover el perfeccionamiento del juguete como instrumento pedagógico para su utilización en los Centros de enseñanza; proponer las modificaciones que considere necesarias en las características de los juguetes, según las innovaciones técnicas; establecer la valoración técnica de cada clase de juguetes para la calificación en relación a la edad, utilidad y desarrollo educativo del niño; fijar los diferentes tipos de certificados de clasificación que puedan concederse; (...) informar sobre el rendimiento de los juguetes adquiridos y utilizados y las experiencias en este aspecto...”.

<sup>864</sup> ALCARAZ, M<sup>a</sup>.J. (1970) “El juego y el juguete” en *Vida Escolar* n<sup>o</sup> 117, p. 18.

<sup>865</sup> José Corredor-Matheos señala en su estudio de la historia del juguete en España que “El juguete y el juego didácticos tuvieron en los años sesenta y primeros setenta extraordinario auge. Todo convergía, en el sector más activo de la sociedad, hacia un modelo utópico de sociedad, al que trataba de adaptarse la enseñanza y, como resultado de ello, el juego. Este tipo de juguetes han dado excelentes frutos, y podemos citar a título de ejemplo los numerosos juegos y juguetes producidos por Educa, de Sabadell, y Diset, de Barcelona, así como el movimiento catalán conocido como Didó” CORREDOR, J. (1999) *El juguete en España*, Madrid: Editorial Espasa-Calpe, p. 226.

<sup>866</sup> *Didascalía* n<sup>o</sup> 4, junio de 1970, p. 7. Una publicidad similar aparece en otras revistas anunciando juegos y materiales lúdicos para preescolar: “Interduc/Schroedel cuenta con una amplia variedad de juegos didácticos para la educación preescolar repetidamente probados con éxito y aceptación entre los niños. Cada juego persigue unos objetivos definidos dirigidos a desarrollar distintas facultades: capacidad de expresión y de percepción, concepto de lateralidad, desarrollo de la creatividad, sensibilidad, sentido social” en *Escuela Española* n<sup>o</sup> 2.397, 7 de septiembre de 1977, p. 595.

imaginación lo que ya conoce y aplicar sus conocimientos estimulando la investigación, ampliando la experiencia y la capacidad de experimentar<sup>867</sup>; al respecto, María Asunción Prieto añadirá, desde su punto de vista, que “todo juguete, si es adecuado, es educativo, aunque existan juguetes con esta expresa finalidad”<sup>868</sup>, no confiando ni creyendo necesario recurrir a un juego concebido específicamente para educar, siempre que contemos con una actividad lúdica que cumpla los criterios de bondad mínimos para considerarse idónea.

Con el transcurrir de los años y a pesar de la publicidad realizada a favor de los juegos educativos o didácticos, son muchos aún los escépticos y detractores de esta actividad por no considerarla todo lo lúdica que debiera ser, denunciando que se encuentran “en el mercado muchos juegos didácticos llenos de interés tanto por lo que gustan a los niños como por sus factores educativos. Considero, no obstante, que no son, en realidad, verdaderos juegos ya que con ellos se persiguen unos objetivos educativos externos a la acción propia del jugar. Les falta la gratuidad característica del acto lúdico”<sup>869</sup>. Para no agotar la motivación y la característica lúdica definitoria de los juegos, Francisco Javier Bernal cree necesario que los juegos didácticos o educativos deben combinarse con otros menos estructurados para no limitar la espontaneidad de los niños<sup>870</sup>, en alusión a los juegos libres infantiles. Prieto García-Tuñón va más lejos y encuentra forzosa la distinción entre los juegos educativos y el resto de actividades educativas, calificando como estéril esta contraposición:

“No cabe hacer una distinción nítida entre el juguete común y el juguete educativo. Con criterios erróneos se ha llegado en ocasiones a presentar estos objetos como divorciados o, peor aún, como antagónicos, cuestión que supone una clara miopía en el conocimiento del niño y de los propios materiales. Un juguete bien ideado, realizado teniendo como directriz el conocimiento del niño, siempre será un estímulo y un goce en su formación; educativo, por tanto. Y el juguete que lesiona o cohibe el gozo y la iniciativa personal del niño no merece ser

---

<sup>867</sup> FLORES, C. (1970) “El juego y los juguetes educativos para niños en edad preescolar” en *Didascalía* n° 8, p. 17.

<sup>868</sup> PRIETO, M<sup>a</sup>. A. (1970) “Normas prácticas respecto a la adquisición y uso de los juguetes” en PRIETO, M<sup>a</sup>A. y PRADILLA, A. (1970) “El juego y el juguete educativo en la edad pre-escolar” *Notas y Documentos* (CEDODEP) n° 25, p. 50.

<sup>869</sup> AYMERICH, M. (1972) “El juego” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) n° 10.089, p. 5.

<sup>870</sup> BERNAL, F. J. (1975) “Hacia una utilización formativa del juguete” en *El Magisterio Español* n° 10.304, p. 11.

adquirido. El calificativo educativo ha de tomarse como una orientación respecto al uso concreto de los distintos objetos en las etapas concretas de la vida del párvulo<sup>871</sup>.

En los primeros años de la democracia española, la confusión entre juego educativo, didáctico y actividad lúdica libre parece no acabar de esclarecerse, celebrándose el *I Simposio sobre Juego Infantil y Juguetes Didácticos*<sup>872</sup> organizado por el I.N.C.I.E. en 1976 para, entre otras cosas, aclarar la cuestión; en él se concreta – siguiendo a María de Borja- que “el primer objetivo de los juguetes es conseguir que el niño juegue, entretenerle, 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”<sup>873</sup>. Entre los temas tratados en el Simposio, destacan al respecto los siguientes: valor y problemática en el desarrollo infantil del juguete didáctico; derivación de los aspectos psicológicos y pedagógicos de los juguetes didácticos; la aplicación de las teorías a los juguetes didácticos; si el juguete didáctico era práctico entonces y si se utilizaba dentro de la Escuela o no<sup>874</sup>. Tras el debate se llegó a la conclusión de que era necesario operativizar y solucionar definitivamente “la cuestión de los juguetes didácticos. Los comerciantes están deseando que se les den pautas a seguir para crear juguetes. Ellos lo están deseando, lo que no pueden mantener es un pedagogo y un psicólogo para realizarlos, pero si se les da hecho, por supuesto que lo aceptan”<sup>875</sup>. Por otra parte, Martín González señala el despegue industrial de la fabricación de juegos con fines pedagógicos, advirtiendo que “bajo el eslogan de a la instrucción por la diversión, se multiplican los juguetes didácticos y educativos, arrancando del material de Froebel, acomodado por

---

<sup>871</sup> PRIETO, M<sup>a</sup>A. (1974) “Conquista del pensamiento, la autonomía y el sentido creativo por el juego simbólico” en *Didascalía* nº 47, pp. 42-43. El afán por lograr un juguete educativo lleva en muchas ocasiones a ‘pervertir’ su finalidad: “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, M. (1975) “Diseño industrial y juguete educativo: algunas contradicciones” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, p. 17.

<sup>872</sup> En este simposio se clasifica el tipo de juguete en tres categorías diferentes: “Joguines d’interès pedagògic: ‘Són les que, d’acord amb els diferents nivells d’edat, poden contribuir a la formació del nen’ (...); Joguines educatives: ‘Són les que, adaptant-se al procés evolutiu del nen, afavoreixen directament el desenvolupament de les seves facultats. Tindran caràcter didàctic quan siguin utilitzades dins el marc d’una metodologia i d’acord amb els objectius del context escolar’ (...); Joguines didàctiques: ‘Són les que poden ésser utilitzades com a valuosos instruments pedagògics en els diferents nivells del procés educatiu perquè han estat creades i orientades devers uns objectius concrets’” *I Simposio sobre el Juego infantil y Juguetes Didácticos. Informe núm. 2*, Madrid: INCIE, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 3-4, en BORJA, M. de (1982) *Les ludoteques. Juguines i societat*, Barcelona: Edicions 62, p. 119.

<sup>873</sup> BORJA, M. de (1980) *El juego infantil (organización de las ludotecas)*, Barcelona: Oikos-Tau, p. 22.

<sup>874</sup> EGUIBAR, M. (1976) “Juego infantil y juguete didáctico” en *El Magisterio Español* nº 10.315, p. 12.

Decroly y Montessori y con el apoyo eficaz que al boom comercial aporta la aparición de los plásticos y los colores sólidos<sup>876</sup>; posteriormente trata también de establecer las diferencias entre juegos educativos y didácticos, cuyas fronteras son en ocasiones difíciles de determinar, pues:

“es preciso no confundir el juguete didáctico con el juguete instructivo. Ciertamente que el instructivo no podrá dejar de ser fácilmente un juguete didáctico; pero no a la inversa. Tal afirmación, si se hiciera, no podría por menos de ser una aberración pedagógica, el juguete es principal y sustancialmente juguete. Si en él se aprecian, además, características y posibilidades didácticas, tendremos un juguete útil, interesante o imprescindible incluso, a tenor de cuanto venimos exponiendo. El juguete instructivo, más especial y concreto, responderá a otro tipo de necesidades, motivaciones y conveniencias<sup>877</sup> .

A mediados de la década de los 70, la profesora de la Universitat de Barcelona María de Borja se pone en contacto con el mundo juguetero para la elaboración de su tesis doctoral<sup>878</sup>, sorprendiéndole las opiniones de algunos fabricantes de juguetes de la época: “me mostraban o hablaban de juguetes ‘didácticos’, palabra que utilizaban, en muchos casos, sin saber exactamente lo que significaba y que usaban como sinónimo de ‘bueno’, por lo menos para un determinado colectivo de padres y madres preocupados por la educación de sus hijos y que ellos consideraban posibles compradores<sup>879</sup>, una denominación que no cree que coincidiera con la realidad de entonces, pues cuando analizaba y valoraba algunos de estos ‘juguetes didácticos’ el resultado “era desolador porque la mayor parte de las veces no reunían ni los requisitos mínimos de un buen juguete ni tenían, por supuesto, nada de didáctico. Ésta era una palabra que se esgrimía como argumento de venta, nada más<sup>880</sup>. El país vive unos momentos de eclosión, en lo que a la comercialización de juegos didácticos se refiere, así por ejemplo, en la XVI Feria Internacional del Juguete de 1977, se presenta uno de estos ingenios lúdico-pedagógicos, el material didáctico Psicograf para alumnos de preescolar y Primer Ciclo de EGB, compuesto por una Ruleta Didáctica, el Ábaco con su Ruleta Colectiva y el

---

<sup>875</sup> Ibidem, p. 13.

<sup>876</sup> MARTÍN, A. (1976) *El mundo del juguete. Como elegir*, La Coruña: Adarra, p. 14.

<sup>877</sup> Ibidem, p. 36.

<sup>878</sup> BORJA, M. de (1980) *Estudio para la implantación de una red de ludotecas*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

<sup>879</sup> BORJA, M. de (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Barcelona: Octaedro, p. 39.

<sup>880</sup> Ídem.

Cifrador con Ruleta Colectivo<sup>881</sup>, siendo autorizado por el MEC y utilizado en varias escuelas para el aprendizaje matemático<sup>882</sup>. Juego educativo, juguete didáctico y material didáctico continúan siendo conceptos que crean desconcierto y confusión entre la comunidad educativa, por lo que los intentos de delimitar términos continúan produciéndose. Así, se entienden los juguetes didácticos como un tipo más de juguetes educativos, “una segunda categoría de juguetes ‘educativos’, lejos de imitar a los objetos técnicos existentes, simplifica la realidad para mejor desglosar su estructura; de esta forma también se transforma en juego el aprendizaje de complicados mecanismos. Desde hace mucho, la familia y la escuela utilizan para esto los juegos de lectura y de cálculo. Son fabricados en función de un objetivo preciso”<sup>883</sup>, debiendo definirse en función de los aprendizajes que favorecen o los objetivos que persiguen. A propósito de los juguetes educativos, Hegeler hace una serie de recomendaciones para padres y educadores sobre el tipo, cantidad y momento idóneo para administrarlos:

“Son muchos los padres que buscan juguetes educativos, entendiendo por tales los juguetes que permiten aprender algo, y pasan por alto el hecho de que cualquier juguete, basta que sea adecuado, ayuda a la formación ( y que en ocasiones hasta aprenden mucho de los malos, y pueden pagar cara esta experiencia). No dé usted a sus hijos juguetes educativos, directamente, salvo que el niño haya mostrado durante algún tiempo ardientes deseos de aprender algo determinado. Como puede verse, si se le da ‘demasiado tarde’, todo lo que sucede es que el niño aprende más rápido (...) No hay nada que indique que un niño sometido a presión adelante más, sino que el caso es más bien al revés. Naturalmente, si un niño muestra verdaderos deseos de aprender algo, no se le deberá poner trabas, pero recuérdese que los

---

<sup>881</sup> REGALADO, P. y SÁNCHEZ, L. (1977) “Material didáctico PSICOGRAF (I). Ruleta didáctica y Ábaco colectivo” en *Vida Escolar* nº 191-192, p. 49. A pesar de esta apariencia lúdica, M<sup>a</sup> Dolores Cebollada advierte sobre la confusión que este material puede llegar a producir: “El material didáctico no debe confundirse con el juguete. En la E.E. utilizaremos tanto el material didáctico como el juguete. El día en que el niño sepa divertirse bien con un juguete, habrá hecho ya grandes progresos, porque hay que poseer cierto dominio para transferir la realidad sobre un juguete. El material educativo, por su parte, representa el trabajo, el esfuerzo, y no hay que permitir que el niño lo manipule inútilmente” CEBOLLADA, M<sup>a</sup>D. (1980) “Material didáctico y equipamiento” en *Vida Escolar* nº 205, p. 77.

<sup>882</sup> Otro juego educativo similar, en este caso para el aprendizaje de la lectura, es el SN-10: “un Juego educativo destinado a la formación, lectura y descomposición de números de hasta seis cifras, mediante un procedimiento manipulativo. Va destinado a niños de cinco a ocho años” NORTES, A. (1980) “Juego educativo ‘SN-10’” en *La Escuela en Acción*, nº 10.414, p. 35.

<sup>883</sup> BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea, p. 128. Los mismos autores entienden, como Muchielli, por juguete educativo aquel que “es una utilización del interés espontáneo en una meta de adquisición metódica de un conocimiento y de un saber-hacer dejado hasta el momento a la casualidad de los tanteos” *Ibidem*, p. 122.

juguetes adecuados son siempre educativos en el mejor sentido de la palabra, porque ayudan a su desarrollo”<sup>884</sup>.

Cada vez son más los educadores que no están muy satisfechos de la idoneidad y necesidad de los juegos específicamente pedagógicos, acudiendo a cualesquier otra actividad lúdica, desde el convencimiento que los juegos educativos son un instrumento auxiliar de la educación, “nunca imprescindibles, porque la utilización de los juegos no constituye únicamente ‘una lección’, sino que mediante ese instrumento el niño llegará a conocer lo que se quiere ir enseñándole”<sup>885</sup>. M. Merino lleva este aparente rechazo un poco más lejos y, haciéndose eco de una investigación alemana, concluye advirtiendo que “los llamados ‘juegos educativos’ pueden no sólo generar aburrimiento y desgana en los niños para quienes van destinados, sino incluso lugar a reacciones de angustia, aun cuando los anuncios de lanzamiento hagan creer que fomentan la inteligencia y la capacidad de concentración, y a pesar de todas las publicaciones que suelen acompañarlos”<sup>886</sup>. Aunque la oferta de juegos didácticos y educativos aumenta espectacularmente en el mercado, una quinta parte de los juegos y medios didácticos y de aprendizaje no se adecuan a las exigencias pedagógicas mínimas, una afirmación “especialmente válida en lo que respecta a los juegos que supuestamente promueven la capacidad de cálculo y la formación matemática”<sup>887</sup>, lo cual es debido a las insuficiencias y carencias metodológicas a la hora de recomendar las edades de los usuarios o el nivel de dificultad. Por su parte, Jorge Catalán tampoco es muy partidario de su utilización, si bien realiza una distinción entre los *juegos didácticos* a los que considera “un excelente sistema educativo que pretende conseguir un mayor y mejor desarrollo de ciertas aptitudes muy valoradas en nuestra sociedad. Pero el hecho de que la habilidad metodológica de los pedagogos convierta en juegos las exigencias del desarrollo no debe llevarnos a confundir la esencia misma de la situación lúdica”<sup>888</sup>; y los *juguetes educativos*, que tampoco le entusiasman, “pero también entendemos que el niño debe ser convertido en adulto, y en adulto propio de su estructura social. Por esto,

---

<sup>884</sup> HEGELER, S. (1978) *Cómo elegir los juguetes*, Paidós: Buenos Aires, pp. 61-63.

<sup>885</sup> “El juego y la educación sensorial” en *Vida Escolar* nº 202, marzo-abril 1979, p. 25.

<sup>886</sup> MERINO, M. (1979) “Cuidado con los juguetes educativos” en *El Magisterio Español* nº 10.516, p. 26.

<sup>887</sup> Ídem.

<sup>888</sup> CATALÁN, J. (1980) “El juego y el juguete” en *La escuela en acción* nº 10.411, p. 15.

aunque no nos guste, consideramos a los juguetes educativos como instrumentos muy válidos y recomendables, al servicio del desarrollo psicosocial”<sup>889</sup>.

En la década de los 80, el debate educativo al respecto vive uno de sus momentos más álgidos, surgiendo muchas voces que pretenden arrojar un poco de luz al confuso tema de la actividad lúdica educativa o didáctica. En ocasiones los términos didáctica y juego se presentan contrapuestos, ya que “hablar del juguete y su didáctica es como pervertir el acto de jugar, que tiene ‘el solo fin de entretener y divertir’, mientras que la didáctica se propone ‘enseñar o instruir’ (...) De esta forma, el juguete aplicado a la didáctica podría definirse como ‘objeto curioso y bonito con que aprenden los niños con espíritu de alegría’”<sup>890</sup>. El elemento o calificativo ‘didáctico’ provocará muchas veces confusiones y contradicciones entre actividades diferentes con objetivos distintos, como se encarga de señalar Jordán: “Otro calificativo que se da a los juguetes es el de ‘didácticos’ o ‘educativos’. Algunos, maliciosamente, los llaman ‘juguetes para que los niños estén quietos’. En ocasiones los juguetes didácticos pueden provocar en los niños un verdadero rechazo (...) Muchos de los juguetes denominados didácticos o educativos podrían inclinarse dentro del apartado general de material escolar”<sup>891</sup>, no siendo estos últimos más que instrumentos para la enseñanza que, para estar bien motivada, deberá captar el interés de los alumnos. Por su parte, el profesor Álvarez Méndez lanza una serie de interrogantes a propósito de la distinción propuesta por el Ministerio de Educación entre juguetes educativos y didácticos, preguntándose si existe algún juguete que no sea educativo:

“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? Más general: ¿Existen juguetes que no sean educativos? Si aceptamos que la utilización es lo que hace que un objeto se cualifique como juguete, se supone que la utilización no-educativa o disfuncional haría del objeto un no-juguete. Pero el mismo análisis evidencia lo siguiente: ¿Quién o qué crea la difusión: el juguete o la persona que lo utiliza? Es decir, ¿quién o qué hace que el juguete sea educativo o no-educativo? Los interrogantes que nos ocupan surgen porque nos parece que la división propuesta (juguetes

---

<sup>889</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>890</sup> JORDÁN, E. (1980) “El juguete y su didáctica” en *La Escuela en Acción* nº 10.413, p. 10.

<sup>891</sup> *Ibidem*, p. 11.

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”<sup>892</sup>.

La pionera e introductora de las ludotecas en nuestro país, María de Borja, considera también que todo juguete que reúna unas condiciones mínimas de seguridad, adecuación a la edad y motivación, será educativo y que con cierto tipo de intervención adulta, puede serlo mucho más<sup>893</sup>, siendo además de interés pedagógico, si promueve el perfeccionamiento general del niño, pues en general, “totes les joguines que no presenten un perill ni físic ni psíquic per al nen i que són lliurades en el moment adequat, és a dir quan estan d’acord amb el seu nivell maduratiu, amb les seves possibilitats i experiències i amb les exigències del seu món interior, poden ésser considerades d’interés pedagògic”<sup>894</sup>. El Grupo Adarra de Bilbao que lucha por la recuperación y utilización del juguete tradicional, está en contra de los juguetes didácticos por considerarlos una distorsión o degeneración de lo que entienden que debería ser la actividad lúdica libre y educativa para el niño, afirmando que “el ataque más artero dirigido contra el juego lo constituye esa falacia de los llamados juguetes didácticos, que, amparándose en la pretendida autoridad científicista de su denominación (...) llegan a cuestionar la importancia del juego en sí mismo (...) al que pretenden colocar en un segundo término, revitalizando, ahora desde supuestas posturas pedagógicas, la vieja concepción de que el juego es una pérdida de tiempo”<sup>895</sup>; a pesar de estas duras palabras no se oponen radicalmente al uso escolar de estos materiales, a los que “como mucho podríamos denominar ‘lúdicos’ en el proceso educativo, frente a los monótonos y aburridos métodos tradicionales, antes al contrario; ni tan siquiera rechazamos el que cada niño tenga la oportunidad de elegir uno de estos ‘juguetes’”<sup>896</sup>, pues en algunos casos ofrecerán al niño una seguridad y felicidad por la reproducción repetida de una misma acción.

---

<sup>892</sup> ÁLVAREZ, J. M. (1982) “El juguete como instrumento educativo” en *Escuela Española* nº 2.607, pp. 8-9.

<sup>893</sup> BORJA, M. de (1982) *Les ludoteques. Joguines ...*, Op. Cit., pp. 34-35.

<sup>894</sup> *Ibidem*, p. 116. A pesar de esta distinción, desde su punto de vista, todo buen juguete es de interés pedagógico porque “enriqueixen d’alguna manera el nen que hi juga. En canvi, joguines que dins el mercat podem trobar qualificades de didàctiques, poden no ser una ‘bona joguina’ pel fet d’aplegar només un o dos dels tres factors bàsics de bondat. Aquesta joguina no s’hauria d’incloure en una ludoteca. D’altra banda, no és missió de les ludoteques aplegar sistemàticament joguines didàctiques, perquè aquest és un material ideat per a la millora de les tècniques escolars” *Ibidem*, p. 120.

<sup>895</sup> GRUPO ADARRA (1984) *En busca del juego perdido*, Bilbao: Adarra, Bilbao, p. 224.

<sup>896</sup> *Ibidem*, p. 225.



A pesar de estas críticas, hay quien se alegra por el aumento de la venta y utilización de este tipo de juguetes, al considerarlos muy importantes para la obra educativa, así Pérez Medrano se congratula porque aumenta la tendencia a elegir juguetes didácticos por los padres, siendo “una grata noticia para los que creemos que el juguete tiene una gran importancia en el desarrollo integral del niño. El niño interioriza y llega a integrar valores que los juguetes implican”<sup>897</sup>; aunque como indica Vial, esto es fruto de una pervivencia de la confusión entre las denominaciones ‘didáctico’ y ‘educativo’, donde “sin llegar al juego didáctico, sólo a costa de una definición diferente y clara de los objetivos recíprocos y de las instituciones deseables podrá instaurarse el juego educativo en la escuela de manera útil”<sup>898</sup>. Para lograrlo habrá que esclarecer definitivamente las diferencias –en caso de existir- y similitudes entre ambos, una tarea difícil si se tiene en cuenta que “las fronteras que teóricamente separan los juegos didácticos de los juegos educativos son difíciles de establecer y muy fáciles de franquear. Un juguete bien elegido y adaptado al niño ayuda a la educación de éste (...) La expresión ‘juegos educativos’ es, evidentemente, más adecuada para aquellos que tienden al equilibrio y al desarrollo de la persona”<sup>899</sup>, así como a la mejora de las actitudes deseables, las costumbres fundamentales y las aptitudes generales. También para Cristina Álvarez todos los juegos serán educativos sin necesidad de que su denominación indique específicamente que lo son, puesto que:

“Conviene advertir, que no sólo son educativos los juegos así expresamente denominados o los también llamados juegos didácticos. Todo juego educa o, por mejor decir, contribuye al desarrollo del niño. La diferencia entre los expresamente educativos y los espontáneos es que aquéllos son elaborados o seleccionados por el educador para promover a su través el desarrollo y perfeccionamiento de algunas cualidades específicas. Esta intencionalidad que pone el educador implica el riesgo de que dichos juegos se impongan como obligación, dejando de ser auténticos juegos en cuanto que el niño perciba esa obligación”<sup>900</sup>.

Ya en la década de los 90, la profesora de la Universidad de Zaragoza Martínez Medrano, ofrece una serie de importantes claves que ayudarán a entender dónde radican

---

<sup>897</sup> PÉREZ, G. (1986) “La pedagogía del juguete” en *Escuela Española* nº 2.845, p. 6.

<sup>898</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, p. 101.

<sup>899</sup> *Ibidem*, pp. 116-118.

las diferencias, asentando los fundamentos que facilitan la comprensión definitiva de una eterna confusión. Así, habrá que tener claro que “no es lo mismo ‘juego educativo’ que el juego considerado como medio general de educación. Los juegos educativos tienen ya un fin concreto, bien sea formar hábitos formales, bien sea un enriquecimiento didáctico, que se logra mediante una serie de ejercicios premeditados y encaminados a este objetivo, aunque revestidos de un matiz lúdico”<sup>901</sup>, y más importante todavía, será necesario saber que una misma actividad puede ser lúdica o no, en función de la actitud con que se afronte y no por los fines con que se concibe, pues “atendiendo al matiz pedagógico, se registra el caso de juegos que fueron originariamente educativos y han perdido esa cualidad y otros que nacieron como entretenimiento y se fueron transformando en actividades con finalidad didáctica”<sup>902</sup>. De este modo, según el parecer de Trigo Aza, la actividad lúdica didáctica deberá encontrar su hueco en la dinámica escolar, si bien no será un lugar central ni ejercerá un papel protagonista, el cual habrá de reservarse para el juego libre:

“La búsqueda cada vez más sofisticada de juegos que ayuden en el aprendizaje de las ‘difíciles’ materias escolares es un hecho por todos reconocido. Son los denominados ‘juegos didácticos’, que a veces no se sabe si son juegos o si son trabajo, dado el encubrimiento que pretenden de una y otra actividad: presentar el trabajo como un juego, o presentar el juego como un trabajo. Quizá el juego didáctico tenga su cabida en la escuela, pero lo que sí es verdad es que no puede sustituir en ningún modo al libre, el verdadero juego y, eso ha sucedido en demasía dentro de los hormigonados muros escolares”<sup>903</sup>.

Por su parte, Octavi Fullat afirma en su discurso de recepción como miembro numerario de la Sección de Filosofía y Ciencias Sociales del Institut d’Estudis Catalans en marzo de 1996, que en realidad el juego no puede llegar a tener ninguna finalidad específicamente educativa o didáctica programada o definida de antemano, por su carácter teleológico o de meta intrínseca, lo cual no quiere decir que no sea útil a la educación, “malgrat tot, el llenguatge col·loquial també pensa el joc com a eina pedagògica, com a activitat ensems seriosa per al mestre i divertida per a l’educand (...)”

---

<sup>900</sup> ÁLVAREZ, C. (1987) “El juego infantil” en MAYOR, J. (Dir.) (1987) *La psicología en la escuela infantil*, Madrid: Anaya, pp. 567-568.

<sup>901</sup> MARTINEZ, E. (1993) *El juego infantil. Análisis y aplicación escolar*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, p. 56.

<sup>902</sup> *Ibidem*, p. 98.

Qualsevol joc resulta interessant en educació si no anul·la el destí de l'home, que no és altre que el de ser objecte de pregunta perpètua. Serà més suggerent (...) aquell joc, tecnològic o bé tecnològic, que no redueix l'ésser humà a una conducta programada”<sup>904</sup>. Para José Corredor-Matheos, a finales del siglo XX el juego y juguete didáctico ya no tendrá tan buena acogida como en épocas anteriores por diversos motivos:

“Con el tiempo, los juguetes didácticos han visto reducido el interés que despertaban, en parte porque no todos ellos llegaban a responder a las necesidades del niño, al anteponer el factor educativo al lúdico. No obstante, nadie ha de discutir el carácter educativo del juguete, inseparable de él; es sólo cuestión de que no llegue a desvirtuar ese carácter primordial que el juguete ha de tener: divertir al niño, ayudándole a crear su mundo. Por esa razón, aunque se sigan fabricando juguetes y juegos didácticos, encontramos, sobre todo, unos que acentúan de un modo y otro el ingrediente educativo, con diferente intensidad y fortuna. Algunos excelentes juguetes no revelan este carácter de manera tan clara, aunque en su misma filiación conllevan tradicionalmente un carácter pedagógico (...) es necesario que el niño no disponga únicamente de juguetes de los llamados educativos”<sup>905</sup>.

A propósito de la actividad lúdica educativa y las nuevas tecnologías, en el nuevo milenio aparece un ‘nuevo’ tipo de juegos educativos, los electrónicos y videojuegos que, si bien serían (y han sido) objeto de otras investigaciones, nos gustaría citar brevemente para finalizar este apartado. El artículo de un equipo de profesores de primaria y secundaria que trabajan en el uso de los videojuegos como material para la enseñanza, nos sirve de ejemplo para ver cómo antiguos debates y dicotomías como la que venimos estudiando, resurgen bajo diferentes formatos; así la diferencia entre juegos educativos y didácticos, aparece ahora entre *videojuegos* y *juegos educativos electrónicos*, cuyas diferencias son las siguientes:

“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 comprendan aquellos padres preocupados por la educación de sus hijos que deseen que su tiempo libre resulte además beneficioso. Los juegos educativos se presentan en este momento

---

<sup>903</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física. Vol. I. Bases teóricas*, Barcelona: Paidotribo, pp. 410-411.

<sup>904</sup> FULLAT, O. (1996) *Educació i joc*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 8.

como una alternativa a los videojuegos (...) en nuestra opinión esta alternativa no resulta tan ‘inteligente’, ya que a menudo, tras el diseño de un juego educativo, se esconde un diseño pedagógico basado en modelos de enseñanza aprendizaje que la mayoría de los profesores no se atreverían a defender como válidos para una educación de calidad”<sup>906</sup>.

A estos juegos educativos electrónicos se les acusa de carecer de los elementos lúdicos necesarios en toda buena actividad lúdica de ordenador como son: el reto, la curiosidad y la fantasía; además se les relaciona muy directamente con las criticadas y fracasadas herramientas de los programas de enseñanza asistida por ordenador de los años 70, reforzando los aciertos con música agradable y castigando los errores con pitos y silbidos sin ofrecer ninguna ayuda ni tratamiento para el aprendizaje y solución del error. A pesar de esto, el profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona Pere Marqués, considerará adecuado el uso de los juegos electrónicos si están bien concebidos y se utilizan con mesura, apostando por juegos educativos diseñados específicamente “para facilitar determinados aprendizajes, como por ejemplo *Viaje por la Europa de los ciudadanos*, que pretende enseñar el funcionamiento de las instituciones de la Unión Europea y las diferentes características de los países miembros. Los juegos educativos, si están bien diseñados, no deberían representar ningún riesgo específico”<sup>907</sup>. Esto demuestra cómo, a pesar de los años transcurridos, del debate pedagógico y la literatura producida al respecto, continúan existiendo partidarios y detractores del juego educativo o didáctico, teniendo cada uno de ellos un concepto diferente de este tipo de actividad lúdica pedagógica.

---

<sup>905</sup> CORREDOR, J. (1999) *El juguete...*, Op. Cit., pp. 226-227.

<sup>906</sup> GRUP F9 (2000) “Jugar con el ordenador, también en la escuela” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 291, p. 53.

<sup>907</sup> MARQUÉS, P. (2000) “Las claves del éxito” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 291, p. 58.

#### **4.4.- Afán de didactismo y explotación pedagógica del juego.**

Como hemos visto en el apartado anterior, en ocasiones los educadores hacen un uso del juego excesivamente interesado y sobrecargado de objetivos didácticos. Esto provoca que la verdadera esencia lúdica de esta actividad acabe desvirtuándose en detrimento de un afán de logro de estos intereses pedagógicos, debido a la sobreexplotación didáctica del juego. En el primer bloque de este trabajo, ya analizamos la necesidad de que el juego conserve los rasgos de alegría y motivación que le son inherentes, pero cuando el educador pretende sobrepasar los límites de esta actividad argumentando rendimientos pedagógicos, acaba convirtiendo el juego en un ejercicio escolar más, que dista mucho de la verdadera actividad lúdica. También es interesante recordar aquí, lo dicho sobre las frágiles fronteras que separan el juego del trabajo infantil, para poder analizar la dificultad y precaución que habrán de tomar los educadores a la hora de aplicar la actividad lúdica en el aula. Así pues, nos dedicaremos ahora a repasar algunos de estos excesos pedagógicos cometidos a lo largo de nuestra historia más reciente, intentando mostrar lo complicado que les ha resultado a nuestros educadores el aplicar el juego sin caer en el didactismo o instrumentalización abusiva del juego.

La pedagogía filantropista constituye un buen ejemplo y precedente de la manipulación que puede llegar a sufrir la actividad lúdica sometida a fines didácticos, puesto que para ellos “la activación del juego es siempre a la vez también interrupción del juego, la pedagogización del juego –‘ningún juego carece de alguna utilidad’- (...) El juego es instrumentalizado, sometido a la obligación forzada del provecho, y es enganchado en la armazón de la economía del tiempo y de la economía del gozo”<sup>908</sup>; esto influirá posteriormente en los educadores y en los primeros pedagogos profesionales del juego, ejerciendo una importante presión “la obligación de instrumentalizar el juego infantil, de ponerlo al servicio de objetivos pedagógicos, lo que requiere además una atención constante y una actividad directriz durante el juego. Como el participar en el juego parece haberse convertido en una actividad exigente y delicada, pronto se acaba delegándola en unos participantes profesionales, los

---

<sup>908</sup> ELSCHENBROICH, J. (1979) *El juego de los niños. Estudio sobre la génesis de la infancia*, Bilbao: Zero, p. 12.

pedagogos filantropistas del juego”<sup>909</sup>. Pero, centrándonos en nuestra historia contemporánea, apreciamos la preocupación de Carderera por aprovechar los juegos con fines instructivos, estando convencido de que “sin echar mano de los juegos que solo tienen por objeto la diversión, se puede conseguir por medio de alguno de los entretenimientos (...), será mayor la utilidad, dando nuevos ensanches á la instrucción”<sup>910</sup>; da la impresión que su único interés resida en proporcionar al niño actividades lúdicas ‘útiles’, afirmando que “solo conviene hacerles conocer los placeres del entendimiento, como la conversación, los cuentos y varios juegos de industria que suministran alguna instrucción. Todo esto aprovechará á su tiempo”<sup>911</sup>. Aunque más claro se muestra aún, si cabe, cuando no duda en recomendar a los educadores que, a la hora de poner en marcha las actividades lúdicas escolares, “es necesario en lo posible sacar partido de los mismos juegos y distracciones para la enseñanza y la educación (...) debe elegirse con preferencia á todo, lo que puede contribuir á aprender alguna cosa”<sup>912</sup>, esta rendición de cuentas o auditoria previa a los juegos para ver si son realmente provechosos o no, la considera absolutamente necesaria para poder decidir si merece la pena realizar el juego. El estudio de Colette Rabaté sobre los juegos en algunas revistas infantiles de mediados de siglo, como *La educación pintoresca*, detecta también la censura que provoca el exceso de didactismo en un juego que “viene a ser demasiado didáctico, pierde todo su encanto primitivo y hasta provoca la reacción de rechazo de uno de los participantes que afirma rotundamente: ‘...arte y ciencia hay en los libros sin que la busquemos también en los juegos’”<sup>913</sup>, lo cual lleva a la historiadora de la educación a concluir que queda comprobado que “el interés por los juegos infantiles a mediados del siglo XIX, que podría a primera vista aparecer como un deseo de librar al niño de la pesada sujeción de la educación, no es en la mayoría de los casos sino un medio disimulado para seguir aleccionando al alumno fuera de las horas de clase”<sup>914</sup>. A lo largo de las páginas siguientes podremos apreciar cómo este sentimiento o idea

---

<sup>909</sup> *Ibidem*, p. 184; esto constituirá para ellos, “uno de los problemas centrales de la pedagogía filantropista del juego, a saber, cómo combinar las ventajas del juego libre, su carácter de independencia, de actividad altamente motivada, con la indispensable disciplina y la necesaria instrucción. La solución parece estar, para los pedagogos del juego, en el desarrollo de contenidos y reglas de juego que sean ‘útiles’ y ‘tiendan a un fin’” *Ibidem*, p. 213.

<sup>910</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 270.

<sup>911</sup> *Ibidem*, p. 275.

<sup>912</sup> *Ibidem*, pp. 283-285.

<sup>913</sup> *La educación pintoresca*, Madrid: Imprenta de M. de Campo Redondo, tomo IV, 1857, pp. 119-120 en RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX” en *Historia de la educación*, Vol. XII-XIII, p. 376.

fuerza que motiva a los educadores a utilizar el juego, persiste durante años en muchas ocasiones.

Por su parte, Pedro de Alcántara es también muy directo a la hora de recomendar a los educadores y fabricantes de juguetes la posibilidad de encubrir y ocultar tras el juego objetivos puramente didácticos: “Que no olviden tampoco que el ideal de un buen sistema de educación de la primera infancia sería disfrazar todos sus procedimientos ‘bajo el amable subterfugio’ de los juegos de la niñez”<sup>915</sup>; otro de los momentos lúdicos óptimos para el aprovechamiento pedagógico serán los paseos por la naturaleza, preguntándose al respecto “¿en dónde encontrarán el niño y el joven tiempo y lugar para entregarse á su actividad espontánea; para distraerse, para jugar? Los paseos (...) se han convertido en ‘excursiones’, que se utilizan para el estudio de la Geografía, de la Geología, de la Historia natural; se introduce en ellas clase”<sup>916</sup>. Aunque con esto no pretende decir que toda educación deba ser un juego, ni que las lecciones escolares degeneren en actividades lúdicas -si bien sí que busca la explotación de esos momentos-, advirtiendo que “no debe deducirse de esto que toda cultura que se dé al niño deba revestir la forma de un recreo ó juego. Aunque las recreaciones y los juegos desempeñan un papel importante en toda buena educación, que trasciende hasta el aprovechamiento de las lecciones, no conviene alterar el carácter de éstas, convirtiéndolas en puro divertimento”<sup>917</sup>. Al respecto, Francisco Giner señala el peligro que se puede correr al pretender convertir el juego en una actividad de enseñanza o una lección más, desvirtuándose el principio lúdico original e inherente, por ello se interroga sobre “¿Quién nos da la certeza de que no se convierta en tiempo escolar el de juego, viniendo la coacción á encadenar metódicamente la iniciativa y espontaneidad juveniles?”<sup>918</sup>. Sobre esta superación de los límite lúdicos, escribe Goldammer en la revista *La Escuela Moderna* a propósito de los juegos manuales y ocupaciones froebelianas utilizadas en la escuela primaria, planteando el riesgo de que estas

---

<sup>914</sup> Ibidem, p. 380.

<sup>915</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico Tomo V. De la educación física*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 126.

<sup>916</sup> Ibidem, p. 595.

<sup>917</sup> GARCÍA, P. de A. (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. La educación intelectual y los métodos de enseñanza*, Madrid: Librería Hernando y Cía., pp. 44-45.

<sup>918</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 221, p. 124.

ocupaciones aunque se presenten bajo una apariencia lúdica, no lo sean en realidad para el niño que las realiza:

“Es cierto que en el niño que aún no tiene la edad de la escuela, toda actividad debe ser un juego, ó revestir la forma de tal. Pero es verdad también que no se da el nombre de juguete á la aguja del picado, ni á la aguja del tejido, ni á las tijeras; y si el juego es una actividad que se ejercita con juguetes, el tejido, el picado y el recortado del papel no son en manera alguna juegos, sino ocupaciones que toman la forma inocente de juego. Sin duda, cada objeto puede ser empleado á guisa de juguete. La escoba puede servir de caballo, la silla de vagón, etc. Pero desde que el objeto de que se trate no represente más que lo que es, la ocupación deja inmediatamente de ser juego propiamente dicho”<sup>919</sup>.

A pesar de estas y otras advertencias, otros educadores persisten en su empeño por disfrazar objetivos instructivos bajo la forma de juego, como sucede por ejemplo, con Julián Bastinos en un libro cuyo título ya aclara sus propósitos (‘recreos útiles’), destacando que el secreto de las diversiones infantiles y de la juventud “consiste en lograr que sean útiles y agradables, escondiendo la aplicación educativo-instructiva dentro el envoltorio seductor de un pasatiempo ligero y bullicioso”<sup>920</sup>. María Carbonell, por su parte, también considera importante que todo juego sea útil educativamente y tenga un fin formativo e instructivo, por ello insiste en que “lo esencial es que todo juego tenga un fin determinado y que solicite la atención del niño, haciéndole pensar ó ejecutar algo provechoso para su educación física ó moral”<sup>921</sup>. El sacerdote burgalés Andrés Manjón es otro educador convencido en el ‘aprovechamiento útil’ o explotación didáctica del juego, instando a los maestros a observar los juegos de los niños y avisándoles de que así “intentareis aprovechar estas inclinaciones para fines de enseñanza”<sup>922</sup>, de aquí se habrá de extraer una enseñanza utilitaria, entendiendo por juego las diversiones honestas dirigidas a algún fin práctico<sup>923</sup> que les sirva a los niños que lo practican, para algo más que para el mero esparcimiento. En cambio, Manuel

---

<sup>919</sup> GOLDAMMER, H. (1895) “Las ocupaciones froebelianas en la escuela primaria” en *La Escuela Moderna* nº 47, p. 96. En cambio, sobre el método froebeliano, Juana de Rabaudy insta en la misma revista a que “con el niño: dejadle jugar, cuidando vosotros de guiar su juego hacia un fin útil y educativo” RABAUDY, J. de (1917) “El método froebeliano es el método ideal para la educación familiar de los niños de tres a seis años” en *La Escuela Moderna* nº 315, p. 774.

<sup>920</sup> BASTINOS, J. (1895) *Juegos infantiles. Recreos infantiles para la infancia y la juventud*. Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos, p. 2.

<sup>921</sup> CARBONELL, M. (1897) “Niños y juegos” en *La Escuela Moderna* nº 74, p. 329.

<sup>922</sup> MANJÓN, A. (1902) *El pensamiento del Ave-María. Tercera parte, Modos de enseñar*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María, p. 85.



Bartolomé Cossío arremete duramente contra todos aquellos que, movidos por un seguimiento llevado a extremos de las doctrinas de Fröebel sobre el aprovechamiento lúdico, acaban por desvirtuar la esencia del juego, por eso él apuesta por el juego libre, creador y espontáneo frente a “esa apariencia de juegos impuestos, tontos, mecánicos, rutinarios, rebosantes de aburrimiento para maestros y para niños, en que por todas partes suele degenerar malamente el froebelianismo”<sup>924</sup>, sobrepasando de esta manera el umbral lúdico para convertirse en actividades rutinarias escolares.

Maestros valencianos de principios del siglo XX apuestan fuerte por la utilidad del juego para la instrucción y enseñanza de disciplinas escolares, bajo el convencimiento de la felicidad que experimentan los niños entregados a la actividad lúdica, “debe ser explotada en beneficio de la educación é instrucción de los niños, llevándolos, por medio del juego, al conocimiento de muchas cosas (...) Donde los niños juegan aprenden mejor las materias de enseñanza”<sup>925</sup>, mostrando así un interés aparentemente exclusivo por el aprendizaje y la inclusión de objetivos didácticos en el juego libre de los niños. El procedimiento más empleado por estos docentes en sus escuelas era el uso de canciones o estribillos que, junto al corro, acompañaban los juegos espontáneos, así por ejemplo, el maestro de Llaurí recomienda que “cuando un niño rueda un aro, con el auxilio de un gancho de hierro para que no se caiga, es muy útil recitar algo que al niño le anime en su carrera, y que puede darle á la vez algun genero de instrucción”<sup>926</sup>. Pero para que el juego no pierda sus rasgos de alegría y espontaneidad y la pretensión didáctica no eclipse la lúdica, Lorenzana propone que como agentes instructivos, “¿quién duda que pueden ofrecer grandes ventajas?. Sin quitarles el sello de espontaneidad que los caracteriza, la frescura que los hace tan simpáticos, ni someterlos á ninguna disciplina que los cohiba, no es difícil que un hábil educador saque de ellos excelente provecho”<sup>927</sup>. Aunque García Recuero no está en absoluto de acuerdo, pues no confía en que se pueda o se deba conferir un objetivo cerrado o predeterminado de carácter didáctico a una actividad lúdica, ya que “todas las

---

<sup>923</sup> MANJÓN, A. (1905) *El pensamiento del Ave-María. Quinta parte, Hojas circunstanciales*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María, p. 71.

<sup>924</sup> COSSÍO, MB. (1906) “El maestro, la escuela y el materia de enseñanza” en *BILE* n° 559, p. 290.

<sup>925</sup> ALVIAR, Q. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hacer practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Requena” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15, Caja 5, pp. 1 y 4.

<sup>926</sup> CAUDELL, J. (1909) “Descripción de tres juegos infantiles de los que en la localidad tengan mayor valor pedagógico. Llaurí” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15, Caja 10, p. 11.

<sup>927</sup> LORENZANA, S. (1909) “Los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* n° 218, p. 758.

tentativas para que los juegos, como ejercicio, tengan un carácter definido, son no sólo improcedentes, sino a veces de efectos contrarios o, por lo menos, de poca utilidad (...) De modo, que no es posible dar a los juegos de esparcimiento un carácter definido, como pretenden algunos, so pena de tener excepcionalísimas condiciones pedagógicas el educador o quitarles a éstos su parte atractiva”<sup>928</sup>. El punto de vista que mantiene la *Escola del Bosc* del parque de Monjuic de Barcelona es muy claro al respecto, no creyendo que sea necesario aportar un plus de aprendizaje a una actividad lúdica que ya es educativa de por sí, por eso afirman abiertamente que:

“En l’Escola de Bosc de Montjuich no es creu que es perdi el temps quan es juga, i es juga molt; però no es creu que hi hagi necessitat de disfressar el treball amb el nom de joc, a la faisó de certs sistemes educatius, per a fer-lo més agradable, puix ja ho és prou quan està ben elegit per a la capacitat del noi i l’estat del seu desenrotllament (...) Així, uns jocs que s’havien fet per a facilitar la pràctica de les operacions aritmètiques, no han tingut acceptació, i anant directament als procediments usuals, hi ha hagut noi que hi ha posat aquell engegament i fatlera que tenen de vegades pels jocs”<sup>929</sup>.

Otra aportación de la pedagogía catalana sobre el abuso pedagógico del juego, nos llega de la mano de Pau Vila que a la hora de recomendar los juguetes más adecuados para los niños, escribe que “lo més instructiu es no donar ad el noi cap joguina revestida de la pedantesca mania de l’alliçonament, sinó tots aquells elements que per llur naturalesa poden combinar-se formant el tot d’una cosa concreta”<sup>930</sup>. Para la inspectora de primera enseñanza de Zamora, Cándida Cadenas, el juego tampoco debe adquirir el carácter de una asignatura más debiendo respetar los límites lúdicos y espontáneos de esta actividad sin excesivas injerencias didácticas, por eso se plantea que “si la moderna pedagogía infantil lleva a la enseñanza de todas las asignaturas el carácter de juego, ¿por qué hacer del juego una asignatura? Si el niño se mueve y juega espontáneamente, por irrefrenable impulso, cultivemos esta necesidad fisiológica y no

---

<sup>928</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de Pedagogía. Tomo I. Educación General*. Valencia: Tipografía La Gutemberg, p. 141. A pesar de esto, y sin realizar un uso excesivamente didáctico ni que desvirtúe la esencia lúdica de la actividad, más adelante recomienda a los educadores que “aprovechemos, padres y maestros, esa actividad infantil, por los mil medios que nos sugiera nuestra inteligencia, siempre dispuesta a trabajar en pro de los niños” *Ibidem*, p. 150.

<sup>929</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921) *Escoles a l’aire lliure del Parc de Montjuic*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, pp. 25-26.

<sup>930</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L’Avenç, p. 22.

vayamos contra la Naturaleza quitándole su carácter de juego”<sup>931</sup>. Federico Queyrat va aún más lejos y, profundizando en la crítica a los juguetes instructivos, avisa sobre los peligros de agotar la naturaleza lúdica del juego en pro de un objetivo pedagógico excesivamente marcado, debiendo tener en cuenta que este tipo de juego “es una lección para el niño y no un juguete verdadero, porque en nada se presta a la creación y a la ilusión, y, por consecuencia, no sacrificar lo agradable a lo útil, no suprimir todas las fantasías imaginativas para reemplazarlas por una simple reducción de la realidad”<sup>932</sup>. En cambio, el doctor José de Eleizegui sí cree en la existencia de la posibilidad de realizar una explotación pedagógica del juego, aunque con mesura, invitando a añadir al juego infantil, “a lo que parece no ser más que distracción y entretenimiento, ese algo de seriedad que no estropea el placer y que es provechoso a la educación... siempre que no se abuse de él”<sup>933</sup>; una opinión que no comparte Cousinet que en la *Revista de Pedagogía* manifiesta su interés porque nunca se pierda el placer que provoca la actividad lúdica, a costa de aquellos que creen que es necesario añadir como condición sine qua non una intención expresamente pedagógica, criticando que “al juego de los niños, a esta alegría, a esta gesticulación, a todo este conjunto de movimientos desordenados y en apariencia sin fin, se quiere conferir una dignidad, un valor moral. Se le llama necesidad, interés, función; se teme no ver en él más que una mera diversión; se tiene miedo de no encontrarle bastante sólido, para construir sobre él una educación”<sup>934</sup>. Por su parte, Lombardo-Radice lamenta el uso que se hace de los juegos tradicionales en la escuela, a los que se pretende exprimir todo su jugo educativo mediante procedimientos didácticos que persiguen exclusivamente una educación intelectual, sin a penas valorar la riqueza intrínseca de esta actividad: “¡Qué desgracia si se mezcla en ellos la pedagogía! De esta manera expresa el temor a lo artificioso, lo escogido, lo pseudocientífico”<sup>935</sup>. Aunque Lorenzo Luzuriaga es más explícito aún, a la hora de afirmar que la escuela es en ese sentido “el lugar del juego para el niño, del juego en sí mismo, como actividad autónoma, no subordinada a fines didácticos como tiende a

---

<sup>931</sup> CADENAS, C. (1925) “Educación física femenina” en *Revista de Pedagogía* nº 42, p. 254.

<sup>932</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*, Madrid: Ed. Daniel Jorro (traducido por Vicente Valls), p. 181.

<sup>933</sup> ELEIZEGUI, J. de (s.a.) *Los juegos de la infancia. Guía médicopedagógica para padres y maestros*, Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, p. 60.

<sup>934</sup> COUSINET, R. (1927) “El placer y el juego” en *Revista de Pedagogía* nº 68, p. 355.

<sup>935</sup> LOMBARDO-RADICE, G. (1928) “El folklore y la educación de los niños” en *Revista de Pedagogía* nº 81, p. 393.

hacerse frecuentemente hoy”<sup>936</sup>, no debiendo de adulterar la actividad lúdica en su esencia más profunda bajo pretextos pedagógicos.

Ya en la II República, a propósito de las colonias de educación, José Mallart confía en el juego libre y escasamente dirigido hacia fines pedagógicos para los más pequeños, en cambio cuando se trata de educar a niños un poco más mayores recomienda introducir elementos didácticos encaminados a un aprendizaje más ‘útil’, por ello escribe que en la primera edad “tal vez se tendrá bastante con el saber que se pueda estimular en ciertas realizaciones que, en el fondo, son pura ficción y juego. Sin embargo, será necesario que se empiece pronto a poner la ciencia y las adquisiciones escolares al servicio de realidades más parecidas a las de la vida de los adultos”<sup>937</sup>. Por su parte, la directora del grupo escolar Francisco Giner de Madrid, María Sánchez-Arbós, al preguntarse por el lugar escolar que ha de tener la actividad lúdica, cree necesario que ésta se de siempre bajo un rendimiento pedagógico, pues lo que trata la escuela no es que el niño juegue como obligación, sino que juegue obteniendo un rendimiento<sup>938</sup>, planteándose posteriormente las dificultades que ello conlleva por algunas de las resistencias de aquellas voces que ven en esta utilización del juego, una perversión de la esencia lúdica: “cuesta mucho trabajo entusiasmar a los maestros en el juego de los niños. Quizá nosotros no hemos jugado mucho, o lo hemos hecho tan sin orden ni concierto, que cuando queremos encauzarlo hacia un fin determinado, creemos que pierde sus encantos”<sup>939</sup>. En una conferencia impartida en Santander, Claparède encuentra necesario y más que recomendable encubrir bajo una apariencia lúdica, elementos didácticos y de rendimiento escolar, pues para él, “pedagógicamente, el problema consiste en derivar hacia el trabajo escolar esa energía que es capaz el niño cuando juega. Hay que hacer la traducción de la actividad del juego a la actividad de la clase (...) resultan pedagógicas todas las técnicas escolares que envuelven el trabajo en una forma de juego”<sup>940</sup>, un parecer que se tropezará con más de un opositor. Adolfo Maíllo será una de esas voces críticas respecto al aprovechamiento o explotación didáctica del juego que proponen, entre otros Claparède o el mismo Fröebel, al que

---

<sup>936</sup> LUZURIAGA, L. (1929) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 93, p. 413; más adelante insistirá sobre ello, al señalar como misión educativa para la educación de los primeros años “la enseñanza de otros juegos infantiles; pero sin fines didácticos específicos” *Ibidem*, p. 414.

<sup>937</sup> MALLART, J. (1931) “Las ‘Colonias de educación’” en *BILE* nº 854, p. 178.

<sup>938</sup> SÁNCHEZ, M. (1934) “Los problemas de la escuela. IX.- El juego” en *BILE* nº 888, p. 73

<sup>939</sup> *Ídem*.

<sup>940</sup> CLAPARÈDE, E. (1935) “El problema del juego” en *Revista de Pedagogía* nº 167, p. 525.

crítica en un breve e interesante análisis histórico sobre este tipo de utilización espuria de la actividad lúdica:

“¿cómo entiende y justifica Fröebel la inclusión del juego en las tareas escolares? Sencillamente como expediente didáctico, esto es, como medio atractivo de hacer eficaces y seguras las enseñanzas de la escuela. A este orden de ideas pertenecen los alfabetos móviles, las barajas alfabéticas y demás recursos de carácter lúdico que la escuela del siglo XIX ha utilizado abundantemente, creyendo servir con ello las necesidades de juego de los escolares (...) Pero ésta es una utilización subrepticia del juego infantil, un hacer servir al juego a finalidades extrínsecas a él; por tanto, un juego desnaturalizado”<sup>941</sup>.

Tras el paréntesis bélico, el debate sobre la idoneidad o no de realizar una explotación pedagógica de la actividad lúdica sigue su curso con nuevas (y no tan nuevas) opiniones y aportaciones. El interés por los juegos y juguetes didácticos que hemos estudiado en el apartado anterior, influye en el pensamiento de la época, pues de ellos “se esperan provechosos rendimientos no sólo como entretenimiento, sino como objeto de instrucción”<sup>942</sup>, demostrando así la preocupación y aparente obsesión por reconducir las tendencias lúdicas hacia un aprendizaje intelectual e instructivo. Otro docente de la época apunta en una dirección parecida al confiar en el uso lúdico escolar “para obtener el mayor rendimiento posible a favor de la obra educativa. Pero no se ha de limitar a encauzar esta espontánea actividad, sino que también debe provocarla en convenientes direcciones, aprovechando sus grandes recursos para la obra de formación”<sup>943</sup>. En los años 50, el editorial de la revista *Mundo Escolar* se lamenta de que no se aproveche más y mejor el juego como estrategia didáctica ideal para introducir elementos de aprendizaje y conocimientos de la dinámica escolar en el niño, escribiendo que “La incompreensión ha puesto crespones de luto a la primavera. Y es pena, porque las actividades infantiles, bien encauzadas, pueden constituir un poderoso elemento educativo (...) para habituarse a futuras actividades docentes, tendrá que desarrollarse bajo el arco florido del juego”<sup>944</sup>. Por otra parte, los profesores de

---

<sup>941</sup> MAÍLLO, A. (1935) *Nociones de pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español (2ª edición), p. 56; para él, la actividad lúdica posee un valor pedagógico intrínseco, por lo que no es necesario realizar ningún aporte extraordinario de carácter didactista, pretendiendo dar “cabida en sus tareas al juego, no ya considerado como expediente didáctico, a la manera de Fröebel, según la línea de la llamada escuela atractiva, sino como actividad válida y fecunda considerada en sí misma” *Ibidem*, p. 57.

<sup>942</sup> PUCH, F. (1947) “Psicología en la fabricación de juguetes” en *El Magisterio Español* n° 7.460.

<sup>943</sup> RODRÍGUEZ, S. (1949) “El juego y la escuela” en *Escuela Española* n° 399, p. 3.

<sup>944</sup> *Mundo Escolar* n° 5, Año I, 1 de marzo de 1955, p. 2.

educación física de un instituto de Pontevedra, tras describir un juego corporal que aprovechan para relacionar con contenidos matemáticos, advierten sobre su escepticismo ante juegos que tengan grandes pretensiones docentes<sup>945</sup>, siendo conscientes de las precauciones que deberán tomar para no convertir el juego en otra actividad muy alejada de lo realmente lúdico. Para solucionar este y otros interrogantes respecto al juego, Ramón Pieras se hace eco de un artículo sobre la pedagogía del juego o ‘ludo-pedagogía’ en el que escribe que:

“siempre nos ha parecido útil y deseable perfeccionar en lo posible la técnica manjoniana de revestir de carácter lúdico, haciendo agradables como un juego, las materias de enseñanza; pero (...) al disfrazar el juego, aunque sea con buenas intenciones, tanto para enseñar en el aula como para educar en los recreos, se le quita lo mejor de su sustancia psíquica, además de la espontaneidad. ‘Cuando hay aspecto de trabajo y el educador, con sus buenas intenciones, lo quiere introducir fraudulentamente bajo el aspecto de juego instructivo, el niño no lo toma en serio; a la inversa, cuando se trata de verdadero juego, sí que lo toma en serio’”<sup>946</sup>.

A pesar de estas y otras advertencias, se continúa instando a la explotación didáctica de la actividad lúdica, mediante la “aplicación de algunos juegos con fines didácticos. La enseñanza puede beneficiarse del empleo de algunos recursos lúdicos, que el Maestro debe aprovechar en el momento oportuno”<sup>947</sup>; para ello, Trillo Torija propone una serie de juegos educativos los cuales solucionan el proporcionar ocupación eficaz al párvulo, además de un medio de formación racional y una disciplina de máximo rendimiento educativo<sup>948</sup>. Sobre el uso del juego con fines didácticos, Jacquin considera que deben utilizarse únicamente antes de la edad de los ocho años, pues posteriormente le parecerán una tarea escolar más, ya que “no es colocando el letrero de ‘juego’ sobre las tareas molestas como llegarán a gustarle, sino llegando progresivamente a vencer las dificultades de una tarea dosificada según el grado exacto de sus medios (...) En el juego, el niño busca el triunfo y no el aprender. Es frecuente que una y otra cosa no coincidan”<sup>949</sup>; esto es así porque el juego es subjetivo al

---

<sup>945</sup> FILGUEIRA, J. y CORROCHANO, M. (1955) “Gimnasia y educación. La experiencia del Instituto de Pontevedra” en *Revista de Educación* nº 33-34, p. 27.

<sup>946</sup> PIERAS, R. (1955) “Ludo-pedagogía” en *El Magisterio Español* nº 8.331, p. 219.

<sup>947</sup> J.N.H. (1956) “Los juegos” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) nº 820, p. 635.

<sup>948</sup> TRILLO (1958) “Maternales y párvulos” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.664- 8.665, p. 168.

<sup>949</sup> JACQUIN, G. (1958) *La educación por el juego*, Madrid: Atenas, p. 52.

dependen de la satisfacción personal tras un logro, y un aprendizaje académico propuesto por el maestro, aunque sea bajo una apariencia lúdica, es objetivo; se habrá de optar pues, por proponer actividades a cada niño en función de sus conocimientos actuales, sus dotes intelectuales y sus posibilidades de atención conviene más a partir de los 8 o 9 años que cualquier juego en la enseñanza<sup>950</sup>. Estas manifestaciones no quieren decir, ni mucho menos, que los partidarios de sacar el máximo rendimiento didáctico posible al juego se encuentren desanimados, pues desde las publicaciones periódicas se continúa advirtiendo a los educadores que “téngase siempre en cuenta la derivación de tipo instructivo o formativo que de cada juego se puede obtener”<sup>951</sup>; da la impresión que el objetivo más importante que mueve a los educadores a tener en cuenta el juego, es el extraer un fruto utilitarista, como por ejemplo, para la enseñanza de la electricidad y el aprendizaje de una profesión prematuramente mediante un *Electromecano*, para que “aprendas en tus ratos de ocio y, con la ayuda de tus Profesores, traces el camino de tu futuro, ‘gloria y corona’ de tus padres, y llegues a ser un cabal técnico o ingeniero electricista. Este es el gran deseo y único propósito (...) podrás instruirte mientras te deleitas, al propio tiempo que te orientas e inicias en el estudio de la electricidad”<sup>952</sup>. En el *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* podemos apreciar esta preocupación por centrar el interés en el uso y provecho didáctico del juego, puesto que si lo importante para el niño es jugar, todo educador deberá aprovechar ese instinto con fines educativos<sup>953</sup>, si bien hay que tomar una serie de precauciones, ya que “la utilización del juego como instrumento didáctico tiene limitaciones. La más importante es la que se refiere a la espontaneidad. En cuanto se quiere dar al juego un carácter formal ha de perder forzosamente una de sus más hermosas cualidades, que es la de ser cauce para la iniciativa del niño”<sup>954</sup>. Por su parte, Antonio Onieva da en su manual de pedagogía una serie de pautas sobre la mejor manera de utilizar el juego con fines educativos, advirtiendo que se procurará, siempre que sea posible, que el recreo vaya aneja la utilidad, si bien no es absolutamente necesario<sup>955</sup>, no debiendo someter a toda costa los objetivos didácticos sobre los meramente lúdicos o de diversión.

---

<sup>950</sup> Ídem.

<sup>951</sup> J.N.H. (1959) “Juegos sedentarios” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) nº 954, p. 95.

<sup>952</sup> RODRÍGUEZ, L. (1959) “El juguete de la era atómica. Electromecano” en *Servicio* nº 664, p. 15.

<sup>953</sup> “El juego y su valor educativo” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 23, p. 8.

<sup>954</sup> “El juego, como actividad escolar” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 24, p. 14.

<sup>955</sup> ONIEVA, A. (1967) *Metodología de Organización Escolar*, Madrid: Editorial Magisterio Español, p. 151.

En los últimos años del franquismo comienza a esclarecerse poco a poco el verdadero papel educativo que puede y debe llegar a ejercer el juego de los niños, sin necesidad de llegar a una explotación didáctica que sobrepase los límites lúdicos de esta actividad. En primer lugar se hace necesario dilucidar que “hay un equívoco en la pedagogía del juego. A fuerza de celebrar su utilidad funcional, nos olvidamos de que el juego vale también por sí mismo, de que en esto tiene cierta relación con el arte (...) de que se trata de un lujo de la condición humana y que, por consiguiente, se escapa por completo del terreno de las preocupaciones utilitarias”<sup>956</sup>, puesto que el educador que se inmiscuye en el juego infantil con intenciones didácticas desproporcionadas al momento lúdico que disfruta el niño, cae en un error, ya que “empeñarse a toda costa en hacer que todo juego sea educativo es ignorar la libertad de movimiento y de ritmo, que constituye el encanto de esta actividad”<sup>957</sup>. Francisco Javier Bernal también critica esta utilización del juego cegada por objetivos puramente pedagógicos, creyendo que no es bueno que todo el juego del niño se canalice ahora en herramientas didácticas; siendo imprescindible alternar otros juegos<sup>958</sup>; un reproche que dos educadoras llevan más allá al censurar estas actividades lúdicas que pretenden, “con su disfraz de juguete, no sólo substituir los auténticos juegos de los parvularios sino, lo que es más grave, invadir los hogares para que los niños hagan los ‘deberes’ correspondientes (...) si bien tiene la virtud de convertir el material escolar en algo más atractivo (...) cumple sin embargo un papel nefasto al enmascarar y relegar a un nivel totalmente secundario, de ‘caramelito’, el puro juego infantil”<sup>959</sup>. Asimismo, Carlos Alda se queja de que muchos profesores “sólo consideran el juego como un procedimiento más o menos truculento, más o menos eficaz, para hacer suave y digerible lo arduo y difícil”<sup>960</sup>. Esta situación es denunciada por Roser Pérez que alerta sobre el uso excesivamente didáctico que de los juegos educativos hacen los profesores de entonces, los cuales consideran que:

“Mientras el niño juega no hace nada (...), lo importante es lo que el niño ‘rinde’; ciertamente atravesamos unos momentos en que incluso en el juego el niño tiene que aprender

---

<sup>956</sup> TOURTET, L. (1973) *Jugar, soñar, crear*, Salamanca: Sociedad de educación Atenas, p. 11.

<sup>957</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>958</sup> BERNAL, F. J. (1975) “Hacia una utilización formativa del juguete” en *El Magisterio Español* nº 10.304, p. 10.

<sup>959</sup> SILVESTRE, N. y MARTÍNEZ, I. (1975) “Tiempo de jugar. El juego en el parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, p. 8.

<sup>960</sup> ALDA, C. (1975) “Sobre creatividad” en *Didascalía* nº 49, p. 64.



lo que el adulto quiere, no lo que al niño le interesa; me refiero con ello a los juegos educativos, que tienen mucho más de educativos que de juegos y que mientras suelen ser excelentes armas para aprender o adquirir conocimientos, como juguetes no permiten al niño la creatividad, la posibilidad de simbolizar o de representarse que debe poseer el juguete”<sup>961</sup>.

En una entrevista a la especialista en el juego infantil Luz Pérez, tras enumerar las ventajas de tipo educativo que puede tener la actividad lúdica, explícita y considera necesario hacer “una salvedad, muchos profesores han pensado que el juego sirve para aprender; desde el momento que el juego produce exceso de esfuerzo, ya no es juego”<sup>962</sup>, recomendando para no sobrepasar los límites lúdicos, que no exista una injerencia abusiva del educador en la dirección del juego, un intervencionismo sobre el que profundizaremos más adelante, y del que la UNESCO avisa a propósito de la confusión o el peligro de que “cuando el adulto interviene en el juego como adulto, el juego deja de ser un juego infantil. Si se deja que el juego del niño se desarrolle libremente, no corresponde al deseo del educador, el cual quisiera encauzarlo para responder a los fines educativos concebidos por él”<sup>963</sup>. Aunque este planteamiento hay que entenderlo en su justa medida por lo que se hace necesario clarificarlo, recalcando que “el hecho de partir del juego para utilizarlo con fines educativos no supone que vaya a perder sus características propias, ni que hayan de ser esclavos de los caracteres absolutamente específicos de un determinado juego, simplemente porque existe como tal”<sup>964</sup>. Esta extralimitación de las fronteras lúdicas en pro de un aprendizaje eficaz y conducente al rendimiento escolar, es una de las actitudes que denuncia la ‘Consulta de Malta’ sobre el cumplimiento del derecho del niño al juego, resaltando el “desconocimiento y subestimación del valor de las actividades lúdicas, en contraste con la progresiva estimación de las conductas orientadas hacia el rendimiento”<sup>965</sup>. Un claro ejemplo de la obsesión de algunos docentes por alcanzar objetivos académicos, lo

---

<sup>961</sup> PÉREZ, R. (1975) “El juego: placer y personalidad” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, p. 12.

<sup>962</sup> EGUIBAR, M. (1976) “Juego infantil y juguete didáctico” en *El Magisterio Español* nº 10.315, p. 13.

<sup>963</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 19.

<sup>964</sup> *Ibidem*, p. 21; esto no significa que en ocasiones los educadores hayan podido cometer un exceso de tipo didáctico al pretender objetivos pedagógicos predeterminados: “esta actitud justificada, sin embargo, conduce a menudo al adulto a inmiscuirse en el universo del niño y a sobrecargarlo con objetos y actividades lúdicas constantemente renovados. Su excusa es que quiere que el niño, por intermedio de tales objetos y actividades, se abra a los progresos realizados por la cultura, la ciencia y la técnica de su tiempo. El niño corre así peligros que hay que señalar al educador y al pedagogo, para que éstos puedan tomar precauciones con objeto de limitar y aun evitar los daños que podrían producirse” *Ibidem*, p. 66.

<sup>965</sup> “El derecho del niño a jugar. La consulta de Malta” *Revista Internacional del Niño* nº 38-39 (1978), p. 33, citado por ESCOLANO, A. (1979) “El derecho del niño a la educación” *Vida Escolar* nº 204, p. 41.

podemos encontrar en la definición de los propósitos<sup>966</sup> con los que se concibe el juego educativo ‘SN-10’ para el aprendizaje matemático, donde no consta ni siquiera un objetivo relativo al goce lúdico o el placer desarrollado en el juego. De otro lado, en una interesante investigación de unas maestras catalanas, la atención se centra en el estudio de los juegos que responden a objetivos de aprendizaje y con un interés educativo, tanto si se utilizan para reforzar los aprendizajes, como porque constituyen en sí mismos un instrumento para transmitir los contenidos del programa, “esta utilización del juego dirigido llevada a sus últimas consecuencias conduce a presentar todas las tareas escolares como un juego”<sup>967</sup>, aunque en realidad no lo sean. La también catalana María de Borja tras señalar el escaso lugar que la escuela reserva a la actividad lúdica, matiza que “en trobaríem només una minoria que practica jocs didàctics o activitats de ‘forma lúdica’, amb uns objectes molt concrets i amb unes finalitats generalment instructives”<sup>968</sup>, olvidando así al juego libre y otros tipos de actividades lúdicas.

La situación se vuelve más extrema conforme avanzamos en el nivel educativo, así para EGB y BUP en los años 80, se recomienda tener precaución a la hora de hacer del juego un “uso excesivo: el intentar enseñar todo por medio de los juegos y sólo de los juegos, es un gran peligro. Los juegos de simulación son sólo unas técnicas más entre las otras muchas que existen y deben intercalarse entre ellas, como complemento y no como sustitución de todos los anteriores recursos pedagógicos”<sup>969</sup>; un escenario de uso y abuso del juego al que se llega porque en esos años, como indica Bernardo Carpenente, la mayoría de maestros y educadores buscan nuevas formas y métodos de aprovechar los intereses lúdicos del niño para impartir los contenidos de los programas<sup>970</sup>. También ocurre algo similar en la educación infantil, puesto que el rebasar los límites lúdicos de un juego para justificar una enseñanza o contenido escolar, no corresponda quizás con la naturaleza de estas edades:

---

<sup>966</sup> “Objetivos. 1.- Formación y lectura de unidades, decenas, centenas, unidades de millar (...) 2.- Formación de números de hasta seis cifras y su lectura, 3.- Descomposición de números...” NORTES, A. (1980) “Juego educativo ‘SN-10’” en *La Escuela en Acción* nº 10.414, p. 37.

<sup>967</sup> BASSEDAS, E., ROSELL, M. y SOLÉ, I. (1981) “Juego y trabajo en el parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 81-82, p. 13.

<sup>968</sup> BORJA, M. de (1982) *Les ludoteques. Joguines i societat*, Barcelona: Edicions 62, p. 45

<sup>969</sup> MARTÍN, E. (1985) *Los juegos de simulación en EGB y BUP*, Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, p. 65.

<sup>970</sup> CARPENENTE, B. (1986) “Aprender jugando” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 143, p. 17.

“En lo escolar y en asuntos de formación y trabajo, se sobrecarga a los jardines de infancia con una presión que desde arriba exige rendimientos. En los jardines de infancia se ha implantado un desdichado tipo de actividades que, siendo designadas como lúdicas, no lo son en absoluto. No estamos contra las actividades, sino contra un cierto tipo de ellas y contra un mal uso del concepto ‘juego’ y ‘lúdico’. La actividad en sentido de ‘dar impulsos’ es algo muy distinto a actividad en el sentido de ‘ocupación’”<sup>971</sup>.

Esta situación se produce porque, como apunta Vial, los padres desean con fuerza el éxito escolar de sus hijos, “a éstos en cambio nada les gusta tanto como jugar (...) La pretensión pedagógica va cambiando paulatinamente de objetivos: ya no se trata de enunciar, adquirir, controlar unos determinados conocimientos; los nuevos juegos pretenden, más bien, desarrollar las posibilidades manuales, pero sobre todo, las mentales”<sup>972</sup>, recurriendo para ello a una utilización excesiva y explotación del juego educativo, que en realidad se basa en un equívoco o contradicción, pues “en última instancia, constituye una trampa y una defensa, un ‘anti-juego’. El creador del juego (...) está obligado a elegir entre lo didáctico, que destruye el placer, y el juego, que prohíbe la apropiación sistemática y rentabilizada”<sup>973</sup>. Como posible solución, algunos educadores proponen el juego colectivo con fines pedagógicos, sin llegar nunca a la obsesión determinista de lograr objetivos didácticos a toda costa, conscientes de que este concepto “también excluye muchas de las actividades de la educación que se denominan ‘juegos’ y que no son más que lecciones didácticas disfrazadas”<sup>974</sup>. Para Cristina Álvarez se puede aprovechar el juego infantil con fines pedagógicos, por ello intenta mostrar a los educadores qué es el juego y cuáles son las posibilidades

---

<sup>971</sup> CAIATI; DELAC y MULLER (1987) *Juego libre en el jardín de infancia*, Barcelona: CEAC, p. 26. Otras aportaciones desde el entorno de la psicología apuntan en direcciones similares; así, el afamado catedrático Jerome Bruner considera que se podrá hacer un uso de “los juegos de los niños sin sobrepasar el límite a partir del cual el juego deja de ser libre. Una cosa es servirse del juego como agente de socialización de forma espontánea y otra cosa es explotarlo” BRUNER, J. (1986) “Juego, pensamiento y lenguaje” en *Perspectivas UNESCO* nº 1, Vol XVI, p. 80; y también Chalva Amonachvili que apunta al respecto, que “es evidente que el juego no permite al niño adquirir unos conocimientos teóricos sistematizados. Es también evidente que, al serle impuesto, el proceso de aprendizaje no provoca en él gran entusiasmo por el estudio. Por último, el acercamiento artificial del juego y la enseñanza no proporciona, tampoco, los resultados esperados” AMONACHVILI, CH. (1986) “El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares” en *Perspectivas UNESCO* nº 1, Vol XVI, p. 88.

<sup>972</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, p. 108.

<sup>973</sup> Ídem.

<sup>974</sup> KAMII, C. y DEVRIES, R. (1988) *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Madrid: Visor, p. 20

educativas que pueden derivarse de una explotación inteligente<sup>975</sup>, pero las precauciones que toma para ello son muchas, pues a pesar de que “como educadores, nos interesa en gran manera el juguete del que pueda derivarse algún tipo de desarrollo o aprendizaje (...) tienen que equilibrar lo educativo y lo lúdico, pues fácilmente, por una obsesión formadora, pueden llegar a ser aburridos”<sup>976</sup>. Aunque, parece ser, que a pesar de estas y otras declaraciones similares que advierten sobre las precauciones que se han de tomar a la hora de aplicar el juego, a finales de los 80 aún existen educadores que se encuentran obsesionados con lograr unos objetivos de aprendizaje intelectual –en este caso matemático- a toda costa, incluso pasando por alto el placer lúdico si así fuese necesario:

“aplicar el juego de acuerdo a las necesidades del alumno. Hemos de tener en cuenta que se trata, fundamentalmente, de un recurso didáctico, es decir, que por encima del placer del juego, hay que garantizar que contiene conceptos o habilidades que ayudan al aprendizaje (...) Garantizar que el juego es educativo. Es importante que, finalizado el juego, se analice de forma colectiva las etapas del juego y los posibles resultados. Hay que discutir acerca de las posibilidades de ampliación del juego”<sup>977</sup>.

Afortunadamente este ejemplo es cada vez menos común y en la última década del siglo XX, el convencimiento y la creencia en las posibilidades del juego por sí mismo sin necesidad de modificarlo o añadirle rasgos específicamente didácticos, se encuentra ya más generalizado. Así, Rosario Ortega escribe de manera muy clara que “jugar no es estudiar ni trabajar, pero jugando, el niño aprende, sobre todo, a conocer y comprender el mundo social que le rodea. El juego es un factor espontáneo de educación y cabe un uso didáctico del mismo, siempre y cuando, la intervención no desvirtúe su naturaleza y estructura diferencial”<sup>978</sup>. Una aclaración fácil de entender si nos detenemos en los rasgos característicos que Octavi Fullat concede a la actividad lúdica, como son la espontaneidad o naturalidad, satisfacción, improductividad e inutilidad, pues “el joc no constitueix una activitat teleològica; quan juguem, no

---

<sup>975</sup> ÁLVAREZ, C. (1987) “El juego infantil” en MAYOR, J. (Dir.) (1987) *La psicología en la escuela infantil*, Madrid: Anaya, p. 557.

<sup>976</sup> *Ibidem*, pp. 577-588.

<sup>977</sup> CORBALÁN, F. y GAIRÍN, J. M<sup>a</sup>. (1988) “Juegos en clase de Matemáticas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 160, pp. 50-51.

<sup>978</sup> ORTEGA, R. (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*, Sevilla: Ediciones Alfar (Alfar Universidad. Serie Investigación y Ensayo), p. 212.

apuntem a cap finalitat si no és alguna meta intrínseca a la regla mateixa del joc”<sup>979</sup>, lo cual no quiere decir que no se pueda obtener provecho educativo de su uso, aunque para ello es necesario que nunca se desvirtúe su esencia con una manipulación, rigidez o dirección excesiva bajo pretextos didácticos.

---

<sup>979</sup> FULLAT, O. (1996) *Educació i joc*, Barcelona: Insitut d’Estudis Catalans, p. 8.

#### **4.5.- La actividad lúdica como descanso para después del estudio o ejercicio intelectual.**

La práctica lúdica, como hemos ido revisando, puede favorecer la educación intelectual facilitando el aprendizaje de las diferentes enseñanzas académicas y desarrollando o ejercitando las capacidades cognitivas de quien juega. Pero existe otra manera de colaborar en el progreso intelectual mediante el juego, si tenemos en cuenta el descanso y reposo de orden mental que provoca, lo cual permitirá retomar posteriormente otra actividad diferente con energías renovadas. Este aspecto del juego ha sido señalado por muchos pedagogos y educadores en la historia, si bien considerando en la mayoría de las ocasiones a la actividad lúdica únicamente como un recreo que permite la recarga energética. Desde la antigüedad, filósofos como Platón o Aristóteles han advertido estas posibilidades, así por ejemplo, en el capítulo primero del libro V de la *Política*, se cree que los juegos sirven para “alentar la continuidad de la acción: porque el que se fatiga necesita recreo y el juego se lo procura; no hay que decir cuánto esfuerzo y fatiga piden muchas acciones. De donde es preciso también elegir el tiempo para los juegos más favorables, usándolos a modo de saludable ejercicio, puesto que el sacudimiento de los juegos levanta el ánimo y lo recrea placenteramente”<sup>980</sup>. Siguiendo a Alejandro San Martín, podemos observar cual era el grado de importancia que concedía el filósofo griego al juego, el cual consideraba que “no se crea que el reposo es el juego; de otro modo, el juego sería el fin de nuestra vida, lo que no es cierto. El juego no es sino una dependencia del trabajo, porque el hombre que trabaja necesita de cierto descanso y distracción que el juego le proporciona. Debe, pues, saberse usar del juego como de un remedio saludable que descansa y complace el espíritu”<sup>981</sup>. Siglos más tarde, el hispanista Rodrigo Caro contempla al juego como un descanso y recompensa después de realizada la tarea educativa, recordando que “como dicho y advertido queda, esta licencia de jugar ha de ser siempre después de cumplida la obligación del estudio”<sup>982</sup>. Dejaremos a un lado estos precedentes y nos centraremos

---

<sup>980</sup> CREDARO, B. (1921) “Los problemas pedagógicos en Platón y Aristóteles, particularmente en lo que toca a la educación física” en *BILE* n° 731, p. 41. En esta concepción se basa Schiller para enunciar la teoría lúdica que considera el juego como un recreo donde los niños encuentran descanso para su organismo y espíritu.

<sup>981</sup> SAN MARTÍN, A. (1893) “Notas sobre educación física” en *BILE* n° 396, p. 231.

<sup>982</sup> CARO, R. (1978) *Los días geniales o lúdicos*, Madrid: Espasa – Calpe, p. 146.

ahora, como venimos haciendo, en las aportaciones que desde la pedagogía se han realizado en nuestra historia educativa contemporánea.

En la revista infantil madrileña *La Aurora* de 1851, encontramos esta característica terapéutica o de reposo que permite el juego, pues como señala la historiadora Colette Rabaté, “por lo general, el juicio acerca de los juegos es positivo ya que representan como una tregua y ‘permiten reparar las fuerzas del entendimiento’ y sirven de ‘justo desahogo después del trabajo’”<sup>983</sup>. Unos años después encontramos varias alusiones al respecto en el diccionario de Carderera, el cual cree firmemente a la hora de definir el concepto *diversión* relacionado con la actividad lúdica, que “a todos se les debe conceder algún desahogo, no solamente porque no hay cosa ninguna que pueda sufrir un continuo trabajo (...), sino porque el deseo de aprender depende de la voluntad, donde no cabe violencia. Y así vuelven después a la tarea con mayor empeño, después de tomar ánimo con la diversión, y aun con más gusto”<sup>984</sup>; desde esta perspectiva considera el juego como una actividad independiente y diferenciada del aprendizaje formal o escolar, puesto que “el estudio y el juego, el trabajo y el desahogo deben ordenarse también de manera que las ocupaciones graves y serias preparen al goce del reposo y al descanso del trabajo por medio del placer (...) las diversiones que más convienen a los niños, las cuales descansan del trabajo y preparan para emprenderlo de nuevo”<sup>985</sup>. Similares son las características que le confiere al término *juegos*, del que escribe que por condicionantes de nuestra naturaleza, cuando nos dedicamos “de continuo a una ocupación, gasta sus fuerzas y pierde el gusto de modo, que si no alternasen el ocio con el trabajo, las cosas serias con otras que no lo son, llegaría al extremo de inutilizarse”<sup>986</sup>; y también al concepto *recreo*, desde la convicción de que “después de haber descansado algo los jóvenes, vuelven más alegres y gustosos al estudio, y este desahogo les da nuevo aliento (...) empero en esto debe guardarse, como en todo, un prudente medio que consiste en no negarles la diversión, porque no tomen

---

<sup>983</sup> *La Aurora*, Madrid: Imprenta de A. Vicente, tomo I, p. 62 en RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX” en *Historia de la educación*, Vol. XII-XIII, p. 369.

<sup>984</sup> CARDERERA, M. (1855) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza, Tomo II*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 126.

<sup>985</sup> *Ibidem*, pp. 418-419.

<sup>986</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza, Tomo III*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 267. Para que esto sea efectivo habrá que dedicar al juego un tiempo concreto, ya que “se ha de tener cuenta con destinar a la diversión el tiempo y horas menos aptas para el estudio; y con esto se logra, que en el que se emplee en el estudio se haga más grande, y con mayor seguridad el progreso” *Ibidem*, p. 271.

repugnancia al estudio, y no concedérsela con exceso (sic), porque no se acostumbren á la ociosidad”<sup>987</sup>. Un punto en el que coincide con el jesuita Santos Hernández, que tiene muy claro que está comprobado por la experiencia que “donde los niños juegan con entusiasmo, estudian también con empeño y sin detrimento alguno de la salud; y, al contrario, donde los juegos faltan las horas de descanso se convierten en ratos de ocioso fastidio que indisponen cada día más para el estudio y desarrollan con ímpetu violento los gérmenes de muchos vicios”<sup>988</sup>, identificando de esta manera, la ociosidad de la que habla Carderea con el vicio que engendra tanto el exceso de trabajo como de tiempo libre.

Como en tantos otros aspectos relativos al juego, Pedro de Alcántara también hace referencia a esta característica lúdica al afirmar que su práctica debe proporcionar recreo y diversión y tratándose de ejercitar las fuerzas físicas de los alumnos mientras descansa la inteligencia, la cual se habrá de dejar en reposo mientras que el cuerpo está en ejercicio<sup>989</sup>. Esto será válido para todas las edades y niveles educativos, pues el juego se convierte en una necesidad para un correcto aprendizaje y desarrollo mental “sea cualquiera que sea la edad que alcance el educando, el juego considerado como medio de descanso intelectual, de recreo y de desarrollo físico, debe ocupar el mayor lugar posible en la educación, aun en la de los niños que se hallan sometidos á la disciplina de la escuela”<sup>990</sup>. En otra de sus publicaciones explicita también la necesidad que tiene el niño de practicar el juego libre para su relajación, sin que sea necesario reconducirlo siempre –aunque lo recomiende en otras ocasiones- hacia un objetivo pedagógico, “pues no somos partidarios de que en los juegos puramente corporales se ocupe la mente con fines didácticos, cuando de lo que se trata es de procurarle descanso”<sup>991</sup>, a lo que añade que en los recreos escolares:

---

<sup>987</sup> *Ibidem*, p. 442.

<sup>988</sup> SANTOS HERNÁNDEZ (1879) *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*, Madrid: Ed. Saturnino Calleja, p. IX.

<sup>989</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Madrid: Imprenta del colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos, p. 281.

<sup>990</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 127; a lo que añade que “refrescada la inteligencia con esos descansos y satisfecha la necesidad que hace al niño que no pueda prestar bien la atención, vuelve al trabajo con nuevas fuerzas, con la atención mejor dispuesta y con la placidez que siente el que acaba de satisfacer una necesidad” *Ibidem*, p. 128.

<sup>991</sup> GARCÍA, P. de A. (1895) *Tratado de pedagogía*, Madrid & México: Saturnino Calleja & Herrero Hermanos, p. 340.



“será más eficaz lo que decimos si los descansos tienen, como debieran tener, el carácter de verdaderos recreos, por los que, siempre que se pueda, al descansar los alumnos del trabajo de la mente, satisfagan, mediante juegos, la necesidad de movimiento fisiológico, que siempre sienten, sobre todo después de ejercicios intelectuales más ó menos prolongados. Cuando por las condiciones de la escuela no puedan tener lugar en ella los juegos corporales, se suplirá el ejercicio que los mismos suponen por los movimientos, marchas, etc., que suelen practicarse para la variación de los ejercicios, y en todo caso, dando al descanso, por juegos sedentarios, el carácter recreativo que acabamos de aconsejar”<sup>992</sup>.

A finales de siglo XIX este rasgo recreativo y de descanso que permite posteriormente poder retomar la educación intelectual con energías renovadas está totalmente generalizado. Las páginas del *BILE* son buena muestra de ello, así podemos leer que “por toda la vida necesitamos trabajo y recreo (ó juego), esfuerzo y relajación; y debemos procurar mantener distintas ambas cosas”<sup>993</sup>, o, por ejemplo, ver cómo Francisco Giner se alegra al encontrarse ante una juventud que “por esa impía muchedumbre de horas de clase destinadas á la historia, á la geografía, á la botánica, etc., etc., pueda respirar y descansar siquiera de su trabajo habitual, en esas tardes en que la lluvia hace imposible el juego”<sup>994</sup>, practicando en su lugar juegos sedentarios de interior, una alternativa igualmente válida para los docentes que también disfrutarán encontrando en ellos saludable descanso y reanimación para su organismo, tan cargado a menudo con un exceso de trabajo mental<sup>995</sup>. Unos años más tarde, Alejandro San Martín corrobora la idea de Giner, si bien considera también el valor propedéutico de la actividad lúdica y no sólo las virtudes de recreo, “el trabajo y el juego, pues, no son antagonistas, sino que se completan, y en tal forma, que el juego es una preparación al trabajo, antes que una compensación de esta actividad”<sup>996</sup>. Por otra parte, Ricardo Rubio se plantea la necesidad de reservar un tiempo en el horario escolar para la actividad lúdica, preguntándose “¿por qué no reducir esas horas interminables de lecciones

---

<sup>992</sup> Ibidem, p. 344.

<sup>993</sup> SCHRADER, Mme. (1884) “Pestalozzi y Froebel con relación á los jardines de la infancia”, en *BILE* nº 173, p. 120.

<sup>994</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 221, p. 124.

<sup>995</sup> Ibidem, p. 125.

<sup>996</sup> SAN MARTÍN, A. (1893) “Notas sobre educación...”, Op. Cit., p. 233. A pesar de ello, en otro artículo manifiesta sobre el valor del juego que “no debe convertirse en juego la educación de la infancia,; no se instruye jugando, y el estudio es siempre penoso; por lo que necesita una evaporación que proporcione á la inteligencia un virtuoso descanso. Y puede añadirse que el ocioso recreo no conviene á la infancia ni á la juventud” SAN MARTÍN, A. (1900) “Los juegos escolares” en *La Escuela Moderna* nº 108, p. 165.

seguidas, intercalando los juegos al aire libre que oxigenasen á los niños, tan necesitados de respirar otro aire?”<sup>997</sup>. Esta propuesta la argumenta con razones tanto pedagógicas como fisiológicas, puesto que “como el trabajo intelectual debilita las fuerzas físicas, es preciso *re crear* estas fuerzas por el juego, para que el sistema nervioso no absorba toda la vida orgánica”<sup>998</sup>, pero para satisfacer estas necesidades recomienda el juego libre y no otro tipo de actividad lúdica, pues por ejemplo, los juegos de inteligencia, no los considera un descanso del trabajo mental utilizado en cosas más serias, ni cree que toda la actividad mental humana sea educable<sup>999</sup>. En cambio, el doctor José Fraguas no confía en que sea positivo realizar juegos como medida tras realizar otro tipo de actividades, pues cree que “corresponde aclarar si el Juego debe recomendarse como un remedio para el cansancio de los trabajos y ejercicios corporales. En este asunto, uno mi opinión á la del doctor Mosso, y dudo de la eficacia del Juego aplicado detrás del cansancio (...) Opino que tan falso remedio debe ser desterrado de las aplicaciones pedagógicas de la educación física”<sup>1000</sup>, puesto que a su modo de ver, el juego requiere tanta actividad o más que el ejercicio intelectual.

En los primeros años del siglo XX, el debate encuentra continuidad ampliándose, además, al juego de los adultos, del que el director de los jardines de infancia madrileños Bartolomé y Mingo dice que “juega el hombre maduro para dar á su cuerpo y á su espíritu el descanso necesario y reparar con él en parte las pérdidas experimentadas por el exceso de trabajo moral y material”<sup>1001</sup>. A propósito de la necesidad de construcción de campos escolares, podemos observar cómo Antonio Cervera está absolutamente convencido del poder reparador o terapéutico que pueden ejercer las actividades lúdicas para el descanso intelectual de las tareas escolares, pues “excitan las fuerzas de todos los órdenes en el niño, y que reaniman y alegran su espíritu, y compensan el cansancio y agotamiento temporal de las que ha tenido que ejercitar en la clase. Sólo se descansa jugando; sólo el juego al aire libre es completo”<sup>1002</sup>. Movido también por la demanda de espacios de juego, Cossío recuerda en términos muy similares que “todo trabajo sano pide una alternativa de recreo, y las fuerzas del niño no se vuelven á crear, no se recrean más que jugando. El campo se

---

<sup>997</sup> RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 391, p. 148.

<sup>998</sup> RUBIO, R. (1894) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 407, p. 43.

<sup>999</sup> *Ibidem*, p. 44.

<sup>1000</sup> FRAGUAS, J. (1895) “El juego corporal” en *La Escuela Moderna* n° 50, pp. 376-377.

<sup>1001</sup> BARTOLOMÉ, E. (1900) “El concurso de ‘El liberal’” en *La Escuela Moderna* n° 112, p. 115.

necesita, pues, no sólo para jugar, sino para poder trabajar sanamente”<sup>1003</sup>. De otro lado, una maestra valenciana de la época se decidirá a utilizar el juego en sus clases debido a su convicción en que, en las escuelas son muy convenientes los juegos y expansiones, porque “benefician las disciplinas de las clases y contribuyen al aprovechamiento de las lecciones (...) una vez apagada la sed de movimiento y acción libre y espontánea que siente la niña después de largos ratos de quietud forzada y de obligada atención á las explicaciones y trabajos escolares, no le cuesta trabajo permanecer con orden”<sup>1004</sup>, algo totalmente lógico si tenemos en cuenta las pésimas condiciones escolares y el rígido sistema de enseñanza de principios de siglo.

En la *Escola del Bosc* de Barcelona se practican muchos juegos conscientes que además de la multitud de valores educativos que poseen, también facilitan la tarea pedagógica “complementando y sirviendo de contrapeso a los trabajos intelectuales, manteniendo de este modo una relación estable entre la parte material y psíquica del niño”<sup>1005</sup>. Por su parte, Rufino Blanco está de acuerdo con esta afirmación, si bien aporta un matiz al escribir que el juego no es descanso, si bien distrae el cansancio de otros ejercicios<sup>1006</sup>, porque es una actividad que requiere un gasto de energía y a la vez permite disfrutar del ocio mediante un cambio de ocupación. También Recuero García recomienda el juego como descanso de otras actividades más ‘serias’ o del trabajo, puesto que después del trabajo, es necesario que “el adolescente ejercite la sobrante actividad, nunca gastada toda en él, en juegos convenientes a su desarrollo. En primer lugar, para no hacerle repulsivo el trabajo; en segundo, para cambiar de ejercicio la actividad, y, por último, para dar tiempo a los intelectuales a que asimilen lo aprendido”<sup>1007</sup>. En el curso sobre educación física de Salvador López, encontramos unas palabras muy similares en las que confía en que la mejor manera de retomar la educación intelectual con todo el ánimo y energías es la práctica lúdica, llegando a aseverar que “los juegos, a mi humilde entender, debieran ser una Institución nacional; jugando el niño descansa y da reposo al espíritu, para emprender más tarde y con

---

<sup>1002</sup> CERVERA, A. (1901) “Construcción escolar” en *La Escuela Moderna* n° 121, p. 331.

<sup>1003</sup> COSSÍO, M. B. (1906) “El maestro, la escuela y el material de enseñanza” en *BILE* n° 559, p. 290.

<sup>1004</sup> COLOMER, E. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. Pinet” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15, Caja 1, p. 14.

<sup>1005</sup> BORJA, M. de (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 52

<sup>1006</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, p. 447.

<sup>1007</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de pedagogía, Tomo I, Educación general*, Valencia: Est. Tipográfico “La Gutenberg” (3ª edición), p. 308.

mayores energías, el trabajo cerebral”<sup>1008</sup>. Las declaraciones al respecto son abundantes y apuntan en direcciones muy parecidas, así María Carbonell también cree que “el medio más adecuado para contrabalancear el exceso de trabajo mental, está en multiplicar los recreos y juegos escolares (...) El ejercicio, siendo moderado, anima y vivifica. En efecto, después de un paseo o una partida de juego, la inteligencia está más despejada, los sentidos más expeditos y la voluntad mejor dispuesta”<sup>1009</sup>; de igual modo Jacobo Orellana, en el prólogo de un libro sobre juegos de la profesora del Instituto Rousseau Ketty Jentzer, muestra su confianza en los juegos “que amenicen los ratos de ocio y los descansos que han de intercalarse en las penosas labores cotidianas”<sup>1010</sup>. El punto de vista de Andrés Manjón, aunque con una retórica más teológica, es análogo y al hablar de las aplicaciones escolares del juego en las escuelas del Ave-María, cree que “como la Iglesia, en medio de la Cuaresma, interrumpe el luto de la penitencia, toca el órgano y se alegra, así el Maestro, en medio de los trabajos y cosas serias, introducirá el descanso, la expansión y el juego (...) Dios ha hecho al niño alegre y juguetón, y el Maestro que lo sabe, mezcla lo serio con lo risible, el trabajo con el descanso, el estudio con el juego”<sup>1011</sup>; con un lenguaje más sencillo establece en qué habrá de consistir la dinámica escolar y cuál será el papel del maestro en esta, pues habrá “de hacer del juego escuela y de vez en cuando, mediante el descanso, un campeo y agradable aprovechamiento”<sup>1012</sup>, siendo necesario e inexcusable reservar un tiempo dedicado a la actividad lúdica para que el solaz y la expansión infantil encuentren su momento idóneo.

Por otra parte, Ezequiel Solana realiza varias referencias al respecto en su manual sobre pedagogía, escribiendo que la importancia de la actividad lúdica “desde el punto de vista intelectual, es que “los juegos sacan a los niños del quietismo y el silencio a que se ven obligados en clase, y son un descanso útil y benéfico, gracias al cual, cuando llega la hora del estudio, pueden entregarse a él con más ardor”<sup>1013</sup>, este

---

<sup>1008</sup> SALVADOR, E. (1916) *Curso teórico-práctico de educación física. 2º curso*. Sevilla: Imprenta y Librería de Eulogio de las Heras, p. 134

<sup>1009</sup> CARBONELL, M. (1920) *Temas de Pedagogía*, Valencia: Imp. Hijos de F. Vives Mora, pp. 57-58.

<sup>1010</sup> JENTZER, K. (1921). *Juegos educativos al aire libre y en la casa*, Madrid: Francisco Beltrán (Traducción y prólogo de Jacobo Orellana Garrido), p. 9.

<sup>1011</sup> MANJÓN, A. (1920) *Hojas Evangélicas y pedagógicas del Ave-María*, Madrid: Tip. de la “Revista de Archivos”, pp. 198 y 242.

<sup>1012</sup> MANJÓN, A. (1923) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro IV, Maestros didácticos y antididácticos*, Madrid: Tip. de la “Revista de Archivos”, p. 83.

<sup>1013</sup> SOLANA, E. (1925) *Curso completo de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, p. 115.

principio lo establece desde la seguridad de que “nadie se atreverá a negar el hecho, confirmado por la experiencia, de que allí donde los niños juegan con entusiasmo, estudian también con empeño y sin detrimento alguno de su salud; y al contrario, donde los juegos faltan, las horas de descanso se convierten en horas de fastidio, que indisponen para el estudio y hacen desarrollar los gérmenes de abominables vicios”<sup>1014</sup>. La misma motivación de equilibrio entre actividades mediante la compensación y el recreo lúdico, lleva a introducir los juegos en las colonias de vacaciones, en las cuales los juegos, los deportes y los estudios se combinan de modo que permiten al niño no gastar sus fuerzas y emplearlas en realizar progresos evidentes<sup>1015</sup>, contando para ello con una articulación moderada y armónica de ejercicios de distinta índole.

Si atendemos a la legislación de los primeros años del franquismo, podemos observar cómo este planteamiento se mantiene, pues en los cuestionarios de cultura general de Magisterio, se puede leer que “la finalidad principal de los Recreos sea proporcionar descanso del trabajo anterior y preparar para el siguiente, lo cual se consigue sobre todo con los juegos libres”<sup>1016</sup>. A propósito del repaso a las principales teorías del juego, sobre la relativa a aquella que concibe a la actividad lúdica, Josefina Álvarez de Canovas escribe en su obra sobre psicología pedagógica, que esta teoría “pudiera tener visos de cierta si se aplicase al hombre, pero no los tiene en absoluto desde el punto de vista del juego en el niño. En el niño, el juego no es un descanso (...) No nos vale esta teoría para explicar el juego en el niño. No puede decirse seriamente que el niño juega para descansar; el niño juega para jugar, juega para vivir, juega para estar activo, para moverse”<sup>1017</sup>. Las referencias a esta característica de la actividad lúdica son cada vez menos frecuentes y cuando aparecen se limitan a recuperar y copiar literalmente opiniones de tres décadas atrás, sin citar la fuente de donde provienen tales comentarios, apropiándose estas ideas como si fueran originales. Así ocurre en la revista

---

<sup>1014</sup> *Ibíd.*, p. 116; todo esto le conduce a las siguientes conclusiones y recomendaciones: “Los juegos deben proporcionar descanso al espíritu (...) En el juego debe buscarse el ejercicio físico como contrapeso al estudio y a los trabajos mentales” *Ibíd.*, p. 120.

<sup>1015</sup> KETT, C. (1927) “Las colonias de vacaciones” en *BILE* nº 807, p. 165; esta programación que introduce actividades lúdicas en la rutina educativa de la colonia, encuentra su fundamento en la teoría que considera “el juego como descanso regenerador de órganos desgastados de energías, productores de nuevas energías” CARBÓ, S. (1935) “Fragmentos pedagógicos. Valor del juego” en *Las Provincias*, domingo 11 de agosto de 1935, p. 19.

<sup>1016</sup> *Resolución de 30 de octubre de 1942, por la que se publican los cuestionarios del primer curso de cultura general para los estudios del Magisterio* (BM. 30-XI-1942).

<sup>1017</sup> ÁLVAREZ, J. (1951) *Psicología pedagógica (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición), p. 187.

*Servicio*<sup>1018</sup> en 1952, o en una comunicación de Lino de Pablo<sup>1019</sup> en la *I Asamblea nacional de internados de Madrid*, si bien aderezadas con la retórica eugenésica de entonces: “los juegos y los deportes conducen al mejoramiento de la raza, y benefician a las otras asignaturas”<sup>1020</sup>. Como venimos diciendo, las aportaciones pedagógicas respecto a este debate son cada vez menos frecuentes, sufriendo además una cierta variación respecto a concepciones anteriores conforme transcurre el tiempo, así “el reposo para el niño no puede aceptarse en el sentido literal de la palabra. Su dinamicidad le hace lanzarse al patio de juego (...) Dejar el niño en libertad para que, con sus compañeros, realice esfuerzos que acaban sofocándole para llegar de nuevo a su clase rendido, no puede responder a un ideal educativo”<sup>1021</sup>. Poco a poco el ocio y el tiempo libre van ganando terreno y entran con gran fuerza en este debate educativo, donde el juego “renueva, vivifica y compensa de su desgaste moral y físico. Si el ocio y el juego no sirven de complemento a otras actividades –cuando el niño está en edad escolar y en el caso del adulto- no tendrían este sentido compensador”<sup>1022</sup>, un carácter reparador que adquirirán únicamente cuando el juego sea libre y sin presiones pedagógicas ni didácticas de ningún tipo. El psicólogo Château en su importante y difundida obra sobre los juegos infantiles, apunta una serie de matices que distinguen entre el juego infantil y el adulto en los que quizás se encuentre, en parte, la explicación a este cambio de pensamiento sobre las virtudes reparadoras del juego:

“No puede negarse que el recreo hace que el niño descansa del trabajo de clase: pero, si el niño juega durante los recreos, no es de ninguna manera con el fin de descansar (...) Distinción entre juego del niño y juego del adulto. El juego del adulto, como hemos dicho, tiene a menudo por fuente la búsqueda de descanso, para ocuparse, un remedio contra el

---

<sup>1018</sup> “El juego saca al niño del quietismo y del silencio a que se ve obligado en la clase, y cuando llega la hora del estudio, puede entregarse a él con más ardor” “Juegos y deportes” (1952) en *Servicio* nº 420, p. 12.

<sup>1019</sup> El profesor de educación física no duda en copiar párrafos del manual de Solana: “donde los niños juegan con entusiasmo, no hay que ignorar que también estudian con empeño y sin detrimento alguno de su salud, y al contrario, cuando los juegos faltan, las horas de descanso se convierten en horas de fastidio que indisponen para el estudio y hacen desarrollar los gérmenes de abominables vicios”; o también: “Los juegos (...) se ha visto en la práctica que sacan a los niños del quietismo y el silencio a que se ven obligados en las clases, y constituyen un descanso útil y beneficioso, gracias al cual, cuando llega de nuevo la hora del estudio, puede entregarse a él con más ardor” DE PABLO, L. (1953) “El juego y el deporte como medio de formación en los internados” en VVAA (1953) *Aportaciones pedagógicas del magisterio municipal de Madrid. I Asamblea nacional de internados*, Madrid: Sección de cultura e información Artes Gráficas Municipales, pp. 67 y 64 respectivamente.

<sup>1020</sup> *Ibidem*, p. 69.

<sup>1021</sup> “En el ‘recreo’ ¿juego libre o dirigido?” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 25, p. 11.

aburrimiento. Por el contrario, el juego del niño tiene su fin en sí mismo, en la afirmación del Yo. El juego de los adultos queda así a la mitad del camino entre la simple ocupación y el deporte, entre la tristeza y la alegría. Al contrario, el juego infantil tiene un principio, la alegría”<sup>1023</sup>.

En las últimas décadas del siglo XX la pedagogía del ocio<sup>1024</sup> y el tiempo libre cobra una gran importancia, mirando al juego desde una perspectiva diferente en el que las obligaciones pedagógicas no existen a pesar de ser igualmente formativo. A partir de entonces se estará en desacuerdo con aquellos educadores que conciben el juego, consciente o inconscientemente, “como un puro y simple momento de pausa divertida y relajante, una pausa que interrumpe el ritmo del tiempo dedicado a las ‘cosas serias’: el estudio, el trabajo, etc. (...) El juego para el niño no es sólo una pausa divertida con una finalidad propia, sino una manera de acercarse al mundo”<sup>1025</sup> que le sirve para un aprendizaje global y para la apropiación de su entorno social. A pesar de esto, algunos educadores opinan con motivo de una circular de la Dirección General de Educación Básica del Ministerio de Educación sobre la prohibición de mandar tareas a los alumnos, que el juego además de ser un recurso didáctico, “potencia, por otro lado, la necesaria salud orgánica y mental del niño para que pueda continuar enfrentándose con éxito con los aprendizajes escolares convencionales”<sup>1026</sup>; o, por ejemplo, mantienen la recomendación de que “los juegos activos se pueden emplear como una recompensa o actividad para descansar dentro del horario escolar que frecuentemente es opresivo para los niños con gran necesidad de actividad corporal”<sup>1027</sup>. En los años 90, Rosario Ortega mostrará su disconformidad con los supuestos defendidos por los educadores del siglo anterior, denunciando su pervivencia en algunos maestros y patios escolares, “esta idea de que el juego es útil educativamente como forma de explosión de energía y de

---

<sup>1022</sup> AYMERICH, M. (1972) “El juego” en *La Escuela en Acción* nº 10.089, p. 5.

<sup>1023</sup> CHÂTEAU, J. (1976) *Psicología de los juegos infantiles*, Buenos Aires: Kapelusz, pp. 25-28. Esta concepción choca con la de la escuela tradicional, que según la UNESCO, “se basa en la idea de que en el momento en que el niño empieza a aprender a leer, a escribir, a calcular, en cuanto se trata de impartir conocimientos para la adquisición de títulos o diplomas, el juego no es ya sino una actividad pueril, destinada a ocupar el tiempo libre y a descansar de la fatiga muscular y cerebral” UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 19.

<sup>1024</sup> Véase el interesante libro PUIG, J. M<sup>a</sup> y TRILLA, J. (1987) *La pedagogía del ocio*, Barcelona: Laertes, que explica los cambios acontecidos en nuestro país respecto al ocio y la actividad lúdica en el tiempo libre.

<sup>1025</sup> BORDOGNA, F. (1983) “Juego y conocimiento” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 7.

<sup>1026</sup> PENAS, A. (1985) “Los deberes escolares y el tiempo libre de los niños” en *Escuela Española* nº 2.751, p. 8.

<sup>1027</sup> CRATTY, B. (1988) *Desarrollo intelectual, juegos activos que lo fomentan*, México: Pax, p. 185.

reciclaje para después seguir trabajando, creemos, preside el generalizado uso del recreo y el aspecto de campo de batalla que a veces observamos en los patios de los colegios, con verdadera pasividad por parte de los vigilantes-educadores”<sup>1028</sup>. Miguel Ángel Santos Guerra, en el prólogo de otro libro de la misma autora, corrobora esta idea puesto que “no es el juego una actividad menor, de segundo rango educativo. No es una simple recompensa al trabajo o un período de descanso entre espacios de estudio”<sup>1029</sup>; una concepción sobre la que insiste la profesora andaluza al escribir que esta idea ha estado presente en las concepciones de la psicología infantil y de la pedagogía tradicional, “el juego como un lugar de expansión, de entretenimiento; como un tiempo muerto que no tiene más sentido que la descarga. Posiblemente en el uso pedagógico que actualmente se le da al recreo escolar este de forma implícita esté a priori de que los niños tienen que gastar energías que les sobran”<sup>1030</sup>. Para acabar y desde una idea globalizadora de la actividad lúdica educativa, nos detenemos en la censura que Eugenia Trigo Aza realiza a la consideración tradicional del juego como elemento de desfogue y descanso, superando la pedagogía actual este enfoque mediante un uso integral y educativo de la actividad lúdica como fin en si mismo:

“El juego como *labor compensadora*, cuando la ideología del ambiente educativo respecto al juego es ignorarlo o menospreciarlo. La sesión de educación física si se realiza utilizando como medio el juego, puede ser tiempo apropiado para que el alumno se desfogue, descargue sus energías excedentes. En la clase intelectual, seria, aprende cosas útiles, provechosas y el niño está sentado, inmóvil. Después habrá un tiempo, el tiempo de juego, para compensarlo. Quién así utilice la educación física y quién así utilice el juego, habrá acabado con ambos”<sup>1031</sup>.

---

<sup>1028</sup> ORTEGA, R. (1990) *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*, Sevilla: Diada editoras, p. 10.

<sup>1029</sup> ORTEGA, R. (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*, Sevilla: Ediciones Alfar, pp. 11-12.

<sup>1030</sup> *Ibidem*, p. 21.



## **5. EL JUEGO COMO RECURSO DE EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICO-SOCIAL**

- **5.1. Desarrollo de la sociabilidad, cooperación y civismo mediante la práctica lúdica.....291**
- **5.2. Folklore, juegos tradicionales y populares como instrumento de socialización.....327**

---

<sup>1031</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física, Vol. I*, Barcelona: Paidotribo, p. 58.

- **5.3. Sexismo, coeducación y diferenciación de roles en el juego de niños y niñas.....342**
- **5.4. Juegos bélicos y educación lúdica para la paz.....372**

## **5.- EL JUEGO COMO RECURSO DE EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICO-SOCIAL.**

### **5.1.- Desarrollo de la sociabilidad, cooperación y civismo mediante la práctica lúdica.**

Como actividad favorecedora de la educación integral que es el juego, no solamente es una herramienta pedagógica ideal para la educación física e intelectual, sino que también posee excelentes virtudes educativas para formar el aspecto social y cívico –y estético- de todo aquel que lo practica. Se trata de una actividad social que, en muchas ocasiones, se realiza junto a otros jugadores, lo cual le convierte en escenario ideal para ejercitarse en los valores morales y en aquellos que son necesarios para la convivencia con los demás, la cooperación, el aprendizaje de las normas sociales, etc. Desde tiempos remotos se ha tenido en cuenta esta característica lúdica, pero es sobretudo a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando se comienza a tenerla en cuenta para una educación específicamente social y cívica opuesta a concepciones de siglos anteriores donde el juego era un foco de vicios, fuente de ociosidad o, como mucho, un simple recreo. Como indica Alejandro Mayor, por entonces surge una: “corriente cercana a la enseñanza que intentaba adivinar los beneficios pedagógicos obtenidos a través del juego, ya que su práctica llevaría al aprendizaje de ciertos principios morales, de comportamiento o relación con los demás. A partir de la mitad del siglo, la diversión proporcionada por los juegos a los niños es considerada como un elemento social y educativo”<sup>1032</sup>. Además de ser objeto de nuestro estudio, ya que es en esta época cuando comienzan a surgir voces que llaman la atención sobre el sentido social del juego, dedicaremos el presente capítulo a indagar la multitud de declaraciones y manifestaciones al respecto que realizan los educadores españoles del último siglo y medio.

La profesora Colette Rabaté detecta entre las revistas infantiles de entonces, una serie de juegos que persiguen la educación moral con los que los niños pretenden calcar comportamientos adultos y donde “los educadores pueden entonces aprovechar esta inclinación a imitar a los adultos para darles verdaderas clases de urbanidad y vida en

---

<sup>1032</sup> MAYOR, A. (2002) *Historia de la Educación Física Infantil en España en el Siglo XIX*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 274-275.

sociedad”<sup>1033</sup>. En estos juegos surge una diferencia importante –sobre la que hablaremos más adelante– respecto a los distintos roles sociales que les tiene reservado la sociedad a niños y niñas, especialmente dirigido a los chicos se hacen imitaciones de las instituciones políticas y judiciales de los mayores, “tales ocupaciones pueden contribuir a la formación del futuro ciudadano (...) los chicos aprenden las reglas de vida social e incluso política; además satisfacen su instinto de mando y de poder”<sup>1034</sup>. Siguiendo a Mariano Carderera podemos apreciar las preocupaciones relativas a la educación social en esta época, pues como requisito principal a la hora de elegir un juego recomienda que solamente se permita a los niños diversiones y juegos lícitos y honestos<sup>1035</sup>, una vez elegida y puesta en marcha la actividad lúdica, es momento y “ocasión de hacer prueba de longanimidad, y aprovecharse de las circunstancias para dar una lección de dulzura y buen porte en el juego, que por lo comun se recibe bien y se comprende á media palabra”<sup>1036</sup>. En estos años es tan importante realizar enseñanzas morales a propósito del juego, como el proteger y alejar a los niños de actividades lúdicas que se consideran perjudiciales para su honestidad, así “los juguetes nocivos á la moral, son los que ofenden el pudor. Su influencia es mas pernicioso en las clases poco instruidas de la sociedad (...) con los de corta edad no son tan peligrosos, pero siempre es bueno desecharlos”<sup>1037</sup>, por el contrario existen otra serie de juegos que reúnen un cúmulo de virtudes sociales, puesto que en ellos “se suaviza la aspereza del carácter, se corrige la susceptibilidad, se templa la violencia, se pierde la timidez por las relaciones francas y amistosas”<sup>1038</sup>. El sacerdote jesuita Santos Hernández, en su libro dedicado a los juegos más recomendables para que los niños practiquen en las instituciones educativas, realiza una enumeración de todas las virtudes de índole moral que pueden llegar a reunir los juegos bien elegidos y practicados con moderación:

---

<sup>1033</sup> RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX” en *Historia de la educación*, Vol. XII-XIII, p. 373.

<sup>1034</sup> *Ibíd.*, p. 374.

<sup>1035</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza, Tomo III*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 269.

<sup>1036</sup> *Ibíd.*, p. 279. Un ejemplo de estas lecciones sociales o morales se puede apreciar en el juego de *Las coronas*, acompañado de una canción, donde “la primera estrofa de la canción escita (sic) á la union y la amistad que embellece los dias de la vida y la segunda insistiendo en la misma idea, recomienda la union y la ternura, como en los juegos, para ser dichosos” CARDERERA, M. (1875) *Pedagogía práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas*, Madrid: Gregorio Hernando, p. 376.

<sup>1037</sup> *Ibíd.*, p. 284.

<sup>1038</sup> AVENDAÑO, J. y CARDERERA, M. (1878) *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando (7ª edición), p. 79.

“no puede faltar en los juegos ese espíritu vivificador que los convierte en perpetua gimnasia moral donde las almas se robustecen con el ejercicio continuo de sólidas virtudes individuales y sociales. Allí el frecuente vencimiento de vuestra voluntad caprichosa en mil incidentes al parecer insignificantes, pero para vosotros de valor extraordinario, la constante lealtad y nobleza en observar las leyes del juego, la delicadeza en ceder cuando surge una disputa, la generosidad en repartir los premios (...) y tantos otros actos de virtud como se ofrecen a cada paso en esos infantiles simulacros que tan al vivo representan las luchas de la vida, ¿no convertirán vuestros recreos, ya de suyo necesarios para el cuerpo, en ejercicios provechosos aun en más alto grado para el alma?”<sup>1039</sup>.

Para Pedro de Alcántara estas virtudes se encuentran fácilmente en los juegos de carácter físico o corporales, pues además de ser una excelente instrumento para la educación física e incluso intelectual, “reunen los juegos gimnásticos la de ser, además de juegos de conjunto, de sociabilidad, lo cual es de suyo importantísimo”<sup>1040</sup>; son una formación de la ‘cultura del sentimiento’ puesto que a pesar de realizarse bajo parámetros de carácter físico “al fortificar el organismo infunden valor moral, máxime si con ellos se acostumbra el niño á vencer dificultades, á arrostrar ciertos peligros, á dominar el dolor físico, como sucede en algunos de esos ejercicios. Aquí, como en todo, se patentiza la unidad de la educación y el influjo de lo físico sobre lo moral, que tanto precisa á los educadores tener en cuenta”<sup>1041</sup>, aludiendo al valor de juego como actividad ideal de educación integral. Para Francisco Giner los juegos corporales ayudan a la ‘educación del espíritu’ porque en ellos se reproducen las características sociales de una pequeña comunidad o Estado en miniatura en el que se actúa en función de unas normas de convivencia:

“al aumentar el sentimiento del bienestar físico y la conciencia del incremento de nuestra fuerza, se produce en nosotros ánimo, resolución, constancia, firmeza. El campo de juego, con su juvenil población, forma un Estado en pequeño, con su constitución y sus leyes, sus gobernantes elegidos y sus jueces. La coacción de la clase cesa allí; los muchachos obran

---

<sup>1039</sup> SANTOS HERNÁNDEZ (1879) *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*, Madrid: Ed. Saturnino Calleja, p. XII.

<sup>1040</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 196.

<sup>1041</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo VII. La cultura de los sentimientos y la educación moral*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 60.

con entera libertad, y á su modo unos con otros; el egoísmo, la debilidad y la afeminación, tienen que desaparecer (...) Aprende á someter gustoso á las reglas del juego sus inclinaciones y disposiciones del momento; obedece voluntariamente á las leyes; se acostumbra á decidir sobre el derecho por propio conocimiento y sin coacción, lo cual constituye ya la mejor educación moral y la mejor escuela para el carácter”<sup>1042</sup>.

Otros institucionistas como Cossío también hacen alusión a las posibilidades para la educación social que encierra la actividad lúdica, en este caso, en las colonias escolares, donde la vida en común “los juegos y las excursiones, aumentan el efecto beneficioso de las colonias de vacaciones bajo el punto de vista moral é intelectual; despiertan y desenvuelven un espíritu noble de solidaridad y crean para el porvenir lazos sólidos de amistad entre los niños”<sup>1043</sup>; esto es posible porque “el impulso moral é intelectual, dado por esa vida en común y en plena naturaleza, bajo una prudente dirección, merced á las ocupaciones y los juegos enérgicos y los hábitos de orden y de disciplina adquiridos, dan á los niños, cuando vuelven á la casa paterna, una frescura de sentimientos y una fuerza moral, que ciertamente no tienen ménos importancia para la vida que el aumento de las fuerzas corporales”<sup>1044</sup>. Por su parte, Ilirio Guimerá coincidirá en señalar los juegos corporales como idóneos para este tipo de educación, pues tienen “los juegos una influencia moralizadora, porque siempre que los muchachos se entregan á ejercicios fuertes, al aire libre y el movimiento apaciguan sus sentidos y su imaginación (...) constituye una poderosa salvaguarda contra la corrupción, impidiendo unas veces que penetre y otras que se extienda”<sup>1045</sup>. En el parecer de Alejandro San Martín, se hace totalmente necesario incluir los juegos corporales en la escuela española, puesto que queda demostrado que el campo de juego “ha sido y es la escuela más apropiada para que el niño conciba, practique y corrija la noción de derecho, de deber, de libertad, de autoridad, de subordinación, de responsabilidad, de protección, de crítica y tantas otras ideas sociales de la mayor importancia (...) los juegos son el estado

---

<sup>1042</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* n° 216, p. 46; a esto añade que “en los juegos reina una emulación social, alegre, viva. Combinan el trabajo y el recreo, la seriedad y la jovialidad, enseñan á los jóvenes desde pequeños á guardar la ley é igualdad de derecho con otros; les presentan al vivo la regla de los usos y costumbres, las conveniencias, la destreza” X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* n° 217, p. 63.

<sup>1043</sup> COSSÍO, M. B. (1888) “Las colonias escolares de vacaciones” en *BILE* n° 277, p. 207.

<sup>1044</sup> *Ibidem*, p. 210.

<sup>1045</sup> GUIMERÁ, I. (1889) “Los ejercicios corporales” en *BILE* n° 288, p. 36. Adolfo Buylla también alega estas bondades educativas, pues en el juego escolar “se demuestra cómo se consigue por medio de la educación realizar las buenas cualidades morales y anular las malas” BUYLLA, A. (1889) “El libro de M. Daryl sobre la educación física” en *BILE* n° 296, p. 163.

embrionario de la vida social y como un remedo de todos los organismos políticos”<sup>1046</sup>. También el secretario del Museo Pedagógico, Ricardo Rubio, pretende la inclusión en la escuela de distintos juegos infantiles debido a los valores pedagógicos que encierran, así el “*zurriago*, educa el sufrimiento en ‘el que se queda’ y la audacia en los que atacan; y lo mismo sucede con la *olla*, que además ofrece frecuentes ocasiones de ejercer la noción de justicia; el *tin*, pone constantemente á prueba el valor ante el peligro y la habilidad para sortearlo; el *marro* exige de los directores del ejercicio el principio de autoridad”<sup>1047</sup>, todo ello hace que uno de los principales aspectos pedagógicos que se destaquen sea el influjo de los juegos sobre el sentimiento del honor, el cual consiste en cumplir el deber, y siendo el deber del hombre desenvolver sus facultades al máximo<sup>1048</sup>. En los juegos colectivos será donde mejor se puede apreciar la educación social y cívica que tiene lugar en la actividad lúdica compartida con los demás, puesto que entre jugadores:

“los intereses están unidos á los de sus partidarios y de que estos demuestran por su causa, que es la causa común, un interés sincero y profundo. Siente entonces, con toda la viveza de su edad, que conviene sostener la causa de sus aliados, porque, prodigándose por ellos, trabaja también por sí propio (...) la semejanza de sentimientos y de gustos, puestos de relieve en la libertad del juego, engendran la amistad (...) el sentimiento de la probidad, del respeto a la propiedad ajena, no admite trasgresión alguna en los juegos colectivos (...) la obligación de seguir las reglas de cada juego –y todos sabemos si los niños son escrupulosos en exigir el menor detalle- son una escuela excelente para habituar al orden en el pensamiento”<sup>1049</sup>.

El doctor José Fraguas advierte por entonces del peligro que tienen algunos juegos que se apoyan en gratificaciones materiales o monetarias, que los acercan al vicio y alejan de lo que debiera ser una adecuada educación moral, por eso recomienda a los maestros que en los juegos corporales “procuren que las apuestas y los premios sean estímulos morales, pues la necesidad de batallar por recompensas materiales que

---

<sup>1046</sup> SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* n° 303, p. 273. Por otra parte, Eduardo Maneuvrier a propósito de la celebración de un concurso sobre juegos escolares, también cree que es el momento óptimo para que “todos estos juegos tan provechosos para la educación del carácter y la voluntad y para el desarrollo de la fuerza y del ánimo, pueden y deben ser extendidos á todos los alumnos en nuestras escuelas” MANEUVIER, M. E. (1890) “ El concurso Bischoffsheim sobre la organización de juegos escolares” en *BILE* n° 319, p. 154.

<sup>1047</sup> RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 391, p. 149.

<sup>1048</sup> RUBIO, R. (1894) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 407, p. 43.

<sup>1049</sup> *Ibidem*, p. 44.

sean un valor en todas las manos, excita la vanidad y la codicia, mata la dignidad y el decoro del vencedor y del vencido, y transforma la clase en un lugar de juegos prohibidos”<sup>1050</sup>, considerando igualmente el azar como una fuente de estos vicios y malas costumbres. En su tratado sobre juegos corporales destaca además el valor que tiene para el conocimiento de los caracteres personales de cada niño y su posterior enseñanza social, puesto que “gracias á él aparecen ó se inculcan las nociones del deber y del derecho, de la subordinación y del mando, de la humanidad y de la libertad, de la resignación, del valor y del heroísmo. Y merced á su práctica colectiva, los muchachos nerviosos y pedantes se moderan y convencen del valor de su trabajo personal, y aprenden la corrección”<sup>1051</sup>; de este modo, para el ‘recreo moral’ propone juegos de proverbios, de prendas, de premio y castigo, y de penitencia. En el libro del doctor Tissié traducido por Ricardo Rubio, igualmente se realiza una relación de los beneficios de índole social que el niño puede obtener de la práctica lúdica, ya que “ponen el espíritu alerta, atento, vigilante, pronto á descubrir el peligro y á tomar una resolución (...) dan al hombre un poder que utilizará para interés propio, y que sabrá poner al servicio de sus semejantes (...) es bueno que el niño sepa que, jugando, prepara un ciudadano para la patria”<sup>1052</sup>, aunque esto no se queda ahí y al evolucionar el juego social infantil, conforme avanza la edad de quienes los practican y se amplían las reglas o normas, “cuando el juego que debe ser colectivo toma el grado más elevado por una reglamentación técnica necesaria para su buena ejecución, le vemos provocar sentimientos sociales más elevados todavía”<sup>1053</sup>, en alusión al respeto a la colectividad, solidaridad en la acción y otros, en los que es difícil profundizar en el juego de las primeras edades, donde el individualismo y egocentrismo están aún muy presentes.

---

<sup>1050</sup> GARCÍA, J. (1895) “El juego corporal” en *La Escuela Moderna* nº 50, p. 378.

<sup>1051</sup> GARCÍA, 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. Pedagogía general, Educación física y Juegos corporales*, Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía., P. 402.

<sup>1052</sup> TISSIÉ, PH. Dr. (1899) *La fatiga y el adiestramiento físico*, Madrid: Librería de Fernando Fé, (traducción española de Ricardo Rubio), p. 337.

<sup>1053</sup> *Ibidem*, p. 341. El Dr. José de Eleizegui reproduce estos párrafos (pp. 60-61) en su libro sobre los juegos de la infancia, y añade que “el juego es además el valiosísimo auxiliar de la educación psíquica y moral ¿Auxiliar he dicho? Más aún: elemento imprescindible, puesto que es el reactivo que va despertando manifestaciones anímicas, perfeccionando instintos, moldeando el carácter, afianzando la voluntad, creando la habilidad y la destreza” ELEIZEGUI, J. de (s.a.) *Los juegos de la infancia (guía médicopedagógica para padres y maestros)*, Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, p. 64.



En los primeros años del siglo XX, prácticamente todos los educadores que recomiendan la utilización de la actividad lúdica para la acción pedagógica fundamentan sus motivaciones en las virtudes de carácter cívico y social que proporciona. Así, se tiene muy claro que en la educación de los niños “sus juegos le dan la oportunidad para las primeras lecciones de democracia que necesita para llegar á adquirir la idea de sus futuros deberes como vecino y como ciudadano”<sup>1054</sup>. Matilde García del Real apuesta por los juegos colectivos y los de partido, puesto que los considera más interesantes y convenientes que los individuales porque “responden a un espíritu de sociabilidad, innato en el niño (...) Es, además, el juego en común, escuela de la verdadera democracia y fraternidad humanas, y de la vida tal como debiera ser: en él las distancias sociales se borran, es jefe el que más vale, no el que en más elevada esfera ha nacido. Es también escuela de generosidad”<sup>1055</sup>. Por su parte, el maestro de la escuela superior de Cartagena, Martí y Alpera también cree en este tipo de juego porque provoca “el esfuerzo personal, despierta iniciativas, obliga á tomar resoluciones y á cumplirlas: es la primera escuela de la voluntad (...) los juegos satisfacen las inclinaciones sociales del educando, aproximándole á los demás niños, obligándole á necesitarlos, á compartir con ellos su goce y sus pesares, y haciendo germinar entre ellos corrientes de viva simpatía”<sup>1056</sup>. Esta idea la sostiene incluso la pedagogía anarquista de la *Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia, en cuyo boletín se puede leer que:

“el juego es apto para desenvolver en los niños el sentido altruista. El niño, por lo general, es egoísta, interviniendo en tan fatal disposición muchas concausas, siendo entre todas, la principal, la ley de la herencia. De la cualidad indicada se desprende el natural despótico de los niños, que les lleva á querer mandar arbitrariamente á sus demás amiguitos. En el juego es en donde se debe orientar á los niños á que practique la ley de la solidaridad. Las prudentes observaciones, consejos y reconvenciones de padres y profesores débense encaminar, en los juegos de los niños, á probarles que se saca más utilidad con ser tolerante y condescendiente con el amiguito que intransigente con él: que la ley de la solidaridad beneficia á los demás y al mismo que la produce”<sup>1057</sup>.

---

<sup>1054</sup> TAYLOR, A. R. (1900) “Los instintos y los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 108, p. 171.

<sup>1055</sup> GARCÍA, M. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 111, pp. 428-429.

<sup>1056</sup> MARTÍ, F. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 110, p. 363.

<sup>1057</sup> COLUMBIÉ, R. (1902) “Los juegos” en *Boletín de la Escuela Moderna* nº 1, Año II, p. 4.

Estas enseñanzas de carácter social por medio de la actividad lúdica, se realizan también en otras instituciones educativas catalanas de principios de siglo, como por ejemplo, el *Liceu Escolar de Lleida* de Frederic Godas, donde según María de Borja se pretendía hacer nacer una responsabilidad en el niño a propósito de todo tipo de juegos, “era un jugar por jugar que colaboraba en la formación del niño. En aquellas competiciones era tan importante ganar como lo era el saber perder. Estaban acostumbrados a valorar en clase los resultados de la competición, aceptando una justa derrota, y pocas veces se oían los gritos del ganador”<sup>1058</sup>. De igual modo en la *Escola del Mar* dirigida por Pere Vergés, se desarrolla un plan pedagógico donde la actividad lúdica juega un papel principal, ya que el juego organizado constituye una modalidad de la vida social, “no queremos discutir aquí la importancia del juego organizado en lo que concierne a la formación del carácter y de la personalidad, sino simplemente dar una idea, a través de lo que nos dicen los niños, del ambiente de civismo, responsabilidad y entusiasmo”<sup>1059</sup>; así, por medio de una organización centrada en el activismo del niño, se servían del juego para enseñar “la necesidad de subordinación a la legalidad y el servicio a la colectividad. No buscaban el descubrimiento de grandes campeones, ni el exhibicionismo que conlleva toda manifestación deportiva, sino solamente aprovechar el juego como un instrumento más de la vida de relación entre los alumnos”<sup>1060</sup>. Los elogios a las excelencias pedagógicas de la actividad lúdica para la educación cívica y social no cesan, de tal manera que hombres como Cossío vuelven a insistir en ello en cuanto tratan el tema del juego, el cual “enseña, como ningún otro maestro, á medir nuestras fuerzas y nos prepara discretamente á las relaciones y luchas sociales. En él aprendemos la destreza en la lid, la modestia en la victoria, la tranquila cortesía en la derrota, la inhibición (...) nos disciplina, nos pone en nuestro sitio, enseñándonos que allí, pequeño o grande, hay que cumplir el deber, pues de él pende la común obra social”<sup>1061</sup>, logrando un control de las pasiones y deseos individualistas a favor de un aprendizaje y comportamiento social.

---

<sup>1058</sup> BORJA, M. (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 33.

<sup>1059</sup> *El juego. Antigua Escuela del Mar* (número monográfico del XXXI aniversario de su fundación) (1953) Barcelona: Ediciones Garbí, pp. 9-10, en BORJA, M. de (1982) *El joc: eina pedagògica a Catalunya*, Barcelona: Hogar del Libro, p. 210-211.

<sup>1060</sup> BORJA, M. (1984) *El juego como actividad...*, Op. Cit., p. 59.

<sup>1061</sup> COSSÍO, M. B. (1906) “El maestro, la escuela y el material de enseñanza “ en *BILE* nº 559, p. 290.

Si hacemos caso de las memorias técnicas presentadas por maestros valencianos en 1908, parece ser que la gran mayoría de ellos tenían presente las posibilidades socializadoras y de educación cívica de los juegos, pues practican en sus escuelas “juegos ricos en lances y episodios que los convierten en ejercicios de gimnasia moral, donde suele quedar humillada la voluntad caprichosa, donde se han de guardar con lealtad y nobleza las leyes del juego, donde la necesidad de defenderse ó de rescatar á un camarada hace poner en ejecución todos los recursos que pueden suministrar la más fecunda inventiva”<sup>1062</sup>. Este tipo de juegos sociales ofrecen oportunidades educativas extraordinarias para los niños de la escuela, consciente de ello, una maestra de un pueblo del interior de Valencia, aprovecha para dar lecciones morales y educar el carácter de sus discípulas:

“el juego modifica el carácter de los alumnos, conservándolos alegres, contentos, dóciles, obedientes y respetuosos; afectos al estudio, á la escuela, al maestro y á los condiscípulos (...) La autora de esta humilde memoria, en los intervalos de descanso que establece entre uno y otro juego, reúne á las niñas y por medio de cuentos y anécdotas, les dá idea de ciertos deberes y derechos sociales, poniéndoles de relieve las faltas que respecto á este particular cometen, educando así el sentimiento y voluntad de las escolares”<sup>1063</sup>.

En todos los espacios donde tiene lugar el juego infantil los educadores están atentos a él, puesto que, como ocurre en las colonias escolares organizadas por la *ILE* en San Vicente de la Barquera, existe la convicción de que aunque el juego engendra muchas virtudes, ninguna es tan grande como la formación de la personalidad y el aprendizaje de la disciplina social<sup>1064</sup>. Rufino Blanco también confía en el juego como instrumento de educación social, ya que es “factor interesantísimo para la *educación moral*. Para jugar, no sólo hay que querer jugar, sino que hay que someterse a las reglas del juego y ejercitarse en la obediencia al que manda (...) algunos juegos son medios de

---

<sup>1062</sup> BARCO, M<sup>a</sup> D. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre (párvulos). Chiva” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, p. 11.

<sup>1063</sup> ESCRIBA, M<sup>a</sup> I. (1908) “Enumeración de los juegos más comunes de niñas y explicación de los que se consideren de mayor eficacia educativa. Vallanca” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 7 y 11. Otra maestra se interroga sobre cual es la mejor manera de formar el carácter de sus discípulas, encontrando respuesta y solución en la actividad lúdica grupal: “debemos formar un carácter que llene nuestras aspiraciones ¿Cómo? Aprovechando el gran valor educativo del juego, haciendo que la enseñanza sea amena, el trabajo agradable y la alegría resplandezca en todos los actos del niño, tendremos formado un carácter afable, noble y dócil capaz de hacer felices a los ciudadanos y engrandecer á un pueblo” MARTINEZ, H. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. Ademuz” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 11-12.

educación cívica (...) la *influencia social* del juego es notoria, no sólo porque este ejercicio es un fenómeno social, sino porque el juego transmite y hace que perduren ideas y costumbres tradicionales”<sup>1065</sup>, actuando de este modo como elemento socializador de primer orden, como bien indica también el médico inspector escolar Vicente Camiñas en el *I Congreso Español de Higiene Escolar*: “evitan el aislamiento buscando la sociabilidad, son útiles, en fin, para medir nuestras fuerzas y confiar en ellas comparándolas, haciendo un hombre formidable para sus enemigos y útil para su patria”<sup>1066</sup>. Este pensamiento es un fiel reflejo del pensamiento europeo de la época, sobre el que, por ejemplo, el director honorífico de la escuela normal de Bruselas, escribe en el *BILE* que “el juego es indispensable, no solamente para desarrollar la vida física del niño, para asegurar su salud, sino que, además, es un elemento importante para su educación moral. Bien practicados, metódicamente enseñados y ensayados, los juegos hacen adquirir las cualidades físicas y morales más útiles para la vida”<sup>1067</sup>. Por otra parte, García Recuero confía en el juego como un instrumento pedagógico adecuado para estrechar las relaciones sociales entre los diferentes estamentos y clases, disciplinando además el carácter moral de aquellos que juegan juntos:

“El juego tiene gran importancia en la educación moral del niño, porque da a la voluntad valor activo para ejecutar movimientos por muy penosos que le parezcan por no exponerse al ridículo y burla de sus compañeros (...) El carácter moral también se forma haciéndole sociable por el trato con los niños de las distintas posiciones sociales, comunicativo y jovial con sus compañeros al mismo tiempo que condescendiente con ellos (...) El niño que es sufrido en el juego, muestra ya una voluntad enérgica, base de un buen carácter”<sup>1068</sup>.

En un manual sobre educación física e higiene traducido por Ricardo Rubio, se hace hincapié en este rasgo lúdico, desde el supuesto de que “en los juegos es donde la naturaleza social y moral de los alumnos se estimula más y completamente (...) son esencialmente, al mismo tiempo, obra de competencia y de cooperación (...) obtienen un

---

<sup>1064</sup> INSTITUCIÓN (1909) “Decimoquinta colonia de vacaciones” en *BILE* n° 604, p. 223.

<sup>1065</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, pp. 440-442.

<sup>1066</sup> CAMIÑAS, V. (1912) “Terrenos de juego y utilidad de la creación, en las ciudades de terrenos especiales para los deportes escolares. Juegos infantiles desde el punto de vista higiénico y educativo” en *VVAA* (1913) *I Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona: Imp. de la Vda. de Francisco Badía, p. 69.

<sup>1067</sup> SLUYS, A. y JONCKHEERE, T. (1913) “Los juegos en la educación” en *BILE* n° 645, p. 357.

<sup>1068</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de Pedagogía Tomo I. Educación General*, Valencia: Tipografía La Gutenberg, pp. 252-253.

conocimiento intensamente práctico de los muchos aspectos y maneras de la naturaleza humana, y así aprenden tacto y juicio al tratar a sus compañeros”<sup>1069</sup>. Asimismo, Domingo Barnés es otro convencido de la actividad lúdica educadora del sentido social, concretamente de los juegos que excitan la decisión y el valor, los cuales hacen al niño magnánimo, cortés e ingenioso<sup>1070</sup>; del mismo modo, Jerónimo Peralta se felicita porque la pedagogía contemporánea utilice cada vez más los juegos infantiles al aire libre, para “formar por este medio los sentimientos caballerescos; hoy no se concibe un mediocre plan de enseñanza sin un lugar prominente dedicado a esta clase de actividades”<sup>1071</sup>. En estos años el *BILE* publica un artículo que estudia las relaciones directas de la influencia del juego en la ‘formación de los hábitos y el carácter’, en este análisis se explicitan las conexiones entre el vicio y la ociosidad, siendo la actividad lúdica la herramienta ideal para contrarrestarla: “cuánto mejor será para todos, si podemos inspirar a los niños el sano amor a los juegos, y que este tiempo de ocio se pase jugando vigorosamente. Si es necesario para un país libre educar a sus ciudadanos, para proteger su voto, ¿no es igualmente necesario ocuparse de sus diversiones para proteger su moral?”<sup>1072</sup>, el juego se convierte así en una conducta social de excelente prevención e influencia moralizadora. La práctica lúdica ejercita el juicio y el sentido de la justicia que tienen que ver directamente con la honradez del adulto, “no digo que todos los niños que hagan trampas en el juego las harán también en los negocios; pero lo sospecho bastante, y estoy muy seguro, positivamente, de que el niño que ha aprendido a ser honrado en el juego lo es también en sus negocios”<sup>1073</sup>, además se supone que el niño que practica juegos sociales considerados educativos, también se alejará de otras ‘malas costumbres’ como la bebida, el tabaco y el sexo. Esto es posible porque “las leyes más vitales para

---

<sup>1069</sup> WELPTON, W. P. (1917) *Principios y Métodos de Educación Física e Higiene*, Madrid: Ediciones de la lectura (traducción española de Ricardo Rubio), pp. 192-193; todos estos factores llevan a la conclusión de que “puede, en verdad, decirse con razón que los juegos de la escuela dan un aprendizaje de la vida real como ningún otro procedimiento escolar (...) el factor esencial de muchos juegos es que cada miembro de un lado tiene que trabajar en rivalidad amistosa con otros bajo una autoridad propiamente constituida y por el bienestar común (...) Es en el terreno moral y social donde ahora nosotros solicitamos su inclusión en el curso escolar” *Ibidem*, p. 193-194.

<sup>1070</sup> BARNÉS, D. (1917) “El material de enseñanza” en *BILE* n° 688, p. 201. Años más tarde insistirá sobre ello, al escribir que “la disciplina es, pues, un deber que está por encima de las personas, y que las autoridades, las del juego como las de la sociedad, son precisamente a nombre de esa ley, constituyéndose, al velar por su cumplimiento. Que ‘el juego limpio’, en suma, es un deber para con todos y para consigo mismo (...) En la conducta hay que poner siempre la misma lealtad, la misma solidaridad, el mismo interés desinteresado y el mismo generoso esfuerzo” BARNÉS, D. (1925) “La educación física y el juego” en *BILE* n° 784, p. 201.

<sup>1071</sup> PERALTA, J. (1918) “La pedagogía de la educación física en el sistema de Locke” en *BILE* n° 694, p. 12.

<sup>1072</sup> CURTIS, H. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* n° 702, p. 265.

<sup>1073</sup> *Ibidem*, p. 268.

los niños no son, generalmente, las leyes de la ciudad, sino las leyes de los juegos que están jugando (...) la manera más sencilla para desarrollar en el niño este sentido común, este sentimiento de lealtad a una organización más amplia que él, es por medio de los juegos”<sup>1074</sup>, basados en el juicio social del equipo, amistad y compañerismo que tienen lugar en los ratos de ocio y de recreo en los que se practican juegos en común.

En los años 20 la mayoría de los pedagogos e instituciones educativas son conscientes del potencial educativo sobre la sociabilidad y civismo que encierran los juegos, así por ejemplo, los jardines de infancia fundados por el ayuntamiento de Barcelona se basan en que “un dels primers i dels millors elements educatius amb què compta la institució de jardins i camps de joc per als infants, és el joc lliure. Si cap medi-ambiente mereix ésser qualificat d’eminentment educatiu, és el del joc. Ell és un dels millors camins per arribar a una deguda educació del caràcter (...) el joc hauria d’èsser l’instrument per afermar més encara els bons hàbits adquirits pel noi en l’escola”<sup>1075</sup>. Esta motivación se encuentra también detrás de la creación de las escuelas al aire libre en esta ciudad, declarando que “en el joc aprèn el noi a moure’s amb rapidesa, a mantenir-se en calma en circumstàncies difícils, a manar, a obeir, a adquirir sang freda i energia. Es desenrotlla també en el noi, mitjançant el joc, l’esperit de justícia i rectitud en apreciar les faltes a les regles establertes”<sup>1076</sup>. Otro ejemplo desde Catalunya es el de Pau Vila, que confía en la actividad lúdica porque “té un fort poder sociabilitzador, sobre tot els jòcs col·lectius i de *match* (...) exerceix una influència depuradora i canalitzadora dels instints antisocials atavics, com són les lluites”<sup>1077</sup>; además estos juegos son también un buen educador de la voluntad infantil al compartir actividad con otros, pues “jugant, jugant, el noi sent necessitat de companyia, perquè ·l jòc porta en sí l’esperit de sociabilitat. Savis profundes afirmen que l’esperit de convivència té ·l seu origen en la sexualitat: jo, que no soc savi i sí lleuger, vui creure

---

<sup>1074</sup> CURTIS, H. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* nº 703, pp. 295-296; en el juego en equipo residirán muchas aptitudes sociales: “este espíritu de lealtad que crea el equipo le llamamos buena ciudadanía cuando se le aplica a la ciudad; le llamamos patriotismo, aplicado a la nación (...) El juego nos enseña las maneras sociales, que son la espuma de la cortesía; con mucha frecuencia, un cuerpo sin espíritu. Pero yo supongo que el juego es siempre el maestro más efectivo de esa buena amistad que forman el éxito político y social” *Ibidem*, pp. 296-297.

<sup>1075</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1920) *Els jardins dels infants*, Barcelona: Comissió de Cultura del Ajuntament de Barcelona, pp. 50-51.

<sup>1076</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921) *Escoles al aire lliure del Parc de Montjuic*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, p. 39.

<sup>1077</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L’Avenç, p. 8.

que de primer va originar-se en la necessitat de companyia en el jugar”<sup>1078</sup>. Asimismo, el folklorista Rossend Serra i Pagès, en 1922 fija su atención en el juego como instrumento formador de futuros ciudadanos, ya que “jugar tan necessari és per als infants en tant que infants com per al futur de la societat mateixa, ve a dir, entenent el joc no sols com un mitjà de maduració personal sinó també com una escola de ciutadania (...) *El joc prepara la generació que comença i, si es volen homes i dones conscients de llur missió en el món, s’ha de fer que juguin de petits*”<sup>1079</sup>. Por otra parte, María Carbonell en su manual de pedagogía recomienda igualmente la actividad lúdica infantil como medio de educación moral:

“jugando ejercitan los niños muchas virtudes y excelentes cualidades, que son base de su educación moral. En el juego se muestra valor resistiendo la fatiga con el afán de llegar al fin y vencer; se procura no desmerecer ante los compañeros; se condesciende con ellos y se fomenta la sociabilidad. Los juegos satisfacen el espíritu, dan fortaleza al cuerpo, serenidad al ánimo y vigor al carácter (...) Es, pues, el juego, un gran elemento de educación moral, si se dirige bien y se saca partido de su múltiples fases y manifestaciones”<sup>1080</sup>.

Para Andrés Manjón, los maestros considerados como ‘didácticos’ y cuya actuación debiera ser la deseable e ideal, habrán de practicar en sus aulas juegos morales o educadores, expansivos, solidarios, dirigentes, atentos, pacientes, sufridos y empeñados, en los que el niño se vea como es y aprenda a ser como debe con sus compañeros<sup>1081</sup>. Sobre la educación moral, también reparan otros educadores de la época que creen ideal para este tipo de formación, la fórmula pedagógica siguiente: “una combinación de la moralidad de la capilla escolar y la moralidad del juego en la escuela es necesaria para colocar el código de honor de la sala de clase sobre una buena base de actuación”<sup>1082</sup>. De otro lado, Teodoro Causí se alegra de que la juventud

---

<sup>1078</sup> Ibídem, p. 12; todo esto hace que considere improrrogable la introducción del juego en la acción educativa y la libertad de juego de los niños: “aquests jòcs, que, además de l’influencia benfactorsa en el normal desenrotllament dels nostres fills, tanquen en sí en grau intèns (...) per al foment de la disciplina i organització social, aquell esperit de subordinació de l’individu al benestar i progrés de la col·lectivitat, el qual convé molt introduir en el nostre poble si volem eixir d’aquest fatal temperament anarquic que ·ns inutilitza per tota la obra de reconstrucció ferma i positiva; per a aquests jòcs, dic, cal quelcom que ningú pot aportar-ho particularment” Ibídem, p. 14.

<sup>1079</sup> MARIN, I. y PARDO, O. (1996) *El jugar de l’Amades. Cultura d’infants. Volum I: Moixanes, cançons de sorteig i jocs*, Tarragona: Edicions El Mèdol, p. 17.

<sup>1080</sup> CARBONELL, M. (1920) *Temas de Pedagogía*, Valencia: Imp. Hijos de F. Vives Mora, p. 210.

<sup>1081</sup> MANJÓN, A. (1923) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro V, Maestros didácticos y antididácticos*, Madrid: Tip. de la ‘Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos’, p. 82.

<sup>1082</sup> ADAMS, J. (1924) “El valor educativo del juego” en *Revista de Pedagogía* nº 33, p. 323.

practique juegos libres de alto valor social y deportes de equipo, superando momentos anteriores en los que “prolongaba en su libre vagar su pasada infancia con los juegos más violentos que le divertían cuando niño, allí donde eso era posible, y se entregaba con los bríos de la mocedad a inocentes entretenimientos individuales de pobre contenido social”<sup>1083</sup>. En una colaboración en la *Revista de Pedagogía*, Claparède también se felicita por el importante rol social que ejerce el juego, ya que “las nociones de obligación moral, de deber, de necesidad social, de necesidad material que faltan más o menos todavía en el niño, están sustituidos por el juego”<sup>1084</sup>. Asimismo, en el manual de pedagogía de Ezequiel Solana encontramos igualmente referencias al juego social, especialmente desde el punto de vista moral, creyendo que puede asegurarse que el juego “contribuye eficazmente a la formación del carácter. En el juego se tratan los camaradas, se aprecian sus virtudes, se sufren con paciencia o perdonan sus defectos, se hace una verdadera preparación para la vida social”<sup>1085</sup>, pero para que los juegos cumplan sus fines educativos desde la perspectiva social, moral y cívica deberán estar bien seleccionados y huir de todos aquellos considerados inadecuados como, por ejemplo, los de azar, instando en cambio a la práctica de juegos gimnásticos, regatas, alpinismo, o ejercicios atléticos combinados con cantos religiosos y patrióticos, “para robustecer su cuerpo y despertar en el alma, con el trato y la simpatía, los gérmenes de las virtudes sociales”<sup>1086</sup>. Federico Queyrat tiene, de igual modo, mucho interés en recalcar todas las opciones socializadoras del juego, bajo el pensamiento de que es un “excelente medio para *la educación de la sensibilidad*. Desenvuelve, en primer término, *el instinto social o altruista* (...) no es solamente *socializador*, sino que también ayuda a que aparezcan y se extiendan los sentimientos *simpáticos*, afectuosos (...) se ejercita también la voluntad”<sup>1087</sup>, pero se habrán de tomar una serie de precauciones y elegir los juegos y juguetes más adecuados, puesto que algunos de ellos pueden ejercer una nefasta influencia en la educación moral, como ocurre con los juguetes de gran precio, que excitan en el niño la vanidad y la altanería<sup>1088</sup>. Aunque la elección previa de juegos y juguetes más idóneos no es suficiente, habiendo de respetarse también unas normas de funcionamiento como las que regulan las colonias de vacaciones, “Lealtad en el juego,

---

<sup>1083</sup> CAUSÍ, T. (1925) “Filosofía del deporte” en *Revista de Pedagogía* nº 45, p. 349.

<sup>1084</sup> CLAPARÈDE, E. (1925) “La escuela y la psicología experimental” en *Revista de Pedagogía* nº 48, p. 545.

<sup>1085</sup> SOLANA, E. (1925) *Curso completo de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, p. 115.

<sup>1086</sup> *Ibidem*, p. 122.

<sup>1087</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*. Madrid: Ed. Daniel Jorro (Trad. por Vicente Valls Inglés), pp. 142-144.



Generosidad frente a los adversarios, Cortesía tanto en los actos como en el lenguaje”<sup>1089</sup>; o las que habrán de seguirse en los juegos escolares infantiles:

“Disposición fácil para ayuda de los más débiles; espíritu altruista para que disfruten del juego los más pequeños y menos hábiles; apreciación cordial desprovista de todo fondo de envidia del esfuerzo ajeno o espíritu de emulación. Aptitud para mandar y capacidad moral para volver al tono afectuoso de compañero apenas terminada la función directiva que el juego impone. Examinar detalladamente las múltiples ventajas de los juegos infantiles constituiría labor inacabable. Diremos tan sólo –escuchando devotamente la voz de Giner de los Ríos- que son una escuela de resolución, de carácter, de disciplina moral, en una palabra, de ‘self gouvernement’”<sup>1090</sup>.

Durante los años de la II República el volumen de declaraciones sobre las excelencias pedagógicas del juego colectivo para la educación moral y social, no cesa en absoluto. En las colonias de educación, José Mallart destaca este tipo de actividades, en las que “los mismos juegos y deportes, con sus reglamentos, con sus casos de justicia y sus resoluciones de árbitro, darán excelentes motivos para una iniciación en la vida moral, al mismo tiempo que constituyen un ensayo de la vida social”<sup>1091</sup>. Asimismo, Rodolfo Llopis también confía en que “desde el punto de vista moral, el juego, es ante todo, un medio para rechazar todo mal pensamiento; el juego es verdaderamente una escuela de voluntad, y, sobre todo, una escuela de solidaridad; el ‘tramposo’ es rechazado por todos; enseña a mandar y a obedecer, sumisión a la justicia y respeto al autoridad”<sup>1092</sup>. De otro lado, en un artículo del *BILE* sobre las posibilidades para la educación social de las plazas de juego, podemos leer la invitación a contar con la actividad lúdica para la labor pedagógica, pues se trata de “un ejercicio moral excelente, porque inculca la ética de la acción. Proporciona la oportunidad para vivir en el presente, para actuar entre iguales, para poner a prueba el carácter. El juego es un insuperable motivo para el ejercicio social en la dirección de otros, en la cooperación, en el valor, en el arte de hacer amigos”<sup>1093</sup>; este espacio de juego invita también a la práctica deportiva en la que la cooperación y el compañerismo encuentran su máximo

---

<sup>1088</sup> *Ibidem*, p. 195.

<sup>1089</sup> KETT, C. (1927) “Las colonias de vacaciones” en *BILE* n° 807, p. 167.

<sup>1090</sup> CASTIELLA, F. (1929) “Los juegos infantiles” en *Revista de Pedagogía* n° 92, p. 349.

<sup>1091</sup> MALLART, J. (1931) “Las ‘colonias de educación’” en *BILE* n° 855, p. 208.

<sup>1092</sup> LLOPIS, R. (1931) *Pedagogía*, Madrid: Ed. Reus (2ª edición), p. 21.

<sup>1093</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* n° 873, pp. 6-7.

exponente, invitando a realizar juegos colectivos en los cuales interviene un “elemento de lealtad a algo exterior al individuo mismo (...) es lástima, por eso, que entre nosotros se desperdicie la extraordinaria oportunidad que la inclinación de nuestros niños hacia los juegos colectivos (...) ofrecería, para edificar sobre ella una educación social y cívica del deporte”<sup>1094</sup>. La actividad lúdica que tiene lugar en estos recintos da pie tanto a una acción moral como a una intervención democratizadora y socializadora, teniendo presente que la gran oportunidad que ofrece “la educación del carácter esta relajación de la voluntad es visible en los niños cuando juegan (...) el valor de la cooperación y de la acción conjunta en aquellos juegos que requieren la colaboración hacia un interés común (...) imparte otras formas interesantes de educación social. Aquí aparece su aspecto democrático y socializador. La plaza de juegos, en efecto, es un centro social del vecindario”<sup>1095</sup>, dando ocasiones para el encuentro y para compartir actividades colectivas. Estos argumentos serán los mismos que lleven a Sánchez-Arbós a instar a la práctica lúdica como solución metodológica de este aspecto educativo:

“para este hondo sentido social que a la escuela se le exige, no hay asignatura ni programa, ni es posible formarlo con lecturas ciudadanas ni con fórmulas concretas. Es preciso buscar los momentos y hallar las oportunidades, penetrando en el modo de ser de los individuos. Esto, tratándose de la colectividad que está representada en la escuela, no puede hacerse fácilmente dentro de la clase, donde a todos los niños podríamos aplicar una misma condición: *atienden*. Es preciso hacerlo cuando el niño no está presionado por ningún deber, ni por ningún temor; es preciso hacerlo cuando desborda su personalidad, cuando está libre de todo prejuicio y cuando pone todo su entusiasmo: cuando juega”<sup>1096</sup>.

Si la educación social y cívica tiene siempre detrás un componente político e ideológico, es obvio que en función de la sociedad y la organización política existente en el sistema de gobierno, las necesidades educativas de carácter social serán unas u otras. Con la llegada del franquismo, la utilización y manipulación ideológica es de un

---

<sup>1094</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>1095</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* n° 874, pp. 47-48.

<sup>1096</sup> SÁNCHEZ, M. (1934) “Los problemas de la escuela. IX.- El juego” en *BILE* n° 888, p. 75. Una posible aplicación de estos supuestos, estaría en la elección de un capitán de juego en la escuela, siendo “el ideal de la escuela; su autoridad es, ante todo moral; su acción espiritual (...) El es el que forma los equipos deportivos de su clase, el que organiza el entrenamiento de sus camaradas, y se esfuerza para conciliar el espíritu de casa con el espíritu de cooperación y el de la escuela. En el estadio y en los campos de deportes es el apóstol del juego leal y del sentimiento de colaboración del equipo; de la disciplina, tanto como del entusiasmo” BERTIER, M.G. (1936) “La educación moral y social en una escuela nueva” en *BILE* n° 915, p. 148.

fuerte calado patriótico, esto se observa en los juegos que se convierten en un instrumento pedagógico más de adoctrinamiento social. Así, recién acabada la Guerra Civil, se atiende a la actividad lúdica desde la convicción de que crean los juegos, así como en general toda la gimnasia, “uno de los hábitos más esenciales de la vida social, la disciplina; el aplicar las reglas de juego con el consiguiente castigo al que no las cumpla, la colocación, el orden, la ejecución de los movimientos que integran el juego y, ese fin de detalles en su práctica van paulatinamente formando la tendencia a obedecer”<sup>1097</sup>. El profesor de educación física de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, apuesta por los juegos infantiles como formadores del carácter y poderosos instrumentos de influencia moral en los escolares, especialmente en lo relativo a la disciplina y la obediencia:

“El juego, convenientemente guiado e inspeccionado por el maestro, proporciona ocasión para adquirir hábitos indispensables en la vida social, pues todo juego se halla sometido a un reglamento, que reconoce deberes y derechos y hace que éstos sean respetados. Acostumbrados los niños a obedecer las reglas de todos los juegos, no sólo por temor al castigo, sino convencidos y persuadidos de la necesidad de establecer y cumplir preceptos que hagan posible el desarrollo del juego, cuando sean hombres, la obediencia a la ley estará en ellos arraigada. También se estimulan con el juego la amistad, el compañerismo y la lealtad”<sup>1098</sup>.

Los cuestionarios para los estudios de Magisterio de 1942, recogen entre sus recomendaciones a los futuros maestros que se aproveche la gran variedad de juegos para su obra educadora, especialmente los juegos reglamentados y los que se practican por equipos, para la formación social de sus alumnos<sup>1099</sup>, esto hace que maestras como Enriqueta González tomen buena nota y cuiden de la utilización y selección de las actividades lúdicas en sus escuelas, como sucede con los juguetes, que por ser el objeto al que se inclina naturalmente el niño, “sirve a la Maestra para ir adiestrándole en los actos usuales la vida: (...) colocar los juguetes en su sitio les enseña a ser ordenados; el no poderlos utilizar a su antojo en cualquier hora o momento les educa la voluntad; el evitar las rencillas al disputarse un juguete y hacerles ceder siempre ante el que lleva la

---

<sup>1097</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes” en *El Magisterio Español* nº 6.670, p. 363.

<sup>1098</sup> GARRALDA, D. (1941) *La educación física en la Escuela. Gimnasia y juegos*, Madrid: Espasa-Calpe S. A., p. 8; unas palabras, por cierto, poco originales copiadas de la *Cartilla Gimnástica Infantil de la Escuela Central de Gimnasia* editada por el Ministerio de la Guerra, pp. 10-11.

<sup>1099</sup> *Resolución de 30 de octubre de 1942, por la que se publican los cuestionarios del primer curso de cultura general para los estudios del Magisterio* (BM. 30-XI-1942).

razón (...) inicia en ellos el espíritu de justicia y el de caridad”<sup>1100</sup>. Por su parte, Adolfo Maíllo alude a los juegos como los mejores educadores posibles del ‘sentido social’, especialmente en primaria, ya que el grupo de juego es la forma de organización que caracteriza a los niños entre cinco y nueve años, fundamentado y sostenido no por un ligamento emotivo, sino por la vinculación de una comunidad de intereses y actividades lúdicas, “una actuación educativa de las tendencias suprapersonales en la escuela primaria pondrá el acento sobre la necesidad de potenciar las dimensiones comunitarias de los sentimientos y actividades de los niños dentro de los grupos de juego”<sup>1101</sup>. En su obra sobre la psicología y la pedagogía más adecuada para los niños españoles de la inspectora de primera enseñanza y profesora en la Escuela Superior de Educación, Josefina Álvarez de Canovas, podemos leer con claridad el valor que le concede a las actividades lúdicas, puesto que “todos los juegos colectivos son educadores desde el punto de vista social. En el juego surgen los capitanes, los guías, los CAUDILLOS. (...) La escuela puede y debe favorecer esta iniciación de los juegos sociales, que van acentuándose a medida que el niño, psíquicamente, inicia en su mente y en su corazón la etapa social”<sup>1102</sup>. De igual modo que el juego sirve para socializar e instruir políticamente en los principios de obediencia y disciplina propios de la dictadura franquista, también pueden utilizarse para facilitar el aprendizaje de otros de los pilares de la educación nacional-catolicista: la religión. Así, fija su mirada en los juegos educativos religiosos propuestos por el Juan Tusquets y otros de su propia invención:

“nosotros, pensando que, en efecto, los juegos educativos son el mejor procedimiento de la escuela de párvulos, hemos ideado juegos para iniciar al niño en la vida interior; juegos educativos litúrgicos, religiosos; jugos de Historia Sagrada, etc. (...) Alguien puede objetarnos que la religión no es un juego y que nunca se debe enseñar jugando. Sin embargo, nosotros, al

---

<sup>1100</sup> GONZÁLEZ, E. (1949) “Los juguetes” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) n° 7.654-7.655, p. 152.

<sup>1101</sup> MAÍLLO, A. (1950) “La educación del sentido social. El papel de los juegos” en *Servicio* n° 343, p. 1.

<sup>1102</sup> ÁLVAREZ, J. (1951) *Psicología pedagógica (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición), p. 191. Asimismo, en el mismo sentido Francisca Montilla también señala las virtudes de los juegos organizados o colectivos por las virtudes educativas y socializadoras que poseen, puesto que en ellos “el niño alterna con otros y ha de supeditarse a las reglas del juego, lo mismo que sus compañeros. Interviene aquí el factor social, de gran importancia educativa (...) Los juegos disciplinan la voluntad, sobre todo si son colectivos. El niño se somete a las reglas del juego y respeta el derecho de los compañeros, renunciando a sus apetencias y acatando la dirección del jefe” MONTILLA, F. (1954) *La educación y su historia*, Madrid: [s.n.] (8ª edición), pp. 128-129..

idear juegos educativos religiosos, no hacemos sino seguir las huellas de esa gran maestra de educación que es la Iglesia”<sup>1103</sup>.

En los cuestionarios de la asignatura de educación física para las estudiantes de magisterio, también se incluirá un apartado dedicado a la *Pedagogía de los juegos* que desarrolla los temas siguientes: El silencio como parte del juego, El juego en la formación del carácter, La victoria y la derrota, La lealtad en la competición, El espíritu de colaboración en los juegos de asociación<sup>1104</sup>; el juego abre así la posibilidad de relacionarse con otros y de adaptarse a la dinámica social escolar, destacando Lino de Pablo este elemento integrador escolar especialmente “en los primeros días de su ingreso, el recuerdo de su vida anterior le hace ser quizá un poco apático y reacio al juego. Precisamente esta resistencia en estos primeros días es la que tenemos que vencer, porque a estos niños es a quienes se les debe inculcar el juego, para que vayan familiarizándose con sus mismos compañeros”<sup>1105</sup>. El potencial educativo moral y socialmente hablando de la actividad lúdica en compañía de otros niños es para él evidente, pues:

“Bajo el aspecto moral puede asegurarse que el juego contribuye eficazmente a la formación del carácter. En el juego se olvidan las rencillas y se tratan como buenos amigos y perfectos camaradas; se aprecian sus virtudes, se sufren con paciencia o perdonan sus defectos y se hace una verdadera preparación para la vida social (...) Las cualidades beneficiosas del juego son múltiples; pero entre ellas podríamos resaltar, en los que a disciplina se refiere, dos puntos fundamentales: la desaparición de los individualistas, llevándoles a un compañerismo y un respeto común para conseguir la victoria por medio de la unión y la disciplina. El otro punto es el social, que lleva consigo la lealtad al grupo y al esfuerzo colectivo (...) En una palabra; el campo de juego es una segunda escuela, donde los niños moldean su carácter”<sup>1106</sup>.

Educadores y profesores de educación física de la época, aprecian las virtudes educativas de carácter social y cívico, pues el juego dirigido impone “un tipo de

---

<sup>1103</sup> ÁLVAREZ, J. (1950) *Pedagogía del párvulo (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición), p. 157.

<sup>1104</sup> Orden de 14 de noviembre de 1952 por la que se publican los Cuestionarios de primero, segundo y tercer cursos para las alumnas de la carrera del Magisterio, correspondientes a la asignatura de “Educación física” (BM, 22-XII-1952 y 5-II-1953).

<sup>1105</sup> DE PABLO, L. (1953) “El juego y el deporte como medio de formación en los internados” en VVAA (1953) *Aportaciones pedagógicas del magisterio municipal de Madrid. I Asamblea nacional de internados*, Madrid: Sección de cultura e información Artes Gráficas Municipales, p. 63.

convivencia muy apto para romper el egocentrismo de los muchachos (...) el juego forma parte de las actividades educativas y de la formación del carácter, y que canaliza y dirige energías excedentes del muchacho y lo integra en una comunidad social”<sup>1107</sup>. Otros como Rafael Chaves, fijan su atención sobre el juego como elemento facilitador de un adoctrinamiento o instrucción en los principios morales de la dictadura, pues “con el juego, dándole la ‘forma’ adecuada para ello, podemos inculcar nociones del deber y del derecho, de subordinación, camaradería, mando, valor, prudencia, caballerosidad (saber ganar o perder, jugar limpio, etcétera)”<sup>1108</sup>; para que esto sea una realidad, ofrece una serie de orientaciones que –bajo influencias militaristas- ayudan a crear un sentimiento paternalista y de camaradería: “A los peor dotados físicamente se les ayudará por parte de sus compañeros, siendo conveniente para ello hacer patrullas de marcha, agrupando de tres en tres a los escolares (dos fuertes y uno débil). Con ello desenvolveremos también, aparte del endurecimiento, el sentido social de cooperación y ayuda”<sup>1109</sup>. El aprendizaje social y moral que conlleva la práctica lúdica es puesta también de manifiesto por la profesora Sánchez Buchón en sus orientaciones pedagógicas para el magisterio que se formaba durante los años 50, desde la confianza en que “el juego es valioso para la educación moral, porque además de fomentar la alegría y el buen humor, forma espíritus decididos, ya que en cada juego han de aprender a valerse por sí mismos, a pedir y prestar colaboración, a depender de otro o a dominarlos, etc.”<sup>1110</sup>. Desde la importancia concedida a la educación física en estos años, se aprovechan las actividades lúdicas corporales conjuntas para estas enseñanzas, intentando que los juegos y deportes fomenten en el niño el espíritu de equipo, de solidaridad, y le enseñen que lo más importante no es ganar o perder, sino jugar limpio y admitir con nobleza la derrota<sup>1111</sup>; una curiosa afirmación si tenemos en cuenta la

---

<sup>1106</sup> *Ibidem*, pp. 64-65.

<sup>1107</sup> FILGUEIRA, J. y CORROCHANO, M. (1955) “Gimnasia y educación. La experiencia del Instituto de Pontevedra” en *Revista de Educación* nº 33-34, pp. 21 y 28.

<sup>1108</sup> CHAVES, R. (1954) “La educación física en la escuela. El juego o la actividad lúdica predeportiva” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.197-8.198, p. 122.

<sup>1109</sup> CHAVES, R. (1956) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.508-8.509, p. 25.

<sup>1110</sup> SÁNCHEZ, C. (1956) *Curso de pedagogía*, Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana (4ª edición), p. 198; a lo que añade que “al tener que someterse a las reglas del juego, ejercitan la obediencia, el propio dominio del valor, la sinceridad, la justicia, etc. Es una disciplina en la que entran de lleno”. *Ibidem*, p. 199.

<sup>1111</sup> ECHEVARRÍA, L. (1956) “La educación física en la Escuela” en *Bordón* nº 61, p. 235. El aprendizaje e interiorización de las reglas lúdicas, que no son más que un ejemplo de conducta normativa social, ha de ser uno de los objetivos de la enseñanza, persiguiendo el “respeto a las reglas de los juegos. Hay que acostumbrar a los niños a ‘saber jugar’. Es esta función muy seria y hay que cuidar mucho la moral que ha de presidirla. Si logramos enseñar a jugar a los niños de la debida forma habremos cumplido

división social existente tras la Guerra Civil entre vencedores y vencidos. Por otra parte, Jacquin en su libro sobre la educación y el juego, intenta distinguir entre los diferentes tipos de leyes morales en función de las reglas del juego, puesto que no es lo mismo la ley-coacción impuesta por el adulto, que la ley de imitación, ni que la ley individual autónoma. El aprendizaje normativo y moral por medio del juego debería ser:

“la ley socializada del juego colectivo al orden del cual procura incorporarse y en el cual se halla crecido por la aceptación deliberada de una regla recibida del grupo. Por medio de la regla lúdica, descubre el niño la regla moral verdadera, la que brota no de una coacción sufrida, sino de una elección voluntaria (...) El niño, por los diversos escalones del juego, hace el aprendizaje de los diversos escalones de la ley moral entre la obediencia apremiante y la disciplina consentida y querida. El juego es la escuela de la disciplina, del dominio de uno mismo y del sentido moral. Por la estrecha coordinación que impone entre la regla elegida, la conducta individual y las reacciones del grupo, el juego disciplina toda la personalidad del niño y armoniza sus diversas dotes”<sup>1112</sup>.

En la página dedicada a la educación femenina de la revista *Servicio*, también se repara en las posibilidades que la práctica lúdica infantil tiene para la educación maternal y familiar, pues tiene un valor social y afectivo, “los niños se ayudan, se protegen, se enseñan mutuamente y se cobran afecto: gustan de encontrarse juntos y celebran sus propias ocurrencias, y se ríen, saltan, charlan, prodigando alegría y pregonando la intimidad y el cariño del hogar”<sup>1113</sup>. En los cuestionarios aprobados para todas las actividades didácticas en la enseñanza primaria de 1965<sup>1114</sup>, se realizan frecuentes alusiones a la actividad lúdica como un buen instrumento para las enseñanzas de tipo social. Dentro del área de educación cívica y social para niños de enseñanza

---

una de nuestras más difíciles misiones” J.N.H. (1956) “Los juegos” en *La Vida en la Escuela* nº 820, p. 635.

<sup>1112</sup> JACQUIN, G. (1958) *La educación por el juego*, Madrid: Atenas, pp. 75-77.

<sup>1113</sup> RODRIGO, A. (1959) “Juegos de los pequeños” en *Servicio* nº 678, p. 7.

<sup>1114</sup> *Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas de Enseñanza Primaria* (BOE, 24-IX-1965, BM 7-X-1965). Para el aprendizaje de los hábitos de comportamiento, la revista *Vida Escolar* propone una unidad didáctica dedicada por completo a los juegos, en la que los objetivos sociales son los siguientes: “Cumplir las distintas reglas de los juegos. En forma de juego, por el patio, seguir sin equivocarse, repetidas señales que se hagan para la circulación de peatones. Jugar a poner una mesa para comer. Y, simular comer, usando debidamente los cubiertos; limpiarse la boca antes de beber; masticar correctamente, etc. (...) Jugar en equipos, y *saber perder* sin enfadarse. Jugar, respetando las formas elementales de convivencia. Acostumbrarse a la lealtad en el juego, evitando las trampas, las formas hostiles o agresivas, las disputas. Dramatizar, distintas profesiones (...) Darse cuenta, de si algún compañero no tiene juguetes y prestarle los propios” *Vida Escolar* nº 93-94, p. 40.

primaria, se proponen varias unidades didácticas: para *primero*, en la unidad didáctica dedicada a la escuela se persigue el “saber comportarse en la escuela: puntualidad, entrada, salida, tareas, juegos Prácticas sociales, hábitos y actitudes: (...) habituarle a la puntualidad, al orden, en las entradas y salidas; a ejecutar sus trabajos; a participar activamente en juegos”; para *segundo* curso, se contempla la “convivencia escolar: reglamentación escolar, autoridad, orden, horario, disciplina, trabajo, juego (...) Practicar y demostrar distintas formas de cooperación ocupándose y responsabilizándose de un puesto dentro del equipo de juego, trabajo, estudio, excursión. Proseguir la idea ‘juegos de completar frases’. Respeto a las normas de la Escuela, del juego”; en *tercero* se solicita la “necesidad de relacionarse y de realizar juegos, trabajos y actividades juntos. Prácticas sociales, hábitos y actitudes: (...) cumplir las reglas de juego. Aprender canciones para juego y fiestas, marchas juveniles, canciones folklóricas”; en *cuarto* curso, en relación a la convivencia ciudadana, se programa el “dramatizar o practicar diferentes aspectos que se refieran a las relaciones del alumno respecto a los demás, a las normas de la comunidad, a su comportamiento en el juego y la vida escolar y ciudadana”; y por último, en *quinto* curso se plantea la realización de “prácticas y juegos tendentes a evidenciar la debilidad individual y la fuerza del grupo. Despertar la necesidad de organizarse para acometer cualquier actividad”. Estas orientaciones lúdicas calan inmediatamente en los docentes que también programan en el área de educación física y deportiva diferentes actividades con fines socializadores: “ejercicios utilitarios, enfocando su aprendizaje en forma de juego, destacando el concepto de servicio que, su dominio por el muchacho, ha de entrañar para la sociedad (...); ejercicios utilitarios en forma de actividad lúdica y con fines de servicio social a la escuela”<sup>1115</sup>, realizando para ello juegos de equipo y deportes modificados, acompañados de las indicaciones de orden cívico y moral pertinentes. Por su parte, Antonio Onieva también destacará en su manual de pedagogía estas cualidades morales y normativas de los juegos y deportes:

“el niño que juega acepta todas las reglas, normas y consecuencias del juego; admite a la autoridad elegida las sanciones y, sin protesta, el castigo que de ellas se sigue. El niño inmoral es rechazado por los demás; el enredador no es admitido, y el mentiroso queda al descubierto. El premio no suscita celos, ni el castigo burla. Todo esto encierra en sí valiosas lecciones de moralidad (...) Los deportes son los juegos reglamentados y organizados en

---

<sup>1115</sup> “Educación física y deportiva” (1965) en *Vida Escolar* nº 70-71, p. 72.



competición. El juego es, generalmente, individual; el deporte, por equipos. El deporte tiene sobre el juego la ventaja de la responsabilidad, porque de la actuación de un jugador depende el éxito o el fracaso del conjunto”<sup>1116</sup>.

En 1970, Año Internacional de la Educación, M<sup>a</sup> Josefa Alcaraz ve la actividad lúdica como elemento básico de educación social puesto que todo juego se basa en reglas, y el conocer, adaptarse y cumplir esas reglas, le hacen integrarse socialmente con los demás niños, siendo un aprendizaje de su vida social futura<sup>1117</sup>. Estas aptitudes lúdicas alcanzan su máximo exponente con el juego en grupo y los juegos de relación, que se basan en la sociabilidad del hombre, “despiertan en el niño el deseo, y la necesidad más tarde, de unirse a los demás, de formar grupos, de constituir amistades (...) presentan mucho interés y son de gran ayuda para la socialización del niño, desarrollando hábitos de compañerismo y lealtad”<sup>1118</sup>. También María Aymerich pone de relevancia el grado de socialización y civismo que es posible alcanzar mediante la práctica lúdica, de manera especial “cuando el niño juega con otros, las condiciones se enriquecen con un nuevo elemento: la sociabilidad. Los jugadores se sienten obligados a coordinarse y a limitar voluntariamente su propia libertad a favor de la libertad de los demás, a ceder, comprender, imponer y discutir (...) la difícil aventura de la convivencia encuentra en el juego unas excepcionales condiciones de entrenamiento”<sup>1119</sup>. Las orientaciones pedagógicas para preescolar denotan ser conscientes de ese potencial pedagógico y por eso establecen para el aprendizaje de la conducta social y adaptación, los siguientes objetivos y actividades: “interesarse por el juego con otros niños para que preste una incipiente colaboración (...) juegos imaginativos de grupo. Jugar a las casitas con muñecos. Juegos en los que representa acciones familiares. Juegos con señales de

---

<sup>1116</sup> ONIEVA, A. J. (1967) *Metodología de Organización Escolar*, Madrid: Editorial Magisterio Español, pp. 150-153. Asimismo, Ollé Riba cree necesario practicar en la escuela “los juegos de relación, el niño tiene la oportunidad de ponerse en contacto con los demás niños de manera directa y espontánea. Mediante estos juegos en sí, es la mejor disciplina para aprender a someterse a unas normas y a unas reglas que hay que atender y respetar. Su individualidad se ve confundida en la colectividad del grupo de que forma parte, lo que suaviza las asperezas de su innato egocentrismo” OLLÉ, F. (1967) “El juego y los juguetes” en *Revista de Educación* nº 191, p. 113.

<sup>1117</sup> ALCARAZ, M<sup>a</sup> J. (1970) “El juego y el juguete” en *Vida Escolar* nº 117, p. 13. Joan Tusquets relaciona el aprendizaje de estas reglas con la interiorización de unas normas determinadas, en función del carácter que tengan los juegos nacionales de un país, puesto que “Los juegos nacionales y la afectividad colectiva se influyen recíprocamente. Reflejan los juegos esta afectividad, pero a la vez son capaces de modificarla. Y como la afectividad influye poderosamente en la conducta de los individuos y de la colectividad, pueden los juegos influir indirectamente en dicha conducta” TUSQUETS, J. “El significado de los juegos nacionales británicos y españoles”, en *Perspectivas pedagógicas* nº 23, 1969, p. 303.

<sup>1118</sup> *Ibidem*, p. 15.

tráfico, circuito y discos de semáforos. Juegos con banderas de papel, cromos, etc. Realizar acciones colectivas: canciones, marchas, juegos, oración”<sup>1120</sup>, además también se contempla la educación vial y la formación social y moral desarrollada igualmente por medio juegos. La profesora Prieto García-Tuñón se pregunta por entonces si realmente la actividad lúdica puede llegar a contener un sentido moral, y si es así cómo se puede aprovechar: “¿Cabría asignar al juego una valoración moral? Pedagógicamente, la cuestión tiene gran importancia (...) pensamos nosotros que, si bien el juego es un fenómeno neutro, tiene para el ejecutante una dimensión moral y, desde luego, educativa. Aparte de que el orden, la constancia, la perfección de la tarea y el cumplimiento de la regla (...) ponen en tensión valores de índole moral”<sup>1121</sup>. Un desarrollo social necesario e inaplazable que se ejercita y aprende mediante vivencias lúdicas en común, pues el niño necesita jugar con otros niños y “por medio del juego colectivo el niño aprende, siguiendo el ejemplo de los demás, teniendo en cuenta el deseo de los otros y viendo que puede dar también ejemplo a sus compañeros”<sup>1122</sup>; siendo un aprendizaje comunitario basado en experiencias compartidas, destrezas y hábitos, teniendo en cuenta que “el juego, y ninguna otra cosa, es la partera de todo hábito. Comer, dormir, vestirse, lavarse, tienen que inculcarse al pequeño en forma de juego, con versitos que marcan el ritmo. El hábito entra en la vida como juego; en él, aun en sus formas más rígidas, perdura una pizca de juego hasta el final”<sup>1123</sup>. Asimismo, Francisco Javier Bernal cree necesario seleccionar con cuidado los juguetes que se le proporcionan al niño y vigilar sus juegos para poder obtener un provecho educativo de carácter social y cívico, en la formación de hábitos y la interiorización de normas sociales:

---

<sup>1119</sup> AYMERICH, M. (1972) “El juego” en *La Escuela en Acción* nº 10.089, pp. 4-4.

<sup>1120</sup> *Orden de 27 de julio de 1973 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación preescolar* (BOE, 4-VIII-1973).

<sup>1121</sup> PRIETO, M<sup>a</sup> A. (1973) “El juego en la edad preescolar: conceptualización” en *Revista de Educación* nº 229, p. 14.

<sup>1122</sup> BOCH MARIN y BOCH DE LA PEÑA (1974) “El juego, ayuda pedagógica y terapéutica” en *Didascalía* nº 47, p. 12.

<sup>1123</sup> BENJAMÍN, W. (1974) *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros, libros infantiles, jóvenes y educación*, Buenos Aires: Buena Visión, p. 79. María Dolores Zamora comparte esta opinión sobre la necesidad de experimentar una serie de hábitos para que las vivencias infantiles sean significativas: “todas las situaciones sociales que de alguna manera han llegado a su mente las reproducen con gran facilidad y gozan y disfrutan y, al mismo tiempo, como sabemos los educadores, aprenden esas formas de conducta de la única manera posible: viviéndolas o personificándolas” ZAMORA, M<sup>a</sup> D. (1974) “El niño y el juego en la edad preescolar” en *Didascalía* nº 47, p. 57.

“tienen un poderoso atractivo las actividades y juegos cooperativos o competitivos, dentro, claro está, de unas normas y unas reglas aceptadas por todos. La aceptación de los ‘juegos reglados’ acrecienta significativamente el proceso de socialización (...) Este estar pendiente de los demás, en el juego, en los ratos de televisión y en el deporte, le ayudará plásticamente a ser ordenado, generoso y servicial, y, en definitiva le favorecerá una sólida y estable adquisición de virtudes humanas tan necesarias para la afirmación de una personalidad incipiente, libre y responsable a la par”<sup>1124</sup>.

Con la recuperación de la democracia a nuestro país, los valores y normas que se pretenderán transmitir e inculcar mediante la actividad lúdica estarán en consonancia con los principios y valores democráticos, que habrán de ir calando lentamente en la población española, comenzando desde las primeras edades, porque “un niño pequeño ha de aprender a hacerse socialmente interactivo, y el preescolar que busca a otros niños tiene muchas más oportunidades que el que no inicia estos contactos. Las relaciones gratificantes con compañeros de juego disminuyen la dependencia, la sumisión y favorecen la adaptación del niño a las más variadas situaciones y aumentan la mutua ayuda y colaboración”<sup>1125</sup>. Bandet y Sarazanas realizan este análisis centrándose en el mundo del objeto de juego o juguete, considerando de forma más sistemática el mundo del juego “como medio propicio para el conocimiento de las cosas y para la adaptación social, resulta necesario estructurar los juguetes para establecer relaciones más cómodas y rápidas entre el niño y los objetos, el mundo de la naturaleza y los grupos humanos”<sup>1126</sup>. El aprendizaje de valores y destrezas cívicas para la convivencia social en una comunidad democrática, puede ensayarse perfectamente a través del juego, pues “constituye una microsociedad a través de la cual el niño realiza su primer aprendizaje de la vida social (...) en los juegos colectivos el niño aprende a situarse en el marco de estructuras definidas y jerarquizadas. Este descubrimiento le lleva a comprenderse como miembro del grupo (...) jugando interiorizan los niños los valores éticos de la sociedad a la que pertenecen”<sup>1127</sup>. Durante estos años serán muchos los educadores que destaquen el potencial socializador de carácter democrático del juego: así Bataller Calderón advierte que el juego es una experiencia social que educa en hábitos de compañerismo,

---

<sup>1124</sup> BERNAL, FJ. (1975) “Hacia una utilización formativa del juguete” en *El Magisterio Español* nº 10.304, p. 10.

<sup>1125</sup> GONZÁLEZ BOTELLA (1978) “El juego asociativo. Escuelas maternas” en *El Magisterio Español* nº 10.468, p. 38.

<sup>1126</sup> BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea, p. 121.

cooperación y justicia<sup>1128</sup>; M<sup>a</sup> Lluïsa Fernández resalta la facilidad con la que los niños interiorizan las normas sociales y “las relaciones de la vida social, que fuera del juego eran tan complicadas, en el juego forman parte de la vida del niño, y es así como consigue asimilarlas de forma natural, sin sentir el peso que representa esta imposición (...) el juego es, pues, una escuela de autodomínio”<sup>1129</sup>; un sentido democrático en el que Xurxo Torres confiará también ciegamente, por medio del juego en la ludoteca, puesto que “en el plano social el juego es un poderoso factor de comunicación y socialización. El juego de reglas, fundamentalmente, servirá de escuela al niño para el ejercicio del sentido de la responsabilidad y de la democracia (...) La ludoteca se convierte así en una escuela de democracia”<sup>1130</sup>. Un aprendizaje democrático que, aunque lentamente, habrá de ir calando en la mentalidad de la población escolar gracias, entre otros medios, al juego.

En la década de los 80, la comunidad educativa es cada vez más consciente de la necesidad de realizar una formación social y cívica desde la escuela, fijando la mirada sobre la actividad lúdica como la mejor manera de alcanzar este objetivo. Esto es posible porque “permiten iniciar una valoración personal de las propias cualidades en relación a sus compañeros de juego creando las primeras bases de la actitud social (...) de esta forma consigue, lentamente y en forma de juego, prepararse para integrarse en los rituales de la sociedad”<sup>1131</sup>. Pérez de Villar ve en los comportamientos y actitudes que tienen lugar en la actividad lúdica una metodología propedéutica para formar futuros ciudadanos, ya que “la experiencia lúdica del niño revela dimensiones morales: actúa libremente sobreponiéndose a las normas inflexibles del ‘reino de la necesidad’ natural, y ello, de forma gratuita, placentera y espontánea (...) supone una etapa clave para la sociabilidad y la moralidad. En este sentido el juego es el elemento

---

<sup>1127</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 14.

<sup>1128</sup> BATALLER, J. (1979) *Els jocs dels xiquets al País Valencià*, Valencia: ICE- Universitat de València, p. 9.

<sup>1129</sup> FERNÁNDEZ, M<sup>LL</sup>. (1979) “Jugar es aprender” en *Cuadernos de Pedagogía* n<sup>o</sup> 57, p. 8.

<sup>1130</sup> TORRES, X. (1979) “Un espacio para el juego: las ludotecas” en *Cuadernos de Pedagogía* n<sup>o</sup> 57, pp. 22-23. Isabel García también destaca las cualidades socializadoras de estas institución de juego, pues “en ella se desarrolla el sentido de la convivencia, cooperación y participación; aprenden a compartir juegos y juguetes, a colaborar en su restauración y fabricación; adquieren hábitos de higiene y de orden, se desarrolla el respeto mutuo, las normas generales de la ludoteca (...) se favorece la socialización, sobre todo en aquellos que tienen dificultades para jugar con otros, para integrarse en grupos o respetar las reglas de los juegos” GARCÍA, I. (1983) “Las ludotecas” en *El Magisterio Español* n<sup>o</sup> 10.718, p. 29.

<sup>1131</sup> CATALÁN, J. (1980) “El juego y el juguete” en *La Escuela en Acción* n<sup>o</sup> 10.411, p. 15.

imprescindible para la sensibilización social y moral de los nuevos ciudadanos”<sup>1132</sup>. En un interesante libro sobre la educación preescolar y general básica mediante el juego, se insiste mucho en estas posibilidades pedagógicas, centradas especialmente en que el juego de roles se utilice para el entrenamiento de interacción, para la mejora de la adaptación a las normas y valores vigentes, o bien como método para solucionar problemas, la adquisición de una actitud crítica y para formas de comportamiento sociales, autónomas y competentes<sup>1133</sup>; además de para:

“el ejercicio y la adopción de normas y valores sobre los que se pregunta después (...) Mediante el aprendizaje a través del juego pueden (o deben) practicarse y adquirirse cualificaciones básicas de la acción social, capacidades como, por ejemplo, empatía, tolerancia de ambigüedad y frustración, distancia de roles, competencia comunicativa. A través del juego, principalmente juegos de reglas, puede practicarse y ensayarse el trato flexible (interpretación individual y acuerdo sobre una interpretación común) con las reglas, se desarrollan la sensibilidad social y la competencia comunicativa”<sup>1134</sup>.

En la resolución del ministerio de educación en la que se regulan las enseñanzas de preescolar y ciclo inicial de EGB, se dan una serie de orientaciones para el área de ‘experiencia social y natural’ en las que la actividad lúdica juega un importante papel desde la consideración de que “la principal fuente de aprendizaje para el niño es la experiencia vital que es, fundamentalmente, actividad y juego (...) Lo importante es que la enseñanza sea amena, activa y eficaz y que, a través del juego y las actividades, se llegue al desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad del alumno”<sup>1135</sup>, desarrollando todo esto mediante bloques temáticos dedicados al juego en común, el compañerismo, el respeto a las normas y leyes lúdicas, así como al desenvolvimiento en el medio y la comunicación entre los socios de juego. Esta recomendación ministerial hace que los educadores sean conscientes que al niño en edad preescolar, el juego sirve para relacionarse con los demás compañeros, pues “surge la amistad, la conversación y aceptación, aprende que para poder jugar con sus pares es necesario renunciar muchas veces a sus propios deseos y respetar los de los otros. Así,

---

<sup>1132</sup> PÉREZ, P. (1980) “Juegos y educación” en *La Escuela en Acción* nº 10.413, p. 13.

<sup>1133</sup> COBURN, U. (1980) *Juego y aprendizaje. Teoría y praxis para enseñanza básica y pre-escolar*, Madrid: Ed. De la Torre, p. 12.

<sup>1134</sup> *Ibidem*, pp. 75-77.

el niño pasa del juego en solitario al de grupo, a establecer una comunicación”<sup>1136</sup>, que será mayor todavía en los juegos de reglas donde se consolidan las relaciones sociales en detrimento de los intereses individuales. Una socialización y colectivización lúdica que, según María de Borja, se manifiesta durante la infancia de una “manera natural i espontània per mitjà del fenomen lúdic. Els jocs de grup consoliden els mecanismes d’afirmació i comunicació. Són jocs de regles, de relacions, d’intuïcions. La possibilitat de relacionar-se amb uns altres nens en activitats de joc és una experiència bàsica que afavoreix i desenvolupa les relacions socials i les formes de reaccionar davant els altres”<sup>1137</sup>; toda una serie de aptitudes y actitudes que se podrán hacer efectivas en las ludotecas que la pedagoga catalana impulsará en nuestro país:

“los educadores nos proponemos incidir en aquellos valores humanos que aunque básicos para la convivencia y el desarrollo no siempre están presentes en muchas escuelas desbordadas por los problemas instructivos y que vemos faltan de una forma general en nuestra sociedad. A través de la actividad lúdica, como sabemos necesidad connatural del niño, y gracias a unos elementos materiales que la estimulan, la ludoteca reúne unas óptimas condiciones para trabajar vivencialmente tales valores (...) Actitudes cívicas de responsabilidad y honradez, decir la verdad y no hacer trampas, de respeto a la persona y a las cosas”<sup>1138</sup>.

El juego grupal abre un amplio abanico de posibilidades dentro del marco escolar, no teniendo otro fin distinto que el de “lograr una auténtica educación social del niño a través del juego y un ambiente de hogar. Para favorecer la socialización del niño de edad preescolar, el material debe ser tanto individual como colectivo. Se favorecerán y multiplicarán por el educador, las situaciones de juego de dos, tres o más niños, así

---

<sup>1135</sup> *Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se dan normas sobre aplicación de la Orden de 17 de enero de 1981 que regula las Enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica* (BOE 11-II-1981).

<sup>1136</sup> GARCÍA, I. (1982) “El juego en la edad preescolar” en *Escuela Española* nº 2.618, p. 15.

<sup>1137</sup> BORJA, M. de (1982) *Les ludoteques. Joguines i societat*, Barcelona: Edicions 62, pp. 24-25; del mismo modo, para Federico Bordogna, “la experiencia socializante del juego colectivo enseñará al niño que la aceptación de reglas concretas posibilita la interacción con los demás. Las necesidades recíprocas y las diversas exigencias presentes en un grupo sólo podrán regularse y ser satisfechas mediante el establecimiento de determinados ‘contratos’” BORDOGNA, F. (1983) “Juego y conocimiento” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 9.

<sup>1138</sup> BORJA, M. de (1983) “Las ludotecas, algunas experiencias” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 23. Estos y otros valores se trabajan en muchas ludotecas, como por ejemplo, en ‘La Guineu’ dependiente del Ayuntamiento de Barcelona, donde “ilusión, admiración, entusiasmo y nerviosismo que en los días sucesivos ya han empezado a canalizarse hacia un aprendizaje de normas de civismo y convivencia, reglas de los juegos de sociedad o mejora de habilidades y destreza: en una palabra, hacia una educación de la diversión” C. de P. (1983) “La ludoteca ‘La Guineu’” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 30.

como las actividades colectivas”<sup>1139</sup>. Para ello habrá que recurrir a los objetos y actividades lúdicas adecuadas que faciliten al niño la comunicación con los demás mediante el juego compartido utilizando “juguetes y normas de juego que faciliten dicha relación (...) aprender a convivir es una necesidad que se impone por la esencia misma del hombre como ser social”<sup>1140</sup>; aunque no hay necesidad de tener que contar con juegos sofisticados ni específicamente didácticos, sino que un simple juego de cartas bien conducido puede dar lugar a estos aprendizajes, pues “todos los juegos de naipes, exceptuando los Solitarios, se juegan en parejas, como mínimo. Por tanto, esta actividad hace posible el aprendizaje de ciertas reglas de comportamiento social necesarias tanto en el aula como en la posterior vida de comunidad”<sup>1141</sup>. A pesar de esto, comienzan a aparecer los llamados ‘juegos cooperativos’, cuyo fin específico es el desarrollo social y cívico de aquellos que los practican, reclamando desde diversas instancias la necesidad de realizar:

“unos juegos que fomenten el apoyo mutuo y cooperativo, que promuevan una actitud de compartir responsabilidades, la confianza en uno mismo, la autoestima y el respeto por los otros. Hagamos unos juegos que enseñen a los niños a resolver de una forma constructiva sus conflictos; el conflicto no debe ser visto como algo negativo, peligroso y dicotómico, donde ganar o perder son la única solución, sino como una situación necesaria para la madurez, para el crecimiento donde los opuestos son interdependientes y deben cooperar para regular (y no resolver) este conflicto. Juguemos unos juegos donde todos y todas nos sintamos aceptados, donde todos participemos y, en definitiva, nos divirtamos”<sup>1142</sup>.

Como apuntan a finales de los 80 Cascón y Martín, este impulso y revalorización lúdica para el aprendizaje social y cívico es señal de que “asistimos en los últimos tiempos a una revalorización del juego, no sólo como instrumento pedagógico, sino como experiencia vital importante en el proceso de maduración y en la comunicación con los otros”<sup>1143</sup>. Para Vial, el respeto por los valores y normas del juego tienen un componente social y moral de tal magnitud, que no se puede resistir a invitar a la institución escolar y a los educadores en general a que animen a su práctica, pues la

---

<sup>1139</sup> NOVEMBER, J.; MORATINOS, J.F., BORJA, M., y SANCHO, JM. (1985) *Experiencias de juego con escolares*, Madrid: Morata, p. 13.

<sup>1140</sup> PÉREZ, G. (1986) “La pedagogía del juguete” en *Escuela Española* n° 2.845, p. 6.

<sup>1141</sup> MÍNGUEZ, A. (1986) “¿Queréis jugar a los naipes?” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 137, p. 50.

<sup>1142</sup> MARTÍNEZ, M. (1986) “Juegos cooperativos, una nueva forma de jugar” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 140, p. 20.

escuela debería “suscitar situaciones que estimulen la agrupación jovial de los alumnos. Esto implicará progresivamente la preparación para la vida cívica (...) A la vez que por el ejercicio se constituyen los hábitos adecuados para los compromisos sociales, se desarrolla el sentimiento, otro rasgo lúdico, del placer experimentado en el curso de estos compromisos”<sup>1144</sup>. Los juegos colectivos tienen la capacidad de ser sociales, morales y políticos, además de implicarles emocionalmente siempre que sientan las normas como propias, pues los niños pequeños desean “jugar a juegos colectivos, los juegos constituyen un contexto natural en el que los niños se ven motivados a cooperar para establecer reglas y para guiarse por ellas. Si el maestro propone reglas en vez de imponerlas, los niños tiene la posibilidad de elaborarlas por su cuenta. La elaboración de reglas es una actividad política que comporta tomar decisiones”<sup>1145</sup>. Unos maestros de Elche practican en su escuela estos y otros juegos sociales, desde la certeza de que “cuanto al ámbito de la autonomía y el proceso de su adquisición, pensamos que el juego reglado es propicio para el desarrollo de normas de convivencia que hacen que el individuo se adapte a los criterios que establece la mayoría y tome conciencia de pertenencia al grupo”<sup>1146</sup>, estando así inmersos en un grupo de juego, en el que podrán desarrollar y practicar las destrezas necesarias para la vida en común.

En la última década del siglo XX, nadie duda ya que para los niños, “jugar es un medio para un aprendizaje social positivo porque es natural, activo y muy motivador (...) mientras juegan aprenden de una forma divertida como llegar a ser más considerados unos con otros, más conscientes de cómo sienten las otras personas y más decididos a trabajar en lo mejor para otros”<sup>1147</sup>, siendo los juegos cooperativos los más adecuados para alcanzar estos objetivos, aunque también se abre una puerta para los juegos competitivos, aunque dentro de este tipo de actividades lúdicas “la única forma

---

<sup>1143</sup> MARTÍN, C. y CASCÓN, P. (1987) “Unas fichas lúdicas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 150, p. 74.

<sup>1144</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, p. 122; a lo que añade que el juego social “transforma el placer de los contactos con otro en el placer por los ‘compañerismos’, en vocaciones sociales. La mayoría de los juegos de compañeros llevan consigo una preparación útil para la vida, para la vida social: a través de ellos, se despliega una relación interpersonal así como una relación objetiva y técnica entre el sujeto y el juguete (...) La educación para el juego social no se ofrece en la escuela primaria con unas lecciones de instrucción cívica, incluso si éstas están inspiradas en discursos republicanos. Es administrando lo mejor posible el modesto bien común, como se adquieren el sentido y el gusto por la acción social. Lo cual no impedirá que la cooperativa escolar ofrezca otras ocasiones lúdicas” *Ibidem*, pp. 122-124.

<sup>1145</sup> KAMII, C. y DEVRIES, R. (1988) *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Madrid: Visor, pp. 47-48.

<sup>1146</sup> URIOS, R. y FOS, P. (1989) “Los juegos en el parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 175, p. 32.

<sup>1147</sup> ORLICK, T. (1990) *Libres para cooperar, libres para crear*, Barcelona: Paidotribo, pp. 15-16.



que te queda de hacer la experiencia positiva para niños y jóvenes es enseñarles habilidades de autocontrol y promover valores humanos positivos. Entre ellos está aprender a responsabilizarse de uno mismo y del bienestar de los otros junto con jugar limpio, respetar a los otros (...) hay numerosas oportunidades dentro de los juegos competitivos para educar en valores”<sup>1148</sup>. La profesora Rosario Ortega es una de las educadoras que se confiesa más convencida en las posibilidades socializadoras lúdicas en los 90, al convertirse en “escenarios en los cuales se aprenden de forma relajada y agradable los valores morales, los pequeños detalles de la vida cotidiana, los matices emocionales del carácter de las personas, el sentir popular sobre los eventos que suceden”<sup>1149</sup>; puesto que es de carácter simbólico y reglado se hará necesario llamar la atención sobre las posibilidades del juego sociodramático para desarrollar “los conocimientos sociales de los niños preescolares y de educación primaria, en la medida en que, su estructura, contenido y forma, permite comprender e intervenir educativamente en el campo de la concepción que los niños tienen sobre la gente y sus relaciones”<sup>1150</sup>. Por su parte, Juan Carlos Narganes plantea una serie de actividades lúdicas de cooperación, compañerismo, solidaridad y comunicación, con la pretensión de “intentar mediante la estrategia cooperativa que en las propuestas lúdicas nadie se sienta perdedor y que las diferentes actuaciones se desarrollen en un clima de diversión”<sup>1151</sup>, cuyas principales metas a conseguir son: la valoración personal de los demás, búsqueda de la desinhibición, potenciación de la comunicación, aceptación propia y de los demás, fomento de la participación colectiva y de la diversión. Con la entrada en vigor de la LOGSE, los diferentes mandatos legislativos de las comunidades autónomas recogen en su articulado referencias a la educación social y cívica lúdica, según Trigo Aza, en la educación primaria del territorio MEC, Galicia, Comunidad Valenciana, País Vasco y Canarias, se marcan el objetivo común de participar en “juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación en razón de las características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las

---

<sup>1148</sup> *Ibidem*, p.135

<sup>1149</sup> ORTEGA, R. (1990) *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*, Sevilla: Diada editoras, p. 16.

<sup>1150</sup> ORTEGA, R. (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*, Sevilla: Ediciones Alfar, p. 219.

<sup>1151</sup> NARGANES, JC. (1993) *Juego y desarrollo curricular en educación física: orientaciones para la reforma en enseñanza primaria*, Sevilla: Wanceulen, pp. 47-48.

actividades competitivas”<sup>1152</sup>. El articulado de las disposiciones legales de las distintas comunidades autónomas que regula el currículum de educación primaria, también dedica algún apartado a la educación social mediante el juego, por ejemplo:

\*Galicia: “Valoración de la función de integración social que tiene la práctica de las actividades de carácter deportivo-recreativas; Actitud de participación e integración en las actividades colectivas con independencia del nivel de destreza alcanzado por uno mismo y por los otros; Actitud de respeto a las normas y reglas del juego; Aceptación, dentro de una organización en equipo, del papel que corresponde desempeñar como jugador; Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido; Actitud de autoexigencia y superación de los límites de su propio cuerpo y valoración de los mismos en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo; Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que eso comporte actitudes de rivalidad; entendiendo la oposición como una estrategias de juego”<sup>1153</sup>.

\*Comunidad Valenciana: “Participación en juegos y actividades motrices colectivas que supongan: aplicación y adaptación de la habilidad individual al logro de un objetivo común; utilización de reglas para la organización de las situaciones colectivas; Aceptación de los diferentes niveles de destreza en la práctica de juegos y actividades físico-deportivas, tanto en sí mismo como en los otros; Aceptación de las normas y reglas del juego y del papel que corresponda desempeñar como jugador; Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio”<sup>1154</sup>.

\*País Vasco: “Respeto a las normas y reglas del juego; Valorar el trabajo y la organización del grupo o equipo al margen de los resultados; Respeto a los grupos o equipos opuestos como componentes esenciales del juego; Valorar el juego como medio para una buena relación con los demás y los objetos y un buen conocimiento de los mismos; Respeto hacia las diferentes posibilidades de ejecución motriz, valorando la riqueza que conlleva la integración de

---

<sup>1152</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física, Volumen I, Bases teóricas*, Barcelona: Paidotribo, p. 200.

<sup>1153</sup> CONSELLERIA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA, *Decreto 245/1992 de 30 de xullo, polo que se establece o currículo de Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*, (DOG nº158 venres 14 agosto 1992).

<sup>1154</sup> CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIENCIA, *Decret 20/992, de 17 de febrer, del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana* (DOGV nº1728, de 20 de febrer de 1992).

la diversidad; Participación en los juegos y disposición de ayuda y cooperación; Disfrute y confianza que general el juego”<sup>1155</sup>.

\*Andalucía: “Existe en el juego una respuesta a diferentes situaciones vivenciales del alumno y, a través de las mismas, se integran el espacio escolar, la calle, el barrio diferentes manifestaciones populares. Su práctica habitual debe desarrollar en el alumno actitudes y hábitos de tipo cooperativo y social basados en la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la aceptación de las normas de convivencia”<sup>1156</sup>.

De manera similar, en la educación secundaria también se tiene muy presente el juego como facilitador de una educación cívico-social en las diferentes comunidades; por ejemplo, *Galicia* marca una serie de valores como el “conocimiento y valoración del nivel técnico y de las destrezas empleadas por uno mismo y por los demás en juegos y actividades deportivas; Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que ello suponga actividades de rivalidad mal entendida, entendiendo la oposición como una estrategia de juego y no como una actitud frente a los demás”<sup>1157</sup>; y en *Andalucía* confían en que “debe valorarse la participación individual y en equipo, la práctica del juego en si y no en función del éxito o el fracaso y la erradicación de las situaciones de agresividad, violencia y desprecio hacia los demás (...) aceptando igualmente su integración en el papel que le corresponde, y el respeto de las normas y reglas establecidas”<sup>1158</sup>. El análisis de todas disposiciones legislativas y la positiva experiencia de años dedicados a la práctica lúdica escolar, llevan a Trigo Aza a programar los juegos cooperativos como la herramienta ideal para el aprendizaje e interiorización social de los diferentes valores de convivencia:

“Si decimos que el juego es la forma básica de aprender en las edades escolares, es muy importante que los juegos elegidos sean los más adecuados para desarrollar los valores que en estos momentos está demandando la sociedad (...) Los juegos cooperativos: se juega por placer,

---

<sup>1155</sup> PAÍS VASCO, *Decreto 236/1992 de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco* (BOPV de jueves 27 de agosto de 1992).

<sup>1156</sup> JUNTA DE ANDALUCÍA, *Decreto/1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía* (BOJA nº 56 de 20 de junio de 1992).

<sup>1157</sup> CONSELLERIA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA, *Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma da Galicia* (DOG nº63 de 2 de abril de 1993).

<sup>1158</sup> JUNTA DE ANDALUCÍA, *Decreto /1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía* (BOJA nº 56 de 20 de junio de 1992).

no para conseguir necesariamente una victoria; Se divierte sin ansiedad de no conseguir el objetivo marcado; Se favorece la participación de todos, los más y menos dotados, los que siempre ganan y los que siempre pierden. Todos pueden ganar; Los compañeros se ven como compañeros de juego, en relaciones de igualdad; Se intenta superar a sí mismo no a los otros; El juego se ve como una actividad conjunta, no individualizada”<sup>1159</sup>.

La actividad lúdica se reinventa y diversifica a finales del siglo XX, con diferentes aplicaciones a la educación social; así, por ejemplo, Cascón y Martín utilizan los juegos cooperativos en la educación para la paz, creando toda una serie de juegos que tienen un interés especial, por su estímulo de la dimensión de grupo (afirmación, conocimiento, comunicación, confianza), por los aspectos novedosos (cooperación) o por su incidencia en realidades a menudo no tenidas en cuenta (resolución de conflictos, consenso...) <sup>1160</sup>, tomando el juego como una experiencia de grupo, en la que el fundamento reside en las relaciones personales y valores que tienen lugar en las diferentes experiencias lúdicas. Por otra parte, los juegos electrónicos también constituyen un motivo para la educación social, concluyendo M<sup>a</sup> Esther del Moral que “se ha podido comprobar cómo es precisamente a partir de la dinámica establecida por los videojuegos o juegos por ordenador que se generan nuevos modos de socialización (...) cabe abogar por su uso crítico, que permita vislumbrar los valores y contenidos que se están transmitiendo a través de ese ropaje electrónico tan atractivo”<sup>1161</sup>. Igualmente se utiliza el juego de rol en nuestras aulas para trabajar, por ejemplo, en el área de educación para la tolerancia, bajo los siguientes objetivos: favorecer la creación de espacios, situaciones y realidades que propicien el desarrollo armónico de relaciones interculturales entre los diversos alumnos y alumnas de cada aula; desarrollar actitudes de tolerancia y respeto hacia los demás como parte integrante de la diversidad etnocultural de su entorno más inmediato; fomentar el diálogo y la solución positiva de los posibles conflictos surgidos de la convivencia multicultural<sup>1162</sup>, y tantos otros relacionados con la lucha contra actitudes xenófobas. De otro lado, Raúl Gutiérrez se interesa por destacar el valor social de los juegos de grupo no excluyentes y que fomentan la participación, cooperación y la solidaridad:

---

<sup>1159</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego...*, Op. Cit., pp. 414 y 444.

<sup>1160</sup> CASCON, P.- MARTÍN, C. (1995) *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid: Libros de la Catarata, p. 12.

<sup>1161</sup> DEL MORAL, M<sup>a</sup>E. (1996) “Videojuegos, juegos de rol, simuladores” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 246, pp. 87-88.

<sup>1162</sup> MORALES, M. (1996) “Un juego de rol para la cohesión” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 250, p. 32.

“importante es la necesidad de que impere en todo proceso lúdico la participación de todos, frente a la eliminación y/o participación de unos pocos; la ayuda y la cooperación, frente a la rivalidad y la competitividad directa con los demás y el respeto mutuo frente al rechazo y la discriminación ajena (...) Con el juego se puede conseguir un clima en donde impere el respeto, la amistad, la afectividad, la solidaridad... bases para que todos se sientan a gusto y capaces e afrontar con éxito las diferentes situaciones que les planteemos (...) El juego es un elemento socializador, el que mejor favorece el conocimiento de los demás, la interrelación personal y la integración grupal”<sup>1163</sup>.

Otros docentes desarrollan técnicas lúdicas para alcanzar objetivos de coeducación en infantil, pues a estas edades, el juego no es solamente diversión y entretenimiento, ya que “favorece la cooperación y la solidaridad mediante la percepción de los demás y permite crear y recrear la realidad, comprenderla, aprehenderla, dominarla (...) los niños y niñas comienzan a advertir el punto de vista de los demás, paso importante en el desarrollo de la autonomía y de los conceptos morales”<sup>1164</sup>; y también para la solución de conflictos mediante la actividad lúdica, desarrollando en el patio actitudes de colaboración y de respeto mutuo, elaborando normas de convivencia asumidas por todos, así “la participación del alumnado en la solución de conflictos que se producían en el patio ha hecho trabajar la interiorización de normas de convivencia”<sup>1165</sup>. Finalmente, en el siglo XXI los educadores que llevan la actividad lúdica al aula con intereses educativos de carácter social o cívico, lo hacen motivados porque estas prácticas “dan lugar a la manifestación de valores educativos (establecer relaciones igualitarias, cooperación frente a competición; integración; igualdad de oportunidades) (...) puede posibilitar una participación activa, natural, cooperativa y comprensiva del alumnado, reemplazando los valores de competitividad, disciplina y agresividad”<sup>1166</sup>; o, como escriben García Montes y Ruiz Juan, porque el

---

<sup>1163</sup> GUTIÉRREZ, R. (1997) *El juego de grupo como elemento educativo*, Madrid: CCS, p. 11.

<sup>1164</sup> VEGA, A. (1997) “Jugar a ser iguales” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 261, pp. 16-19. Al respecto existe un interesante libro, cuya premisa básica es que “el juego terapéutico puede aportar soluciones a los problemas actuales de socialización” STEFFENS, CH. y GORIN, S. (1999) *Como fomentar las actitudes de convivencia a través del juego*, Barcelona: CEAC, p. 15.

<sup>1165</sup> GÓMEZ, C. (1998) “El patio dentro del aula” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 266, p.21.

<sup>1166</sup> FRAILE, A. (2001) *Actividad física jugada: una propuesta educativa para el deporte escolar*, Alcoy: Marfil, pp. 45-46. Xesús Jarés, tras más de una década de estudio y práctica del juego cooperativo, propone este tipo de actividad lúdica como la más idónea para lograr una buena educación social: “en los juegos cooperativos se enfatizan las estrategias lúdicas de la participación, la comunicación, la cooperación, de tal forma que no hay ganadores ni perdedores; todos participamos por igual sin quedar

niño por medio del juego, puede explorar el mundo que tiene a su alrededor, resolver problemas emocionales, ser un ser social y ocupar un lugar en la comunidad, “el juego como recurso metodológico, siendo conscientes de que es una herramienta ideal para el trabajo en equipo, para el consenso, para la aceptación de normas lógicas, para la cohesión de grupo”<sup>1167</sup>; manteniendo un aprendizaje social e inserción comunitaria, tan necesarios y fáciles de lograr mediante el juego, como ya sucediera en épocas anteriores.

---

nadie excluido. El objetivo del juego no es ver, pues, quién gana o quién pierde, quién es capaz de conseguirlo y quién no, sino en participar juntos para buscar el placer, la comunicación y el aprecio de todos (...) se trata de potenciar juegos que sean acordes a los valores de la igualdad, la participación, la empatía, la cooperación, etc. Y aquí es donde radica la importancia de los juegos cooperativos” JARÉS, X.R. (2000) *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*, Madrid: CCS, pp. 8-9.

<sup>1167</sup> GARCÍA, ME. y RUIZ, F. (2001) *Educación motriz a través del juego. Infantil. Materiales no convencionales*, Madrid: Gimnos, pp. 19-25.

## **5.2.- Folklore, juegos tradicionales y populares como instrumento de socialización.**

Si, como hemos visto, la actividad lúdica es un elemento de educación social, moral y formación cívica de primer orden, el juego popular será el tipo de juego que esté más presente en toda organización social y cultural, puesto que está más arraigado, representa como ningún otro las tradiciones y costumbres de un colectivo, y por tanto, está siempre disponible o al alcance de cualquier educador. Los juegos populares o tradicionales tienen una antigüedad incalculable y han sido siempre, consciente o inconscientemente, uno de los primeros elementos de socialización de todo niño, cuya práctica le permite pasar de un ser individual a un ser social. Mediante esta actividad lúdica el jugador se introduce en las normas y costumbres de su cultura, la cual se transmite entre generaciones, en gran parte, gracias al juego, los cuentos, leyendas, fiestas, etc. Así pues, es nuestra intención en las páginas que siguen, mostrar el interés pedagógico que estas actividades han suscitado a lo largo de nuestra historia contemporánea, ofreciendo una serie de ejemplos, y deteniéndonos en alguna de sus aplicaciones y manifestaciones educativas más interesantes.

A finales del siglo XIX, Adolfo Alexis Buylla atento a los excelentes resultados obtenidos por la iniciativa de M. Daryl como secretario de la *Liga para la propagación de los juegos físicos* en Francia, reclama para España la práctica bajo aspectos pedagógicos de los juegos tradicionales, considerando que “apenas si se necesitaba introducir en nuestro país modas extrañas, teniendo, como tenemos, en casi todas las provincias, la *pelota*, los *bolos*, el *salto del puente*, el *pío campo*”<sup>1168</sup>. Pedro de Alcántara es consciente también del auge que por entonces tienen los juegos tradicionales en naciones europeas como Alemania, Suiza, Bélgica, Francia y, especialmente, Inglaterra, recomendando los más populares de entre estos junto a los autóctonos españoles:

---

<sup>1168</sup> BUYLLA, A. A. (1889) “El libro de M. Daryl sobre la educación física” en *BILE* nº 296, pp. 162-163. En un artículo de Ricardo Rubio también se hace referencia a educadores franceses como Lagrange, Daryl o Coubertin, y a su labor de recuperación ludicopedagógica creando “la ‘Sociedad para la propagación de los ejercicios físicos en la educación’, y la ‘Liga nacional de la educación física’, cuya tendencia era despertar el interés de la juventud por los antiguos juegos franceses, en desuso á causa del creciente predominio de la educación intelectualista” RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* nº 391, p. 146.

“Partiendo en cada país de los locales, son en todos organizados, en cuanto que se recomiendan como los mejores para el fin que se persigue, los de *pelota* (éstos, con ser muy variados y eficaces, son muy nacionales entre nosotros y muy conocidos y del gusto de los niños), de los *bolos*, del *marro*, del *escondite*, de *justicias y ladrones*, de *liebres y lebreles*, y, en general, todos los llamados de *partido*, por el ardor y atractivo que imprime la lucha á que invitan: el *croquet*, el *cricket*, el *foot ball*, son juegos ingleses muy recomendables, que empiezan á figurar al lado de los nuestros”<sup>1169</sup>.

Unos años después la maestra valenciana de enseñanza superior, Castro de la Jara, en respuesta al tema tercero de la asamblea del magisterio de Sevilla, Valencia y Barcelona sobre los juegos más adecuados para la formación física y del carácter de las niñas en las escuelas, fija su mirada sobre los juegos populares, incidiendo especialmente en el archiconocido juego español del marro, así como el juego inglés de los *perros y las liebres*<sup>1170</sup>. La revista *La Escuela Moderna* en su sección dedicada a la crónica del exterior, se hace eco de la experiencia francesa de Chanuy donde se funda una Sociedad de renovación de los juegos populares, “tiene por objeto esta institución vulgarizar los antiguos juegos franceses y los nuevos que puedan originarse, y por este medio distraer al pueblo, reuniéndolo en las plaza pública, al aire libre (...) No puede darse propósito más culto y saludable, así para lo físico como para lo moral”<sup>1171</sup>, reclamando la necesidad de imitar esta iniciativa foránea, puesto que “en España, donde tanta vida de tabernas y café se hace, sería obra muy estimable y civilizadora, la de hacer también todo lo posible por vulgarizar, despertando la afición hacia ellos”<sup>1172</sup>. Por otra parte, el doctor Tissié, en un libro traducido por Ricardo Rubio, llama la atención sobre el carácter pedagógico y socializador del juego popular de la pelota en los frontones y trinquetes del País Vasco, ya que “el juego es una escuela de virilidad y de respeto en la cual viene el vasco á tomar su fuerza y á refrescar su independencia”<sup>1173</sup>, una actividad lúdica la de la pelota, profundamente arraigada y extensamente practicada en gran parte del territorio español.

---

<sup>1169</sup> GARCÍA, P. de A. (1891) “El renacimiento de la educación física” en *La Escuela Moderna* nº 7, pp. 486-487.

<sup>1170</sup> CASTRO, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* nº 49, p. 297.

<sup>1171</sup> “Crónica del exterior” (1896) en *La Escuela Moderna* nº 65, p. 157.

<sup>1172</sup> Ídem.

<sup>1173</sup> TISSIÉ, PH. (1899) *La fatiga y el adiestramiento físico*, Madrid: Librería de Fernando Fé (traducción española de Ricardo Rubio), p. 433.



A comienzos del siglo XX, el maestro de la escuela superior de Cartagena, Martí y Alpera, se aflige por la triste situación en la que se encuentra la práctica lúdica en nuestro país, siendo consciente de que la “desaparición de nuestras costumbres revela nuestra bancarrota moral y física. En España no *jugamos*; en España huimos del aire, de la luz, del ejercicio (...) El porvenir de nuestros descendientes despierta en todo cerebro sano multitud de sombríos presentimientos. Parécenos asistir á la agonía de una raza”<sup>1174</sup>; un escenario que no encontrará solución más que en la difusión de los juegos populares, siendo necesario “ahuyentar la muerte que se acerca y que los lúgubres horizontes que divisamos se conviertan en consoladoras perspectivas, si queremos ser un pueblo sano, fuerte, enérgico, animoso y bien equilibrado, mejoremos nuestras costumbres, volvamos á nuestra santa madre la Naturaleza, pasemos los días festivos en el campo, y en vez de trabajar como niños y jugar como hombres, trabajemos como hombres y juguemos como niños”<sup>1175</sup>. En otro artículo con el mismo título y en la misma revista, García del Real tras observar el deplorable panorama de la práctica de juegos tradicionales españoles, ofrece una serie de pautas y conclusiones, entre las que destaca el señalar que deben promoverse la realización de concursos en que “jugadores de cada región española, y aun extranjeros, demuestren y enseñen los juegos característicos de su país. Estos concursos, presenciados por Maestros y alumnos de las Escuelas Normales y Superiores, serían de grandísima utilidad”<sup>1176</sup>, pudiendo aprovechar posteriormente los educadores asistentes, estos juegos populares como recurso para la educación social en las escuelas. Manuel Bartolomé Cossío es otro de los educadores que reclama una mayor atención por los juegos populares, poniendo como ejemplo el juego tradicional vasco y solicitando a los educadores su utilización pedagógica para una reconstrucción nacional y formación del carácter, propia de la mentalidad regeneracionista:

“yo, en este pueblo, en este país vasco, donde más que en ningún otro punto de España se ha conservado el juego entre todas las clases sociales, el juego sano y noble, el juego corporal al aire libre; donde hasta hace poco tiempo, según creo, se veía jugar al alcalde y al médico, al juego y al sacerdote, yo os digo: restaurad vuestros juegos, que van á morir, como muere toda función social cuando cae en exclusivas manos de profesionales; y para restaurarlos, enseñad á

---

<sup>1174</sup> MARTÍ, F. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 110, pp. 367-368.

<sup>1175</sup> *Ibidem*, p. 368.

jugar á vuestros hijos; que más cuesta –y os lo aseguro por dolorosa experiencia- enseñar á jugar (á jugar de veras, que es cosa muy diversa de jugar y divagar) que á estudiar, á los niños españoles”<sup>1177</sup>.

A propósito de la dinámica educativa de las escuelas al aire libre, Domingo Barnés recalca también el papel educativo de carácter social y moral que pueden llegar a alcanzar los juegos populares, pues en estos establecimientos educativos los niños “juegan los clásicos juegos del país, esos juegos corales tan ingenuos, y que bien dirigidos son verdadera escuela de distinción, de finura, de disciplina, de serenidad, de gracia y de buenas maneras”<sup>1178</sup>. Por otra parte, el belga Sluys hace un análisis de los juegos populares de este país, que puede ser igualmente válido para el caso español, pues es evidente que por entonces, aunque los juegos tradicionales de los niños y de los adolescentes son muy numerosos, “tienden á desaparecer, á consecuencia de las condiciones de la vida moderna; es útil, para asegurar los fines de la educación, que la escuela ayude al renacimiento de los juegos populares”<sup>1179</sup>; para ello, da una serie de recomendaciones y prácticas pedagógicas como, por ejemplo, el que “el programa de los juegos se sacará principalmente de los juegos tradicionales locales: los que han sido practicados por los niños durante siglos, responden, en efecto, mejor á sus necesidades instintivas. Fuera de los juegos locales, existen juegos practicados en el extranjero y que, á causa de sus cualidades educativas, pueden figurar en un programa escolar”<sup>1180</sup>. Asimismo, Eladi Homs cree necesaria esta labor de recuperación del patrimonio lúdico para una mejor socialización y aprendizaje de la cultura propia, incluyendo entre las actividades físicas y de deporte, en la programación de un campamento, este tipo de juegos, para resucitar olvidados juegos y actividades primitivas de la raza<sup>1181</sup>. Al respecto, el también catalán Antoni Sabater Mur con motivo de un anuncio de 1918 de la *Associació Protectora de la Ensenyança Catalana* que ofrece un magnífico premio a la mejor recopilación de juegos para niños de tierras de lengua catalana<sup>1182</sup>, realiza una serie de interesantes críticas y observaciones en las que duda de su carácter pedagógico:

---

<sup>1176</sup> GARCÍA, M. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 111, p. 431.

<sup>1177</sup> COSSÍO, M. B. (1906) “El maestro, la escuela y el material de enseñanza” en *BILE* nº 559, p. 291.

<sup>1178</sup> BARNÉS, D. (1910) “Escuelas al aire libre” en *BILE* nº 605, p. 242.

<sup>1179</sup> SLUYS, M. A. (1911) “Los programas de educación física en la escuela belga” en *BILE* nº 610, p. 15.

<sup>1180</sup> *Ibidem*, pp. 15-16.

<sup>1181</sup> HOMS, E. (1912) “La educación extra-escolar” en *BILE* nº 629, p. 245.

<sup>1182</sup> Sobre este concurso, María de Borja ofrece el siguiente fragmento traducido al castellano: “Consciente del valor educativo del juego y de que hay un gran número de juegos infantiles que son un

“Si el juego tuviese la eficacia educativa que tan gratuitamente se le atribuye, difícilmente habría pueblo que pudiese compararse al nuestro, ya que nuestros niños juegan (a su modo, claro está) de un modo incomparable. Es incalculable el número de juegos de nuestro folk-lore, pero ¿qué les debemos a esos juegos? No será el progreso de nuestra raza que –ya lo hemos repetido varias veces–, tiene a gloria librarse del servicio militar por falta de desarrollo físico. No será el nivel intelectual que pregona nuestro analfabetismo. No será nuestra elevación espiritual que se manifiesta en la falta absoluta de fe dentro de nuestra religiosidad (...) Nuestros juegos infantiles se fundan casi todos (cuanto menos los preferidos por los niños) en su falta de orden, se caracterizan en que cada cual juega como quiere, y tienen los jugadores, como única sanción, los golpes de sus compañeros, Si algún juego requiere una disciplina como el *Marro*, no se tarda en faltar a ella”<sup>1183</sup>.

Estas y otras declaraciones son una muestra evidente de un fenómeno obvio y ya conocido como es el de la renovación pedagógica que vive Catalunya en estos años, cuyos esfuerzos a favor del restablecimiento de los juegos populares, son un buen ejemplo de ello. Así, desde los jardines de infancia del ayuntamiento de Barcelona declaran que “aquesta direcció que exerciria la institució de jardins i camps de joc d’infants en el joc dels nostres nois podria dur a terme una obra tan interessant com és la del restabliment del nostres jocs populars que tant podria contribuir a retrobar la nostra ànima amb l’abundor de llegendes d’història i de costums que contenen”<sup>1184</sup>; de igual modo, en las escuelas al aire libre de Monjuic, se incluye entre la programación pedagógica a este tipo de actividades lúdicas, indicando cómo “s’ha fet una selecció dels jocs, donant preferència als tradicionals en el país i proscriuint els perillosos o

---

tesoro folklórico poco conocido. La Associació Protectora de l’Ensenyança Catalana quiere hacer una recopilación de estos juegos para ofrecerlo a padres y educadores” BORJA, M. (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 79; además informa sobre el conocido folklorista Joan Amades que también realiza una recopilación de juegos populares: “Los juegos de palabras tienen a nuestro juicio, un verdadero valor filológico y constituyen una importante rama de la lingüística folklórica que es necesario que no sea abandonada ni menospreciada en el estudio de la lengua. Los juegos de memoria, documentos de creación popular de una gracia excelsa y un ingenio maravilloso, constituyen elementos interesantes de carácter etnológico y poseen una gran importancia filológica; carecen, pero, del valor lingüístico de los juegos de palabras” Ibidem, p. 82.

<sup>1183</sup> SABATER, A. (1918) “Juegos infantiles” en *Boletín del Liceo Escolar* (Lleida) nº 114-115, pp. 2-5.

<sup>1184</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1920) *Els jardins dels infants*, Barcelona: Comissió de Cultura de l’Ajuntament de Barcelona, p. 52; a lo que añaden que “Majorment interessant fora aquesta obra, quan a Barcelona hem anat deixant perdre aquests jocs i els hem anat suplint per altres d’estrangers, moltes vegades de no tan bon gust, i sempre desplaçats dintre la manera d’ésser del nostre poble. Avui a Barcelona ja no existeix cap joc dels nostres, i per a restablir-los tots es farà ja necessari de fer alguna excursió cap als pobles rurals més llunyans de les grans ciutats, que és a on es conserven encara lliures i purs del contagi d’aquells jocs importats de fora. Afortunadament no manquen particulars i fins algunes

grollers”<sup>1185</sup>, desde el pensamiento de que la recuperación lúdica es una parte muy importante de la difusión cultural y socialización en los usos y costumbres catalanas. Asimismo, una maestra de las escuelas nacionales de Barcelona, opina que si el juego libre y espontáneo es una síntesis educativa para la infancia, “ésta queda mucho más definida si buscamos para nuestros alumnos aquellos juegos populares que a su espontaneidad juntan la ley de herencia a que representan por ser propios de nuestro pueblo”<sup>1186</sup>; advirtiendo a toda la comunidad educativa y en especial a los docentes, que el maestro “hará un buen servicio a la obra educativa recogiendo los juegos populares de su localidad y transformándoles en motivo educacional que proporcione al niño el esparcimiento biológico que le precisa y la formación anímica que le hace falta”<sup>1187</sup>. También el folklorista Rosend Serra i Pagés presta especial atención a esta actividad lúdica, pues como indica en un texto recogido por Marín y Pardo, una de las partes más importantes “del cabal tradicional dels pobles és la relativa a la dels costums de les criatures i no solament per la simpatia que inspiren totes llurs manifestacions, que és absoluta, i per l’indiscutible valor pedagògic que tenen, sinó pel caràcter de permanencia que ostenten, havent trobat a l’efecte els folkloristes més eminents que els jocs infantils guarden les supervivències de les edats i civilitzacions més reculades”<sup>1188</sup>. Por otra parte, el maestro de las escuelas de un pueblo aragonés, Felipe Castiella, al tratar el tema de los juegos infantiles más adecuados para practicar en el aula, insta asimismo al aprovechamiento y recopilación de juegos populares españoles:

“Es innecesario advertir que para la enseñanza de los juegos se recomienda por sí mismo el método activo. Abundan los juegos infantiles en el ‘folklore’ nacional –algunos característicamente regionales-; y resultaría una labor útil y meritoria en alto grado el que personas especializadas en estos asuntos se dedicasen a la tarea de recopilarlos en un libro que, sin duda alguna, sería muy solicitado por los padres y educadores de la infancia ya que éste es un tema tratado muy a la ligera por nuestros publicistas y escritores”<sup>1189</sup>.

---

entitats que es captaven amb zel d’anar recollint els nostres jocs populars i d’una manera molt especial la Protectora de l’Ensenyança Catalana” (en alusión al concurso anteriormente citado).

<sup>1185</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921) *Escoles a l’aire lliure del Parc de Montjuic*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, p. 39. Es necesario también destacar la publicación en Catalunya de la obra de MASPONS I LABRÓS, F. (1928) *Jocs d’infants*, Barcelona: Editorial Barcino.

<sup>1186</sup> BALDÓ, M. (1925) “El folk-lore en la escuela” en *Revista de Pedagogía* nº 43, p. 298.

<sup>1187</sup> *Ibidem*, p. 299.

<sup>1188</sup> MARIN, I. y PARDO, O. (1996) *El jugar de l’Amades. Cultura d’infants. Volum 1: Moixanes, cançons de sorteig i jocs*, Tarragona: Edicions El Mèdol, p. 14.

<sup>1189</sup> CASTIELLA, F. (1929) “Los juegos infantiles” en *Revista de Pedagogía* nº 92, p. 345; los juegos populares españoles se encuentran muy olvidados, más aun cuando se compara con otros países como

El carácter racial que se le supone a todo juego popular inmerso dentro del folklore de un país, será objeto de recuperación y exaltación educativa tanto antes como después de la Guerra Civil española. Así, en 1935 Adolfo Maíllo ya apunta hacia el estudio de este tipo de tradiciones y actividades lúdicas, para “completarle en sentido folklórico, racialista, tomando como base los juegos típicos de cada región, porque las actividades espontáneas del pueblo en que el decurso de los tiempos se perpetúan invariables, obedecen a un principio de adecuación perfecta al alma racial, que es necesario tener siempre en cuenta para hacer eficaz y fecunda, en el espacio y en el tiempo, la labor de la escuela”<sup>1190</sup>. De igual modo, una década más tarde Sánchez Múgica se fija en los juegos populares del país como un instrumento extraordinario de formación nacional, realizando una recuperación de estos bajo la justificación de que “la misma variedad que se observa en las costumbres y folklore en nuestras provincias la encontramos en los juegos españoles (...) Por esto, nuestro deseo de dar a conocer en estas páginas el mayor número posible de ellos, con el fin de proporcionar al compañero Maestro un buen medio educativo”<sup>1191</sup>; proponiendo juegos de exaltación patriótica y unidad nacional como, por ejemplo, el popular juego del ‘churro’ bajo una denominación diferente, en el que el capitán del bando contrario empieza el juego al grito de ‘España número 1’<sup>1192</sup>. La amplia y rica variedad de juegos populares que recopila, así como el entusiasmo nacionalista, le hacen llegar a la siguiente conclusión: “muchos son los juegos que llevamos ya indicados en las páginas de LA ESCUELA EN ACCIÓN; mas son tan variados los practicados por los niños españoles en las diversas regiones y provincias, que difícilmente habrá en el mundo pueblo que los supere”<sup>1193</sup>, una curiosa conclusión a la que llegan muchos pueblos europeos que se consideran, cada uno de ellos, poseedores de la mayor diversidad de juegos populares existente.

Son unos años en los que se aprovecha cualquier oportunidad para realizar una apología y ensalzamiento patrio, siendo los juegos populares uno de los elementos

---

Italia, donde se atiende al “carácter de los *juegos italianos populares de la infancia*; a la oportunidad de sustituir los juegos que inventó el espíritu abstracto de los teorizantes por los que han nacido de la secular experiencia popular nutridos de canciones sugestivas, ficciones dramáticas sencillas y juguetonas, sorpresas gratas a los niños; a la necesidad de depurar, mediante una delicada selección, los juegos populares tradicionales de las distintas comarcas de todo aquello que sea menos noble y educativo” LOMBARDO-RADICE, G. (1928) “El folklore y la educación de los niños en Italia” en *Revista de Pedagogía* nº 81, pp. 385-386.

<sup>1190</sup> MAÍLLO, A. (1935) *Nociones de pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español (2ª edición), p. 115.

<sup>1191</sup> SÁNCHEZ, R. (1947) “Educación física” en *La Escuela en Acción* nº 7.504-7.505, p. 27.

<sup>1192</sup> SÁNCHEZ, R. (1947) “Juegos escolares” en *La Escuela en Acción* nº 7.517-7.518, p. 84.

<sup>1193</sup> SÁNCHEZ, R. (1950) “Juegos escolares” en *La Escuela en Acción* nº 7.762-7.763, p. 192.

ideales para llegar a todas las conciencias infantiles, para lo cual se hace necesario que “nuestros juegos populares nunca deben caer en el olvido, ni ser postergados por otros de importación. Muy bien el basse-ball, el hand-ball, el baloncesto y tantos otros de origen norteamericano o inglés que han venido a enriquecer nuestros sistemas de recreo, pero no olvidemos nunca ni la pelota, ni el marro, ni los bolos, ni tantos otros juegos propios de España”<sup>1194</sup>. El hecho de practicar estos juegos populares se supone que afianzará el carácter nacionalcatolicista, lo cual es posible porque “en España tenemos una tradición riquísima en canciones, bailes y juegos cuya conservación puede contribuir a que permanezca y aun se haga más fuerte el sentido cristiano de la vida española”<sup>1195</sup>. La recuperación de este patrimonio lúdico tradicional, se extiende también a la necesidad de fabricación de juguetes de producción española teniendo presente los criterios de bondad y características de los juegos populares, pues, como dice Francisco Azorín, de este modo “evitaremos las perniciosas influencias extranjerizantes que desvirtúan los gustos estéticos de nuestros pequeños y lograremos un éxito completo cuando, llegada la época de los Reyes Magos, acertemos con el obsequio apropiado para el alma delicada de nuestros niños”<sup>1196</sup>. Durante las primeras décadas del franquismo se realiza una gran difusión y propaganda para que los niños y jóvenes españoles practiquen los juegos populares propios de su país, a pesar de los cual hay quien considera en 1964 que “se ha menospreciado un poco hasta el presente ese venero bien abundante del juego tradicional, conocido desde nuestra infancia –para los ya veteranos-, tan rico en buenas calidades de todo orden y de efectos tan saludables así física cuanto moralmente”<sup>1197</sup>, reivindicando su utilización mediante la explicación de juegos como el gua, las canicas, la peonza, el zurriago, las cuatro esquinas, la pídola, el salto del burro, etc. Por ello, el catedrático de pedagogía de la Universidad de Barcelona Joan Tusquets, solicita la implantación escolar de los juegos nacionales debido a los beneficios que reportarían a la vida social y comunitaria:

“Valiéndonos de todos los medios a nuestro alcance, sin excluir los juegos y la ponderada crítica de su significado, de su efecto y de su puesto exacto en la jerarquía de valores, deberíamos contribuir los pedagogos intencionales –desde el hogar, la escuela o el púlpito- y

---

<sup>1194</sup> “Juegos y deportes. El marro” en *Niños de Escuela Española* (suplemento infantil de la revista *Escuela Española*) n° 59, 11 marzo 1948, p. 3.

<sup>1195</sup> “Diversiones y cultura” (1948) en *Escuela Española* n° 378, p. 491.

<sup>1196</sup> “Valor educativo del juguete” (1950) en *El Magisterio Español* n° 7.771, p. 244.

<sup>1197</sup> “Juegos en la Escuela” (1964) *Boletín de la Inspección de la Enseñanza Primaria* n° 24, p. 9.

funcionales –desde la televisión, el cine, el periódico o el cartel anunciador- a que el pueblo y singularmente la juventud se convenzan de que si los españoles estimamos, intelectual y sentimentalmente, el auténtico ‘lucimiento’ en vez de la majeza, la temeridad o el desplante, y no obstaculizamos el ‘lucimiento’ colectivo, a fuerza de preocuparnos del individual, nos habrá caído a todos, no sólo a un afortunado, el premio gordo de la lotería”<sup>1198</sup>.

La llamada a la recuperación y uso del patrimonio lúdico popular español prosigue –si bien con un discurso y lenguaje mucho más moderado- en los años 70, así en el *II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete en el ámbito de la escuela y la educación especial*, celebrado en Barcelona del 19 al 21 de noviembre de 1977, se establece entre las conclusiones relativas al ámbito escolar que “urge la realización de trabajos de investigación que recopilen los juegos tradicionales y populares infantiles, recogiendo la información necesaria (nombre con que se le conoce según los lugares, normas del juego, condiciones...) que asegura la continuidad de su transmisión”<sup>1199</sup>. La explotación pedagógica de los juegos tradicionales de cada país es también uno de los motivos que llevan a la UNESCO a publicar un libro al respecto, editando una monografía “sobre el aprovechamiento de las tradiciones culturales nacionales para concebir y establecer técnicas de educación adaptada al medio”<sup>1200</sup>; adaptándose la actividad lúdica tradicional o popular, mejor que ningún otro instrumento pedagógico a la peculiaridad y singularidad de cada cultura o sociedad. Por entonces, en nuestro país desde las diferentes y constitucionalmente reconocidas comunidades autónomas se exhorta a esta tarea; así el gallego Xurxo Torres presenta a las ludotecas como instituciones de juego ideales donde poder acoger y rescatar este tipo de actividad lúdica, puesto que la ludoteca, por su vinculación al medio sociocultural en el que está inserta, sirve para la recuperación de los juegos populares como patrimonio cultural de valor incalculable<sup>1201</sup>. Surgen en aquel tiempo diferentes iniciativas de compilación de juegos populares como la que realiza Josep Bataller desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de València, en cuyo prólogo de Sanchis Guarner, se puede leer que “l’escola, doncs, ha de prestar atenció als jocs infantils tradicionals peculiars

---

<sup>1198</sup> TUSQUETS, J. (1966) “Juegos nacionales y pedagogía del desarrollo” en *Revista de Educación* nº 185, p. 85.

<sup>1199</sup> “Conclusiones del II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete en el ámbito de la escuela y la educación especial” (1978) en *Bordón* nº 222, p. 188.

<sup>1200</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 3.

<sup>1201</sup> TORRES, X. (1979) “Un espacio para el juego: las ludotecas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 23.

de cada comunitat, i no limitar-se a la difusió i fonament d'altres forasters, els quals serien –han estat- alienants”<sup>1202</sup>. Por su parte, el estudioso catalán del juguete José Corredor-Matheos, se plantea la validez de los nuevos juegos frente a los tradicionales, creyendo necesario saber si, “rotas las barreras que separan a un niño de otro en algunos de los modernos juegos, este tipo de juegos será un sustituto válido de los juegos tradicionales y capaz, por lo tanto, de cumplir la doble función de permitir la creatividad del niño y de divertirlo”<sup>1203</sup>. Esto no es mas que una muestra de la incesante y continua llamada desesperada por rescatar los juegos populares del olvido, a los que se le confiere un carácter educativo de índole social y cívica que podría aprovecharse por las escuelas, puesto que también el patio puede convertirse en “el centro cívico de recuperación de la enorme cantidad de juegos populares, hoy en trance de desaparición. Podemos invitar a nuestros alumnos a que indaguen los juegos que practicaban sus padres y abuelos cuando tenían su edad y después jugarlos en el patio”<sup>1204</sup>, utilizando además estos juegos como centro de interés para la explicación e investigación de factores emotivos, históricos e intelectuales.

El colectivo Adarra formado por educadores y personas interesadas en el juego, también se siente en la necesidad de intervenir pedagógicamente a mediados de los 80, ante una situación que califican de pérdida de las tradiciones populares como los juegos

---

<sup>1202</sup> BATALLER, J. (1979) *Els jocs dels xiquets al País Valencià*, Valencia: ICE Universitat de València, p. 6. Son diversos e interesantes los libros editados en las últimas décadas del siglo XX, sobre recopilaciones y estudios de juegos populares en diferentes lugares de la geografía española. Véase, entre otros: en Galicia: ROMANÍ, A. (1979) *Xogos infantiles de Galicia*, Santiago de Compostela: Follas Novas; VVAA. (1986) *Xogos populares en Galicia*, La Coruña: Xunta de Galicia, Conselleria de Turismo, Xuventude e Deportes; para las Baleares: POU, A. (1980) *Jocs populars*, Palma de Mallorca: Editorial Moll; BARCELÓ, J. y FORTEZA, LL. (1993) *Cançons i jocs populars de les Illes Balears*, Palma de Mallorca: Centre d'Estudis d'Esplai; en Valencia, además del anteriormente citado: BATALLER, J. (1986) *Jocs populars*, Valencia: Bullent; en Catalunya: CABALLE, J. y RUSCADELLA, T. (1982) *Recull de jocs popular gironins*, Girona: Servei Municipal de Publicacions; ANTÓN, M. (1990) *Els jocs de sempre*, Barcelona: La Llar del Llibre; MARÍN, I. (1994) *Jocs populars. I tu a què jugues?*, Barcelona: Rosa Sensat; BUSQUÉ, M y PUJOL, MA (1996) *Jocs tradicionals*, Berga: Amalgama Edicions; o Castilla-La Mancha: MEDINA, C. (2001) *Los juegos populares e infantiles en Castilla-La Mancha*, Toledo: Junta de comunidades de Castilla-La Mancha.

<sup>1203</sup> CORREDOR, J. (1983) “Algunas reflexiones” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 6; desde su punto de vista, la moderna sociedad de los 80 y las demandas –cada vez mas exigentes- de los niños, tienen gran parte de culpa en la desaparición de los juguetes tradicionales: “moltes d'aquestes juguines, va resistir les innovacions i es va mantenir durant molt de temps. No creiem que els intents de reactualització amb materials diferents de la fusta –plàstics- l'hagin feta reviure. Potser és oportú que diguem, arribats en aquest punt, que el nen, en les darreres dècades, ha acceptat –en part potser perquè ho reclamava- una major fidelitat als models adults (...) Un cavall ja no serà de cartó sinó que s'assemblarà molt als de veritat. El més important, però, és que ja no veurem gaires cavalls de juguina perquè el mateix nen ja no en veu de debó. Al seu davant té automòbils, autopistes, garatges, cotxes de policia, etc.” CORREDOR, J. (1981) *La juguina a Catalunya*, Barcelona: Edicions 62, p. 16.

<sup>1204</sup> ÁLVAREZ, F. (1983) “Investigar el juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 16.



y las rondas infantiles, debido a los fuertes movimientos migratorios y mass-media<sup>1205</sup>; por ello se ponen manos a la obra y pretenden rescatar del olvido todos aquellos juegos populares que tradicionalmente han practicado las anteriores generaciones y que tan buen provecho educativo y socializador les han proporcionado:

“Paralelamente a la progresiva desaparición del juego, de los juegos populares, de los juegos de siempre, se está produciendo en la escuela, entre los enseñantes el ‘boom’ de la expresión corporal, de la psicomotricidad, creatividad, teatro... En muchos casos, pobres sucedáneos con los que se intenta desarrollar ‘artificialmente’ las capacidades que se manifiestan libre y espontáneamente en el juego. Por esto nos parece necesario, incluso vital, la recuperación de los juegos a los que nosotros, nuestros padres y hasta nuestros abuelos nos dedicábamos de pequeños”<sup>1206</sup>.

Bernardo Carpente, propone un recurso lúdico para el ciclo medio de EGB basado en el juego dramático, acompañado de un baúl de disfraces y un buzón de juegos, que no será mas que una caja de galletas o zapatos disfrazada de buzón, que sirve para “recibir las cartas de los niños en las que nos explican cómo se juega a... en su barrio, o a lo que jugaba el abuelo, sus padres, sus vecinos o el guardia de la esquina... (Cada semana sacamos una carta: el ‘afortunado’ nos enseña el juego y... lo jugamos; ¿qué mejor modo de recuperar los juegos populares?)”<sup>1207</sup>. Otro recurso similar, ya en la década de los 90, lo expone la profesora Martínez Medrano mediante el proyecto de creación de un fichero ludo-pedagógico constituido por recapitulaciones de juegos tradicionales, para su incorporación, en la medida de lo posible, a actividades didácticas de aplicación en los recreos o momentos extraescolares, siendo recomendable “que el profesor disponga de un repertorio de juegos antiguos o modernos a ser posible relacionados con la localidad o región donde radique el centro escolar, a fin de aprovechar la riqueza de interés y motivación que supone esa referencia a su propio entorno”<sup>1208</sup>. En estos años, en los diferentes decretos que regulan las enseñanzas de las distintas comunidades autónomas figura entre sus objetivos la recuperación y aplicación de los juegos populares propios de cada comunidad; así, por ejemplo, en las

---

<sup>1205</sup> GRUPO ADARRA (1984) *En busca del juego perdido*, Bilbao: Adarra, p. 5.

<sup>1206</sup> *Ibidem*, p. 29; concluyendo que es imposible “escamotear la demostrada importancia de los juguetes los auténticos y sencillos juguetes de siempre, irremplazables en la formación de los niños” *Ibidem*, p. 224.

<sup>1207</sup> CARPENTE, B. (1986) “Aprende jugando” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 143, p. 19.

disposiciones legales de Galicia, Catalunya, País Vasco o Canarias, se programa la enseñanza de juegos populares y tradicionales<sup>1209</sup>, una inclusión que en el caso andaluz se argumenta de la siguiente forma: “debe entenderse la práctica vinculada a la cultura circundante que, en el caso de la Comunidad Andaluza, aporta multitud de tradiciones y manifestaciones propias de indudable riqueza. Conviene por tanto tener en cuenta la importancia de que los alumnos y alumnas conozcan y practiquen juegos autóctonos y tradicionales, como vínculo y parte del patrimonio cultural de nuestra Comunidad”<sup>1210</sup>, igualando en importancia a los juegos populares con el patrimonio histórico artístico de carácter monumental de cualquier ciudad.

Paralelamente los educadores continúan manifestándose a favor de la aplicación pedagógica del juego tradicional, por tratarse de un buen instrumento de educación social, aprovechando la oportunidad de que “existe un repertorio variadísimo de juegos tradicionales de gran interés educativo por lo que comportan de educación de puntos de vista, aceptación y regulación de normas, aunar esfuerzos, cooperación de unos con otros, etc”<sup>1211</sup>. Una de las que más ha estudiado la forma de aplicar el juego tradicional a la práctica cotidiana de las escuelas actuales es Eugenia Trigo Aza, que programa esta actividad lúdica en el área de educación física, si bien es consciente que también es posible (y así lo refleja el currículum de educación primaria) aplicarlo en el área de conocimiento del medio natural, social y cultural; así como en el área de educación artística o cualesquier otra. En esta tarea habrá de implicarse todo el profesorado que “tiene el cometido de recuperar el juego autóctono y tradicional. No solamente el

---

<sup>1208</sup> MARTINEZ, E. (1993) *El juego infantil. Análisis y aplicación escolar*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, p. 101.

<sup>1209</sup> “Juegos populares autóctonos y tradicionales” CONSELLERIA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA, *Decreto 245/1992 de 30 de xullo, polo que se establece o currículo de Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia* (DOG nº158 venres 14 agosto 1992); “Juegos tradicionales y populares” GENERALITAT DE CATALUNYA DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Decreto 95/1992, de 28 de abril, por el cual se establece la ordenación curricular de la educación primaria* (DOGC 1593, de 13 de maig de 1992); “Práctica de los juegos populares y tradicionales” PAÍS VASCO, *Decreto 236/1992 de 11 de agosto, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco* (BOPV de jueves 27 de agosto de 1992); “El juego como manifestación social y cultural (juegos populares, autóctonos y tradicionales) (...)Valoración de los juegos populares, autóctonos y tradicionales como vínculo y parte del patrimonio cultural de la comunidad” CONSERJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, *Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, Santa Cruz de Tenerife* (BOC nº 44 de viernes 9 de abril de 1993).

<sup>1210</sup> JUNTA DE ANDALUCÍA, *Decreto/1992 de por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía* (BOJA nº 56 de 20 de junio de 1992).

<sup>1211</sup> NARGANES, JC. (1993) *Juego y desarrollo curricular en educación física: orientaciones para la reforma en enseñanza primaria*, Sevilla: Wanceulen, p. 10.

profesor de educación física. En las diferentes áreas, se deben desarrollar los aspectos lúdicos de cara a la educación del tiempo libre y el juego tradicional es al mismo tiempo una manera de educar ese tiempo libre”<sup>1212</sup>; todo ello, porque permiten conseguir los siguientes objetivos educativos: generar en el alumno un interés especial por el juego tradicional a partir de su práctica; permitir conocer mejor la cultura propia y por ello valorarla; contribuir a la relación con otras personas de distintas edades, sexo y condición; Favorece la mejora cualitativa del uso del tiempo libre; y encaminar la autoestima hacia lo propio<sup>1213</sup>. Esta defensa se fundamenta en una antigua justificación, en la que los juegos tradicionales son parte del patrimonio cultural y que hay que recuperar para no perder la propia cultura, pues “estamos invadidos por culturas ajenas y estamos olvidándonos de la propia idiosincrasia”<sup>1214</sup>, observando la proliferación de otros juegos de origen extranjero, como una intromisión o injerencia extraña.

Algunas de las propuestas para llevar a cabo esta labor de recuperación del patrimonio lúdico en la última década del siglo XX las ofrece, entre otros, María de Borja y un grupo de educadoras catalanas que presentan su experiencia en las ludotecas como el espacio ideal de acogida para el juego tradicional, por ser en ellas donde se podrá “retrobar els jocs i les joguines tradicionals coneixent les variants pròpies de la comarca, adequar-los i potenciar-los com a cultura lúdica popular específica de la zona”<sup>1215</sup>. Un maestro gallego plantea otra alternativa para utilizar los juegos tradicionales en el aula, en este caso mediante la introducción de una unidad didáctica

---

<sup>1212</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Vol. II. Aplicaciones)*, Barcelona: Paidotribo, p. 27.

<sup>1213</sup> Ídem; además ofrece una serie de aspectos prácticos a tener en cuenta a la hora de aplicar el juego tradicional en la escuela: “Cuando programamos una unidad didáctica de juego tradicional en el seno de nuestra aula, tendremos en cuenta los siguientes aspectos: 1- Explicar a los alumnos el objetivo a desarrollar y cuál va a ser su función. Animarlos a la búsqueda de juegos en su entorno familiar. Juegos de ellos mismos, juegos de sus padres y juegos de sus abuelos. 2- Ponerse de acuerdo en qué días, momentos, tiempos y áreas en los cuáles se va a jugar. 3- Llegar a un acuerdo o compromiso en el orden de exposición y explicación de los juegos. Responsabilizar a cada uno de la preparación del material necesario para la práctica por parte de todos del juego o juegos correspondientes. 4- Cada alumno escribirá su juego en las fichas elaboradas al efecto. Una ficha en la cual se recogen las características del juego y una segunda ficha donde se recogen las ‘referencias antropológicas’ del mismo juego. 5- La persona que le toca explicar el juego, lo expone y los demás deben escuchar toda la explicación. Dejando hablar, estamos también educando la atención y el desarrollo del lenguaje oral. 6- Jugar el tiempo suficiente a cada juego expuesto, de manera que el juego “sienta huella”, es decir se asiente dentro de cada uno de los componentes del grupo. 7- El profesor detendrá el juego, si ve que alguna faceta de ese juego, no es lo suficientemente educativa o existe algún malentendido en el transcurso del mismo” Ibidem, pp. 29-30.

<sup>1214</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Vol. I. Bases teóricas)*, Barcelona: Paidotribo, p. 447.

sobre el popular juego del trompo. Para poder hacer esta idea efectiva, habrá de superarse previamente un obstáculo pues, “a pesar de este convencimiento, a la hora de plantear en mi programación algún juego popular siempre me encontraba con el mismo problema: cómo introducirlos sin que quedaran convertidos simplemente en materia a estudiar o trabajar (simples ejercicios o habilidades) y que, por tanto, perdieran la frescura y el encanto de todo juego infantil”<sup>1216</sup>; con el juego libre en el patio, los concursos, talleres voluntarios y en las sugerencias de los mismos alumnos, encuentra la solución a este dilema, lo cual le permite alcanzar el resultado de “la recuperación de ese patrimonio cultural, esa memoria lúdica colectiva, que son los juegos infantiles, de calle, y el rescate de algo tan importante como el placer de jugar sin más ni más, porque sí... de la que tan necesitados estamos todos, niños y mayores, hoy en día”<sup>1217</sup>. Para acabar, vemos que en la actualidad aun continua reclamándose la vuelta a los juegos tradicionales de épocas anteriores, considerando algunos que los niños y las niñas de décadas pasadas aún eran “receptores y transmisores de la tradición lúdica de la cultura popular, de esa a la que la escuela siempre ha dado la espalda, pero que para nosotros fue muy importante porque nos enseñó aquello que es imprescindible para el completo y armónico desarrollo humano”<sup>1218</sup>; ante este análisis de la realidad Antón Cortizas recomienda que en la actualidad:

“se ve que hoy es imprescindible, más que nunca, que la escuela tome en serio su papel de transmisora de cultura y no sólo de saberes enciclopédicos, y que convierta sus patios, sus pistas deportivas, sus espacios libres, en aulas y las aulas en auténticos espacios libres, donde la cultura y el conocimiento se mezclen en una sola diversión (...) El juego tradicional debe invadir la escuela, que tiene que ser un lugar donde los niños puedan recibir la cultura popular, que dadas las circunstancias de hoy en día no pueden recibir de otra manera (...) La finalidad de los juegos tradicionales es carecer de finalidad. El motivo del juego no es ganar, ni siquiera competir. La finalidad del juego es jugar, divertirse, estar con los amigos, vivir aventuras. El juego popular es

---

<sup>1215</sup> BORJA, M.; RAJADELL, N.; ROVIRA, M.; VILADÉS, MA. (1995) *Les ludoteques catalanes. Estudi d'una realitat*, Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 141.

<sup>1216</sup> RAMOS, L. (1996) “Gira, trompo, gira...” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 243, p. 24.

<sup>1217</sup> *Ibidem*, p. 26.

<sup>1218</sup> CORTIZAS, A. (2005) “El juego (tradicional) en la escuela” en *Padres y Maestros* nº 293, p. 8.

democrático. Todo juego contiene unas reglas, pero las de los juegos populares no son ni fijas ni estandarizadas, ni las impone nadie”<sup>1219</sup>.

La lectura y análisis de estos pasajes de nuestra historia contemporánea, nos demuestra cómo, a pesar del alarmismo y la constante preocupación por la posibilidad de pérdida de los juegos tradicionales, a lo largo de todas las generaciones se ha ido practicando este tipo de actividad lúdica socializadora. Los cambios provocados por el transcurso de los años han influido en la utilización ideológica, socializadora, moral o cívica que se ha hecho de ellos en función del momento histórico en el que se encontraran; pero el esfuerzo de muchos educadores y el interés de los niños al practicarlos, han sido los que han permitido que los juegos populares no desaparecieran nunca de nuestras vidas, y sean una constante en la historia lúdico-pedagógica de nuestro país.

---

<sup>1219</sup> *Ibidem*, pp. 9-10

### **5.3.- Sexismo, coeducación y diferenciación de roles en el juego de niños y niñas.**

La actividad lúdica, a pesar de ser gratuita y aparentemente carente de finalidad, esconde tras de sí una larga sucesión de aprendizajes de tipo social y la transmisión de una serie de valores. Dentro de la inmersión cultural en este tipo de valores sociales y culturales, se encuentran los roles de género y estereotipos sexistas. La verdad es que, unas veces intencionadamente y otras de manera involuntaria, los juegos contienen una fuerte carga social en la que se propagan e infunden unos roles determinados. Dependiendo del momento histórico en el que se juegue, las actividades lúdicas intentan representar y reflejar los papeles que la sociedad de entonces les tiene asignado a los jugadores, en función de si se trata de un niño o de una niña. No suelen ser los mismos tipos de juegos, de juguetes ni de espacios los que practican los niños o las niñas, pues unos se consideran más ‘adecuados’ o ‘apropiados’ que otros. Aunque esta situación no es una constante y el juego entre ambos sexos se ha producido en algunos episodios históricos de manera conjunta, y en otros ha transcurrido por caminos separados. Ya en la antigüedad, Platón habla de juegos comunes para ambos sexos en las primeras edades y de actividades diferenciadas a partir de los seis años, así en el libro VII de *Las Leyes*, dice que “haciéndoles jugar se libra y se distrae a los niños de la molicie y se corrigen. En esta edad, sean niños o niñas, se les reunirá en lugares comunes, vigilados por una señora, que deberá castigar a los que falten. Pasada la edad de los seis años, se deberán separar los dos sexos y se les enseñarán ejercicios diversos”<sup>1220</sup>. Dando un gran salto en el tiempo y centrándonos en la historia educativa contemporánea de nuestro país, encontramos a mediados del siglo XIX en el manual para maestros de párvulos de Pablo Montesino, una referencia al respecto. Para él, los juegos de niños y niñas también deben ser los mismos en edades tempranas, si bien posteriormente habrán de diferenciarse debido a su carácter más dinámico y violento:

“Los juegos y ejercicios de los párvulos son y deben ser comunes a los dos sexos. Se observa sin embargo, que cuando van llegando a los cinco años comienzan las niñas a abstenerse, o dejan de tomar parte en algunos entretenimientos de los niños de la misma edad; y la razón ha de ser que no pudiendo hacer iguales esfuerzos no les resulta placer. Mas no porque

llegando a esta edad las niñas sean incapaces de ejercicios tan activos y a veces violentos como los niños de la misma edad, dejan de emplearse en otros juegos y ejercicio que les son más convenientes. No juegan o corren tras la pelota; pero toman la cuerda y saltan, o se agregan a otros niños más pequeños y juegan con ellos”<sup>1221</sup>.

El mismo argumento ofrece por entonces la revista madrileña *La Aurora*, donde según Colette Rabaté los juegos masculinos y femeninos no son tan diferentes en la primera infancia como posteriormente, pudiendo leer en esta revista que en la primera edad, “los juegos de los niños y niñas son los mismos, pero á los cinco o seis años van separándose las niñas para entretenerse bien en los juegos propios de su sexo, bien modificando los que son comunes a los dos sexos”<sup>1222</sup>. En otras publicaciones infantiles contemporáneas se puede apreciar esta diferenciación como, por ejemplo, a la hora de enseñar las reglas y normas de comportamiento social en el juego de ‘las visitas’ a unas niñas cuyo futuro reservado es el de ama de casa, instruyéndolas en la simulación sobre la mejor manera de preparar la comida, trato con el servicio y modales en la mesa, donde, “aun jugando, hija mía, se debe procurar la perfección, y mas divertido os parecerá vuestro juego cuanto mas se asemeje a la verdad”<sup>1223</sup>. Una situación que se hace más evidente aun en el juego de muñecas para las niñas, sobre las que se hacen varias referencias: “no sólo son un juguete sino un instrumento de estudio y aprendizaje para las niñas aplicadas y laboriosas”<sup>1224</sup>, o por ejemplo, “de suerte que las muñecas tienen la virtud de entretenerlas en su cuna, de divertir las poco despues, y de servir á su instrucción cuando mayorcitas”<sup>1225</sup>. En el diccionario pedagógico de Carderera también hay diversas alusiones a las diferentes clases de roles asignados a las actividades lúdicas de niños y niñas, pues en el juego infantil del niño “si se acostumbra á aquel á guardar su carro en un parage, se le da una lección continua de método y buen orden; asimismo

---

<sup>1220</sup> CREDARO, B. (1921) “Los problemas pedagógicos en Platón y Aristóteles, particularmente en lo que toca a la educación física” en *BILE* n° 730, p. 4.

<sup>1221</sup> MONTESINO, P. (1992) *Manual para los maestros de escuela de párvulos* (Introducción crítica de Julio Ruiz Berrio), Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE), tomado de la edición de 1850, por la Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, p. 203.

<sup>1222</sup> *La Aurora*, Imprenta de A. Vicente, tomo I, 1851, p. 62 citado en RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX” en *Historia de la educación*, Vol. XII-XIII, p. 371.

<sup>1223</sup> *El Museo de los Niños*, Imp. Tip. de Mellado, tomo III, 1847, p. 221 citado en RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación...”, Op. Cit., p. 373.

<sup>1224</sup> *El Mentor de la Infancia*, Establecimiento Tipográfico, tomo I, 1843, p. 59 citado en RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación...”, Op. Cit., p. 374-375.

<sup>1225</sup> *El Museo de los Niños*, Imp. Tip. de Mellado, tomo III, 1847, p. 10 citado en RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación...”, Op. Cit., p. 375.

cuando se exige de una niña que recoja y arregle con aseo sus muñecas, se la enseña á ser metódica y aseada en cosas mayores”<sup>1226</sup>. Otro ejemplo entre juegos de diferentes sexos es el juego de la muñeca para niñas, instando a que todas las madres sepan cuanta utilidad se puede sacar de la diversión con las muñecas: “con ella se adquiere el hábito de cortar, coser y arreglar vestidos, el buen gusto en los trages (sic) y otras habilidades propias de su sexo. La disposición de las niñas para imitar las costumbres de su madre se descubre tambien en este entretenimiento”<sup>1227</sup>, y los juegos de pelota o de carácter físico para niños donde la pelota, la raqueta, el juego del aro, y otros similares, “fortalecen á los niños y les dan cierta agilidad; pero estos, como por lo comun son propios de muchachos, tratemos de otro mas agradable en que pueden ejercitarse las niñas con utilidad”<sup>1228</sup>. Por su parte, Pedro de Alcántara se detiene a explicar ampliamente las posibilidades de adoctrinamiento y aprendizaje del rol femenino que ofrecen los juegos de niñas, como el de las muñecas:

“Hablando de los juegos y de las ocupaciones infantiles siquiera sea en los términos generales que lo hemos hecho, es punto ménos que imposible no recordar esos inocentes y graciosos entretenimientos en que las niñas ensayan el importante papel que han de desempeñar luego en el hogar doméstico, que es el teatro en que las mujeres se exhiben más legítimamente y obtienen sus mejores triunfos (...) las muñecas, los ajuares en miniatura y los diminutos muebles y utensilios caseros con que las niñas pasan deliciosamente la mayor parte del tiempo, preludiando y como queriendo anticipar días que al cabo llegarán (...) en las relaciones entre la niña y su muñeca hay algo más que un simple juego; hay un aprendizaje de una parte de la vida, parte la más grande y noble de la existencia de la mujer, como que constituye su genuina vocación”<sup>1229</sup>.

En las actividades de las niñas se mezclan, según Alcántara, el instinto maternal con el sentido doméstico, el cual se desarrolla y practica mediante estos ensayos lúdicos, pues “en esos inocentes juegos de las niñas se preludia ya *seriamente* el dulce y augusto oficio de madre. Los cuidados, las caricias y los mimos que las niñas prodigan á

---

<sup>1226</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 274.

<sup>1227</sup> *Ibidem*, p. 275.

<sup>1228</sup> *Ibidem*, p. 276 –este otro juego al que hace referencia para las niñas es, obviamente, el de las muñecas.

<sup>1229</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico, Tomo V. De la educación física*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 120-121.



sus muñecas, son una revelación del *instinto de la maternidad* (...) A esto hay que unir el *sentido doméstico*, que asimismo se revela en los juegos de las niñas, como natural y precisa consecuencia del sentido materno”<sup>1230</sup>, ambas ‘virtudes’ las encarnará y tendrá oportunidad de desplegarlas en el juego de la muñeca, pues “no sólo exige de la niñas esas caricias á que ántes nos hemos referido, que son como inocentes pero acentuados preludios del amor más puro y desinteresado que se conoce aquí en la tierra; pone también á contribución su ingenio, sus disposiciones, su manejo para muchos y muy importantes de los menesteres de la casa”<sup>1231</sup>. Para sacar el máximo provecho a estas potencialidades e inculcar el rol femenino de madre y ama de casa, la educación materna habrá de estar atenta a estos factores, “si las madres de familia, que están dotadas de una admirable facilidad de comprensión de cuanto á sus hijos se refiere, se dedicaran á observar con algun detenimiento esas significativas revelaciones (...) ¿cuánto partido no podrían sacar para la educación de sus queridas hijas, de los inocentes y, no obstante, significativos juegos á que éstas otorgan tan decidida é ingenua predilección?”<sup>1232</sup>. El folklorista Antonio Machado y Álvarez en un estudio sobre los juegos infantiles españoles, advierte sobre las preferencias de las niñas por los juegos de corro y canciones, donde muchos de aquellos no consisten mas que en “cogerse de las manos, formando una rueda, varios niños ó niñas –niñas por lo general- y entonar una de estas canciones. Véase, pues, que hay una clase de juego, especialmente en los de niñas, interesantes bajo el triple aspecto del movimiento, de la

---

<sup>1230</sup> *Ibíd*em, pp. 122-123.

<sup>1231</sup> *Ibíd*em, p. 123; el pedagogo cordobés no alberga dudas sobre la distinción de los juegos en función de los roles masculino o femenino y por eso cita unas palabras de M. Fonssagrives con quien está absolutamente de acuerdo : “De un lado tranquilidad, caricias, vida ya íntima y retirada; de otro, juegos ruidosos y sonoros, ejercicios arriesgados, en los cuales la agilidad, la fuerza y la destreza juegan el papel principal; gusto por aventuras ruidosas, competencia futura de honores y posiciones, revelada ya por la competencia en el juego de las barras ó en el del billar (...) La niña, sér ya animado y destinado á serlo más todavía, busca, por el contrario, los juegos en que puede ejercitar esta facultad naciente: amistades infantiles y fraternales, trabajos de aguja, juegos sedentarios y sosegados; caricias y adornos prodigados á esos vanos simulacros de la forma humana, con que la niña ‘preludia el dulce oficio de madre’ y hace una graciosa incursión en el porvenir” *Ídem*.

<sup>1232</sup> *Ibíd*em, p. 124. Años más tarde, en su compendio de pedagogía, insistirá sobre la diferencia sexual que se revela en los juegos y ocupaciones de los niños y las niñas: “Desde los albores de la vida revelan los niños las diferencias de sexo, mediante los juegos y ocupaciones á que se entregan. Los niños escogen de ordinario juegos de más movimiento, más viriles, más ruidosos y más arriesgados que los de las niñas, las cuales se inclinan, por el contrario, á los más sedentarios, más apacibles, más tranquilos y menos comprometidos. Los niños juegan á los soldados y á los caballos, y las niñas á las muñecas y á los colegios, por ejemplo. En sus simulacros de trabajo, los primeros escogen las ocupaciones propias de los hombres, y las segundas, las de las mujeres (...) las niñas tienen respecto de los juegos menos recursos personales que los niños. Revela todo esto inclinaciones peculiares en niños y niñas que responden á la diferencia de naturaleza y destino entre el hombre y la mujer” GARCÍA, P. de A. (1909) *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid: Sucesores de Hernando (4ª edición), p. 245.

canción y de la música”<sup>1233</sup>. Por otra parte, Giner de los Ríos hace un breve comentario que denota su opinión sobre la distancia existente entre ambos juegos, pues al hablar de los terrenos y espacios de juego, considera que “los gimnasios cubiertos de césped podrían servir para los juegos de las niñas; pero son por regla general demasiado pequeños para los de los muchachos”<sup>1234</sup>, debido a que se piensa que los juegos de las niñas han de ser más sedentarios, estáticos y requieren menos espacio para su práctica que los de los niños, que habrán de ser al aire libre y con un fuerte desgaste físico.

A finales del siglo XIX López Selva, a propósito de las escuelas maternas, apuesta por la convivencia de niños y niñas en los mismos juegos, bajo la creencia en las ventajas que resultan de “la educación en común de los niños y las niñas, si la escuela maternal ha de imitar a la familia, donde los hermanos y las hermanas viven juntos, juegan juntos y se educan juntos, estableciéndose de tal modo un cierto equilibrio entre las facultades de los dos sexos”<sup>1235</sup>. De igual modo, en una colonia escolar de carácter mixto también juegan niños y niñas en común, aunque en ocasiones se mantengan las distancias, como cuenta una crónica de la época: “este verano han estado más unidos niños y niñas para todo, en el juego, en el paseo, en todo; pero las veces que jugué con ellas, no querían y les fastidiaba que los niños tomaran parte”<sup>1236</sup>. No ocurría lo mismo en la primera colonia escolar granadina, sobre la que Dávila señala las diferencias existentes entre los juegos de ambos sexos, que achaca y justifica a las tendencias innatas o naturales de cada niño y niña:

“En los ratos que dejábamos libre la iniciativa particular, es cuando más resaltaba la diferencia de gustos é inclinaciones de los niños de ambos sexos, que por lo demás se confundían como buenos compañeros. (...) salían los chicos á correr y jugar, siendo uno de los juegos predilectos formar, con cajones, una fortaleza que atacaban, bombardeándola con la gruesa arena del paseo. Otros juegos eran á soldados, á ferrocarril, á lumbre, á títeres, etc., pero siempre más de lucha y destreza representativas. Las niñas, en cambio, quedaban en el dormitorio ocupadas, unas en arreglarse y rizarse el cabello, que á ser posible adornaban con

---

<sup>1233</sup> MACHADO, A. (1884) “Juegos infantiles españoles” en *BILE* nº 175, p. 150; en otro artículo reafirmará esta tendencia lúdica de las niñas, al hablar “de los juegos, más veces de niñas que de niños, en que se une un nuevo elemento al indicado, ó sea el de la música; juegos que consisten en verificar ciertos acompañados movimientos” MACHADO, A. (1885) “Ensayo de juegos y canciones infantiles” en *BILE* nº 194, p. 76.

<sup>1234</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 221, p. 124.

<sup>1235</sup> LÓPEZ, A. (1889) “La educación de los párvulos según Mme. Kergomard” en *BILE* nº 297, p. 186.

<sup>1236</sup> X. (1893) “Notas de una maestra sobre una colina escolar mixta” en *BILE* nº 396, p. 239.

flores; otras, en arreglar y coser sus ropas; otras haciendo crochet ó jugando con las caracolas que habían reunido; pero todas en quietud, percibiéndose siempre los defectos y las virtudes de la mujer (...) Después, jugábamos todos, solo una tarde tiramos la pelota: las niñas, no acostumbradas á estos juegos de lucha y carrera, se cansaban y se aburrían”<sup>1237</sup>.

El comportamiento de las niñas que huyen de los juegos físicos y que se refugian en otro tipo de actividades lúdicas más sedentarias no es casual, siendo fruto del diferente tipo de educación que reciben en el que el ejercicio físico es prácticamente inexistente. El profesor Angelo Mosso describe en el *BILE* la situación que viven las niñas italianas, donde “nuestras muchachas, como si vivieran en un convento, se las ve andar compuestas y graves, casi miedosas de dónde deben poner los piés (...) En ninguno de los institutos que he visitado, (...) he encontrado un *lawn tennis*. La mujer italiana del Renacimiento jugaba á la pelota, como podemos ver en los frescos (...) ahora no se le ocurrirá á ningún artista representar muchachas jugando, porque es cosa que ya no se ve”<sup>1238</sup>; una situación muy distinta a la que vive Inglaterra<sup>1239</sup> y totalmente similar a la de nuestro país, donde según Joaquín Sama, cuando las niñas ya pueden jugar, “en vez de cumplir los padres con los preceptos más elementales de una buena educación física, las inmovilizan, en cuanto es posible, con mil frívolos pretextos, ó con razones que no debieran alcanzar jamás á estorbar el ejercicio de las criaturas ¡Como si no hubiera, según Rousseau, necesidad de ser humanos, amar á la infancia, favorecer sus juegos!”<sup>1240</sup>. Ricardo Rubio será uno de los que justifiquen la diferenciación y contención en el juego de las niñas bajo un sexismo científicista, pues considera que para evitar algún peligro, “principalmente la anatomía y la fisiología pueden demostrarnos científicamente por qué el marro es tan recomendable, y por qué tal vez no debiera permitirse á las niñas que saltaran á la comba”<sup>1241</sup>; una postura que no agrada al secretario de la Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE, que recrimina este tipo de actitudes que justifican el apartar a las jóvenes del juego activo: “de niñas, sus juegos carecen por completo de aquel movimiento y aquella energía que son necesarios para un sano desarrollo... pero todavía se mueven, y corren, y juegan, y gritan. Llegadas á mayores, cuando ya son señoritas, se acabó, no ya todo juego, lo cual se reputa hasta

---

<sup>1237</sup> DÁVILA, B. W. (1891) “La primera colonia escolar granadina” en *BILE* n° 345, pp. 180-181.

<sup>1238</sup> MOSSO, A. (1892) “La educación física de la mujer” en *BILE* n° 373, p. 245.

<sup>1239</sup> “Apenas se encuentran reunidas algunas muchachas inglesas, inmediatamente organizan un juego” Ídem.

<sup>1240</sup> SAMA, J. (1892) “La educación física de la mujer” en *BILE* n° 381, pp. 372-373.

<sup>1241</sup> RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 391, pp. 148-149.

inconveniente, é impropio de jóvenes formales y bien educadas, sino aún todo paseo que pueda llamarse así”<sup>1242</sup>. Otro ejemplo de un educador que proclama la precaución a la hora de salvaguardar a las niñas de determinados juegos de carácter físico, es el testimonio de Julián Bastinos que sobre el denominado ‘blanco y negro’ cree que este juego “no es a propósito para niñas, porque además del peligro de las caídas, tiene varios inconvenientes (...) Como regla general debe considerarse poco indicado para las niñas todo juego cuyo movimiento pueda tender fácilmente al desorden: aconsejamos la formación de grupos en que se combinen los temperamentos homogéneos y donde se obtenga la misma diversión por distintos procedimientos”<sup>1243</sup>; además establece otra serie de recomendaciones de índole moral para juegos como el de la cuerda o comba, donde el traje de las niñas “debe ser también a propósito para esos saltos para evitar contingencias poco decorosas que son difíciles de prevenir no teniendo en cuenta nuestra advertencia”<sup>1244</sup>. En una disertación ante la Asamblea Pedagógica de Valencia el 27 de mayo de 1895, María Carbonell se lamenta de todos estos prejuicios y precauciones hacia el juego físico femenino, pidiendo que cambie tan injusta situación:

“los niños, que en virtud de la libertad concedida al sexo se desquitan algún rato del forzado quietismo de la escuela entregándose á ejercicios activos, ¿qué diremos de las pobres niñas, en quienes se consideran como transgresiones punibles los juegos ruidosos, los saltos, las carreras vertiginosas, los gritos descompasados, las estrepitosas risas y todas las manifestaciones del bullicio y la alegría? (...) Si los juegos activos tolerados sin reserva á los niños no les impiden más tarde tener modales finos, pulcros y urbanos, ¿por qué esos mismos juegos han de ser obstáculo para que adquieran las niñas, á su tiempo, maneras distinguidas? Por muy juguetona, traviesa y vivaracha que haya sido una niña, no se entenderá cuando joven en dar volteretas en la calle ni en saltar á pies juntillas en una visita ó reunión. Al dejar atrás los risueños años de la infancia, déjense los alborozados juegos de la niñez en ambos sexos”<sup>1245</sup>.

---

<sup>1242</sup> BLANCO, P. (1894) “Los ejercicios y juegos corporales en España” en *BILE* n° 413, p. 230.

<sup>1243</sup> BASTINOS, J. (1895) *Juegos infantiles. Recreos infantiles para la infancia y la juventud*, Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos, p. 10.

<sup>1244</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>1245</sup> CARBONELL, M. (1904) *Discursos y conferencias*, Valencia: Imprenta de F. Vives Mora, pp. 21-22. En cambio, sí que defiende el juego sedentario con muñecas sencillas para desarrollar el anteriormente aludido sentido de la maternidad: “respecto á las niñas, nada de muebles ricos para sus casitas en miniatura, ni de muñecas vestidas de desposadas ó con trajes de terciopelo y raso. Todo esto deslumbra y provoca deseos de fausto y riqueza. La niña goza más disponiendo á su antojo de un bebé, de quien se considera mamá, que contemplando á su lado á una linda señorita semejante á un figurín. Además, el bebé desnudo le inspira deseos de confeccionar ella misma las ropitas para vestirle, y con tal anhelo se adiestra en el corte y la costura. Varía sus trajes, mulle el lecho en que ha de acostarle, arregla los bucles de su cabellera y ensaya las funciones de la maternidad con su querido muñeco” CARBONELL, M. (1897) “Niños y juegos” en *La Escuela Moderna* n° 74, p. 329.

A principios del siglo XX, las concepciones respecto a las diferencias entre el juego de niños y niñas han cambiado poco, manteniendo la creencia en que unos juegos serán más apropiados para cada sexo que otros porque permitirán, además de salvaguardar y formar el carácter masculino o femenino, el instruirse o ejercitarse en el rol social y laboral que el destino les tiene reservado. Así, se afirma que “no pocas muchachas se han hecho excelentes costureras cortando y haciendo vestidos para muñecas, y muchos muchachos aprenden el uso de las herramientas más usuales jugando á los carpinteros”<sup>1246</sup>; desde el *Boletín de La Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia también se alude al juego de la muñeca, “mis queridas niñas, esa delicia vuestra á quien atribuíis vida y aun vuestras virtudes y vuestros defectillos, y delante de la cuales os permitís parodiar á vuestras mamás”<sup>1247</sup>. De otro lado, las memorias técnicas presentadas por los maestros valencianos de 1908, hacen constantemente alusiones a las actividades lúdicas de ambos sexos, por ejemplo, sobre el juego de la comba escriben que aunque generalmente lo practican las niñas, no por eso dejan de utilizarlos también los niños, puesto que para ambos tiene bastante importancia para el desarrollo de todos los órganos<sup>1248</sup>. El juguete de la muñeca continúan señalándolo como el más relevante y adecuado en la actividad lúdica femenina, puesto que “el más importante de los juegos y el mejor demostrador de las virtudes ó defectos de las niñas es el de las muñecas (...) La naturaleza y el destino particular son diferentes entre el hombre y la mujer, por lo que nada de extraño tiene que desde el principio de la vida se determina, con caracteres distintos entre los individuos de uno y otro sexo, y hasta se vé que en los niños de un mismo sexo se dan manifestaciones, juegos diferentes”<sup>1249</sup>. Para la maestra de

---

<sup>1246</sup> TAYLOR, A. R. (1900) “Los instintos y los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 108, p. 170. En las páginas del *BILE*, encontramos un repulsivo y odioso ejemplo de este adiestramiento profesional y racista del juego femenino en un instituto de Virginia: “las niñas negras del jardín de la infancia de la escuela de Whintier, sacan los lunes sus artesitas, y los martes juegan á planchar, y este juego, no sólo sirve de entretenimiento, sino que logra dos cosas: en primer lugar, contribuye á enseñarles cuánto más importantes son en el mundo real cosas como el lavar, planchar y guisar, que no la lectura y escritura, y les impide que se formen falsas ideas de el trabajo honrado. En segundo lugar, les enseña el modo de hacer cosas verdaderas, pues el planchado de los martes en la escuela de Whitter, aunque en miniatura, se hace con planchas calientes, y la enseñanza es de tal género, que tiende á perpetuar la raza de las planchadoras. Las niñas que aprenden de este modo, son de alguna utilidad en la casa y pueden soportar cualquier cantidad de conocimientos posteriores de libros, sin ser inútiles para todo” SHAW, A. (1900) “La enseñanza por la acción” en *BILE* nº 488, p. 335.

<sup>1247</sup> AMIGA (1901) “Antigüedad de los juegos de niños” en *Boletín de la Escuela Moderna* nº 1, Año I, p. 16.

<sup>1248</sup> RUIZ, P. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo”, Puebla de San Miguel, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, p. 15.

<sup>1249</sup> COLOMER, E. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo”, Pinet, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, pp. 9-10.

Algemesí, Joaquina Amorós, no existe ninguna duda sobre cuáles han de ser los juegos femeninos más recomendables y las virtudes o roles que estos encierran:

“Para las niñas, preferimos, el gracioso ejercicio de llevar ligeras almohadillas llenas de serrín u otros objetos de poco peso, á la cabeza, con el fin de que al sostener el equilibrio al andar, sin caerles, conserven el talle erguido y completamente recta la columna vertebral, y además, la danza, el paseo, el salto á la comba, los juegos bulliciosos y las carreras (...) también para éstas el juego de muñecas, tierno y candoroso remedo de la familia, ¿puede concebirse nada tan simpático y encantador como el cuadro que nos ofrece una niña meciendo con maternal solicitud y cariño á su muñeca ó hijita al unísono del acompasado ron, ron? La maternidad y casi pudiéramos decir que el gobierno interior de la casa, tienen su aprendizaje en la infancia: (...) entregamos á las niñas que así lo merecen, muñecas que se encargan de cuidar y vestir ó cajas de pequeñas baterías de cocina y demás útiles caseros, que arreglan cuidadosamente (...) cuyos juegos además de servirles de recreo, las enseña á ser las mujeres en miniatura del porvenir, cuidando los hijos ó gobernando su casa”<sup>1250</sup>.

Lo cierto es que la mayoría de estos docentes señalan el juego con muñecas como el más idóneo para la instrucción y asimilación de los principios y virtudes que se consideran como femeninas; así la maestra María Martínez opina que este juego tiene para ellas una importancia educativa que “nunca se encarecerá bastante. Con las muñecas se revela el instinto de madre, y además de los sentimientos de ternura y amor que se despiertan en el corazón de las niñas, le mueven á confeccionar ropitas que les ejercitan en el corte y arreglo de toda clase de prendas”<sup>1251</sup>, habiendo de tomarse una serie de precauciones en esta y otras actividades lúdicas para las chicas, puesto que en los juegos de las niñas “no es conveniente medie interés, y en caso contrario debe ser tan módico que no excite la codicia; deben también evitarse las bromas con las que pierdan, promover disputas y estar con mal semblante, procurando la maestra que reine

---

<sup>1250</sup> AMOROS, J. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, Algemesí, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, pp. 13-15; tras esta argumentación concluye recomendando que “Teniendo en cuenta que las niñas por su constitución tierna y delicada, por su carácter pacífico y bondadoso necesitan juegos y ejercicios menos activos ó violentos y á fin de procurar que su organismo resulte un conjunto lo más armonioso y estético posible, preferimos, con fundamento, (para ellas), la inocente gimnasia que en su lugar se citó, con prácticas religiosas y muñecas, porque la doble misión de la mujer consiste en ser esposa amantísima y madre cariñosa de sus hijos: misión augusta y sublime que la convierten en ángel del hogar y en consuelo de la familia” *Ibidem*, p. 19.

<sup>1251</sup> MARTINEZ, M. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia con niñas”, Cuatretonda, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, p. 10.

en ellos mucha prudencia y moderación”<sup>1252</sup>. De igual modo, la maestra de Requena cree necesario prestar una especial atención a los juegos de sus alumnas, puesto que están llamadas las niñas a “desempeñar un papel importantísimo en la sociedad, por esta razón todos los juegos que se pongan para las niñas, tiene la Maestra que meditarlos mucho por ser una cuestión muy delicada. Las niñas, son muy ingeniosas, cantan generalmente bien y tienen juegos muy bonitos que les sirve para recrearse, é instruirse”<sup>1253</sup>, practicando en su escuela, además de juegos con muñecas, también juegos de canto, corro y saltos.

La diferencia que se supone debe existir entre los juegos de los dos sexos es evidente, pocos educadores ponen en duda que mientras los niños juegan con el arco, hacen guerras en pequeño, se apedrean, se persiguen, hacen prisioneros; las niñas juegan a las muñecas o al arreglo de la casa<sup>1254</sup>, lo que se corresponde perfectamente con los roles ideales de hombre guerrero y de madre ama de casa. Por este motivo, Lorenzo Niño y Viñas proyecta juegos distintos en función del sexo<sup>1255</sup>, así para los niños plantea: el juego de la rueda, el salto, la comba larga, caballo en reata, la silla, las liebres y los galgos, de la cuerda, el puente, las velas, juego de pelota a caballo, el tejo, pelota al hoyo, la cadena, la gallina ciega, el escondite, y el demonio y el ángel; en cambio la nómina se reduce para los juegos de las niñas, que habrán de elegir entre: el corro, la comba, el aro, el volante, la pelota en postura o los aros volantes. Esta distinción está tan asumida que incluso se afirma que un campo de juego mixto es un lugar donde “se encuentran niñas y niños mezclados, y es probable que se haga manantial de inmoralidad general”<sup>1256</sup>, por el contrario, si este juego es dirigido, vigilado y apropiado según el sexo, “la mejor enseñanza que puede tener ninguna niña

---

<sup>1252</sup> *Ibíd.*, pp. 10-11.

<sup>1253</sup> ALVIAR, Q. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, Requena, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 5, p. 13; una vez más las muñecas estarán en el punto de mira: “Si en todos los juegos manifiestan las niñas su fecundidad de ingenio, no menos resplandecen estas disposiciones en el juego de las muñecas. Estas desde pequeñas muestran una afición decidida por sus muñecas y la Maestra debe aprovechar estas disposiciones de las niñas para que por medio del juego vaya guiando á sus discípulas y llenen cumplidamente todos sus deberes” *Ibíd.*, p. 15.

<sup>1254</sup> SLUYS, A. y JONCKHEERE, T. (1913) “Los juegos en la educación” en *BILE* nº 645, p. 354. En su manual de pedagogía María Carbonell se expresa en términos muy similares: “Las niñas suelen jugar a las visitas, a las mamás, a los colegios, al arreglo de las casitas de muñecas, etc. Los niños juegan a los militares, o al toreo y hacen altarcitos e imitan a los sacerdotes. Generalmente son las niñas más imitadoras que los niños” CARBONELL, M. (1920) *Temas de Pedagogía*, Valencia: Imp. Hijos de F. Vives Mora, p. 68.

<sup>1255</sup> NIÑO, L. (1915) *Educación física. Ejercicio corporal pedagógico (para escuelas normales y de niños)*, Salamanca: Imprenta católica salmanticense y encuadernación, p. 64.

para la sociedad, viene a través del juego social de su infancia. Lo mismo podía haber dicho refiriéndose a niños, pues prácticamente toda la enseñanza social de niños y niñas viene por ese medio”<sup>1257</sup>. Esto lleva a educadores y psicólogos a estudiar las tendencias lúdicas de ambos y a concluir que está comprobado que ciertos intereses varían en ambos sexos en sentido opuesto, por ejemplo, “los juegos físicos (juegos de correr, juegos de luchas, etc), que van continuamente aumentando de frecuencia en los varones, hasta el fin de la adolescencia, permanecen estacionarios en las niñas, o disminuyen bruscamente hacia los 12 ó 13 años”<sup>1258</sup>, intentando justificar bajo estas observaciones empíricas, la actuación de los maestros como legítimamente adaptada a los intereses infantiles. Así, Ezequiel Solana apuesta por una división entre las actividades lúdicas de niños y niñas, afirmando que en las escuelas donde asistan niños de ambos sexos, “se separarán las niñas de los niños, pues por regla general no suelen gustar de los mismos juegos. Esta separación se hace también necesaria por razón de conveniencia y moralidad”<sup>1259</sup>, creyendo que el juego conjunto degeneraría en comportamientos inadecuados e incorrectos, social y moralmente hablando. Desde esta misma convicción, Pau Vila argumenta también que la muñeca es el juguete más idóneo para regalarlo a las niñas en la época de Reyes por instruirla en los roles y atributos femeninos anteriormente señalados:

“la nena que juga a mares amb la seva nina, desperta i educa inconscientment els seus instints maternals, que quan sigui mare practicarà amb els seus fillets (...) La nina, si bé u mirem, es una joguina providencial: la tasca de la mare de família, de mestressa de casa, es d’una complexitat difícil (...) ella ha de fer de metge, d’educadora, d’administradora, de consellera, de directora, i sobre tot de mare. I ¿com, en l’edat del seny, hi hauria temps per iniciar i fomentar tota la diversitat d’hàbits i coneixements que les funcions maternals requereixen, si no fos l’anticipació de la cura i portament de la nina despertats inconscientment en la més tendra edat de la nena? (...) Al voltant de les nines s’hi ha creat un bon nombre de joguines que vénen a ésser com llur parament, totes elles de molt entreteniment i profit per l’afinament dels sentiments i dels hàbits de la santa maternitat (...) són de gran servitut per jugar

---

<sup>1256</sup> CURTIS, H. S. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* n° 702, p. 266.

<sup>1257</sup> CURTIS, H. S. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* n° 703, p. 297.

<sup>1258</sup> CLAPARÈDE, E. (1921) “La escuela y la psicología experimental” en *BILE* n° 738, p. 276.

<sup>1259</sup> SOLANA, E. (1925) *Curso completo de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, pp. 119-120.



a *pares i mares*, i que constitueixen bons elements d'economia domestica i ensenyança *ménagère*"<sup>1260</sup>.

Los roles maternal y doméstico que se inculcan a las niñas desde pequeñas en sus juegos, intentan justificarse alegando un instinto innato de imitación que les conduce a estas prácticas lúdicas, ya que los juegos de imitación de las niñas en los cuales se manifiestan instintos maternales, "no podrían desenvolverse fácilmente sin el instinto de imitación. (...) no podría explicarse por qué la diferencia de los sexos se manifiesta tan claramente en la elección de los actos a imitar, por qué el niño prefiere los soldados a la más hermosa muñeca y por qué, de otra parte, la niña quiere jugar a la mamá y a la señora de casa"<sup>1261</sup>; unos instintos que encontrarán perfecto acomodo, obviamente, en el juego de las muñecas, pues en él la niña satisface simultáneamente el instinto de maternidad y el de imitación, "soñando y jugando, haciendo pequeños trousseaux y pequeñas canastillas, cosiendo pequeñas ropas, pequeños cuerpos y pequeños justillos, la pequeña se convierte en niña. El primer hijo es la continuación de la última muñeca"<sup>1262</sup>. Felipe Castiella tampoco dejará pasar la oportunidad de hacer referencia a esta actividad lúdica, a propósito de los juegos infantiles más adecuados para cada sexo, por ello escribe que las niñas "poseen algunos juegos peculiares de su sexo, como el corro, la comba y las muñecas, cuyo estudio es altamente interesante, hondamente sugestivos (...) de su euforia juvenil, de la ternura emocionada que derrochan con sus muñecas"<sup>1263</sup>. Otros educadores como Recuero García llegan a concluir, sin ningún lugar a dudas, que niños y niñas tienen tendencias instintivas diferentes, y esto se aprecia en los juegos<sup>1264</sup>; y por lo que a Rodolfo Llopis respecta,

---

<sup>1260</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L'Avenç, pp. 7-17. Por entonces, la Escola del Mar catalana también atiende a la diferenciación de las preferencias lúdicas de sus alumnos y alumnas: "A medida que el niño va creciendo, empieza a hacerse más patente la diferencia entre los dos sexos, especialmente en los juegos que se practican a partir de los 6 años. En los juegos que se practican dentro de las clases las niñas muestran una mayor capacidad de adaptación que los niños, pudiendo así entretenerse mejor. Los niños se cansan más pronto y, al no saber que hacer, se dedican a enredar. Entre los 6 y los 7 años los niños empiezan a querer afianzar su personalidad de niños, del mismo modo que las niñas empiezan también a desarrollar la suya propia, aunque esta preocupación se da de un modo más intenso en los niños que en las niñas. Es en los juegos intelectuales, como pueden ser el ajedrez o las damas, donde encontramos una mayor colaboración entre ambos sexos, lo que los induce a pensar que la inteligencia es lo que mas los une e iguala. Si comparamos un juego de niños con un juego de niñas, la comba y las canicas, por ejemplo, vemos que si los dejáramos, el juego de las niñas degeneraría en algo monótono y aburrido, y el de los niños en juego violento" BORJA, M. (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 60.

<sup>1261</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*, Madrid: Ed. Daniel Jorro (Trad. por Vicente Valls Anglés), p. 61

<sup>1262</sup> *Ibidem*, pp. 155-157.

<sup>1263</sup> CASTIELLA, F. (1929) "Los juegos infantiles" en *Revista de Pedagogía* n° 92, p. 350-351.

<sup>1264</sup> RECUERO, G. (1931). *Apuntes de Pedagogía. Tomo III Antropología pedagógica*, Valencia: Tipografía La Gutemberg (6ª edición), p. 147.

sobre los juegos familiares opina que son los que tienen por objeto “despertar los sentimientos del hogar: el principal es el juego de las muñecas, y el de los niños que juegan a las familias haciendo de padres y madres”<sup>1265</sup>, representando perfectamente mediante una serie de juegos simbólicos o de imitación, los roles que desempeñarán cada cual en el ámbito doméstico, familiar y laboral.

Un mes antes del comienzo de la Guerra Civil, se creía que aunque los juegos entre ambos sexos fueran distintos en la mayoría de las ocasiones, la actividad lúdica en común podía llegar a ser beneficiosa, por ejemplo, sobre el juego ‘pajarito, canta’ se dice que lo juegan niños y niñas pudiendo establecer así entre ellos lazos de respeto<sup>1266</sup>. En cambio en la dictadura franquista los juegos habrán de realizarse por separado y, aunque tuvieran un mismo fundamento, se adaptarán a la ‘especial’ condición femenina, así en la organización de la educación física los programas serán comunes para ambos sexos, aunque deberán diferenciarse en la menor intensidad de alguno de los ejercicios<sup>1267</sup>. Si la función de las niñas es la de prepararse mediante juegos que las adoctrinen en los principios maternos y domésticos, la instrucción lúdica de los niños tiene la preocupación de “preparar a nuestros niños para las graves empresas que la España Imperial les tiene reservadas. Enamorado de los ejercicios atléticos y deportivos, conector de los beneficios que a la formación de la raza proporciona la educación física”<sup>1268</sup>. La profesora M<sup>a</sup> del Carmen Agulló señala, en un interesante estudio sobre la educación femenina franquista, la diferenciación de roles y estereotipos existentes en los juegos de niños y niñas de esta época:

“Niños y niñas reproducirán los estereotipos sexistas: las niñas ayudarán a su madre en las tareas domésticas, se entretendrán con juegos que las preparen para estas tareas (muñecas, coser, cocinas...) y se preocuparán por ser limpias y ordenadas. Los niños estudiarán, descansarán con juegos activos, al aire libre, que desarrollen su fortaleza física y mental y se prepararán para desarrollar una vida independiente. El respeto a la división sexual de papeles

---

<sup>1265</sup> LLOPIS, R. (1931) *Pedagogía*, Madrid: Ed. Reus (2ª edición), p. 22.

<sup>1266</sup> CARBÓ, S. (1936) “Un juego” en *La Escuela en Acción* n° 17, p. 514.

<sup>1267</sup> IGUÁCEL, F. (1939) “La educación física” en *El Magisterio Español* n° 6.647, p. 178.

<sup>1268</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes” en *El Magisterio Español* n° 6.660, p. 286.

contribuye a mantener el orden vigente, algo sumamente importante en una sociedad jerarquizada y autoritaria como es la franquista”<sup>1269</sup>.

En los años 40 se produce rara y esporádicamente alguna iniciativa de juego en común o coeducativo, aunque sin perder nunca de vista el elemento propagandístico y sexista desde el que se plantean estas actividades lúdicas: “un juego que por sus características especiales, puede ser puesto en práctica por niños y niñas a la vez, por lo que es muy apropiado para aquellas escuelas de carácter mixto, donde conviven bajo el mismo techo escolar los pequeños de ambos sexos (...) suelen tomar el mismo número de niños que de niñas, lo que proporciona al juego un mayor encanto por la agilidad y gracia que el elemento femenino le infunde”<sup>1270</sup>. En estos años se realizan estudios y encuestas que pretenden argumentar esta diferenciación lúdica apoyándose en las preferencias libres (sabemos que esto no es realmente así, pues están condicionados culturalmente desde un principio a realizar una serie de juegos y no otros) de elección de juguetes, así un 50 por 100 de los niños prefieren pelotas, siguiendo en interés los trompos, automóviles y carros; y en las niñas, más del 50 por 100 de las preferencias están por las muñecas, y tras ellas, los mobiliarios, cocinas y utensilios domésticos<sup>1271</sup>; de estos resultados deduce Josefina Álvarez de Canovas que, aún compartiendo espacios comunes, los juegos deban ser diferentes como así ocurre por ejemplo, en los rincones del parvulario en los que “este rincón será para las niñas su casita de las muñecas. Para los niños, su taller de mecanos”<sup>1272</sup>; otro ejemplo de su firme creencia en la separación de sexos, lo encontramos en su obra sobre “estudio del niño español”, en la que la división de roles es clara, pues “la niña juega a ser mamá, a ser maestra, a ser la señora de la casa...; el niño, a ser papá, a mandar un ejército, a dirigir un colegio, a conducir un coche, a la guerra, etc.”<sup>1273</sup>, asignando siempre papeles dirigentes a los

---

<sup>1269</sup> AGULLÓ, M<sup>a</sup> del C. (1999) “Azul y rosa: franquismo y educación femenina” en MAYORDOMO, A. (coord.) *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia: Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación-Universitat de València, p. 251.

<sup>1270</sup> SÁNCHEZ, R. (1947) “Los juegos escolares” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) n° 7.512-7.513, p. 46.

<sup>1271</sup> DEL POZO, C. (1948) “Juguetes... para que jueguen los niños” en *Escuela Española* n° 346, p. 3.

<sup>1272</sup> ÁLVAREZ, J. (1948) “La educación artística del párvulo. Juegos y juguetes” en *El Magisterio Español* n° 7.571, p. 343.

<sup>1273</sup> ÁLVAREZ, J. (1951) *Psicología Pedagógica (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2<sup>a</sup> edición), p. 189. Lo mismo sucede con las distintas preferencias por los juguetes, observando la profesora e inspectora, que “en la preferencia por los juguetes se nota visiblemente la divergencia entre niños y niñas... La niña prefiere siempre la muñeca y los muebles y objetos de la muñeca..El niño, la flauta, el tambor, el ‘mecano’, el tren de resorte, el coche, el automóvil, el avión, los cañones, las pistolas...” *Ibidem*, p. 191.

niños y de servicio o más sedentarios<sup>1274</sup> para las niñas. Para el inspector de enseñanza media Eduardo Juliá, no cabe ninguna duda de que la actividad lúdica de unos y otros debe estar totalmente diferenciada y separada, condenando tajantemente la coeducación:

“Si aspiramos a fijar el valor docente del juego, tendremos que pensar en el niño, pero también en el adolescente, y en el adulto, y en el hombre de todas las edades. Y aun tendremos que fijar la atención en la índole masculina y en la femenina. Como la función de los sexos imprime carácter, ha de responder al carácter todo acto. Al preconizarse lo impropio de la coeducación, si se piensa en problemas morales, nunca soslayables, se piensa también en problemas técnicos siempre necesarios, pues no puede llevarse al hombre por derroteros femeninos ni a la mujer por ambiente puramente masculino: la escuela del hogar siempre será apropiada para la mujer; si ésta invade excepcionalmente el campo del hombre en lo atlético o en lo guerrero, dejará patente de lo equivocado de su íntima condición”<sup>1275</sup>.

Pensamientos y actitudes como esta son los que hacen que en las escuelas se recomiende la práctica de juegos sexistas, proteccionistas o paternalistas hacia el considerado sexo débil, como por ejemplo el de ‘las saulitas’, un juego donde queda reflejado “el carácter caballeroso del pueblo español (...) El ingenio, la gracia y los medios puestos para allegar recursos con que poder obsequiar a su compañera, así como la protección que le brindan, hace de este juego un excelente medio educativo, de respecto y consideración hacia el sexo femenino”<sup>1276</sup>. El maestro Francisco Azorín señala que el mismo juego o juguete es utilizado de manera diferente por los niños o niñas en función de sus inclinaciones lúdicas, pues los intereses tienen “profundas variaciones en cuanto se refiere al sexo contrario, y así, los mismos montones con cavidades, contruidos con arena de la playa, son llamados por los niños *túneles* o *minas*, y por las niñas, en cambio, *hornos*”<sup>1277</sup>; de igual modo, en una unidad didáctica

---

<sup>1274</sup> “Cuando el niño ha respirado y se ha movido bien pide algún juego sedentario para descansar, pero al mismo tiempo para seguir jugando, que es su actividad favorita. En este momento las niñas pueden jugar a las ‘muñecas’ y a las ‘casitas’; los niños pueden entregarse también a juegos tranquilos en el *terrarium* y el *aquarium*, en el primero de los cuales, con cubos y palas, pueden demostrar sus aptitudes los futuros ingenieros” ÁLVAREZ, J. (1950) *Pedagogía del párvulo (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe, (2ª edición), p. 153.

<sup>1275</sup> JULIÁ, E. (1949) “Valor docente del juego” en en VVAA (1949) *Educación popular. Actas V Congreso Internacional de Pedagogía*, Madrid: Instituto ‘San José de Calasanz’ de Pedagogía, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 276.

<sup>1276</sup> SÁNCHEZ, R. (1950) “Los juegos escolares” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 7.762-7.763, p. 192.

<sup>1277</sup> AZORÍN, F. (1950) “Sentido Educativo del Juguete” en *Bordón* nº 13, p. 40; unos años más tarde, en otro de sus artículos, advertirá sobre el peligro de jugar con muñecas demasiado caras: “la frecuente

dedicada a los juegos para el periodo de iniciación de párvulos se incluye un texto donde se puede leer que “las niñas prefieren juegos apropiados a ellas (...) Los niños juegan principalmente a la pelota, a las bolas, al trompo, a los arrieros, al marro, a justicias y ladrones... Las niñas suelen jugar a las casitas, al corro, a la comba, a las tiendas, al diábolo”<sup>1278</sup>, acompañando todo ello de una serie de dibujos que ilustran los diferentes juguetes usados por unos y otros. Josefina Álvarez de Canovas realiza también una investigación sobre la preferencia de juegos y juguetes en ambos sexos, concluyendo, entre otras cosas, que las niñas se decantan por las muñecas y cacharros y los niños por el balón y la bicicleta; además afirma que, puesto que las investigaciones las ha hecho en distintas regiones de España, “hay contestaciones de niños de pueblo y de niñas de población (...) la diferencia en las predilecciones es mínima sobre todo en los juegos motores. En los psíquicos (dominó, parchís, adivinanzas, prendas) hay predominio de las niñas de población. En cuanto a los niños, el balón es por ahora el amo del campo y de la ciudad”<sup>1279</sup>. Este interés por el juego infantil le lleva a dedicar también un artículo a las posibilidades pedagógicas de la muñeca, sobre la que escribe que “las niñas las visten, las acunan, les cantan nanas deliciosas, les dan de comer y de beber; tal es de fuerte el instinto de la maternidad por un lado y el de la imitación por otro (...) ¿Verdad que no cabe feminismo más refinado?”<sup>1280</sup>, invitando, en consecuencia, a todas las maestras a que introduzcan las muñecas en el aula para adoctrinarlas en los roles femeninos señalados. Otro ejemplo de la distinción entre los juegos y actividades de niños y niñas durante franquismo, son las palabras de Consuelo Sánchez Buchón en su manual de pedagogía, al afirmar que “es claro que los ejercicios de las niñas han de ser mucho más moderados y suaves que los de los niños. Los juegos de correr, saltar a la comba y de pelota, las gimnasias sueca y rítmica, los bailes regionales –de los que España presenta una tan bella variedad-, las danzas, las marchas cantadas y carreras no violentas, son los ejercicios que deben predominar en la edad

---

adquisición para nuestras hijas de esas muñecas vestidas con verdadero lujo, con un equipo como el de las estrellas de la pantalla, en el que no falta el menor detalle. Se las regala haciendo muchas veces un gran sacrificio económico, y ¡qué equivocación!, no educan; por el contrario, despiertan sentimientos de riqueza, espolean la siempre viva vanidad femenina y hasta ¡quién sabe si a sus propietarias les hacen sentir envidia por tener cosas que a ellas les están vedadas!” AZORÍN, F. (1954) “El juguete, problema educativo” en *Escuela Española* nº 727, p. 11.

<sup>1278</sup> J.N.H. (1951) “Los juegos” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) nº 518, p. 213.

<sup>1279</sup> ÁLVAREZ, J. (1953) “Juegos y juguetes del niño español” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.121-8.122, p. 229.

<sup>1280</sup> ÁLVAREZ, J. (1953) “Psicopedagogía del juego de la muñeca” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.131.8.132, p. 261.

escolar”<sup>1281</sup>, destacando el especial cuidado y atención que se ha de poner a la hora de las prácticas lúdicas y corporales femeninas, que deberán ser siempre ‘moderadas’.

En los años 50 el profesor de educación física Rafael Chaves publica en el suplemento de la revista *El Magisterio Español*, toda una serie de juegos para niños y niñas de manera diferenciada. Le arrastra la convicción de que el juego, ambientalmente, es una materia “que interesa a todo escolar (niño o niña), que no exige ninguna preparación, que en cualquiera de sus ‘formas’ (pequeño reglamento que pudiéramos llamar, aunque sin la rigidez de la ‘norma’ deportiva) permite su adaptación a uno u otro sexo, y que, bien dirigido, forma y enseña sin dejarlo sentir”<sup>1282</sup>. En cambio es curioso, dudoso y destacable, que a lo largo de más de 60 artículos dedicados a recopilar juegos para niños y niñas de diferentes clases (juegos infantiles libres, juegos dirigidos, juegos utilitarios, juegos pedagógicos, ejercicios gimnásticos-recreativos y paseos-marcha), solamente aparezcan los ‘juegos pedagógicos’ que persiguen un fin instructivo y formativo para los niños, y en ningún caso para las niñas. Para ellas solamente se ofrecen actividades lúdicas sexistas de carácter doméstico, que se fundamentan en la ‘feminidad’ de las niñas, como ocurre en la ‘carrera del vestido’:

“Juego combinado de carrera y destreza con aplicación utilitaria a la vida familiar. Las jugadoras intervienen por equipos de seis, y parten desde una línea de salida hasta una zona donde hay un muñeco y un pequeño cestito (...) Esta salida se hace a una señal, y han de tratar en un tiempo determinado (...) de hacer el recorrido desvistiendo al muñeco en la zona donde éste se encuentra, pasando sus vestidos al cestito, y con uno y otro reanudar la carrera hasta la zona de llegada, donde deberán vestir correctamente al muñeco y dejarlo sentado sobre una silla que allá se habrá dispuesto”<sup>1283</sup>.

En la España franquista se recomienda a los maestros y educadores que utilicen juegos apropiados para desenvolver los rasgos que creen que debe poseer todo futuro hombre y mujer en este país, rechazando juegos y juguetes extranjeros que no se corresponden con estos atributos deseados, como casi siempre, el ejemplo “es la

---

<sup>1281</sup> SÁNCHEZ, C. (1956) *Curso de pedagogía*, Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana (4ª edición), p. 203

<sup>1282</sup> CHAVES, R. (1954) “El juego o la actividad lúdica predeportiva (niñas)” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.197-8.198, p. 122.

<sup>1283</sup> CHAVES, R. (1954) “La educación física en la escuela. Juegos para niñas” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.297-8.298, p. 47.

serenidad espiritual que nos proporciona el juego de las niñas con sus muñecas. En la amorosa y maternal complacencia con que cuidan, atienden y miman las nenas a sus muñecas acertamos a comprender que lo otro –lo exótico, lo no de nuestra raza- tiene un carácter esporádico, accidental, puramente pasajero, fruta sólo de este tiempo inquieto y desbarajustado”<sup>1284</sup>. Pero el caso, es que estos mismos estudios foráneos son los que primero detectan que las diferencias entre los juegos de niños y niñas no tienen que ver con el sexo, sino que no son más que distinciones de carácter social y cultural, puesto que son las costumbres las que imponen los juegos en la sociedad; “las niñas juegan a las muñecas: los niños, al fútbol y a las bolitas. Los estudios muestran que las diferencias vinculadas con el sexo son más débiles en los primeros años; y que en la actualidad las niñas propenden a participar en los deportes enérgicos tradicionales de los varones”<sup>1285</sup>. Parece ser que estos argumentos no convencen a priori a los educadores españoles que continúan apostando por actividades lúdicas distintas, afirmando que los niños se decantan por juegos de imitación al transporte (coches, trenes, helicópteros, etc.) pues “gozan de especial predilección entre los niños aquellos juguetes que son remedo de vehículos de todas clases. Las razones no son muy difíciles de encontrar (...) La propia esencia de los tales medios de transporte es capaz de movilizar el interés de la mayoría de los varones, atraído cada uno por aquel aspecto de la materia que más encaje en sus aficiones”<sup>1286</sup>; en cambio las niñas preferirán la casa de muñecas, “donde miles de actividades del hogar las reclaman, desde vestir y desnudar a las muñecas, prepararles la comida, peinarlas y arreglarlas, hacer las camitas, las cunas, dejarlo todo en orden, porque ésta ha de ser la ineludible condición del juego: dejar todo en orden”<sup>1287</sup>, respondiendo así al estereotipo tradicional de madre y ama de casa en potencia.

---

<sup>1284</sup> “El niño que juega” (1955) en *Mundo Escolar* n° 3, p. 19.

<sup>1285</sup> JACQUIN, G. (1958) *La educación por el juego*, Madrid: S. E. Atenas, p. ¿?

<sup>1286</sup> J. N. H. (1959) “Juegos de imitación (II). Transporte” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) n° 959, p. 171.

<sup>1287</sup> MEDINA, A. (1959) “Juegos y juguetes” en *Vida Escolar* n° 4, p. 4; a finales de los 60, algunos educadores mantendrán la misma postura sobre estos juegos, pues “ellas, las niñas, prefieren por encima de todo las muñecas, que despiertan en ellas el instinto maternal. Después de las muñecas, las niñas se inclinan por los cacharritos de cocina, surgiendo la mujer de su casa que llevan en potencia dentro de sí (...) padres, pero también los profesores y resto de familiares, han de saber estimular estos instintos maternales, femeninos de las pequeñas, poniendo en sus manos juguetes que despierten lo que ha de ser su vida posterior de esposa, madre, abuela, etcétera, etcétera, sin olvidar las funciones específicas de la mujer en la vida social, enfermera, médico, modista, etc., etc... ¡CUIDEMOS MUCHO LOS JUGUETES QUE HEMOS DE PONER EN MANOS DE NUESTRAS NIÑAS!” “Despertar de instintos” (1967) en *El Magisterio Español* n° 9.748, p. 29.

En un número monográfico dedicado el juego y juguete en la edad preescolar de la revista *Notas y documentos* publicada por el C.E.D.O.D.E.P. en el año 1970, se recogen un par de interesantes investigaciones sobre las preferencias lúdicas de ambos sexos que hacen reflexionar a los educadores españoles. Una de ellas concluye que todos los preescolares, cualquiera que sea su sexo, gustan de idénticos materiales de juego cuando se les da libertad para elegirlos<sup>1288</sup> siendo la presión social y cultural quien acaba condicionando la elección lúdica de niños y niñas; en otro de estos estudios se plantean otras preguntas al respecto, como el por qué tiene lugar esta división entre niños y niñas en edades tan tempranas<sup>1289</sup>, lamentándose de que “las consecuencias de estas diferencias sexuales para las relaciones domésticas y sociales son sin duda muy serias. Si los varones no aprenden a verse a sí mismos como padres, ¿se convertirán alguna vez en hombres de familia? Y si la división de los sexos tiene lugar a una edad temprana, ¿cómo haremos para asegurar en la vida posterior la posibilidad de compartir y comunicarse?”<sup>1290</sup>. Una encuesta sobre el juego realizada en España con la colaboración de la O.M.E.P. (Organización Mundial de Educación Preescolar) llega a las siguientes deducciones: que las niñas prefieren los juegos más tranquilos y los niños los más violentos, por eso “el juego dramático de las niñas de mayor preferencia es el de asumir el rol de ‘mamá’ y ‘ama de casa’, y el de los niños el de ‘guerra’ y ‘luchas’. En los juegos de movimiento las niñas prefieren los más lentos y de ritmo (...) y los chicos los más movidos”<sup>1291</sup>. A pesar de estos resultados, Prieto García-Tuñón en un ejemplo de progresismo, recomienda que: “No deben establecerse tabús en el uso de los juguetes. Son ideas generalmente convencionales las que hacen que el adulto no permita al niño varón jugar con las muñecas. Los gustos se van diferenciando a medida que el niño crece, y no tienen nada de particular esos usos indiferenciados, que, en el caso concreto de la muñeca, puede favorecer el instinto de paternidad”<sup>1292</sup>. En los últimos años de la dictadura se va respirando poco a poco, unos aires de libertad y ambigüedad que llegan al juego de los niños y niñas. Aunque algunos comienzan a tolerar que los mismos juguetes sean utilizados por ambos sexos, muchos aun se sitúan en una postura que defiende la diferenciación de los juegos y los roles asociados, creyendo que hay

---

<sup>1288</sup> PARTRIDGE, E. (1965) “Los juguetes” en *Notas y Documentos* nº 25, 1970, p. 51.

<sup>1289</sup> HARLEY (1970) “Diferencias sexuales en la realización del juego” en *Notas y Documentos* nº 25, p. 44.

<sup>1290</sup> Ídem.

<sup>1291</sup> “Encuesta sobre el juego en la edad preescolar” (1970) en *Notas y Documentos* nº 25, p. 48.

<sup>1292</sup> PRIETO, M<sup>a</sup>A. (1970) “Normas prácticas respecto a la adquisición y uso de los juguetes” en *Notas y Documentos* nº 25, p. 49.



juguetes, como bicicletas, mecanos, libros de cuentos, coches, muñecas, patines o aviones, que “valen para desenvolver el sentimiento de maternidad en la niña o para despertar el ingenio en el niño”<sup>1293</sup>. Algunos educadores se resisten a admitir el intercambio de roles lúdicos y continúan recomendando las tradicionales muñecas para las niñas y los juegos de acción para los niños: “Las niñas se entusiasman ante la cunita del muñeco recién nacido, que tiene todo lo que un niño auténtico necesita (...) Los niños cogen el revólver de sus ídolos del western, se ven vestidos de cow-boy, conducen los cochecitos de juego autopista, ponen en marcha los ‘jets’”<sup>1294</sup>, manteniendo una discriminación lúdica sexista que coarta la libertad de expresión de los niños y niñas. En cambio, conforme comienzan a apreciarse aires de democracia y modernidad en nuestro país, la comunidad educativa se plantea el por qué existe una distinción y segregación entre los juegos de ambos sexos, tratando y denunciando abiertamente la cuestión con total libertad:

“esta aparente desigualdad de la mujer con respecto al hombre que hoy existe, tiene su raíz en la educación y los hábitos contraídos desde su infancia (...) Todo tan blandengue y tan femenino, como si la niña no fuese a ser en su vida más que madre o reina de su hogar. No estoy en contra de las muñecas (...) lo que es abusivo es el exceso de este juguete, cuyo encanto está en razón inversa de la cantidad. Creo que es desacertada la discriminación que hacemos al elegir juguetes para él o para ella. Regalemos a la niña juguetes similares a los de su hermano (...) unos que tengan como finalidad el juego, sin otra meta que divertirse. Otros que desarrollen su facultad de observación, su inteligencia, su fuerza, su fantasía, su espíritu de creatividad”<sup>1295</sup>.

Estas afirmaciones de algunos formadores son difíciles de asimilar por la sociedad en su conjunto, requiriendo una serie de lentos y complejos cambios en las mentalidades populares que, como se puede apreciar en una serie de entrevistas aparecidas en el número uno de la revista *Cuadernos de Pedagogía* sobre el juego son una constante; por ejemplo, la respuesta de Nuria (9 años) sobre su opinión alrededor de los juguetes denota estas resistencias sociales y culturales: “Mi hermano menor siempre juega con las muñecas, les quita los pies, las despeluca y también les quita los vestidos y los rompe. A mí no me gusta mucho jugar con las muñecas, prefiero los soldados de

---

<sup>1293</sup> PÉREZ, E. (1973) “El juguete, motivo de reflexión” en *El Magisterio Español* nº 10.122, p. 4.

<sup>1294</sup> EGUIBAR, M. (1974) “La elección de los juguetes” en *El Magisterio Español* nº 10.242, p. 212.

<sup>1295</sup> GARCÍA, J. (1975) “Juguetes: ¿discriminación?” en *El Magisterio Español* nº 10.305, p. 4.

mi hermano pero cada vez que mi abuela me ve jugando con ellos me riñe”<sup>1296</sup>. Al respecto, escribe Gianni Rodari en la misma revista que todavía la muñeca se continúa usando para “la acomodación de las niñas, de las futuras mujeres, en los roles subalternos de madre, mujer, criatura inferior. Tampoco es culpa del juguete muñeca, en sí mismo, que, por otro lado se ensalza con el mundo de los títeres, de las marionetas, de los muñecos, objetos que le sirven al niño para representarse, conocerse a sí mismo sus conflictos y sus relaciones con el mundo”<sup>1297</sup>, no siendo tan determinante el objeto de juego (juguete) como el uso que de él se haga.

Por su parte, José María Gorrís observa esta realidad en la que la sociedad sanciona a los niños y niñas que no juegan a lo que se supone que deberían hacerlo en función de su sexo, existiendo en muchas sociedades “una separación de los juegos entre los niños de uno y otro sexo, diferencia que se estimula y alienta en Occidente. A las niñas de cierta edad se les desaconsejan los juegos demasiado bruscos o ruidoso, en cambio preocupa la actitud de los niños que rehúsan este tipo de juegos. La influencia de la disciplina en general impuesta por la sociedad se nota en un mismo juego realizado por niños de ambos sexos”<sup>1298</sup>; el mismo argumento alega Aberastury al afirmar que en los juegos simbólicos de su infancia, niños y niñas juegan indistintamente, ya que “sólo los adultos, proyectando sus prejuicios sobre la diferencia de sexos, rechazan este juego en los varones y lo permiten en las niñas. Olvidan que también ellos jugaron a tener hijos y a cuidarlos”<sup>1299</sup>. De otro lado, Bandet y Sarazanas defienden la utilización de la muñeca en la educación indistintamente para niños o para niñas, ya que tanto en la escuela maternal como en la elemental, la muñeca “es la mediadora de preciosas relaciones en el interior de pequeños grupos donde, gracias a ella, se establecen lazos de colaboración (...) Tanto los niños como las niñas pueden participar en estas actividades, haciendo por su mediación el aprendizaje de la vida social”<sup>1300</sup>. En el juego infantil los niños y niñas suelen jugar con compañeros de su mismo sexo por afinidad, aunque en ocasiones “se ven obligados a tener sólo compañeros del sexo opuesto. Estas limitaciones no son importantes antes de los tres años, pero en esta edad cada niño prefiere camaradas de su propio sexo y la

---

<sup>1296</sup> C. de P. (1975) “Los niños opinan” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, p. 17.

<sup>1297</sup> RODARI, G. (1977) “Un juguete llamado libro” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 36, p. 29.

<sup>1298</sup> GORRIS, J. M. (1977) *El juguete y el juego: aproximación a la historia y a la psicología del juego*, Barcelona: Editorial Avance, pp. 31-32.

<sup>1299</sup> ABERASTURY, A. (1977) *El niño y sus juegos*, Buenos Aires: Paidós, p. 48.

identificación con el papel sexual que, en parte, se basa en actividades de juego, empieza a cristalizar. Jugando con niños de uno y otro sexo se asegura su adaptación a los demás”<sup>1301</sup>, siendo positiva una actividad lúdica en grupo en la que niños y niñas comparten juegos, comunicación y relaciones sociales. Entre las conclusiones del *II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete* celebrado en Barcelona en 1977, se señala como responsable de la diferencia de juegos entre niños y niñas a las presiones sociales:

“Influencia de la familia (tipo de Juguetes que compra y cómo los utiliza); Influencia de la televisión y la publicidad (asignación de papeles sociales distintos para hombres y mujeres, y por lo tanto los niños y las niñas tienen que jugar a cosas diferentes); Influencia de la escuela y educadores en general (entre otras cosas por la ausencia de un planteamiento coeducativo válido); Productos y ofertas que llegan al niño (juguetes pasivos, discotecas, casas de futbolines). Creemos que existe una presión para infundir los valores de la cultura dominante (función social hombre/ mujer, sociedad de consumo), a través de estos cuatro canales para la reproducción de un ciudadano aceptable”<sup>1302</sup>.

Sobre los juegos infantiles, un libro publicado por la UNESCO establece que aunque se observa desde los primeros años una neta distinción entre los juegos de las niñas y de los niños, tanto las unas como los otros gustan de practicar todos los juegos de representación con mímica o con palabras simultáneamente<sup>1303</sup>, por tanto los educadores habrán de luchar contra los prejuicios que pretenden obstaculizar y vedar determinados juegos según el sexo de los jugadores, ya que la “institución lúdica educativa es vehículo no sólo de la herencia cultural, sino también de ciertas normas sociales, como por ejemplo la segregación de niños y niñas, que pueden quedar caducas. Sin dejar de respetar el juego, el educador podrá, en cuanto tal, esforzarse por proponer modelos nuevos”<sup>1304</sup>, en los que niños de ambos sexos compartan juego sin prejuicio alguno. En una entrevista a Elena Lobo sobre el sexismo en los juegos, la educadora cree que este fenómeno tiene una base objetiva, puesto que el niño, después de los dos o

---

<sup>1300</sup> BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea, pp. 147-148.

<sup>1301</sup> GONZÁLEZ BOTELLA, Dr. (1978) “El juego asociativo. Escuelas maternas” en *El Magisterio Español* nº 10.468, p. 38.

<sup>1302</sup> C. de P. (1978) “II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 37, p. 33.

<sup>1303</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 10.

<sup>1304</sup> *Ibidem*, p. 14.

tres años, necesita identificarse con su sexo, “el modo de hacerlo es copiando la conducta de las personas de su propio sexo, así que las niñas copian a las mujeres y los niños copian a los hombres. Es muy necesario y muy importante que los niños hagan esto. Y muy importante dejarles en paz para que lo hagan”<sup>1305</sup>; aunque esto es muy distinto a afirmar que el único juego que se les deba permitir sea este, existiendo tras de esto un gran componente ideológico y social, pues si está bien que las niñas jueguen a ser madres y que los niños jueguen a imitar el modelo masculino que les ofrece la sociedad, sin embargo, “se carga ese modelo muchísimo más de lo necesario. Una cosa es que esté bien que la niña juegue a ser mamá, pero tampoco está mal que en determinado momento dé patadas a un balón o trepe a un árbol”<sup>1306</sup>, siendo una cosa diferente el hecho que deba copiar el modelo femenino y otra, cuál deba de ser este modelo. Cada vez se denuncia con más libertad y claridad por parte de los educadores, la transmisión y reproducción de estereotipos y modelos sexistas de la sociedad, ya que en el caso del juego de los niños fuerza, valentía, dureza han de ser sus virtudes, “‘los hombres no lloran’. La niña, sin embargo, tiene que jugar a ser madrecita; aprender a acariciar y vestir sus muñecas, a hacer comiditas y las labores de la casa. Ella ha de ser tierna, delicada, sumisa y elegante. Con ello, desde la infancia, se comienza a delimitar las funciones del hombre y la mujer y a perpetuar el dominio del macho”<sup>1307</sup>. Asimismo, María Aurèlia Capmany tiene también muy claro y pone el acento en que mientras sigamos dividiendo las jugueterías entre juguetes masculinos y juguetes femeninos, mientras se atribuya a la niña el papel de futura ama de casa, estaremos creando por contraposición el varón activo y posesivo<sup>1308</sup>. De otro lado, en un interesante estudio sobre las preferencias de los juguetes de la especialista en el mundo lúdico María de Borja i Solé, se desprende que los juguetes que prefieren las niñas no son los mismos que los que prefieren los niños, “las niñas prefieren en primer lugar juguetes del tipo muñeca (...) Los niños se inclinan hacia dos tipos de juguetes: los ‘vehículos’ y los ‘soldados’, aunque son más genéricos en sus respuestas”<sup>1309</sup>, unos resultados que son un vivo reflejo de la cultura y esquemas sociológicos españoles a finales de los 70, “una demostración de que los juguetes contribuyen sirviendo de apoyo y de refuerzo a los

---

<sup>1305</sup> VÁZQUEZ, M. y APARICIO, J. M. (1979) “Conversando sobre el juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 50, p. 43.

<sup>1306</sup> Ídem.

<sup>1307</sup> AAVV (1979) “Jugar y matar” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 13.

<sup>1308</sup> CAPMANY, M<sup>a</sup>A. (1979) “Es muy fácil desarmar a un niño” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 20.

esquemas sociales y a la formación familiar y escolar para diferenciar desde las más tempranas edades los roles en función del sexo. Niños y niñas en la elección de los juguetes se nos muestran ya insertos en la sociedad adulta y habiendo aceptado los roles que ésta les impone según su sexo”<sup>1310</sup>. Esto le lleva a invitar a la comunidad educativa en otro de sus artículos, a poner en marcha acciones formativas para la igualdad:

“Actualmente la elección y el uso de los juguetes están muy estereotipados en función del sexo de forma que los juguetes enseñan y están contribuyendo a perpetuar los clásicos roles femeninos y masculinos. Si como educadores nos planteamos la necesidad de una educación para la igualdad, y somos conscientes de que cada grupo de juguete favorece principalmente unos aspectos de la personalidad, todos ellos tan necesarios para las niñas como para los niños, entenderemos y haremos entender a los padres que los juguetes no tienen que distribuirse según el sexo del niño; niños y niñas necesitan igual de las muñecas que de los coches porque ambos van a ser padres y también ambos van a tener que conducir. Un determinado juguete será bueno o malo por sus características, adecuado o no adecuado en función del niño en concreto, de sus gustos, necesidades, de su situación y del momento o del aspecto de personalidad que convenga potenciar, pero no del sexo de este niño”<sup>1311</sup>.

A pesar de estos estudios, en los años 80 aun hay quien alude a la diferenciación de los juegos y las preferencias entre sexos, así el profesor Francisco Secadas escribe sobre el juego infantil lo siguiente: “No entramos en la naturaleza genética o social de esta diferenciación ; pero el hecho parece claro, y es que el varón se encamina hacia el desarrollo de la musculatura, de la carrera, de la fuerza, de la habilidad, de la elasticidad y del equilibrio, mientras la mujer se sitúan en proximidad de los juegos que mantienen viva la sensibilidad, la afectividad, la imaginación y la manipulación tangible de las cosas”<sup>1312</sup>. En realidad, como hemos visto anteriormente, estas preferencias lúdicas

---

<sup>1309</sup> BORJA, M. de (1980) “Estudio sobre las preferencias de los juguetes” en *Revista Española de Pedagogía* nº 149, p. 135

<sup>1310</sup> *Ibidem*, p. 147.

<sup>1311</sup> BORJA, M. de (1980) “Juguetes y desarrollo de la personalidad” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 72, p. 72. En otra de sus publicaciones, recomienda que “en el momento de la selección de los juguetes para una ludoteca vemos la necesidad de dar prioridad a juguetes que inviten a la colaboración entre diversos jugadores y a los que no limiten a los niños al clásico esquema de juguetes de niño y juguetes de niña. A nuestro entender, el juguete no tiene sexo; por el contrario, los juegos comunes y el intercambio de juguetes favorece la comprensión” BORJA, M. de (1980) *El juego infantil (organización de las ludotecas)*, Barcelona: Oikos-Tau, p. 84.

<sup>1312</sup> SECADAS, F. (1981) “El juego en el ciclo inicial” en *Bordón* nº 237; una conclusión a la que llega tras observar que “en todas las formas de juego, a excepción de la ficción de roles, del salto y de los de mesa y tablero, los chicos prevalecen sobre las chicas en frecuencia de mención. Si contraponemos todas las formas menos viriles del juego (ficción de roles, masa, salto, tablero) a las propias de los chicos (tronculares, de persecución y deportivas, de equilibrio y de fuerza), observaremos que a los seis años se

están fuertemente influenciadas por una serie de presiones sociales, como por ejemplo la publicidad, sobre la que un grupo de profesores de Ermua tras analizar los anuncios televisivos sobre juguetes, llegan a la conclusión de que la publicidad de TV es sexista, puesto que en las aulas de preescolar es normal que chicos y chicas jueguen juntos con los mismos juguetes, “sin embargo, esto en TV no sólo no es frecuente, sino que se potencia la diferenciación, presentando la mayoría de juguetes como típicamente masculinos o femeninos”<sup>1313</sup>, además también observan el hecho de que se emiten mayor número de anuncios de juguetes destinados para los niños que para las niñas, de lo que “se puede deducir la posible relación con una profesión futura, y queda patente que las salidas profesionales para las niñas son muchas menos”<sup>1314</sup>. Una investigación similar la lleva a cabo desde el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Málaga dirigida por el profesor Esteve Zarazaga, mediante el análisis de más de 2000 cartas de los niños a los Reyes Magos y de la publicidad del sector juguetero en las fechas navideñas, concluyendo que:

“podemos observar una polarización exclusiva en los anuncios dirigidos a niñas, que sólo promocionan muñecas o reproducciones de aparatos domésticos relacionados con el trabajo del ama de casa (...) No es de extrañar, pues, que en las cartas de Reyes encontremos más de un complejo de ‘culpa’ entre las niñas que piden tal o cual juguete, aunque sea de niños. Frecuentemente sienten la necesidad de autojustificar sus peticiones que no cuadran con el estereotipo de ‘juguete para niñas’ repetido por los anuncios. Además, la dirección de los anuncios aparece reforzada por el tipo de motivación que en ellos se utiliza. En los juguetes dirigidos a niñas se apela en 21 casos al instinto maternal, en 19 a la identificación con los papeles sociales de cuidado de la casa y embellecimiento personal, en 9 anuncios se utiliza como motivación la identificación de la niña con la muñeca (...) también es significativo que la motivación más utilizada en los anuncios dirigidos a niños sea la identificación con los papeles sociales de prepotencia, fuerza, competencia, etc., atribuidos al varón”<sup>1315</sup>.

Un grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Madrid también se detienen a analizar la diferenciación sexual en los estereotipos que difunde la publicidad

---

está produciendo una diferenciación notable entre las aficiones, y que posiblemente en torno a los seis años, y acaso con anterioridad, se produce la bifurcación auténtica y real entre los sexos” Ídem.

<sup>1313</sup> GRUPO DE PROFESORES DEL COLEGIO PÚBLICO TEODORO ZUAZUA (1983) “Jugar: análisis de un moda” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 98, p.14.

<sup>1314</sup> Ídem.

<sup>1315</sup> ESTEVE, J. M. (1983) “Los juguetes de la TV” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p.20.

televisiva, desde la convicción de que a menudo, los juguetes “son utilizados como apoyo y refuerzo de los esquemas sociales, la formación familiar y escolar. En este sentido, desde las más tempranas edades, la asignación diferencial de los juguetes en función del sexo, va conformando los distintos roles y comportamientos que se atribuye a cada uno de éstos”<sup>1316</sup>. Así, el rol femenino que pretende transmitir la publicidad a las niñas mediante el juego, ofrece una imagen que además de ser menos versátil en cuanto a su aparición, “es presentada fundamentalmente en escenarios domésticos y anunciando juguetes ‘típicamente femeninos’ (...) aparece imitando comportamientos domésticos, afectivo-nutricios o de embellecimiento. Esto nos muestra una imagen de la niña bastante reduccionista (...) quedando, en definitiva, relegada a su rol expresivo tradicional”<sup>1317</sup>; por otra parte, el rol que los anuncios inculcan al niño “desarrolla comportamientos que se consideran ‘apropiados’ al sexo masculino en el mundo adulto que podrían definirse por un rol instrumental (...) parece deducirse que existe una preponderancia del varón, debido probablemente al mayor prestigio del mundo masculino en nuestra sociedad”<sup>1318</sup>. Frente a esta realidad social, cultural y de mercado, el sector educativo ha de poner en marcha una serie de estrategias pedagógicas desde la creencia en que el sexo del niño no debe ser un condicionamiento para escoger un juguete, pues espontáneamente éste no hace diferenciaciones, las cuales son provocadas por los adultos<sup>1319</sup>; una de las posibles soluciones educativas ante tal situación será el fomentar el juego libre e independiente sin ningún tipo de prejuicios de género, ya que no se trata de imponer muñecas a los niños, o negarles utensilios de cocina a las niñas, sino de “favorecer y animarles a que se dediquen indistintamente a todo tipo de juegos, cambiando nuestra propia actitud sobre la división en funciones de la sociedad, lo que sin duda es más difícil y costoso, aunque en definitiva el único medio eficaz para

---

<sup>1316</sup> SEBASTIÁN, J. y otros (1986) “Los anuncios de juguetes en televisión: diferenciación sexual en la asignación de juguetes e imagen del niño” en *Revista Española de Pedagogía* nº 171, p. 57. Esta situación lleva a Televisión Española a aprobar unas normas de admisión de publicidad (*BOE, 2 de febrero de 1984*) para regular la publicidad dirigida a niños, cuya norma 28 dice que “No se admitirán anuncios donde los niños aparezcan discriminados por razón de su sexo, representando papeles de sumisión o pasividad respecto al sexo contrario o cualquier otro papel degradante para la condición infantil” *Ibídem*, pp. 57-58.

<sup>1317</sup> *Ibídem*, pp. 63-64.

<sup>1318</sup> *Ibídem*, p. 64; de igual modo existe también “una asignación diferencial de los juguetes en función del sexo. Esta calificación sexual del juguete se realiza mediante la presentación de éste por un niño o una niña y a través de diferentes motivaciones para uno y otro sexo. Así, los juguetes que ponen en juego comportamientos afectivos y que van asociados con motivaciones de embellecimiento o recompensas emocionales, van dirigidos exclusivamente a la niña. Por el contrario, los juguetes que desarrollan funciones intelectuales y de imaginación van dirigidos predominantemente al niño, asociándolos con motivaciones de aventura y competitividad” *Ídem*.

contrarrestar esa presión ambiental”<sup>1320</sup>. Desde la experiencia práctica, el *Colectivo Escuela no sexista* se expresa con palabras muy claras, fiel reflejo de la realidad cotidiana. Con motivo del análisis de los tipos de agrupamientos y del reparto de papeles en los juegos, realizan una serie de observaciones, como el menor esfuerzo físico del juego de las niñas, lo que tendrá futuras repercusiones pues al no realizar ejercicio físico ni desarrollar las habilidades que ello conlleva, las niñas “serán consideradas como ‘patosas’ e inútiles en los juegos de los niños y éstos, por tanto, las rechazarán en ellos. En un futuro, las posibilidades físicas de las niñas se verán mermadas, no sólo en cuanto a su fuerza, sino también en cuanto a su agilidad”<sup>1321</sup>. Asimismo, también detectan en los agrupamientos libres de los niños, una serie de prejuicios creados culturalmente hacia el juego compartido:

“al niño que juega con las niñas, sus compañeros le tacharán despectivamente de ‘nenaza’ y un sinnúmero de apelativos que reflejan un arraigado sentimiento de minusvaloración por el sexo femenino (...) la actitud de las niñas frente al chico que viene a jugar con ellas (...) aceptan sin mayor problema que el niño entre a tomar parte en sus juegos y admiten con toda naturalidad, que se convierta en el protagonista (...) Sin embargo, cuando es una niña la que entra a participar en los juegos de los chicos, la situación es muy diferente. Sus compañeras no la recriminan por ello. Nadie la llamará ‘niño’ puesto que el ser chico se considera como algo positivo y además sus juegos están bien vistos por todos (...) En definitiva, podemos decir que existe un fuerte desprecio, ya de entrada, de los chicos hacia las chicas y sus juegos, desprecio que se prolonga hacia los chicos que participan en los juegos de las chicas y hacia las chicas que participan en los de los chicos”<sup>1322</sup>.

Tras estudiar los rechazos y prejuicios que tienen lugar en estas agrupaciones, así como el reparto de papeles en los juegos, se plantean cuál es su papel como educadores, proponiendo actuaciones que contrarresten la influencia del pensamiento social dominante, “el educador tendría que hacer, con sus alumnos y alumnas, un análisis crítico de dicha actividad, hacerles caer en la cuenta de a qué responden, de su porqué, motivándoles para que introduzcan cambios, para que experimenten situaciones

---

<sup>1319</sup> CIURANA, C., FOLGUERA, T., JOAN, A. y PONS, A. (1985) *El joc i la joguina*, Barcelona: Publicacions de l’Institut Municipal d’Educación de l’Ajuntament de Barcelona, p. 22.

<sup>1320</sup> GRUPO ADARRA (1984) *En busca del juego perdido*, Bilbao: Adarra, p. 221.

<sup>1321</sup> COLECTIVO ESCUELA NO SEXISTA (1984) “El juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 118, p. 13.

<sup>1322</sup> *Ibidem*, p. 14.



distintas a las tradicionales (...) unos y otras tienen capacidad para poder asumir cualquier papel sin menoscabo de su persona como niño o niña”<sup>1323</sup>, debiendo también fomentar el uso de todo tipo de juguetes sin distinción en el aula facilitando su acceso en igualdad de condiciones. Por su parte, José Rojo denuncia también la división de roles en el acto lúdico, donde la principal diferencia encontrada entre los sexos, y que define el principio de integración en la sociedad desde edades tempranas es “el carácter agresivo y duro de los varones y el maternal y emotivo de las hembras (...) Ella ha de ser tierna, delicada, sumisa y elegante. Con ello se comienza desde la infancia a delimitar las funciones del hombre y de la mujer”<sup>1324</sup>; de ello tienen gran culpa los juguetes, mejor dicho, la utilización de éstos, pues a mediados de los 80 se define al juguete actual como discriminatorio, “los juguetes de niños y niñas sirven al aprendizaje de los diferentes roles sociales del hombre y mujer y a la perpetuación del sistema discriminatorio actual”<sup>1325</sup>. Lo cierto es que algunos educadores continúan conservando por entonces, una visión sexista de los juegos, asumiendo que “la muñeca ayudará a la niña a adaptarse a su papel de madre (...) las niñas, con el juego de muñecas, a las mamás, a las enfermeras, a colegios, canciones, etc. (...) les gusta guisar, vestirse, lavar, planchar y todos los juguetes de peluquería, manicura, cunas para el bebé, juegos de cocina y fregonas, equipos de limpieza, tiendas, etc.”<sup>1326</sup>, por el contrario, para los niños se proponen los juegos de simulación para ejercer el rol de vaqueros, toreros y trajes espaciales, entre otros.

Para dar una salida pedagógica a esta situación, Pérez Madrazo realiza un estudio desde una óptica que plantea el juego en común mediante juguetes con una orientación “de cara a una formación integral del niño –no he hecho distinción alguna entre niño y niña-, y si es integral no hay campos (...) que solamente deban ser desarrollados por uno de los dos sexos, sino todo lo contrario. Hay unos ‘comportamientos sociales’ que siguen discriminando los sexos, y queremos que esa sociedad deje de ver a uno de ellos como el valiente, el fuerte y el duro, y al otro como el débil, el tierno o el delicado”<sup>1327</sup>; por tanto, se trata de una propuesta acorde con una sociedad democratizada deseable por todos, ya que el anterior esquema discrimina de

---

<sup>1323</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>1324</sup> ROJO, J. A. (1986) “Pedagogía y violencia (y II)” en *Escuela Española* n° 2.837, p. 6.

<sup>1325</sup> *Ídem*.

<sup>1326</sup> CASTILLO, C; FLORES, MC; RODAO, F; MUÑIZ, ML; RODRÍGUEZ, J; y UNTURBE, J. (1985) *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*, Barcelona: CEAC (7ª edición), pp. 93-96.

forma clara y no está de acuerdo con “el intento de logro de un desarrollo integral de todos los niños, que es lo que la sociedad actual exige, tanto a los hombres como a las mujeres”<sup>1328</sup>. Otro camino lúdico-formativo para la igualdad entre sexos, será la correcta selección de juguetes en las ludotecas, especialmente los que fomentan el juego en grupo y no asignan los roles de niño y niña<sup>1329</sup>, convirtiendo a la ludoteca en un espacio de convivencia y encuentro entre niños y niñas sin prejuicio social o sexista alguno.

En la última década del siglo XX, la ludoteca se convierte en una importante institución de juego en la que el recurso lúdico se aprovecha para la formación y el respeto a la igualdad de sexos, constituyendo una de las áreas de intervención pedagógica con objetivos como el “estimular el joc de nenes i noies en quant a la diversitat d'utilització de joguines i materials. Entusiasmar a les noies majors de 12 anys a la major utilització de les ludoteques. Obrir línies de recerca sobre les motivacions i problemàtiques de les nenes vers els jocs i les joguines. Elaborar programes específics de compensació per estimular la diversificació dels jocs”<sup>1330</sup>. La mirada se amplía también a los juegos de ordenador y videojuegos que se erigen en un nuevo formato de sexismo lúdico, pues como señala M<sup>a</sup> Esther del Moral, en ellos se reproducen los estereotipos relativos a la diferenciación por género de las diferentes actividades, “contra este tipo de juegos, cabe abogar por su uso crítico, que permita vislumbrar los valores y contenidos que se están transmitiendo a través de ese ropaje electrónico tan atractivo”<sup>1331</sup>, algo totalmente necesario si tenemos en cuenta que están reproduciéndose en algunos juegos electrónicos viejos estereotipos sexistas que se creían superados.

Desde la escuela también se intentará invertir esta tendencia discriminatoria, por ejemplo, en el área de educación física unos profesores proponen que el alumnado se agrupe en equipos mixtos, evitando discriminaciones por sexo<sup>1332</sup>; o también en la distribución de espacios lúdicos en la educación infantil mediante rincones didácticos

---

<sup>1327</sup> PÉREZ, G. (1986) “La pedagogía del juguete” en *Escuela Española* nº 2.845, p. 6.

<sup>1328</sup> Ídem.

<sup>1329</sup> ALEGRE, J. (1988) *L'aventura de ludotequejar*, Barcelona: Escola Mirall, p. 10.

<sup>1330</sup> BORJA, M.; RAJADELL, N.; ROVIRA, M. y VILADÉS, MA. (1995) *Les ludoteques catalanes. Estudi d'una realitat*, Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 163.

<sup>1331</sup> DEL MORAL, E. (1996) “Videojuegos, juegos de rol, simuladores” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 246, p. 88.

<sup>1332</sup> PINEDA, J., PAREJA, J. y LANZAS, MJ. (1997) *Fichero de juegos: juegos de educación física para primaria estructurados según los contenidos de la LOGSE*, Sevilla: Wanceulen, p. 17.

que permiten “trabajar la coeducación en esta etapa: la casita, las construcciones, la tienda y el espacio de psicomotricidad. Al principio, la profesora percibe que cuando niños y niñas llegan a la escuela ya han asumido sus respectivos roles sexuales. Sin embargo, tras su paso por los cuatro rincones, unos y otros juegan a hacer comiditas, aprenden a utilizar martillos y destornilladores o despachan en una ficticia tienda”<sup>1333</sup>. Esta experiencia de una maestra de educación infantil parte del principio de intervención formativa y selección de juegos docente, puesto que no intervenir en los juegos impregnados de roles sexuales de los alumnos y alumnas supone amparar y mantener los modelos androcéntricos<sup>1334</sup>, debiendo prestar especial atención al juego simbólico de sus alumnos y alumnas. De igual modo, en la actualidad se fomenta la participación en juegos tradicionales coeducativos, ya que estaban en muchos casos “separados en compartimentos estancos según el sexo de los niños que los practicaban. Esto ya pertenece al pasado, pues hoy no tiene ningún sentido –como tampoco lo tenía antiguamente- distinguir entre juegos de niñas y de niños. Todos los juegos tradicionales son susceptibles de ser jugados por cualquiera”<sup>1335</sup>. A pesar de estas y otras experiencias positivas de educación para la igualdad de sexos en las actividades lúdicas, María de Borja se lamenta de que “actualmente, la elección y uso de los juguetes están todavía estereotipados en función del sexo, lo que está contribuyendo a perpetuar los clásicos roles femeninos y masculinos”<sup>1336</sup>, una situación a la que habrá que poner remedio, pues si nos planteamos como educadores la necesidad de “una educación para la igualdad de posibilidades y somos conscientes de que cada grupo de juguetes favorece principalmente unos aspectos de la personalidad, aspectos todos ellos tan necesarios para los niños como para las niñas, entenderemos y haremos entender a los padres y madres que los juguetes no deben distribuirse según el sexo”<sup>1337</sup>, quedando todavía por delante una tarea educativa y de transformación de las mentalidades sexistas y tradicionales muy amplia.

---

<sup>1333</sup> VEGA, A. (1997) “Jugar a ser iguales” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 261, p. 16.

<sup>1334</sup> *Ibidem*, p. 17; el principal espacio en el que tiene lugar la actuación coeducativa de la maestra es el rincón de la casita, en el cual “de forma inconsciente y espontánea, las niñas y los niños realizan tareas de clasificación y seriación. Se fomentan, asimismo, hábitos de limpieza y orden, además de la motricidad fina. Pero es aquí donde aparecen, con más claridad, los diferentes roles sexuales, por lo que resulta un lugar adecuado para trabajar aspectos coeducativos” *Ídem*.

<sup>1335</sup> CORTIZAS, A. (2005) “El juego (tradicional) en la escuela” en *Padres y maestros* nº 293, p. 9.

<sup>1336</sup> BORJA, M. de (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Barcelona: Octaedro, p. 65.

<sup>1337</sup> *Ídem*.

#### **5.4.-Juegos bélicos y educación lúdica para la paz<sup>1338</sup>.**

Debido por una parte, a la creencia en la relación existente entre el juego en la edad infantil y la preparación para la edad adulta o predicción de comportamientos futuros, ya estudiada en este trabajo, y por otra, a los postulados que proclaman la protección a la infancia, comenzará a cobrar un auge importante a principios de siglo XX una corriente de pensamiento pedagógico que aboga por la vigilancia y cuidado de los juegos de los niños. Se pretende apartar a la infancia de juegos considerados inadecuados o peligrosos moral y socialmente, por lo que los educadores alzan la voz de alarma sobre los juegos y juguetes bélicos o de guerra que, con anterioridad, habían defendido por considerarlos formadores del patriotismo y fortalecer físicamente a los más pequeños. Para poder observar los cambios ideológicos en las concepciones pedagógicas de la época, a continuación señalamos brevemente algunos trazos sobre la evolución cronológica que transcurre desde el fomento de juegos de guerra o militares, hasta el desarrollo de una educación lúdica para la paz, pasando por unas políticas pedagógicas de carácter proteccionista y prohibicionista, sobre las que han escrito algunos educadores españoles en nuestra historia contemporánea.

A mediados del siglo XIX la educación militar y la formación patriótica infantil mediante juegos estaba bien considerada e incluso se recomendaba su realización escolar, como afirman Palmer y Del Carmen a propósito de un expediente de apertura de una ‘casa de educación’ madrileña, donde se establece que la primera obligación de un ciudadano es defender su patria; por tanto, “las evoluciones militares deben ser entre nosotros, como lo fueron en los pueblos libres de la antigüedad, una parte esencial de la educación. Su estudio se hará en las horas de recreo, y como un juego que (...) contribuirá a robustecerles, y al mismo tiempo les acostumbrará a presentarse con soltura y elegancia”<sup>1339</sup>. En el estudio de Colette Rabaté –ya aludido en este trabajo– sobre las revistas madrileñas infantiles de la época, se hace también referencia a las actividades lúdicas que mezclan los vectores pedagógico y violento, las cuales tienen tanto detractores como defensores como, por ejemplo B.S. Castellanos que pone en tela

---

<sup>1338</sup> Una parte de este capítulo ha sido presentado en PAYÀ, A. (2005) “Una pedagogía lúdico-pacifista de protección a la infancia (una breve aproximación histórica)” en DÁVILA, P. y NAYA, LM. (2005) *La infancia en la historia: espacios y representaciones. Tomo I*, San Sebastián: Espacio Universitario Erein, pp. 441- 450.

de juicio “este tipo de juego que estimula el orgullo del hombre y que hasta puede provocar ‘su destrucción y la de sus semejantes’. En cambio, el ‘juego del soldado’ (...) merece una apreciación menos severa e intransigente por parte del mismo autor, ya que corresponde, según él, al carácter del español, quien, celoso de su pundonor, ‘ni en la cuna aguanta que nadie le insulte ni ultraje impunemente’”<sup>1340</sup>. Por su parte, Pedro de Alcántara García cree que los juegos de carácter militar, junto a las marchas y cantos patrióticos han de ser uno de los instrumentos pedagógicos de la escuela, ya que en los juegos, no deben olvidarse “las marchas y maniobras á que los niños se prestan gustosos, como que constituyen uno de sus juegos favoritos, y con las que en otros países se inicia la educación militar de los ciudadanos (...) en combinación con cantos adecuados, pueden servir para despertar y encender en los niños sentimientos patrióticos”<sup>1341</sup>. Estas actividades lúdicas las recomienda también en otro de sus manuales, sirviendo además para transmitir a los niños unos valores sexistas y bélicos determinados, mediante un “militarismo incipiente, yendo á reclutar sus armas en todo un arsenal infantil; ruido, movimiento, lucha, emulacion, instintos de dominación: tal es el dominio de los juegos en los que se anuncia la virilidad”<sup>1342</sup>. Posteriormente, institucionistas como Cossío van un poco más allá y desde las motivaciones pacifistas que impulsan su actuación educativa, sigue recomendando estas actividades y ejercicios, como “el juego en general, la carrera, el salto, la lucha, la natación, el remo, las marchas, evoluciones y movimientos rítmicos de muchos á la par, única base sana de los ejercicios militares, todo esto es propio y necesario en la escuela primaria (...) porque endurece y da soltura al cuerpo, á la vez que desarrolla la atención, la firmeza, la precisión, la energía y otras muchas cualidades del ánimo”<sup>1343</sup>; si bien destaca de ellos únicamente su valor respecto a la educación física, desechando todas aquellas otras implicaciones de índole belicista y violenta que puedan acompañar a estas actividades, pues después de esto, “¿qué ponen los ejercicios militares, sino el falso é insano aparato,

---

<sup>1339</sup> PALMER, S. y DEL CARMEN, M. (1972) *La enseñanza privada seglar en Madrid (1820-1860)*, Madrid: Instituto de Estudios Madrileños, p. 178.

<sup>1340</sup> RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX” en *Historia de la educación*, Vol. XII-XIII, p. 374.

<sup>1341</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos segun el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Madrid: Imprenta del Colegio Nacional de sordo-mudos y ciegos, p. 278-279.

<sup>1342</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. de la educación física*, Madrid: Librería de Hernando y Cía., p. 123.

<sup>1343</sup> COSSÍO, MB (1888) “Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela”, en *BILE* n° 272, p. 146.

que tan fácilmente extravía las imaginaciones infantiles?”<sup>1344</sup>. Similar es la posición de Ángel San Martín, que los considera como un buen medio de desarrollo físico, pero únicamente dentro del seno del ejército y no en el marco de la educación social escolar mezclado con sentimientos violentos, puesto que si así fuera, se incurriría en un grave error:

“los juegos tienen una importancia innegable para la guerra, porque en todo ejército el desarrollo del cuerpo, la resistencia á la fatiga y otras cualidades muy encarecidas, se consiguen fácilmente con una educación vigorosa iniciada en la forma de juego desde la infancia. Logradas estas buenas disposiciones, se podrá dar por muy bien empleado el uso que una nación haga de ese vigor físico; pero inspirarse en el sentimiento de la guerra para educar á los niños en las escuelas, es un verdadero sacrilegio pedagógico que no puede menos de producir pésimos resultados”<sup>1345</sup>.

En el *BILE* aparece un artículo sobre un concurso de juegos escolares en el que se critica a los detractores de estas actividades lúdicas, como las *luchas*, juegos de vulgo y otros ejercicios ‘brutales’ que no son lo bastante ‘distinguidos’<sup>1346</sup>; para ellos, sin embargo la violencia no es inherente a estas actividades sino al carácter que se les imprima, pues respecto a las luchas o “los juegos violentos, tan propios para crear el sufrimiento y la sangre fría, la brutalidad que se les censura no están en ellos, sino en los que los practican”<sup>1347</sup>, dando vía libre a su introducción en la escuela, previa aprobación y supervisión del maestro. Los juegos y el lenguaje utilizado durante su realización, denotan una violencia inherente e incluyen una fuerte carga patriótica como ocurre, por ejemplo, en la descripción que del juego de billas o bolos realiza Julián Bastinos: “ese batallón, como los granaderos de Waterloo, está destinado al sacrificio. Aquí representan la artillería de los ingleses, vuestras manos que ya quema la bala-proyectil, y con la vista devoráis a esos pobres soldados de madera anhelando el placer de derribar lo que antes levantarais. En esto os parecéis a los hombres, o mejor dicho,

---

<sup>1344</sup> Ídem.

<sup>1345</sup> SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* nº 302, p. 261; a lo que añade que “del carácter político de los juegos cabe pensar lo mismo que de su carácter militar; resulta, pero no debe buscarse á son de trompeta” en SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* nº 303, p. 274.

<sup>1346</sup> MANEUVRIER, E. (1890) “El concurso Bischoffsheim sobre la organización de juegos escolares” en *BILE* nº 319, p. 154.

<sup>1347</sup> Ídem.

los hombres a vosotros”<sup>1348</sup>. Unas orientaciones que tienen que ver con los batallones escolares creados en Francia mediante los que la infancia, bajo la forma de juego, va siendo adiestrada en artes militares; éstos pronto llegaron a nuestro país, si bien su éxito es limitado y su historia efímera<sup>1349</sup>, pues las críticas y protestas acaban pronto con ellos, como bien indica la maestra Natalia Castro de la Jara:

“comenzó en Europa, y especialmente en Francia, otro procedimiento para el desarrollo físico, que cayó en desuso inmediatamente, y á impulsos de la protesta formidable de todos los hombres de mediano criterio y sano juicio. Me refiero á los batallones escolares, de los que no me he de ocupar, porque no merecen tal honor. Por fortuna, en España, sólo puede citar el ridículo batallón escolar del Hospicio de Madrid, con banda de trompetas y tambores, que viene á decirnos con evidencia los respetos que á sus promovedores merecen aquellos tristes y desventurados acogidos á la caridad de la primera Diputación provincial de España. Conste aquí, para nuestra satisfacción y desagravio de todos, que si existe aquel batallón, no es por falta de las protestas y reprobación de casi todas las personas que venían obligadas á hacerlas”<sup>1350</sup>.

Por su parte, María Carbonell tampoco está satisfecha con este tipo de ejercicios militares que ocultan bajo el atractivo envoltorio lúdico un militarismo incipiente en los niños, por ello dice que “no nos contentemos con las marchas que marcan el cambio de ejercicios, pues el ir formados militarmente cantando la tabla no satisface el ansia de moverse, y es otro ejercicio tiránico por lo que tiene de obligado, medido y acompasado”<sup>1351</sup>. Además, la pedagoga valenciana considera necesario tomar una serie de precauciones de índole moral en estos juegos, creyendo que nada que fomente la vanidad debe practicarse, y “si el niño juega á los soldados, basta con que imite sus movimientos ó que haga sonar tambores y trompetas; pero no es preciso que luzca la

---

<sup>1348</sup> BASTINOS, J. (1895) *Juegos infantiles: recreos útiles para la infancia y la juventud*, Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos, p. 32.

<sup>1349</sup> Los batallones escolares se prohíben en España por una orden circular de Eduardo Vicenti el 22 de junio de 1895. Para más información sobre esta agrupación militarista escolar, véase: DEL POZO, M. del M. (2000) *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismo y escuela pública (1890-1939)*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 249-261; LÁZARO, L. M. (1983) *Crisis del 98 y Regeneracionismo conservador. Los batallones escolares en Valencia 1904-1910*, Valencia: Ed. Rubio Esteban; OTERO, E. (1998) “Batallones escolares, sentimientos patrióticos y educación en el siglo XIX” en *Educación popular*, t. II, Servicio Publicaciones Universidad La Laguna, pp. 361-376; y también OTERO, E. (2005) “Jugar a soldados y educar para la paz. Un análisis en perspectiva histórica” en DÁVILA, P. y NAYA, LM. (2005) *La infancia en la historia...*, Op. Cit., pp. 430-440.

<sup>1350</sup> CASTRO, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* nº 49, p. 298.

<sup>1351</sup> CARBONELL, M. (1895) “Disertación pronunciada en la Asamblea pedagógica de Valencia el día 27 de Mayo de 1895” en CARBONELL, M. (1904) *Discursos y conferencias*, Valencia: Imprenta de F. Vives Mora, p. 25.

banda de general, el casco empujado, ni los galones, signo de la graduación”<sup>1352</sup>. A principios del siglo XX, desde el *Boletín de la Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia se critica duramente estos juegos de carácter bélico, ya que los equipos guerreros, “primera pasión de los niños, después y con mayores dimensiones se convierten en la pasión de los hombres. Me repugna ver esos fusiles, sables, lanzas, cascos, pistolas, cañones y figurillas de soldados en manos de los niños, porque con esos juegos toman hábitos de mando que conservan y llevan más tarde, sin apercibirse, á las relaciones del mundo”<sup>1353</sup>; como alternativa a estas actividades lúdicas de carácter militar y bélico, se apuesta por juegos tradicionales exentos de toda carga violenta: “a todos esos cachivaches, remedos del arte de matar que dan á los niños un carácter de munición, prefiero las billas, el aro, la pelota, la peonza y aun la cometa, la cual, aunque un fabulista la presenta como el emblema de la ambición, ni ha extraviado juicios, ni ha pervertido el carácter de nadie”<sup>1354</sup>. En el libro ‘Sembrando Flores’, de frecuente lectura en esta escuela anarquista, se apuesta por una enseñanza basada en el juego que poco tiene que ver con la disciplina pedagógica practicada en otros centros educativos, creyendo en una metodología lúdica libre en vez de realizar los monótonos y acompasados ejercicios que tienen lugar en escuelas militaristas, debido a lo uniforme de sus *evoluciones* y sus marchas, formados en pelotones<sup>1355</sup>. De igual modo, en la *Escola del Bosc* de Rosa Sensat barcelonesa, se persiguen este tipo de juegos, explicitando que dentro de la programación escolar los juegos peligrosos, brutales y groseros deben ser prohibidos, así como también los juegos demasiado violentos<sup>1356</sup>. En cambio, parece ser que estas estrategias lúdico-militaristas no estaban abandonadas por completo, y algunos maestros valencianos defendían su práctica en 1908, pues para ellos el juego bélico “es la ocasión de despertar en los niños el amor á la patria y la necesidad de defenderla (...) El juego de soldados tiene un gran valor moral y con él se consigue que los niños tengan afición á la milicia y no tengan esa repugnancia al servicio militar que se observa en muchas ocasiones”<sup>1357</sup>. Con estas actividades lúdicas

---

<sup>1352</sup> CARBONELL, M. (1897) “Niños y juegos” en *La Escuela Moderna* nº74, p. 329.

<sup>1353</sup> “Pensando en vosotros” en *Boletín de la Escuela Moderna*, Año I, nº 6, 30 abril de 1902, p. 72.

<sup>1354</sup> Ídem; a lo que añade el siguiente lamento: “¡Cuánto podría decirse de esos juguetes bárbaros que se suponen regalados por los reyes y que causan el doble daño de fomentar brutales instintos y conservar una tradición supersticiosa!” Ídem.

<sup>1355</sup> URALES, F. (1906) *Sembrando Flores*, Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, p. 30.

<sup>1356</sup> BORJA, M. (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 52

<sup>1357</sup> RUIZ, P. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo (Puebla de San Miguel)” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 8-9.



no buscan despertar sólo virtudes patrias, sino también educar física e intelectualmente, como ocurre con ocasión del juego de *la pequeña guerra*, en el que los niños se dividen en dos bandos enemigos, “al frente de los cuales, ejerciendo las funciones de capitanes, se pone respectivamente un niño elegido por aclamación (...) mientras dure la batalla los niños pueden cantar una canción patriótica (...) Considero que este juego tiene su valor porque el niño se educa en la parte física y adquiere su desarrollo en la parte intelectual”<sup>1358</sup>, fomentando así el patriotismo y una instrucción paramilitar.

En un libro traducido por Ricardo Rubio y de gran influencia en la educación física e higienismo español, se puede leer que los juegos y las luchas de carácter individual y social, “deberán formar el elemento mayor en el curso de la educación física (...) Los juegos y luchas deben estar combinados de manera que desarrollen todo el cuerpo”<sup>1359</sup>, no mostrando miedo alguno a las posibles consecuencias de índole belicista y violenta que éstos puedan acarrear posteriormente. Estos postulados no se corresponden con los movimientos que comienzan a aflorar en Europa en contra de todo tipo de juegos relacionados con la guerra, por ejemplo en Bélgica se proclama que en los juegos corporales y gimnásticos se hace necesario una selección, siendo preciso prohibir los juegos peligrosos, dañinos, brutales, groseros, así como los de azar<sup>1360</sup>, algo de lo que toma buena nota Sabater Mur al observar que “es tanta la diferencia que va del niño que no juega más que a juegos callejeros, al que por temperamento no simpatiza con ellos, que esa diferencia es precisamente la que me convierte en enemigo de la mayoría de esos juegos brutales y corruptores de un carácter en formación”<sup>1361</sup>. Unos años más tarde, el también catalán Pau Vila expresa su rechazo a los juegos y juguetes bélicos de la siguiente forma:

“Un aditament dels vestits militars són les armes. Aquestes joguines (fins aquest nom me sab greu donar-los) no fan altra cosa que exaltar els instints bestials i sanguinaris que resten en el fons de la nostra raça. Elles, tal com el noi les pren, no tenen altra finalitat que la de matar pel goig de matar; i això s’observa, el dia de Reis, en la manera com els petits armen guerra de

---

<sup>1358</sup> CASTELLÓ, M. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo (Grao de Gandia)”, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 3, pp. 3-4.

<sup>1359</sup> WELPTON, W.P. (1917) *Principios y métodos de educación física e higiene*, Madrid: Ediciones de la lectura, p. 279

<sup>1360</sup> SLUYS, MA. (1911) “Los programas de la educación física en la escuela belga” en *BILE* nº 610, p. 15.

<sup>1361</sup> SABATER, A. (1918) “Juegos infantiles” en *Boletín del Liceo Escolar (Lleida)* nº 114-115, p. 5.

per riure en mig del carrer i en llurs cases. Es un espectacle desmoralitzador, ad el qual contribueixen, amb llur inconsciència, els més dels pares! Hi ha tant sols algunes armes juguines, com les de tir al blanc, per a l'afinament de la punteria, que són recomanables a condició que siguin per als nois grans per a educació de la vista i adestrament en el tir (...) Perquè jo entenc, amics, que la pau serà un fet quan els homes i els pobles siguin prou forts i intel·ligents per a no estar dominats més que per sí mateixos”<sup>1362</sup>.

Algunos educadores creen que una de las soluciones para que no se produzcan futuros conflictos bélicos, es la persecución de los juegos y juguetes de guerra, a los cuales se les atribuyen responsabilidades respecto al futuro carácter violento, si bien consideran que el niño “es destructor voluntariamente: ama la batalla y la conquista. El juguete militar ejerce sobre él más influencia que el ‘moralizador’; que no sea, al menos, desmoralizador a su manera, que no calumnie jamás, en ninguna parte, el valor, sobre todo el valor desgraciado”<sup>1363</sup>. Entre las primeras reacciones prohibicionistas en nuestro país, encontramos en 1929 una *Cátedra Ambulante de Puericultura* promovida por la *Escuela de Puericultura de Valencia*, que pone en marcha campañas como ‘Guerra al juguete de guerra’, tras la Primera Guerra Mundial, para imbuir un sentido pacifista a los juegos infantiles<sup>1364</sup>. Si atendemos a la Guerra Civil que vivió nuestro país unos años más tarde, siendo reduccionistas podríamos concluir que estas iniciativas tuvieron poco éxito, a pesar de lo cual tras la guerra los educadores y psicólogos, insisten en el mismo discurso prohibicionista, si bien comienzan a prestar mayor atención al objeto de juego –el juguete- y ven la solución en la eliminación de aquellos de carácter bélico, restringiendo su fabricación y el uso por los niños, pues los consideran determinantes en la conformación de un futuro hombre violento. Por ello se insta a “desterrar los juguetes de cañón, los soldados, la pistola y el sable. ‘Las distracciones de los niños (...) han de ser pacifistas; los instrumentos guerreros desarrollan en el niño un deseo de lucha, que puede perjudicarle en el porvenir’(...) en opinión de algunos, la guerra mundial de 1914 se gestó posiblemente por el ánimo guerrero de Guillermo II, a quien en su infancia sólo le dejaban distraer sus ocios con

---

<sup>1362</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els Reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L’Avenç, pp. 20-21.

<sup>1363</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*, Madrid: Editorial Daniel Jorro (Trad. por Vicente Valls Anglés), p. 180

<sup>1364</sup> PALACIO, I. y RUIZ, C. (2002) *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*. Valencia: Universitat de València y Dpt. Educación Comparada e Historia de la Educación, p. 139.

juguetes bélicos”<sup>1365</sup>. Son diversas las voces y foros desde los que se alegan argumentos en contra de estos juguetes a la hora de preservar la actividad lúdica de toda influencia violenta, como Cesar del Pozo que está convencido de que tampoco son convenientes “aquellos objetos que puedan deformar su espíritu infantil, como los instrumentos bélicos y las lecturas con argumentos sobre problemas de personas mayores, que tan morbosamente actúan sobre la niñez”<sup>1366</sup>. Haciéndose eco de la prohibición de la fabricación y venta de armas de juguetes de la Dirección General de Seguridad, algunos educadores se manifiestan en 1948 de una forma rotunda a favor de esta medida, puesto que consideran que son una influencia nefasta en la educación de la infancia y que en nada se acercan al carácter español, al que paradójicamente años atrás se le atribuían cualidades propias del ‘ardor guerrero’ y en cambio ahora, pretenden que sea un modelo de pacifismo:

“nosotros, como Maestros, hubiéramos llevado más lejos la prohibición. Sin juego de palabras, hubiéramos ampliado el veto: ni armas de juguete, ni juguetes de armas. En un pueblo católico como España, en cuya doctrina la palabra paz es consubstancial, pensamos que son tan perniciosas las armas de juguete como los juguetes de armas. En el aspecto formativo y educacional, quizá mucho más. Familiarizar al niño con los soldaditos de plomo, los cañoncitos automáticos, los fusiles de pega y las pistolas de fulminante, con las que se mata de mentirijillas, es una mala pedagogía. Exalta el primitivismo atávico del niño y despierta dormidos instintos ancestrales de tribu prehistórica, encajonándolos hacia el belicismo sanguinario”<sup>1367</sup>.

Este tipo de objetos lúdicos bélicos reciben diferentes denominaciones como el de *juguete peligroso* en el que se incluye también el juguete perjudicial, como aquel que despierta en los niños sentimientos malos o poco nobles, como el ‘caza-mariposas’, el revólver, etc<sup>1368</sup>; e incluso otros calificativos como el de *juguete combativo*, al cual se le

---

<sup>1365</sup> PUCH, J. F. (1947) “Psicología en la fabricación de juguetes” en *El Magisterio Español*, nº 1947, p. 633.

<sup>1366</sup> DEL POZO, C. (1948) “Juguetes... para que jueguen los niños” en *Escuela Española* nº 346, p. 3.

<sup>1367</sup> “Armas de juguete” (1948) en *El Magisterio Español*, nº 7555-7556, 3 de abril, p. 230. Francisco Azorín, con un lenguaje y perspectiva bastante sexista, también se felicita por iniciativas similares llevadas a cabo en Suecia: “En Estocolmo, las mujeres -¡tenían que ser ellas!; no podía escapar esto a su intuición y ternura maternal- así lo han comprendido, solicitando del Gobierno la prohibición de juguetes de carácter bélico, porque endurecen los corazones infantiles en lugar de crear en ellos sentimientos fraternos, que tanto precisamos en los actuales tiempos” AZORIN, F. (1954) “El juguete, problema educativo” en *Escuela Española* nº 727, p. 11.

<sup>1368</sup> GONZALEZ, E. (1949) “Maternales. Los juguetes” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*), nº 7654-765, p. 152.

considera responsable de engendrar conductas violentas: “—está en su raíz la violencia— individualista y peligroso. El instinto de lucha, necesario y útil, requiere educación y dirección, sentido y medida. Instinto que hay que hacerlo inteligencia, sentimiento, espiritualidad, al fin. Pero el juguete combativo sólo se queda en la fase primera, irresponsable y arbitraria”<sup>1369</sup>. A pesar de la persecución y prohibición, otros educadores permanecen ajenos a estas recomendaciones y siguen utilizando sin ningún tipo de tabú este tipo de juegos, recomendándolos como medios educativos legítimos. Así, durante los años 50 el instructor-profesor del Frente de Juventudes, Rafael Chaves, programa una serie de juegos de carácter violento para la educación física escolar masculina, como por ejemplo los de ‘esquivatortas’, ‘matar a los vivos’, ‘pelea de gallos’, o ‘boxeo con los ojos vendados’<sup>1370</sup>. También en un manual de educación física recreativa, se incluye un apartado de *juegos bélicos*, donde figuran juegos tales como: ‘guerra de banderas’, ‘combate a puntos’, ‘guerra de patrullas’, ‘guerrilla’, ‘batalla con balas’ o ‘la gran guerra’<sup>1371</sup>, todos ellos llenos de un lenguaje totalmente violento y más propio del campo de batalla que de una institución educativa. Además, los juguetes bélicos continúan comercializándose y vendiéndose con gran éxito en el mercado bajo influencias comerciales y sociales, como revela una estadística de los juguetes más demandados en navidades:

“las cifras más altas corresponden a revólveres, pistolas, pistolas ametralladoras y ‘metralletas’. Sólo ha faltado la bomba de mano, pero todo se andará, no hay que preocuparse,

---

<sup>1369</sup> “Los juguetes, primer capítulo de educación” (1955) en *Mundo Escolar* nº1, p. 14. Por su parte, Fernández Benito achaca la agresividad de los hombres a los juegos bélicos de carácter simbólico de su infancia y a las películas violentas: “Por las calles de mi barrio volví a ver niños —muchos niños—, que con atuendo semejante al de mis primos, libraban multitud de batallas con sus inocentes y a la vez peligrosos juguetes; los muchachos, con una onomatopeya perfecta —casi artística—, imitaban el disparo del fusil, ametralladora, revólver y hasta el silbido apagado y traidor de la flecha (...) El niño no es lógico y su mágica mentalidad convierte en héroes (...) a hombres mezquinos, vengadores y defensores de causas pequeñas, que acribillan a balazos la ley y la moral. El proceso imaginativo que multitud de muchachos viven después de estas películas, preside la canalización de sus energías, traspasando a veces el umbral de lo lúdico y convirtiendo el juego en tragedia” FERNÁNDEZ, A. (1951) “Padres, juguetes y otras cosas” en *Escuela Española* nº 508, p. 63.

<sup>1370</sup> CHAVES, R. (1951) “Juegos dirigidos” en *La Escuela en Acción* nº 7.894-7.895, p. 213; CHAVES, R. (1952) “Juegos dirigidos con fines predeportivos” en *La Escuela en Acción* nº 8.063-8.064, p. 55; CHAVES, R. (1954) “Juegos (niños)” en *La Escuela en Acción* nº 8.202-8.203, p. 153; CHAVES, R. (1959) “La educación física en la escuela” en *La Escuela en Acción* nº 8.790-8.791, p. 217; respectivamente. Una década más tarde proclamará la utilización de “juegos de utilidad premilitar: ejercicios de aproximación, enmascaramiento, acercándose a un observador oculto camuflándose con toda clase de elementos; defensa y asalto de fortalezas, desciframiento de claves, etc.” CHAVES, R. (1965) “El juego en el campamento” en *Revista del Instituto de la Juventud* nº 0, p. 89.

<sup>1371</sup> CASALS, M. (1953) *Gimnasia, juegos y deportes. Manual de educación física recreativa*, Barcelona: Librería e imprenta Casals, p. 127-132

con la ayuda del cine y de esas revistas que, bajo la calificación de infantiles, ruedan y triunfan por el mundo. Se fueron al olvido aquellos juguetes de ingenio como los ‘rompecabezas’, las ‘construcciones’ y los ‘mecanos’. La infancia de hoy quiere juguetes de acción: de acción contundente, con armas de fuego que permitan lo más verídicamente posible, el paralelismo de la niñez con los ‘cow-boy’ del Far West o los ‘gangsters’ de Chicago. No tiene culpa de esto la infancia, sino sus progenitores, contaminados también del morbo histórico de la hora actual. Y, valga la expresión, así nos luce el pelo a todos”<sup>1372</sup>.

En la década de los 60, las actitudes contra los juguetes bélicos hacen que se considere que prácticamente todos los juguetes de la infancia son adecuados para su desarrollo excepto, claro está, aquellos que contengan o representen algún tipo de violencia, reclamando que es válido todo menos las pistolas, las ametralladoras, los tanques, etcétera<sup>1373</sup>. La estrategia adoptada continúa siendo la prohibición y persecución de estos objetos lúdicos, existiendo el total convencimiento de que son determinantes en la conformación del individuo y totalmente nefastos para su educación: “es un crimen de la infancia poner en estas manos inocentes pistolas, fusiles, cuchillos, ametralladoras, tanques, bombas, aviones de combate y toda esta gama de artilugios, que sirven para despertar en el niño instintos feroces de guerra, de lucha, de odio contra sus semejantes”<sup>1374</sup>, creyendo que “si luchamos por la paz, por un mundo mejor, hemos de empezar por colocar al niño en este mundo, y el mundo del niño son sus juguetes, sus juegos”<sup>1375</sup>. Miguel Monge señala también a los medios de comunicación y al mercado, junto a factores socioculturales, como responsables de la actitud violenta de los juegos infantiles, pues “la atmósfera de violencia, que la humanidad actualmente respira, motiva a la infancia y juventud a realizar actos reprobables. No sólo la prensa, la radio, el cine y la televisión (...) incluso los plácidos cuentos y revistas infantiles de otros tiempos han sido sustituidos de tal manera que ahora su contenido corriente son escenas y personajes escalofriantes. Hasta el comercio se desvive en exhibir ‘juguetes violentos’”<sup>1376</sup>. Incluso el Papa Pablo VI toma cartas en

---

<sup>1372</sup> “El niño que juega” (1955) en *Mundo Escolar* nº 3, p. 19.

<sup>1373</sup> “Los niños y sus juguetes” (1967) en *El Magisterio Español* nº 9.748, p. 28.

<sup>1374</sup> “Juguetes de paz” (1967) en *El Magisterio Español*, nº 9.748, p. 29.

<sup>1375</sup> Ídem.

<sup>1376</sup> MONGE, M. (1968) “La crueldad infantil” en *Bordón* nº 156-157, p. 214. José Corredor-Matheos informa de un suceso acontecido en los años sesenta sobre la censura franquista de los medios de comunicación: “Resulta significativa la actuación de un delegado de Información y Turismo de Valladolid en la época franquista que prohibió unos programas de Radio Popular en Valladolid sobre los juguetes bélicos. Al tiempo que poner de relieve el carácter represivo del régimen de entonces, el delegado demostraba captar que tal campaña acaso antes que otra cosa, era parte de un más amplia que

el asunto, y en el *XI Congreso del Instituto Europeo del Juguete* de 1969 advierte a los fabricantes y exportadores de juguetes de diez países europeos sobre la agresividad que provocan los juguetes bélicos: “conocéis la influencia que el juguete ejerce sobre la psicología del niño, para quien no es indiferente entretenerse con su muñeca o, por el contrario, con las armas (...) los juguetes tiene una gran importancia pedagógica: (...) las armas desarrollan la agresividad hacia los demás: otros incitan a la crueldad hacia los animales, algunos invitan a actitudes peligrosas”<sup>1377</sup>; sumándose así a las reacciones prohibicionistas y alarmistas como la campaña realizada en el sur de España contra los juguetes bélicos que reclama, además, una educación para la paz:

“Bajo el título ‘Oración de un niño ante un juguete bélico’, la Inspección Técnica de Educación General Básica de Ceuta, Rota y el Puerto de Santa María ha comenzado una campaña contra los juguetes bélicos. Dicha campaña culminará el próximo día 30 de enero con la festividad del Día Escolar de la No-Violencia y la Paz, conmemoración del aniversario de la muerte de Mahatma Gandhi. En una carta enviada por la Inspección Técnica a los padres y educadores se indica que ante las próximas fiestas muchos niños de los Centros docentes reciben juguetes bélicos en lugar de entretenimientos constructivos y educadores. La carta señala, asimismo, que es necesario que los padres no los compren”<sup>1378</sup>.

Estas campañas, no pueden evitar ni negar una realidad en la que los niños continúan practicando estos juegos en su infancia<sup>1379</sup>, así como tampoco alcanza a transformar de la noche a la mañana algunas mentalidades pedagógicas que confían en dramatizaciones lúdicas como la parada militar, en la cual se divide a los alumnos en soldados, jefes, músicos, abanderados, etc. y “la finalidad educativa es fomentar el respeto y obediencia que debemos prestar a los superiores cuando los subalternos no cooperan. Favoreció el control motor y muscular y canalizó las ansias de mando o

---

tenía por objetivo una paz de signo distinto a la oficial” CORREDOR, J. (1999) *El juguete en España*, Madrid: Editorial Espasa-Calpe, p. 223.

<sup>1377</sup> ALCARAZ, M<sup>a</sup> J. (1970) “El juego y el juguete” en *Vida Escolar* nº 117, p. 15.

<sup>1378</sup> “Campaña contra juguetes bélicos” (1972) en *El Magisterio Español*, nº 10.121, p. 7.

<sup>1379</sup> En una encuesta realizada en España con la colaboración de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) se llega a las siguientes conclusiones: “En los niños de tres años sólo se citan tres casos de juegos de guerra (...) A los cuatro años (...) los niños juegan a la guerra con gran incremento respecto a los tres años. Asumen roles de soldados, indios, cow-boys, con índice del 20 por 100 (...) El Juego de las guerras es preferencial en los niños de cinco años, en los roles ya citados, con algún incremento respecto a la edad de cuatro años, 25 por 100” “Encuesta sobre el juego en la edad preescolar” en *Notas y Documentos* (Dirección general de enseñanza primaria, CEDODEP) nº 25, pp. 47-48.

dominio”<sup>1380</sup>. Posteriormente, los educadores reparan en que las políticas prohibicionistas y restrictivas del juguete de guerra, no han dado el fruto esperado y la infancia continúa jugando utilizando las mismas temáticas bélicas, además de mostrar, en ocasiones, un comportamiento violento o agresivo. Así se dan cuenta de que el objeto de juego no es tan importante o decisivo como lo pueda ser la acción o uso que se haga de este: “no basta el regalo acomodado al niño, sino la actividad que desarrollará con él. De ahí que los juguetes bélicos no sean en sí crueles o deformativos. No es una escopeta, una pistola o una espada en las manos de gente de pie pequeño lo fundamental, sino el tipo de juego que con ellos tendrá”<sup>1381</sup>. En función del uso que se haga del juguete, se podrán obtener beneficios educativos, o por el contrario, favorecer sentimientos inadecuados: “puede y debe, incluso, servir para fortalecer, por ejemplo, sentimientos de honor, de caballerosidad y valentía. (...) a través de ellos, se puede despertar instintos, aficiones y sentimientos o tendencias maléficas o contraproducentes”<sup>1382</sup>, no debiendo de desterrar estos juguetes, puesto que la clave reside en el juego que se lleve a cabo con ellos.

No se pretende ya la prohibición de uso de los juguetes de guerra, sino que se considera la idea de estudiar la conveniencia de proporcionarlos en función de otros aspectos de la vida del niño, pues los juguetes bélicos no parecen estimular la agresividad, ya que “a falta de pistola, los niños apuntan con el dedo, sin que para ellos el disparo tenga el contenido que nosotros el damos. Pero no conviene generalizar demasiado. En cada caso, la oportunidad de estos juguetes habrá que considerarla detenidamente”<sup>1383</sup>. Se entiende que la violencia nos envuelve por todas partes y que en la sociedad en que vivimos es una contradicción vetar estos juguetes a los niños, cuando en ausencia de éstos, acabaran por imitar aquellos comportamientos que observan a su alrededor, así pues existen dos caminos frente a, por ejemplo, las pistolas: “prohibírselas, con lo que caigo de nuevo en el autoritarismo y la violencia, y además segrego a mis hijos de su generación, de sus amigos, o bien las permito intentando desarrollar sus capacidades críticas. Mi propia capacidad crítica ya queda demostrada en

---

<sup>1380</sup> CASTELLANOS, MC. (1973) *El juego en la educación y en la terapéutica de subnormales*, México: Fournier, p. 50.

<sup>1381</sup> PEREZ, E. (1973) “El juguete, motivo de reflexión” en *El Magisterio Español*, nº 10.122, p. 4.

<sup>1382</sup> Ídem

<sup>1383</sup> BERNAL, FJ. (1975) “Hacia una utilización formativa del juguete” en *El Magisterio Español*, nº 10.304, p. 11.

este segundo caso, puesto que mi pacifismo se ha puesto automáticamente en crisis”<sup>1384</sup>. A propósito de esta disyuntiva, cuando se le pregunta a Eduardo Chamorro sobre si la agresividad que está en el niño puede llegar a sublimarse o aumentarse por medio del juguete violento, responde lo siguiente:

“al eliminarle al niño los juguetes agresivos no evitas que el niño busque sus propios juguetes agresivos, que puede ser un palo. Tú no le regalas una escopeta al niño y éste encuentra un palo y lo convierte en una escopeta; y luego encuentra un palo que tenga otra forma y será una espada. Es decir, que él se las ingenia para hacer su juguete agresivo. ¿Hasta qué punto es bueno o es malo? Yo pienso que el tener el vehículo, en principio, no es malo, porque sino se lo buscará él. Ahora, si el niño ya es muy agresivo y tú lo cargas de juguetes agresivos estas potenciando esa situación suya”<sup>1385</sup>.

Por entonces, la *Asociación internacional para el derecho del niño al juego* (IPA) como órgano consultivo de la UNICEF y UNESCO, proclama una ‘Declaración sobre el derecho del niño al juego’ en la consulta de Malta de 1977 en la que advierte sobre la necesidad de frenar la explotación comercial del juego y de los niños mediante una publicidad manipuladora, así como el frenar la producción y venta de juguetes de guerra y juegos de violencia y destrucción<sup>1386</sup>; una iniciativa que nunca llegará a cumplirse en España, pero que adoptan países como Suecia o Alemania, donde los juguetes bélicos desaparecen “definitivamente de las tiendas suecas, en virtud de la legislación restrictiva que ha entrado en vigor recientemente. Esta prohibición de los juguetes bélicos se ha producido tras una serie de campañas desarrolladas en los últimos años por padres y educadores. Igualmente en Bielfefeld, Alemania occidental, también se ha prohibido la venta de juguetes bélicos”<sup>1387</sup>. En nuestro país sin llegar a ser estas prohibiciones una realidad legal, continúan esgrimiéndose argumentos que manifiestan una absoluta oposición al uso de estas actividades lúdicas. Tal es el caso del *Colectivo de Pedagogía No Violenta*, que argumente una serie de evidencias y razona esta negativa, desde perspectivas de tipo ideológico y pedagógico. El primero de estos razonamientos se basa en que estos juegos perpetúan el sistema social competitivo y

---

<sup>1384</sup> ROYO, M. (1975) “Diseño industrial y juguete educativo: algunas contradicciones” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 1, p. 17.

<sup>1385</sup> VÁZQUEZ, M. y APARICIO, JM. (1979) “Conversando sobre el juego” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 50, p. 44.

<sup>1386</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Volumen I)*, Barcelona: Paidotribo, Barcelona, p. 452.



violento, introduciendo al niño en una sociedad dual donde la violencia es el árbitro de las relaciones sociales y triunfa el más fuerte: “los juguetes bélicos no son ‘neutrales’, ni simplemente un juego más. En ellos está la base de lo que podemos llamar intento de perpetuación de un cierto sistema social, de un modelo de sociedad competitiva, violenta, represora, acostumbrada a dividir el mundo en ‘buenos y malos’ y que exalta el afán de dominio-poder como valor en sí mismo”<sup>1388</sup>. Arremeten también contra las explicaciones que defienden que estos objetos lúdicos ayudan a descargar la agresividad de los niños, puesto que al mismo tiempo, reproducen un comportamiento agresivo de carácter negativo, y cuando se conviertan en adultos no podrán aliviar su agresividad de la misma forma, proponiendo para ello, juguetes más adecuados que los bélicos “para orientar hacia una creatividad constructora la agresividad natural del niño. Una educación no represiva tanto en la familia como en la escuela evitan en buena parte que la agresividad natural del niño se convierta en necesidad de violencia, aunque sólo sea a nivel del juego”<sup>1389</sup>. Finalmente recomendarán aquel tipo de juguete no violento que más se adapte a las necesidades puntuales de cada niño, ya que si la meta del hombre está en el camino hacia la paz y en la justicia, “la guerra y la violencia son un accidente, por generalizado que esté (...) una educación para la convivencia, la justicia y la paz ha de prescindir de los juguetes bélicos. La alternativa al juguete bélico no es el juguete pacífico, pues como tal no existe. Es todo juguete que ayude al desarrollo integral del niño”<sup>1390</sup>. Por su parte, M<sup>a</sup> Aurèlia Capmany cree que el juguete no determina la personalidad futura del niño, permitiendo los juegos simbólicos de guerra para la liberar la agresividad:

“¿es lícito dar un juguete bélico a los niños?¿Es honesto, por parte de padres y educadores, proporcionar a los niños la copia fiel de unos objetos que producen la muerte?¿Qué hay que hacer cuando un niño pide una pistola, una ametralladora, un uniforme de soldado? Hay muchas personas que, llenas de las mejores intenciones, dirían: ‘*Prohibirselas, prohibirles el uso de las imitaciones de armas, o al menos procurar que no las tenga, y sobre todo, hacerle comprender que jamás debe usar armas, bajo ningún concepto. Dejarle que use armas sería como enseñarle a robar, a estafar o matar*’ (...) el juego del niño no prefigura un ser violento,

---

<sup>1387</sup> “Prohibidos los juguetes bélicos en Suecia” (1979) en *Escuela Española* n° 2.503, p. 1.

<sup>1388</sup> AAVV (1979) “Jugar y matar” en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 57, p. 13.

<sup>1389</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>1390</sup> *Ídem*; aunque el talante pacifista y tolerante que rechaza todo acto violento del que hacen gala, no se corresponde con las recomendaciones que hacen para los educadores: “si trabajas directamente con niños:

que es, sí, la representación anticipada de unos instrumentos del medio social, pero que no anticipa un hombre violento, precisamente. Al contrario, es probable que el niño que juega a los bandoleros o a los piratas o a Buffalo Bill, sea el día de mañana un hombre pacífico, y que el que no juega, si las circunstancias coadyuvan, se convierta en un ser violento”<sup>1391</sup>.

A pesar de estas posturas aperturistas y tolerantes con este tipo de juegos y juguetes, a la hora de seleccionar el fondo lúdico de una ludoteca, los únicos juguetes, que en la mayoría de las ludotecas de Europa y América, tienen vetada su entrada, son los juguetes agresivos, por razones conocidas<sup>1392</sup>. En un estudio sobre las preferencias lúdicas de los niños y niñas en 1979, tras elaborar una clasificación en función de los más citados o demandados por los niños, los juguetes bélicos estrictamente considerados aparecen en el lugar 116 bajo la denominación ‘Armas’ con 30 menciones, “esto, sin embargo, no debe exagerar nuestro optimismo y llevarnos a pensar que el juguete bélico haya pasado en España a un lugar totalmente secundario. Existen otros juguetes que los niños utilizan, en ocasiones, en juego de carácter bélico”<sup>1393</sup>, envueltos con una publicidad agresiva y violenta (*Geyperman*, soldados de miniatura, *Madelman* o *Big Jim*). Jorge Catalán esgrime argumentos que defienden la conveniencia de no suministrar estos juguetes pero tampoco el prohibirlos, puesto que la sociedad es corresponsable de los actos violentos, afirmando que “no nos gustan los juguetes bélicos... Pero consideramos que pedir la supresión de las pistolas de juguete es algo pueril e ingenuo. Es probable que la única forma auténtica de terminar con la violencia infantil es terminar con la violencia adulta. Aquellos que creen que si los niños no tuviesen juguetes de guerra, cuando fueran mayores serían pacíficos, nos merecen todos los respetos, pero nos asombra su ingenuidad”<sup>1394</sup>. El psicólogo Francisco Secadas está seguro de la inexistencia de correlación entre aquel niño que practica estos juegos y la formación de un futuro adulto violento, pues el ejercicio de la fuerza o de instrumentos agresivos en el juego no implica de por sí la violencia, ni pronostica un futuro de

---

(...) prepara una fiesta en el barrio, colegio, etc, y haz una quema simbólica, o real, de juguetes de guerra”  
Ibídem, p. 16.

<sup>1391</sup> CAPMANY, M<sup>a</sup>A. (1979) “Es muy fácil desarmar a un niño” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 57, p. 17; aquí el papel del adulto será crucial, no debiendo de prohibir nunca estos juguetes: “no tenemos por qué desarmar a los niños. Lo que tenemos que hacer es luchar por conseguir una educación adecuada a la sociedad que queremos forjar, y para ello hemos de comenzar por operar un cambio fundamental en la sociedad en que vivimos, que, queramos o no, es una sociedad basada en la violencia” Ibídem, p. 20.

<sup>1392</sup> TORRES, X. (1979) “Un espacio para el juego: las ludotecas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 24.

<sup>1393</sup> BORJA, M. de (1980) “Estudio sobre las preferencias de los juguetes” en *Revista Española de Pedagogía* nº 149, p. 135.

<sup>1394</sup> CATALÁN, J. (1980) “El juego y el juguete” en *La escuela en Acción*, nº 10.411, p. 17.

agresividad sistematizada<sup>1395</sup>, incluso va un poco más lejos aseverando que el juego elimina la violencia y que esta no puede ser real, sino simulada, puesto que sino, no existiría la actividad lúdica: “el juego acerca a los jugadores; la agresión los separa y disgrega el grupo. La violencia termina con el juego. La violencia es lo opuesto al juego. Podrá decirse, en términos muy generales, que en la medida en que se juega nunca existe violencia. Por el contrario, el juego liquida la violencia”<sup>1396</sup>. El juego de simulación que practican los niños con temática guerrera o bélica, no es más que eso, una simulación, puesto que nuestra perspectiva adulta no coincide con la infantil, y mientras los niños juegan, son conscientes del papel que representan:

“No se debe alentar el espíritu belicista del niño ni facilitarle el acceso a ámbitos que se pueden considerar negativos para la convivencia social; pero también hay que advertir que cualquier tipo de prohibición puede dar resultados contraproducentes. Además, en cualquier momento el niño puede convertir en tanque la caja de zapatos que antes servía de tren o en escopeta el palo con el que hacía equilibrio (...) hay que tener en cuenta que nuestro sentimiento hacia lo bélico responde a unas determinadas experiencias que nos condicionan negativamente (...) El niño, en cambio, carece de esa experiencia; por tanto ‘hacer la guerra’, ‘jugar a la guerra’, no deja de tener más trascendencia que la que le brinda la fantasía. Otra cosa es que, fuera del juego, el niño tenga acceso a esas experiencias ajenas que pueden condicionar su imaginación o quitarle ese halo de ingenuidad propia de la mente infantil”<sup>1397</sup>.

Una parte de esos condicionamientos culturales y originarios del mundo de los adultos proviene de la publicidad y de los modelos idealizados difundidos por los medios de comunicación, siendo muy grande la influencia que el tipo de sociedad en la que vivimos, “tan violenta, junto con el contenido, también violento, de las series televisivas (...) y la abundante publicidad de juguetes bélicos en TV (...) no resulta extraño que el 70% de los niños de 4 años prefieran un juguete bélico. La influencia de la publicidad sexista se refleja claramente, ya que solamente el 12% de las niñas de 4 años elige un juguete bélico”<sup>1398</sup>. Esta realidad hace inútiles los intentos prohibicionistas ya que, como afirma un colectivo de educadores, poner todo el empeño en desarmar a los niños es “hipócritamente ridículo, ya que de nada servirá negarse o facilitarle la

---

<sup>1395</sup> SECADAS, F. (1981) “El juego en el ciclo inicial” en *Bordón* nº 237, p. 156.

<sup>1396</sup> Ídem.

<sup>1397</sup> ALVAREZ, JM. (1982) “El juguete como instrumento educativo” en *Escuela Española*, nº 2.607, p. 9.

<sup>1398</sup> GRUPO de profesores colegio público Teodoro Zuazua (1983) “Jugar: análisis de una moda” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 98, p. 15.

pistola de plástico solicitada, que él se fabricará con las piezas de mecano o con dos pinzas (...) por lo demás seguirá siendo la representación de unos instrumentos del medio social, en gran medida basado en la violencia, en que vive y crece”<sup>1399</sup>. El triángulo formado entre sociedad violenta, juguete de guerra y juego del niño, se conforma como la clave explicativa para comprender el posible comportamiento agresivo, reproduciendo mediante los juegos la estructura violenta de la sociedad, cuya misión es “perpetuar el tipo de sociedad actual militarizada, competitiva y violenta (...) más que ayudar al niño a descubrir la realidad la deforman, le ocultan la verdadera causa de toda violencia social y toda guerra, que es la injusticia, la opresión o el afán de dominio, así como las consecuencias, frecuentemente irreparables, de la guerra”<sup>1400</sup>. Desde el punto de vista de las autoras de un libro sobre la educación preescolar y su metodología didáctica, los adultos deben despojarse de toda una serie de prejuicios hacia los juegos de guerra, si bien tampoco se trata de proporcionarles juguetes que estimulen este tipo de juegos, sino dejarles libertad de actuación en sus juegos, pues se trata de una actividad lúdica simbólica sin importancia:

“Dejémosles desahogarse jugando a las guerra, pero no con juguetes perfectos, sino con objetos de su invención; un taco será una pistola; una vara flexible una espada. El objeto podrá modificarlo a su antojo para que se parezca al arma deseada. Esta necesidad de atacar corresponde a una descarga de agresividad y es, a veces, también una manera de entrar en contacto con el otro. Se trata de un instinto primitivo que se manifiesta en el curso del desarrollo infantil y que sería peligroso reprimir, es mejor canalizarlo a una forma más suave. Dejémosle jugar a su pequeña guerra, pero sin proporcionarle armas. Admitir ese juego como una manifestación normal y pasajera de su evolución, no implica amparar o imponer a los niños formas de agresividad propias de los mayores”<sup>1401</sup>.

Se hace necesario pues, un cambio que lleve de las pedagogías paternalistas que pretenden la persecución y prohibición del uso de estos juguetes, hasta una pedagogía que conceda mayor protagonismo al niño. Así, por ejemplo, existen varias iniciativas a l respecto, como la de la ludoteca cordobesa *Arco Iris Travieso*, que comienza a celebrar

---

<sup>1399</sup> GRUPO ADARRA (1984) *En busca del juego perdido*, Bilbao: Adarra, p. 223.

<sup>1400</sup> ROJO, JA. (1986) “Pedagogía y violencia (y II)” en *Escuela Española* nº 2.837, p. 6.

<sup>1401</sup> CASTILLO, C; FLORES, MC; RODAO, F; MUÑIZ, ML; RODRÍGUEZ, J; y UNTURBE, J. (1985) *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*, Barcelona: CEAC (7ª edición), p. 96.

en 1982 unas jornadas que pretenden educar en el pacifismo y en las alternativas existentes al juego bélico y el comportamiento violento:

“(…) unas Jornadas Antijuguete Bélico y Sexista como una opción por la Paz. El objetivo de estas jornadas es doble: en primer lugar, concienciar a los padres sobre las repercusiones psicológicas de los juguetes bélicos, sexistas, ‘mecanicistas’, etc., y, en segundo lugar, posibilitar el descubrimiento por parte de los niños-as, de otros juguetes y de otra forma de jugar. A partir de la experiencia de estas Jornadas, nos planteamos una alternativa a los juguetes belicistas y alienantes: la creación de la ludoteca, cuya filosofía tiene el sentido global de una Escuela para la Paz, en el contexto del barrio”<sup>1402</sup>.

Los valores críticos frente al sistema actual que les mueven a actuar, se basan en una filosofía que les orienta a enfocar el juego desde una perspectiva en la que “no existe el miedo a quedarse el último, el miedo a no ser capaz, el miedo a que no se reconozcan los propios valores, un enfoque, en suma, que destierra de la convivencia el virus que engendra violencia y nos incapacita para la paz: la competitividad”<sup>1403</sup>, constituyendo todo un ejemplo y ejercicio de convivencia social y educación cívica en la comunidad mediante la actividad lúdica. Lentamente parece que la venta de juguetes bélicos y los juegos violentos va disminuyendo, una tendencia sobre la que se congratula Pérez Madrazo al escribir que es agradable observar “la gran disminución de juguetes bélicos y de todos aquellos que mantienen ‘valores’ como violencia, primacía sobre el más débil... y, en general, sobre los que se basan en injusticias o desprecio al respeto a la persona y a la vida. El juguete en general, y en contra de los llamados juguetes bélicos, debe cooperar a fin de conseguir la formación en personas sensatas y racionales que sepan respetar”<sup>1404</sup>. Las estrategias lúdico-pedagógicas que pondrán en marcha los educadores de finales del siglo XX ya no se basarán pues en la prohibición o

---

<sup>1402</sup> DE LA HABA, A. y MARTÍNEZ, L. (1985) “Una ludoteca pacifista. ‘Arco iris travieso’ de Córdoba” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 132, p. 84.

<sup>1403</sup> Ídem. En otro artículo insistirán sobre la idoneidad de la ludoteca como espacio de educación para la paz: “Una de las conclusiones finales del 1º Encuentro de Educadores-as para la paz, celebrado en Madrid el pasado año, fue que las ludotecas deben ser centros de animación socio-cultural abiertos a toda la comunidad y, estimular la participación de todos los sectores de la población, allí donde esté ubicado. En dichos centros el trabajo con la infancia cobra una importancia central, por ser los niños/as los futuros ciudadanos. Por todo ello, entendemos la ludoteca como una escuela de democracia participativa (...) La educación no-formal para la paz debería asumir las aportaciones que actualmente ofrece el Movimiento de Renovación Pedagógica. En este sentido hemos optado por una metodología activa, globalizadora y creativa, que supone unas actividades centradas en los intereses lúdicos de los niños y niñas” MARTÍNEZ, L. y DE LA HABA, A. (1987) “La ludoteca, una escuela para la participación” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 150, p. 54.

limitación del juego violento, sino en la promoción de juegos sociales y cooperativos dentro del marco de educación para la paz, persiguiendo el “fomento del pacifismo como forma esencial de toda reflexión pedagógica (...) Las manifestaciones pacifistas en el ámbito de la Educación Infantil debieran estar fundamentalmente centradas en el respeto hacia los demás compañeros y compañeras que tenemos a nuestro lado”<sup>1405</sup>. Esta aspiración de la educación para la paz es la que motiva, por ejemplo a un centro de educación infantil malagueño a “evitar los juegos violentos, las peleas y los conflictos que se producían en un patio pequeño, con pocas posibilidades lúdicas. Deseamos potenciar juegos que desarrollen la autonomía, la socialización y las capacidades motrices e intelectuales (...) Se trata de dar al recreo una dimensión educativa y lúdica”<sup>1406</sup>; la evaluación de esta programación pedagógica da lugar a unos resultados muy positivos, en la que se potencian los juegos cooperativos y no violentos, con los que disminuye el aburrimiento y la agresividad, constatando que estos aprendizajes se pueden producir por medio del juego espontáneo en el patio de recreo<sup>1407</sup>, convirtiéndose en un espacio educativo escolar de juego pacífico tan válido como la ludoteca. A pesar de esto, para José Corredor-Matheos, a final del siglo XX, algunos de los debates al respecto continúan abiertos, pues desde su punto de vista sigue vigente:

“la cuestión del juguete bélico, en la que todavía se persiste en criterios fijados en el rigor sociologista de los años sesenta, tan bienintencionados como ingenuos (...) Una cosa es que se apoye o impulse el juguete bélico y otra que se trate de suprimirlo. Comprendemos muy bien las intenciones y los criterios de quienes esto propugnan, pero se ha de contar con que el niño toma como modelo la sociedad adulta, y la imagen que ésta ofrece en este sentido no resulta en absoluto ejemplar (...) Si se le niega al niño el juguete bélico, aparte que simulará disparar con el dedo o utilizará cualquier cosa como supuesta pistola o fúsil, puede despertar en él, por reacción, un interés morboso. El niño ve agresividad en todas partes, y no digamos en la televisión, ¡y cómo negarle la evidencia! El niño, como fruto de nuestra sociedad, tiene un potencial agresivo. Que lo descargue o no ocasionalmente en el juego ignoramos hasta qué punto le libraría de él en el futuro, pero es seguro que el jugar a guerras no hará de él un hombre agresivo”<sup>1408</sup>.

---

<sup>1404</sup> PÉREZ, G. (1986) “La pedagogía del juguete” en *Escuela Española* nº 2.845, p. 6.

<sup>1405</sup> VEGA, A. (1997) “Jugar a ser iguales” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 261, p. 20.

<sup>1406</sup> GÓMEZ, C. (1998) “El patio dentro del aula” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 266, p. 19.

<sup>1407</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>1408</sup> CORREDOR, J. (1999) *El juguete...*, Op. Cit., p. 223; a lo que añade que “si durante los últimos años ha disminuido la venta de juguetes de este tipo, acaso se deba, como se ha apuntado, a que la propia

Una situación a la que se llega tras la evolución de las concepciones pedagógicas respecto al juego y juguete bélico, desde una tolerancia de estas actividades como herramientas formativas en el patriotismo y educación física, pasando por las políticas paternalistas que prohíben y persiguen estos juegos por sus funestas consecuencias para el futuro, hasta aquellas políticas que van más allá y atienden a factores más complejos de tipo social, lo que conduce a actuar globalmente en una educación para la paz, la justicia y la convivencia.

---

violencia que el niño advierte en su juguete preferido, la ‘tele’, le suministra sobradamente toda la agresividad que pueda apetecer” *Ibíd.*, p. 224.

**6. LA UTILIDAD DEL JUEGO COMO ELEMENTO DE EDUCACIÓN  
ESTÉTICA**

- **6.1. Actividad lúdica, creatividad y educación artística.....392**
- **6.2. La libertad como condición indispensable para el juego  
artístico y expresivo.....412**



## **6.- LA UTILIDAD DEL JUEGO COMO ELEMENTO DE EDUCACIÓN ESTÉTICA.**

### **6.1.- Actividad lúdica, creatividad y educación estética.**

Si, como dijimos al comienzo de nuestra investigación, el juego es considerado como un instrumento ideal de educación integral, a las posibilidades de formación física, intelectual y social, habremos de añadir las cualidades pedagógicas estéticas y artísticas que la actividad lúdica contiene. Aunque este ha sido quizás el aspecto educativo menos trabajado históricamente o con menos literatura pedagógica, muchos han sido también los que han puesto de relieve la necesidad de cultivar el sentido estético o artístico aprovechando la creatividad que se origina en el juego libre. Estos educadores repararon en las íntimas relaciones existentes entre la actividad lúdica, el arte y la expresión que se producen, entre otros, en los juegos simbólicos o de imaginación, de construcción u otros, que son un ancho campo abierto a la imaginación del niño. De hecho, cualquier manifestación artística como el teatro, la pintura, escultura, etc., guarda grandes similitudes con el juego de expresión, el dibujo, el modelado y tantas otras actividades realizadas bajo una actitud lúdica de la infancia. A continuación, realizaremos un breve recorrido por algunas de las opiniones y creencias al respecto que los educadores han realizado durante el último siglo y medio.

Tomando como un posible punto de partida a Pedro de Alcántara García, observamos cómo a propósito de los juegos manuales infantiles escribe que ayudan “á formar en ellos el gusto y desarrollar la facultad creadora, por los juegos de construcción y realización de formas, particularmente”<sup>1409</sup>. En el tomo séptimo dedicado a la ‘cultura de los sentimientos’ de su manual de pedagogía, profundiza en la materia, al confiar en la actividad lúdica como un medio general para cooperar en la escuela a este tipo de educación, si bien “sin parar mientes en los juegos corporales, respecto de los que ya hemos visto que entrañan cierto elemento estético, ni tratar de los *juegos y trabajos manuales*, que en realidad constituyen medios de enseñanza artística (...), bien puede afirmarse que todas ó casi todas las materias del programa escolar se prestan más

---

<sup>1409</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Madrid: Imprenta del colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos, p. 95.

ó menos á la cultura de dicho sentimiento”<sup>1410</sup>. De igual modo, en otro de sus libros como el tratado de pedagogía, escribe sobre la educación estética que “la contemplación de lo bello natural y artístico, la enseñanza de las Ciencias naturales y del Arte, son medios de que la educación debe valerse para ejercitar y dirigir la fantasía, y en los que, en tal sentido, deben considerarse incluidos los *ejercicios de intuición*, las *excursiones*, los *trabajos y juegos manuales*, los mismos *juegos corporales*, en los que los niños que muestran frecuentemente actores”<sup>1411</sup>. Tal es el interés que despierta en el pedagogo cordobés la educación estética lúdica, que junto al medio circundante, la contemplación de la naturaleza, la enseñanza del dibujo y bellas artes, la música o el canto, los ejercicios de caligrafía y los literarios, destaca el juego infantil como el medio más apropiado para alcanzar este objetivo pedagógico:

“Los juegos de los niños, con razón tenidos como elemento que debe aprovecharse en la educación general, son particularmente un medio que el educador debe poner á servicio de una cultura estética (...) Las formas que dan los niños á sus juegos, la plasticidad más ó menos adecuada y artística con que los revisten y las emociones que en ellos encarna, son indicios del grado de cultura estética que alcanzan esos ‘novicios de la vida’, de los que no pocos son artistas incipientes (...) Así, pues, cuanto se haga por dar satisfacción á ese instinto, servirá grandemente al educador para impulsar el desarrollo estético de sus educandos. Por los juegos corporales, puede despertarse en los niños el sentimiento de la belleza física (movimientos, actitudes, destreza, etc.), como por el de los manuales de Froebel, el relativo á las formas, los colores y sus combinaciones, la armonía, etc.”<sup>1412</sup>.

El profesor de la Universidad de Madrid, Alejandro San Martín, a propósito de los juegos corporales escribe que “resta todavía un carácter de los juegos corporales, bastante más apreciable que todos los precedentes (...) tal es el carácter artístico. En efecto, el juego corporal es ante todo un arte (...) La emoción estética de los juegos corporales, no por haber pasado casi desapercibida, deja de ser tan penetrante, tan viva y

---

<sup>1410</sup> GARCÍA, P. de A. (1889) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo VII. La cultura de los sentimientos y la educación moral*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 205.

<sup>1411</sup> GARCÍA, P. de A. (1895) *Tratado de pedagogía*, Madrid & México: Saturnino Calleja & Herrero Hermanos, p. 94.

<sup>1412</sup> *Ibidem*, p. 132; en otra publicación suya, insistirá en señalar el juego como medio de educación artística y estética como favorecedor del sentimiento y su cultura: GARCÍA, P. de A. (1909) *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid: Sucesores de Hernando (4ª edición.), p. 169.

tan sublime como las de cualquiera otro arte”<sup>1413</sup>; apostando por las actividades lúdicas como instrumentos ideales de educación artística y estética superior a la música y la poesía, ya que “los juegos corporales conocidos en España son más que suficientes, para producir la satisfacción de la necesidad artística, sin contrariar lo más mínimo á los fines higiénico, pedagógico y militar”<sup>1414</sup>. Por otra parte, Andrés Manjón en el discurso de apertura del curso 1897-1899 de la Universidad Literaria de Granada, invita a todos los universitarios y asistentes a que el cultivo de la razón vaya junto a la educación de la estética y la creatividad, planteando la necesidad del “estudio de buenos modelos y la práctica de las bellas artes, y ojalá que tuvieran los escolares museos, jardines, juegos, representaciones, cantos, dibujo, composiciones y expediciones, donde la imaginación se espaciara sin peligros y se adoctrinara y afinara en la buena crianza”<sup>1415</sup>. Asimismo, a principios de siglo, Cossío demandará una mayor atención para la actividad lúdica infantil por tratarse del mejor medio para la formación artística, pues “el juego es el origen del arte, lo cierto es que toda verdadera educación ha de impulsar las fuerzas creadoras, y el niño no crea, es decir, no es artista sino cuando juega. El juego es la única esfera de sus creaciones (...) dichosos los pueblos en que, no ya sus adolescentes, sino sus hombres viriles, de todas las clases, continúan jugando, porque el juego es arte y placer estético”<sup>1416</sup>. Unos años más tarde, Rufino Blanco citará unas palabras de Schiller para argumentar su apoyo a la actividad lúdica estética o artística, “para demostrar la importancia del juego respecto a la *educación estética*, bastará recordar los siguientes pensamientos de escritor tan autorizado: (...) el hombre, con la belleza, no debe hacer *más que jugar*, y el hombre no debe jugar *nada más que con la belleza*”<sup>1417</sup>. Estas líneas sobre la educación estética pueden complementarse con las que Chabot escribe en el *BILE* sobre la enseñanza activa y la creatividad, desde el convencimiento de que el juego es para el niño el verdadero y suficiente aprendizaje de la vida, puesto que es una producción de movimientos, así como una creación que se convierte con la edad en la creación industrial<sup>1418</sup>; observando una relación directa entre la creatividad desarrollada mediante el juego en la infancia y la creatividad o producción laboral o artística del adulto.

---

<sup>1413</sup> SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* nº 303, p. 274.

<sup>1414</sup> Ídem.

<sup>1415</sup> MANJÓN, A. (1905) *Discurso leído en la solemne apertura del Curso académico de 1897 á 1899 en la Universidad Literaria de Granada*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María (4ª edición), p. 31.

<sup>1416</sup> COSSÍO, MB. (1906) “El maestro, la escuela y el material de enseñanza” en *BILE* nº 559, p. 290.

<sup>1417</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, p. 441.

En los años 20, María Carbonell fija su atención sobre los juguetes de los niños y la creatividad e imaginación que éstos potencian, recomendando a los educadores la selección de estos objetos lúdicos, pues cuanto más simple sea un juguete, “más anima y despierta la imaginación infantil que crea cuanto apetece. Un palitroque, terminado por una bola que semeje una cabeza, es una imagen simplificada de la realidad, a la que añade el niño toda la hermosura que le falta al juguete (...) La infancia necesita juguetes que no perviertan su sentimiento estético por lo raros y feos”<sup>1419</sup>. De otro lado, la profesora del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra Ketty Jentzer, en su libro sobre juegos educativos para la infancia traducido por Jacobo Orellana, confía en que jugando se aprende a practicar la solidaridad, se forma y consolida el carácter, además de sentir constantemente el placer de crear<sup>1420</sup>, conjugando la educación social con la faceta creativa. También el catalán Pau Vila hará referencia a la imaginación creadora que desarrolla la actividad lúdica de los niños, poniendo como ejemplo de estas aptitudes pedagógicas a los juegos de construcción:

“Jugant, jugant comença a sentir el goig de crear. Oh, amics! Quin gran poder, el del nostre poble, si fem sentir als nostres infants un inquietant estimol creador! Comença a sentir el goig de crear: de primer transformant imaginativament totes les coses a imatge i semblança del seus sentits (...) Els jòcs arquitectònics, constituïts per unes capses amb petites peces de fusta, de variades formes geomètriques, com daus, prismes, cilindres, piràmides, etc., són un magatzem d’alegries per al noi: la seva imaginació y (sic) té obert un camp sense límits; el seu poder creador hi troba subjectes d’experimentació inestroncables”<sup>1421</sup>.

El libro de Federico Queyrat sobre el juego y la imaginación creadora infantil se detiene a estudiar más detalladamente este tipo de actividades lúdicas, las cuales considera cruciales para el desarrollo de una mente creativa, destacando especialmente a los que satisfacen principalmente el libre juego de la imaginación y en los que la ilusión es más viva, es decir, los juegos artísticos como los más desinteresados de todos<sup>1422</sup>. La variedad de este tipo de ejercicios lúdicos es muy amplia, abarcando todas las bellas artes mediante diferentes actividades, los cuales son todos “propios para despertar en el

---

<sup>1418</sup> CHABOT, CH. (1914) “La enseñanza por la acción” en *BILE* nº 651, p. 170.

<sup>1419</sup> CARBONELL, M. (1920) *Temas de Pedagogía*, Valencia: Imp. Hijos de F. Vives Mora, p. 69.

<sup>1420</sup> JENTZER, K. (1921) *Juegos educativos al aire libre y en la casa*, Madrid: Francisco Beltrán (Traducción y prólogo de Jacobo Orellana Garrido), p. 7.

<sup>1421</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els Reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L’Avenç, pp. 10 y 18.

niño el *sentimiento estético* y que pueden llamarse por esta razón *juegos artísticos* (...) el *juego pintoresco* y el *juego épico*, que consisten, el primero, en mirar imágenes; el segundo, en escuchar cuentos; después, el *arquitectónico*, que consiste en superponer trozos de madera o de ladrillos, en hacer ensamblajes, pequeñas construcciones”<sup>1423</sup>, a los que hay que añadir también “el juego de imitación *plástica*, que consiste en dibujar o modelar hombres, animales, frutos, un objeto cualquiera -el juego *pictórico*, que es la iluminación de figuras – y por fin, los *juegos dramáticos*, los más importantes de todos, a causa de la mayor participación que en ellos corresponde a la creación”<sup>1424</sup>. Por último, hace hincapié en la necesidad de que los juguetes no sean demasiado perfectos o acabados, puesto que son un obstáculo a la imaginación, la creación y la inventiva<sup>1425</sup>, como sucede por ejemplo, con los *autómatas* y la perfección de su mecanismo. Por su parte, Lorenzo Luzuriaga cree que los juegos inocentes infantiles y sin un fin didáctico específico, son aquellos fomentan más la creatividad, pues poco a poco, “estos juegos espontáneos depurados se van convirtiendo en la escuela primaria en juegos de carácter creador, es decir, de juegos que se proponen la realización de diversas tareas o la resolución de determinados problemas: la construcción de una casa, la confección de un traje, la representación de una escena histórica, etc.”<sup>1426</sup>, guardando de este modo una estrecha relación con disciplinas creativas como el diseño, la moda o el teatro. Asimismo, José Mallart apuesta por la idoneidad de la actividad lúdica como instrumento pedagógico de la creatividad en las colonias de educación, ya que si el niño busca por sí mismo esta clase de ocupaciones, se habrá de procurar satisfacer sus necesidades naturales de actividad creadora y ordenada mediante juegos de construcción<sup>1427</sup>. Otros educadores de entonces, como Rodolfo Llopis, también hacen alusiones al respecto al afirmar que el juego “es un hacer por hacer. Si hubiéramos de compararlo con algo, sería con el arte, pues el juego y el arte se parecen en que tienen su

---

<sup>1422</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*. Madrid: Ed. Daniel Jorro (Trad. por Vicente Valls Inglés), pp. 102-103.

<sup>1423</sup> *Ibidem*, p. 148.

<sup>1424</sup> *Ibidem*, pp. 148-149.

<sup>1425</sup> Este mismo argumento lo esgrime también Claparède, que sobre la función del juguete dice que debe “estimular el juego y sostenerle, creando motivos de actividad y ocasiones para fantasear. Un buen juguete debe pues, ser un punto de partida; debe dejar lugar a la iniciativa del niño, ofrecer un alimento a su imaginación. Con frecuencia los juguetes demasiado confeccionados, las muñecas que andan solas y dicen ‘papá’ no divierten a los niños más que los otros y, con frecuencia, fuera del momento de admiración que producen al verlos por primera vez, divierten mucho menos. Y es que los juguetes no tienen más valor que el de las cualidades que la fantasía les presta” CLAPARÈDE, E. (1927) *Psicología del niño y Pedagogía experimental*, Madrid: Ed. Librería Beltrán, p. 454.

<sup>1426</sup> LUZURIAGA, L. (1929) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 93, p. 414.

fin en sí mismo”<sup>1428</sup>; o Nelson, que señala esta característica como la más definitoria que separa la actividad lúdica del trabajo, ya que el juego es la actividad que proporciona mayor oportunidad para la auto-expresión<sup>1429</sup>. Unas virtudes pedagógicas del juego que Adolfo Maíllo no cree suficientes, viendo la necesidad de contar también con las manifestaciones folklóricas españolas (baile, canto, danzas, etc.), para lograr una completa formación estética y artística:

“La escuela no puede ser siempre ‘ludus’, juego; pero ha de hacer de la belleza uno de sus objetivos primordiales. Puestos a soñar, muchas veces hemos soñado escuelas en las que el canto, conjugado con los ejercicios físicos, fueran los vehículos y medios de una impregnación estética de nuestro ambiente rural, prosaico y gris (...) operaríamos en nuestros pueblos una fecunda corroboración del espíritu racial y un oreo estético, devoto fiel de la línea artística espontánea del pueblo español. Los materiales folklóricos de que podemos disponer para esta alta empresa son en extremo abundantes y bellos”<sup>1430</sup>.

En los años 40, algunos educadores prestan un interés especial por los juguetes más adecuados para el desarrollo artístico y estético de los alumnos a su cargo, escogiendo de entre todos ellos especialmente los juegos simbólicos como las marionetas, en las que el objetivo que persiguen los maestros “es el de explorar y estimular la aptitud creadora de sus discípulos, desarrollando a la par su instinto y utilizando el argumento de la acción con un fin didáctico predeterminado. Esta clase de representaciones, aparte de enseñar una materia, sirven para formar el espíritu. Cada niño encontrará un medio de expresar sus aptitudes”<sup>1431</sup>. Josefina Álvarez de Canovas dedicara un artículo completo a indagar entre los objetos más propios para este tipo de educación, partiendo de que los juegos y los juguetes pueden “contribuir muy eficazmente a la educación artística del párvulo (...) hay juguetes que por estar completamente hechos no dejan margen a la imaginación del niño, y éste se fatiga pronto con ellos. Los juguetes verdaderamente eficaces desde el punto de vista educativo son aquellos que permiten al parvulito el desarrollo de su imaginación

---

<sup>1427</sup> MALLART, J. (1931) “Las ‘colonias de educación’” en *BILE* n° 854, p. 178.

<sup>1428</sup> LLOPIS, R. (1931) *Pedagogía*, Madrid: Ed. Reus (2ª edición), p. 20.

<sup>1429</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* n° 873, p. 6.

<sup>1430</sup> MAÍLLO, A. (1935) *Nociones de pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español (2ª edición), p. 114.

<sup>1431</sup> PUCH, JF. (1947) “Psicología en la fabricación de juguetes” en *El Magisterio Español* n° 7.460, p. 633.

creadora”<sup>1432</sup>, para ello, señala como más óptimos los rompecabezas, trabajos manuales, guiñol y los juegos de construcción, estos últimos “son los más apropiados para los niños. Los hay de todas las tallas y de todas las materias; todos eficacísimos para el cultivo de la imaginación creadora (...) he aquí el más original de los juegos de la construcción. Parvulitos, ¡a crear!... ¡Y ya lo creo que crean!...”<sup>1433</sup>. De igual modo, la directora del grupo escolar ‘Lope de Vega’, Enriqueta González, se decanta para maternales y párvulos por “los juguetes educadores del gusto y de la sensibilidad, y por eso hacemos la división entre artístico y grotesco. El primero lleva al niño por el camino de lo bello, lo agradable, lo armónico, y el segundo, por el de lo absurdo, lo inverosímil y, a veces hasta lo grosero”<sup>1434</sup>. Las palabras de Víctor García Hoz sobre las estrechas relaciones y la necesidad mutua existente entre la actividad lúdica y el arte, son muy esclarecedoras:

“Arte y juego han de ir de la mano, y quizá la mayor desgracia que en el orden natural puede sufrir un hombre es su incapacidad de jugar y de penetrar en la vida del arte (...) los niños son capaces de dibujar y de pintar si se les dan elementos para ello. Las primeras producciones infantiles tienen un frescor extraordinario. Después... los dibujos se amaneranan, pierden su vigor original y en su mayor parte acaban los muchachos por dejar esta expresión gráfica (...) en el campo de juego acontece otro tanto. Los niños juegan sin preocupaciones; a medida que el hombre evoluciona va cambiando el sentido de sus juegos, y lo que en la vida infantil era algo lleno de gracia y de vida, llega a ser ridículo, pensado o hecho en la vida adulta. Y los hombres pierden también esa capacidad de juego que los chicos tienen. Juegos y arte de alguna manera van unidos”<sup>1435</sup>.

El maestro Francisco Azorín califica por entonces al teatro escolar como ‘juego escénico’ por las similitudes entre ambas actividades, debido a que “el alma se refleja por la voz, por el gesto y por el ademán; educar, pues, estos elementos mediante la ficción teatral en manifestación lúdica es perfeccionar su expresividad, en beneficio de

---

<sup>1432</sup> ÁLVAREZ, J. (1948) “La educación artística del párvulo. Juegos y juguetes” en *El Magisterio Español* nº 7.571, p. 343.

<sup>1433</sup> Ídem.

<sup>1434</sup> GONZÁLEZ, E. (1949) “Maternales. Los juguetes” en *La escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 7.654-7.655, p. 152. Eduardo Juliá también confía en estos juguetes y en las manifestaciones folklóricas, porque “todo ello tiene un aspecto artístico y educativo, y esencialmente es juego porque desarrolla una actividad sin ambiciones materiales” JULIA, E. (1949) “Valor docente del juego” en AAVV (1949) *Educación popular. Actas V Congreso Internacional de Pedagogía*, Madrid: Instituto ‘San José de Calasanz’ de Pedagogía, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, p. 277.

<sup>1435</sup> GARCÍA HOZ, V. (1953) “Las artes plásticas en la escuela “ en *Bordón* nº 38, p. 567.

su educación estética (...) el ‘juego escénico’ propiamente dicho ha de ir completado de una serie de ejercicios-enseñanzas que formen con él un conjunto armónico de acuerdo con la consideración de obra bella que ha de tener toda educación”<sup>1436</sup>, refiriéndose a ejercicios de valoración emocional, utilización correcta del lenguaje, marchas, ejercicios de mímica o lectura de textos literarios, entre otros. De igual modo, la revista *Servicio* recoge una serie de juegos para desenvolver el sentido artístico y estético de los más pequeños, los cuales contienen además de las virtudes educativas intelectuales, sociales o físicas, otro valor esencial como es el valor artístico, “ciertamente nuestra Escuela no ha logrado el nivel artístico que le corresponde. Los juegos (...) contribuirán a despertar en los pequeños el buen gusto por los colores, sus matices y sus combinaciones, orientando su observación hacia objetos bellos, y ofreciéndole posibilidades de deleitarse mientras juega y distinguir en el mundo que le rodea la belleza”<sup>1437</sup>. El libro de Smoll sobre la libre expresión del juego, va encaminado también hacia la educación artística del niño por medio de metodologías lúdicas, pues “ese maravilloso poder creador del niño, que le permite encerrarse en el mundo ideal del juego y vivir siguiendo el hilo de las ideas, lo debe, sobre todo, a un don natural de observación puesto al servicio de una imaginación siempre creadora”<sup>1438</sup>; una creatividad que se desarrollará de manera especial si tenemos en cuenta que “el juego dramático es uno de los medios más seguros para conservar al niño el gusto de la creación generosa que le procura el juego, desarrollando sus aptitudes de imaginación, de reflexión, sensibilidad, sentido social, en el libre desenvolvimiento de su cuerpo y de su espíritu. A nosotros, los educadores, nos incumbe ‘jugar el juego’ y establecer poco a poco sus reglas”<sup>1439</sup>, realizando juegos y ejercicios de entrenamiento corporal, imaginación plástica y creación dramática.

---

<sup>1436</sup> AZORÍN, F. (1954) “El ‘juego escénico’, como actividad escolar” en *Escuela Española* nº 723, p. 775.

<sup>1437</sup> MASCARÓ, J. (1959) “El juego de los colores” en *Servicio* nº 690, p. 13.

<sup>1438</sup> SMOLL, M. (1962) *El niño actor y el juego libre de expresión*, Buenos Aires: Ed. Kapelusz, p. 2.

<sup>1439</sup> *Ibidem*, p. 6; esto será posible en una sesión de juegos de este tipo, donde habrán de cumplirse una serie de condiciones ambientales especiales: “debe desarrollarse con un espíritu de franca alegría, pero también, y sobre todo, con toda calma, factor fundamental de toda creación artística. Hay que acostumbrarse bastante pronto a expresarse, primero con un mínimo de palabras y luego, cada vez que sea posible, únicamente con gestos; ese silencio del dirigente del juego trae, automáticamente, la tranquilidad y la disciplina espontánea. La eficacia de la sesión dependerá no sólo de su atmósfera sino también de su organización. El dirigente se halla ante dos problemas: la conducta de los que descansan y el encadenamiento de los juegos. Hay que cuidar la sucesión de los juegos (un juego individual nunca debe ser demasiado largo) y hacerlos alternar (un juego individual seguido por uno de grupo), luego hay que



En los años 60 y 70 aumentará progresivamente la conciencia de los educadores españoles sobre la necesidad de formar a los niños y jóvenes en la faceta artística y estética, pues como se indica en el documento de trabajo publicado en la *Revista Española de Pedagogía* con motivo del III Congreso Nacional de Pedagogía a celebrar el 1964 en Salamanca sobre ‘La adaptación del sistema escolar a las necesidades actuales’, se parte del principio de que a través del juego las cosas sensibles toman el valor de realidades vivas, “en este sentido el juego enlaza con el arte, indiferenciadamente, constituyen la manifestación más importante de la capacidad ‘creadora’ del niño”<sup>1440</sup>. Para Ollé Riba esta es una de las principales virtudes de la actividad lúdica, teniendo presente que en el juego el niño emplea toda su actividad, mientras impone sus deseos en un entrenamiento natural de sus posibilidades más o menos incontroladas, por la libertad que le rodea en sus afanes creadores<sup>1441</sup>, desarrollando actividades lúdicas potencialmente educativas y fundamentalmente creativas, prefiriendo los juegos imaginativos sobre los motores, constructivos, receptivos y de relación, por ser estar dirigidos al cultivo de la imaginación y de la fantasía<sup>1442</sup>. En el número monográfico de la revista *Notas y documentos* (CEDOCEP), M<sup>a</sup> Asunción Prieto parte del principio de que “todos los ángulos de estudio referidos al juego y al juguete serán favorables a condición de que la espontaneidad, la creatividad y la fantasía de los niños encuentren, en todo momento, los cauces adecuados”<sup>1443</sup>, por eso tras destacar las virtudes físicas e intelectuales se dedica a comprobar si “el juego estimula el crecimiento y el sentido creador. Crea y refresca hábitos porque la repetición de los mismos nunca es literal y automática, ya que lleva –casi siempre- elementos creativos nuevos”<sup>1444</sup>. Esto le lleva a dictar unas recomendaciones pedagógicas destinadas a padres y educadores, para la adquisición de juguetes apropiados que fomenten la creatividad y la dimensión estética, concluyendo que son adecuados los juguetes que “permiten variación y se prestan a desplegar las habilidades creadoras del niño y no lo son los que restringen estas habilidades (...) se ha de cuidar mucho que el juguete sea estético. Un muñeco bello, que se parezca lo más posible a un niño de verdad, será siempre preferido a un muñeco grotesco (...) que, indudablemente,

---

tratar de captar la atención del niño en reposo, confiriéndole un papel de espectador activo” *Ibidem*, pp. 19-20.

<sup>1440</sup> GARCÍA HOZ, V. (1963) “Educación preescolar” en *Revista Española de Pedagogía* nº 84, p. 20.

<sup>1441</sup> OLLÉ, F. (1967) “El juego y los juguetes” en *Revista de Educación* nº 191, p. 110.

<sup>1442</sup> *Ibidem*, p. 112.

<sup>1443</sup> PRIETO, MA. (1970) “Introducción” en *Notas y Documentos* nº 25, p. 3.

<sup>1444</sup> PRIETO, MA. (1970) “El juego: su conceptualización” en *Notas y Documentos* nº 25, p. 9.

lesionará su sentido de lo estético”<sup>1445</sup>. En la misma línea, Flores Zapata cree que los juguetes educativos más adecuados para la infancia no deberán nunca coartar la imaginación ni la creatividad, pues “todo juguete que trate de ‘facilitar las cosas’, limitar la inventiva o establecer el resultado del juego con anterioridad, no es ni creativo ni educativo (...) De igual modo un juguete bello será siempre preferido a un juguete grotesco y ayudará a la formación del sentido estético del niño”<sup>1446</sup>. Asimismo, González Sarmiento ve en el juego la mejor opción para la educación artística en el aula escolar:

“Admitiendo definitivamente que la presencia del arte en la escuela tiene un sentido de ‘medio educativo’ y no de especialización escueta, llegaremos a una ‘manipulación’ activa por parte del niño cuya situación no será otra que la de un auténtico ‘homo ludens’. Esta manipulación activa y esta situación de juego implican publicatoriamente (sic) un punto de partida distinto a un intelectualismo puramente teórico y un replanteamiento de la formación de los educadores artísticos, si es que éstos existen (...) el juego, manifestación espontánea característicamente creativa, es el único camino viable para desarrollar una actividad artística (...) Una actividad artística significa o debe significar siempre una actividad de creación, que será espontánea o basada en la improvisación creadora (...) Es este acto creador el fin y el objeto que justifica el juego y la consecuencia de toda conjugación”<sup>1447</sup>.

Por su parte, María Aymerich explicita las condiciones en las que el juego escolar será verdaderamente educador de la creatividad, basándose en el activismo y la libertad de expresión, instando a combatir todo aquello que hace al niño un ser pasivo, espectador y receptor de cosas, “cuyo manejo está estipulado por adelantado y que no deja margen para que pueda poner en juego sus múltiples posibilidades de intervención y de creación (...) no olvidemos que siempre que el hombre o el niño se ‘recrean’, tal como la palabra nos indica, se hacen nuevamente a sí mismos”<sup>1448</sup>. La misma vía lúdica de formación expresiva la ve Ana María Pelegrín en el juego dramático y simbólico, convencida que “el camino más directo para la expresión es el juego, porque es en el

---

<sup>1445</sup> PRIETO, MA. (1970) “Normas prácticas respecto a la adquisición y uso de los juguetes” en *Notas y Documentos* nº 25, p. 49. Unas palabras similares a las que pronunciará en noviembre de 1971 en una ponencia sobre el ‘Valor educativo del juego’ en la II Asamblea Nacional de la Organización Mundial para la Educación Preescolar, que tendrán una gran repercusión.

<sup>1446</sup> FLORES, MC. (1970) “El juego y los juguetes educativos para niños en edad preescolar” en *Didascalía* nº 8, p. 17.

<sup>1447</sup> GONZÁLEZ, L. (1970) “El juego artístico elemental” en *Didascalía* nº 1, p. 35.

<sup>1448</sup> AYMERICH, M. (1972) “El juego” en *La escuela en acción* nº 10.089, pp. 4-5.

juego donde la imaginación y la vivencia se convierten en acción, en comunicación (...) Un punto de partida entonces, será recuperar los mecanismos de juego, otro intentar conducir la expresión del niño de la mera imitación a la expresión de su imaginación, su pensamiento, es decir a la creación”<sup>1449</sup>, acompañando esta actividad lúdica de ejercicios dramáticos de expresión oral (dominio corporal, imaginación plástica y expresividad corporal) y de expresión oral (habilidad vocal e imaginación verbal y expresividad). Para el psicólogo Moya Trilla, la creatividad vendrá desde cualquier actividad lúdica sin necesidad de ser explícitamente dramática o artística, excepto cuando se utilice como soporte del juego el juguete moderno que “pretende suplir la fantasía y la ensoñación infantiles dándoles la pura y auténtica realidad. Con este juguete tan real, tan concreto, tan auténtico y tan perfecto, se acaba el juego y empieza el espectáculo (...) Porque el niño al jugar, crea, personaliza, vive, inventa, se siente, se vivencia y por lo tanto, además de ser feliz, se desarrolla en una actitud activa y dinámica”<sup>1450</sup> que no es posible o no permite un juguete tan perfecto o acabado como los autómatas o aquel cuyo juego se limita a dar cuerda o cambiar las pilas. Motivos similares llevan a Mercedes Eguibar a tener en cuenta el requisito de la creatividad para la adecuada elección de los juguetes:

“Un desarrollo de la imaginación, actividad que comporta reflexión (...) En el juego, el niño se puede comportar de dos modos: como niño-espectador y como niño-motor. Estas dos situaciones dependen del juguete y del juego que el niño tenga delante (...) Cuando el niño se encuentra ante la necesidad de crear, de construir, de elaborar y desarrollar sus posibilidades, es cuando el juguete o el juego le sugiere cosas, no está perfectamente terminado. Él puede añadir, inventar, imaginar, tener iniciativa (...) La potencia creativa que tiene todo niño no debe ahogarse, y esto se consigue si no se tienen en cuenta los juguetes y los juegos en los que el niño participa. Los juguetes son inadecuados cuando no permiten la espontaneidad, sinceridad y sensibilidad, condiciones esenciales de la creatividad”<sup>1451</sup>.

Lise Tourtet escribe sobre la relación entre juego, creatividad y arte unas preciosas palabras en las que enuncia el modelo ideal de educador lúdico-artístico en la escuela, creyendo que “solo el sueño puede transformar la realidad y hacerla más sabrosa. Acogiendo al juego, captando el espíritu del juego, la maestra logrará dar a su

---

<sup>1449</sup> PELEGRÍN, AM. (1972) “Expresión dramática” en *La escuela en acción* nº 10.089, p. 7.

<sup>1450</sup> MOYA, J. (1973) “Jugar” en *La escuela en acción* nº 10.129, p. 27.

<sup>1451</sup> EGUIBAR, M. (1974) “La elección de los juguetes” en *El Magisterio Español* nº 10.242, pp. 12-13.

pedagogía una dimensión poética”<sup>1452</sup>. En un número monográfico de la revista *Didascalía* dedicado al juego en 1974, la creatividad y la educación estética es estudiada ampliamente por un gran número de educadores desde diferentes perspectivas. Así, Prieto-García y Tuñón cree necesario hablar de los objetos lúdicos y del simbolismo para abordar esta área formativa, ya que el uso que les dé el niño incluirá mayores posibilidades en función de su versatilidad, por eso los objetos o juguetes que “copian la complejidad de los artefactos del adulto, o son demasiado rígidos en sus posibilidades de manejo y uso o extremadamente realistas en sus criterios de confección, reduzcan, entorpezcan o deterioren las posibilidades de los niños en ese ilimitado panorama hacia la apertura del pensamiento, la autonomía y la creatividad”<sup>1453</sup>. Por ello, acaba concluyendo que las relaciones entre actividad lúdica y pedagogía son posibles porque “el juego como actividad exploratoria, de experiencia y aventura, radicaliza, por efecto del simbolismo, el paso al mundo del pensamiento, de la autonomía y la realización personal del ensueño y la creatividad. Es pues, un proceso de educación –inserto en la propia vida- completo e indispensable”<sup>1454</sup>. Por otra parte, María Dolores Zamora también opina que la actividad lúdica de la infancia es una expresión propia, actividad natural, espontánea y libre, “el niño no necesita que el adulto le enseñe a jugar. El propio niño se da sus reglas, de ahí la frescura, la creatividad, la propiedad de los juegos infantiles”<sup>1455</sup>. Una preocupación creativa que Sainz-Pardo centra en los juguetes u objetos de juego, escribiendo que “estos maravillosos chismes llenos de extraños artilugios que tienen algunos juguetes de hoy son antieducativos, no estimulan plenamente la necesidad de juego que tiene el niño, pues le coartan la capacidad de expresión, de imaginación, de participación auténtica en el juguete”<sup>1456</sup>, por el contrario, será totalmente pedagógico y fomentará la creación el juguete improvisado o el juguete espontáneo que aprovecha los materiales más imprevistos o de desecho, pero que se transforman gracias a la capacidad creadora de la inteligencia humana y la habilidad manual, en un objeto para jugar y el más perfecto de los juguetes<sup>1457</sup>. Por último, en otro

---

<sup>1452</sup> TOURTET, L. (1973) *Jugar, soñar, crear*, Salamanca: Sociedad de educación Atenas, p. 159.

<sup>1453</sup> PRIETO-GARCÍA, MA. (1974) “Conquista del pensamiento, la autonomía y el sentido creativo por el juego simbólico” en *Didascalía* nº 47, p. 41; así, por ejemplo, las “inverosímiles muñecas con pautas fijas de acción por resortes –establecidas de antemano por el adulto al margen del niño-, quiebran la fuerza del simbolismo y dificultan la autonomía y la creatividad” *Ibidem*, p. 43.

<sup>1454</sup> *Ibidem*, p. 44. Alfonso Álvarez también observará el juego desde un prisma similar, escribiendo que “yo por eso defino el juego mágico simbólico como un entrenamiento de la inteligencia creadora” ÁLVAREZ, A. (1974) “La función mágico-simbólica del juego infantil” en *Didascalía* nº 47, p. 55.

<sup>1455</sup> ZAMORA, MD. (1974) “El niño y el juego en la edad preescolar” en *Didascalía* nº 47, p. 58.

<sup>1456</sup> SAINZ-PARDO, M. (1974) “El juguete improvisado” *Didascalía* nº 47, p. 61.

<sup>1457</sup> *Ídem*.

artículo de la misma revista dedicado al estudio de la creatividad, pronto aparece la actividad lúdica en el punto de mira educativo:

“El niño que es por naturaleza creador, y que actúa como tal en todos sus juegos y acciones, queda inhibido, cortado, porque los profesores, los colegios y las familias educan, más pensando en la sociedad donde hay que vivir que en el niño que tiene que despertar en cada amanecer su propia vida. Así, a muchos niños se les mata su imaginación creadora, y un buen día amanecen adultos, sin saber lo que es el mundo de la fantasía y de la creación (...) El niño se desarrolla y crece creando. Pero hemos comentado ya que la creatividad sólo es posible si el pequeño es libre y actúa moviéndose en un ‘campo de distensión’. Este campo puede estar muy cerca o, incluso, en el mismo espacio donde el niño juega”<sup>1458</sup>.

El psicólogo Francisco Javier Bernal a propósito del estudio de la personalidad del niño cuando juega, establece que independientemente de la finalidad propuesta al jugar (diversión, recreo, evasión o aprendizaje), el juego es, por encima de todo, actividad lúdica y despliegue de la orientación exploradora y creadora de la personalidad<sup>1459</sup>, si bien algunos juguetes ayudarán más que otros al desenvolvimiento de la faceta creativa infantil, siendo preferible ofrecer “juguetes sencillos y simples que favorezcan un mas alto grado de crecimiento imaginativo y creador. Por el contrario, la complejidad y acabado de determinados juguetes mata el despliegue de esa fantasía creativa. Paradójicamente, el juguete ‘imperfecto’ es el juguete perfecto”<sup>1460</sup>. De igual modo, Martín González tiene en cuenta este mismo elemento a la hora de elegir el juguete más idónea para la educación estética y artística, puesto que considera adecuados los juguetes que fomentan la creatividad, la habilidad, la emotividad y la sociabilidad, sin obstaculizar de ningún modo las apetencias creadoras<sup>1461</sup>. También el psicólogo de la educación Tomás Andrés Tripero, repara en que el juego dramático no es otra cosa que ofrecer al niño la oportunidad de “comunicar su sensibilidad personal, de darle una serie de recursos de expresión mediante una disciplina corporal, en la que

---

<sup>1458</sup> ALDA, C. (1975) “Sobre creatividad” en *Didascalía* n° 49, pp. 63-64.

<sup>1459</sup> BERNAL, FJ. (1975) “Aspectos psicológicos del juego” en *El Magisterio Español* n° 10.248, p. 8.

<sup>1460</sup> BERNAL, FJ. (1975) “Hacia una utilización formativa el juguete” en *El Magisterio Español* n° 10.304, p. 10. Este punto de vista coincide con el que unos años después defiende la UNESCO, donde “el juguete industrial, por su perfección técnica excesiva, por su fabricación en serie, pierde una gran parte de sus cualidades lúdicas. Es un objeto cerrado, que opone una barrera a la creatividad y a la imaginación. Casi siempre es preferible el juguete elemental, palo o piedra, que el pequeño jugador transformará a su antojo” UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 11.

<sup>1461</sup> MARTIN, A. (1976) *El mundo del juguete. Como elegir*, La Coruña: Adarra, p. 26.

se educa el gesto, la voz, el ritmo y las emociones que se comunican, armonizando los movimientos personales con los del grupo, sintiéndose parte de una creación colectiva”<sup>1462</sup>, conteniendo este tipo de actividad lúdica unas virtudes expresivas y creativas difíciles de encontrar en cualquier otro ejercicio escolar; unas bondades pedagógicas que otros advierten en los juegos de construcciones que “son aquellos con los cuales es posible edificar, construir, crear. Son los juguetes que los expertos consideran los más importantes, los mejores y más educativos en el mejor sentido de la palabra. Los juguetes de construcción, si son dados en el momento adecuado, pueden estimular la capacidad creadora del niño”<sup>1463</sup>. La UNESCO, en cambio, confía en que no es necesario seleccionar un tipo concreto de juego para el desarrollo de la creatividad y el sentido estético, pues prácticamente todos los juegos pueden proporcionar a la práctica pedagógica un medio de estimular la creatividad, ya que “una de las más importantes cualidades del juego consiste en ser a la vez un agente de transmisión particularmente eficaz y un espacio siempre disponible para la innovación y la creatividad”<sup>1464</sup>, siendo este un planteamiento que a pesar de no ser novedoso, no deja de tener interés para todos los educadores que aún no confían en las posibilidades artísticas del juego.

A finales de los 70, en el prólogo del libro de Josep Bataller, Manuel Sanchis Guarnier indica el camino que deberá seguir el juego y la educación si pretenden ser creativos y artísticos, pues “l’educació, prou que ho sabem, no s’ha de limitar a transmetre coneixements sinó que cal que a més de la intel·ligència dels xiquets, conree la seua sociabilitat, estimule la seua creativitat, fomenti les activitats físiques i enlaire els principis ètics. I el joc infantil és creador, artístic i estètic”<sup>1465</sup>. También el profesor Ricardo Marín pretende destacar las virtudes estéticas y de belleza de la actividad lúdica, pues a propósito de la lectura de Schiller y su obra *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795), el catedrático de la Universidad de Valencia llega a la conclusión que “no se puede pensar en el juego, sobre todo en el estético, como una vía de paso, como una situación intermedia entre lo sensible y lo racional. La libre actividad

---

<sup>1462</sup> TRIPERO, TA. (1977) “La técnica del juego dramático y sus implicaciones educativas” en *Escuela Española* nº 2.382, p. 350.

<sup>1463</sup> HEGELER, S. (1978) *Cómo elegir los juguetes*, Buenos Aires: Paidós, p. 65.

<sup>1464</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego...*, Op. Cit., pp. 3 y 14.

<sup>1465</sup> BATALLER, J. (1979) *Els jocs dels xiquets al País Valencià*, Valencia: ICE- Universitat de València, p. 5.

estética abraza y exalta ambas tendencias”<sup>1466</sup>, cuya mayor prueba es que la belleza hace feliz al ser humano. De otro lado, el binomio pedagógico-lúdico-creativo lo pone de manifiesto Elena Lobo, al afirmar que “impulsar al máximo la actividad y la creatividad en el niño es lo que importa de los juguetes. En realidad es lo que más importa en todo el mundo del niño, en lo que es su educación. Entonces, estas dos cosas son las que hay que salvar. Cuanto más sencillo y mas informativo sea el juguete, mejor, porque le deja al chaval mucho mayor margen de creatividad”<sup>1467</sup>. La preocupación por el factor artístico del juguete la expresan otros educadores de entonces, así Xurxo Torres considera que el juguete no debe atrofiar la imaginación del niño ni sus ansias de creación, por eso las ludotecas deberán favorecer este desarrollo en el niño propiciando la invención de juegos y la fabricación de sus propios juguetes<sup>1468</sup>; asimismo, María de Borja es consciente de que “el niño tiene necesidad de expresarse, de dar curso a su fantasía y dotes creativas. Crear no es siempre inventar, por lo que todos los juguetes que pueden considerarse creativos no siempre son imaginativos. Los hay que inician en determinadas técnicas y aunque a veces no esté preparado para usarlas sólo, con ellos siente la alegría de manipular”<sup>1469</sup>, por eso, a la hora de seleccionar juguetes para una ludoteca atiende, entre otros, al criterio estético, el cual es importante para fomentar en el niño el gusto por lo bello, eligiendo para la ludoteca juguetes con formas armónicas, colores bonitos y tacto agradable<sup>1470</sup>. Uno de estos juegos de expresión relacionados con el arte y el simbolismo, son los juegos de improvisación que, junto a los de simulación, sociodramas y de roles, son los más adecuados, ya que “el juego escolar o teatro escolar transmite a los alumnos el acceso al ámbito artístico del teatro. Las cualidades teatrales (representación) y, en sentido estricto, las cualidades estéticas (...) El *juego de improvisación*, intento de salvar la división entre realidad y apariencia, libera la soterrada creatividad y espontaneidad del hombre. Es un acto creador de todos los presentes aquí y ahora”<sup>1471</sup>. La administración central tiene en cuenta el poder pedagógico creativo y artístico de la actividad lúdica, y por eso plantea para la

---

<sup>1466</sup> MARÍN, R. (1977) *Principios de la educación contemporánea*, Madrid: Ediciones Rialp (3ª edición), p. 183.

<sup>1467</sup> VÁZQUEZ, M. y APARICIO, JM. (1979) “Conversando sobre el juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 50, p. 42.

<sup>1468</sup> TORRES, X. (1979) “Un espacio para el juego: las ludotecas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 22.

<sup>1469</sup> BORJA, M. de (1980) “Juguetes y desarrollo de la personalidad” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 72, p. 71.

<sup>1470</sup> BORJA, M. de (1980) *El juego infantil (organización de las ludotecas)*, Barcelona: Oikos-Tau, p. 82.

<sup>1471</sup> COBURN- STEAGE, U. (1980) *Juego y aprendizaje. Teoría y praxis para enseñanza básica y pre-escolar*, Madrid: Ed. De la Torre, pp. 79-81.

educación preescolar y el ciclo inicial de EGB, una serie de juegos que ayuden a desarrollar este sentido en las áreas de educación artística y musical:

“*Educación artística*. Preescolar. *Educación plástica*: la comunicación por imágenes (sean grafismos con parecido visual o sin él, con el objeto de que el niño dice representar, manchas de color, formas (...), juegos de construir, componer, adosar, derribar, etc., es decir, juegos de sensaciones visuales) es para el alumno de preescolar una actividad gratificante y rentable, ya que a través de ella, dentro del ambiente lúdico que le caracteriza, va consiguiendo poco a poco dominar la realidad de las cosas, personas y relaciones (...) *Educación musical*. Preescolar: (...) dejamos abierta la posibilidad de que los niños libremente opten por jugar con la música durante su tiempo libre (...) Al proponer a los alumnos un juego de reconocimiento directo por medio de la audición tendremos buen cuidado de haber realizado momentos antes algún ejercicio de contenido similar (...) En posteriores ejercicios se irán añadiendo ‘personajes’ que hará más interesante y formativo el juego”<sup>1472</sup>.

Esta faceta educativa del juego cala cada vez más en las mentalidades pedagógicas, llegando a reclamar Rotger Mengual en un supuesto decálogo de los derechos lúdicos del niño, que el niño tiene derecho a jugar, manipular y desarrollar su imaginación y su creatividad<sup>1473</sup>. Otros creen que el juego “es de importancia para la resolución creativa de problemas. En los niños se daba una correlación entre el carácter juguetón y la creatividad, aunque seguimos sin saber si los niños son creativos porque son juguetones, o si simplemente juegan mejor porque son más creativos (...) los programas de juego libre fomentan la creatividad”<sup>1474</sup>; un dilema que no hace dudar a Michi Garzón, utilizando la metodología lúdica en el aula de educación infantil porque supone que el mejor aprendizaje se logra mediante la actividad creadora, “el niño aprende jugando; la motivación y el empuje que despierta en el niño el poder ir creando cosas por sí mismo, intentando nuevas posibilidades o situaciones, no sólo favorece el desarrollo de su sentimiento de independencia, sino que le permite el goce que sólo nos

---

<sup>1472</sup> Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se dan normas sobre aplicación de la Orden de 17 de enero de 1981 que regula las Enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica (BOE, 11-II-1981). Igualmente, en el bloque temático número 5 ‘Actividades lúdicas y predeportivas’ de educación física, para el ciclo medio de EGB, uno de los objetivos a lograr es “Fomentar la imaginación, creatividad y expresión corporal mediante toda clase de juegos” en *Vida Escolar* nº 216-217, marzo-junio 1982, p. 225.

<sup>1473</sup> ROTGER, B. (1983) “El juego en el niño” en *Escuela Española* nº 2.654, p. 2.

<sup>1474</sup> SMITH, P. (1983) “El juego en los programas de educación preescolar”, en H. R. SCHAFFER (Dir): *El mundo social del niño*, Madrid: Visor, pp. 146-148.



otorgan las creaciones propias”<sup>1475</sup>. Todo esto es posible debido a la flexibilidad que hace del juego “el punto de partida ideal o la plataforma perfecta de lanzamiento para el pensamiento creativo y el ejercicio imaginativo (...) es con el libre juego de pensamientos y sentimientos, como las metas del juego comienzan a aclararse y cristalizan en determinadas direcciones. El juego brinda un ambiente de estímulo tanto para la creatividad intelectual como para la emocional”<sup>1476</sup>; por eso la institución escolar está obligada a contar con el juego, pues como indica Vial, “la escuela debería ser más agradable con una actividad concreta que moviliza in situ la actividad y la afectividad, la colección. Los niveles superiores de la educación mediante el juego. Se trata del refinamiento del sentido estético”<sup>1477</sup>, cultivando así una dimensión pedagógica bastante marginada en la práctica docente. Por su parte, Cristina Álvarez pide también una mayor atención para el juego infantil en las aulas de preescolar, ya que la ausencia de trabas propia del juego, sometido a los deseos de la voluntad, la facilidad para transformarlo, la ausencia de obstáculos y tabúes, hacen del juego desde la ficción y la fantasía, una actividad muy propicia a la creatividad<sup>1478</sup>. Por su parte, Josep Villarroya a propósito de los objetivos educativos marcados para alcanzar mediante el juego en la ludoteca, escribe que “al rerafons d’aquesta activitat es desenvolupen tot un seguit d’aspectes pedagògics a partir de matèries i materials simples. Pot experimentar riscos, pot desenvolupar l’esperit creatiu, la facultat d’invenció i de joc gratuït sense imposicions”<sup>1479</sup>, siendo necesario contar en la ludoteca con todo un arsenal de materiales y juguetes que fomenten el desarrollo artístico.

En la última década del siglo XX, la creatividad y la dimensión artística de la actividad lúdica cobran un gran auge, así por ejemplo, sobre los juegos cooperativos lejos de toda exclusión, elección y competición, los niños se encuentran lo suficientemente cómodos como para ser “*libres para crear*: los niños son creativos en

---

<sup>1475</sup> GARZÓN, M. (1983) “Cómo los niños pueden crecer a través del juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 105, p. 72.

<sup>1476</sup> NEWSON, J. y E (1986) *Juguetes y objetos para jugar*, Barcelona: Ed. CEAC, p. 14.

<sup>1477</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, p. 121.

<sup>1478</sup> ÁLVAREZ, C. (1987) “El juego infantil” en MAYOR, J. (Dir.) (1987) *La psicología en la escuela infantil*, Madrid: Anaya, pp. 558-559. En la misma dirección, en la educación preescolar se demanda que los maestros deben “dirigir la actividad creadora del niño de forma que se enriquezca el conjunto del mundo de los juegos dándole carácter de un mundo moderno, sin permitir que los juegos se vuelvan estereotipados y esquemáticos” CASTILLO, C; FLORES, MC; RODAO, F; MUÑIZ, ML; RODRÍGUEZ, J; y UNTURBE, J. (1985) *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*, Barcelona: CEAC (7ª edición), p. 119.

<sup>1479</sup> ALEGRE, J. (1988) *L’aventura de ludotequejar*, Barcelona: Escola Mirall, p. 15.

gran medida. Su refrescante visión seguiría desarrollándose si se les diera la libertad de crear y adaptar, y se les animara en sus empeños creativos”<sup>1480</sup>. De igual modo, sobre los juegos de simulación social y de roles, se cree que en la aplicación pedagógica, el éxito de la simulación social se basa, “en la hipótesis que los jugadores son capaces de formularse en una situación hipotética. En general, ésta se presenta a partir de un problema a resolver. Se utiliza sobre todo en el marco de una pedagogía del descubrimiento, y recurre, sobre todo, a la creatividad del alumno”<sup>1481</sup>. Respecto al área de educación artística en la LOGSE y la actividad lúdica, el decreto curricular base (DCB) de primaria persigue, entre otros objetivos, el comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento expresivo como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego<sup>1482</sup>, además de “manipular e investigar sobre materiales e instrumentos diversos para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos”<sup>1483</sup>. Para lograr estos fines artísticos y creativos, Eugenia Trigo Aza plantea la utilización de “*juegos creativos*, porque la creatividad debe estar en la base, ser el soporte y eje de todo proceso educacional. *Juegos recreativos*, porque la recreación es el objetivo final de todo juego”<sup>1484</sup>, debiendo impregnar todo ejercicio y actividad lúdica propio de la educación física de un ‘halo soñador’.

Por su parte, desde un planteamiento filosófico-pedagógico, Octavi Fullat apreciará el valor creativo e imaginativo del juego en función de la capacidad de originar o plantear preguntas, en la medida en que esté abierto al interrogante y el replanteamiento crítico propio de un pensamiento autónomo, pues “els jocs que maten o ensopeixen l’essència interrogadora de l’ésser humà són activitats lúdiques antieducadores (...) no podem educar sense el joc, però ai! Si amb els jocs assassinem la capacitat de preguntar dels educands, si matem la seva força de restar esbalaïts, sorpresos, desconcertats. El joc destruiria a l’home i esdevindria antieducatiu”<sup>1485</sup>. Esta situación ocurrirá cuando nos encontremos ante juguetes de elaboración industrial

---

<sup>1480</sup> ORLICK, T. (1990) *Libres para cooperar, libres para crear*, Barcelona: Paidotribo, p. 17.

<sup>1481</sup> SAEGESSER, F. (1991) *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*, Madrid: Visor, pp. 58-59.

<sup>1482</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Vol 1. Bases teóricas)*, Barcelona: Paidotribo, p. 164.

<sup>1483</sup> Ídem.

<sup>1484</sup> *Ibidem*, pp. 446-447.

excesivamente perfectos o complicados, pues como indica la profesora de didáctica de las ciencias sociales, Rosario Sanz, “hoy por hoy, los muñecos y muñecas son cada vez más parecidos a los hombres. Lo hacen casi todo: hablan, andan, patinan (...) ¡Qué gran realismo hemos conseguido! Pero cabe preguntarse si son éstos los muñecos adecuados para nuestros hijos. Posiblemente, tanta tecnología les esté limitando, más que favoreciendo, su imaginación inventiva. Mas de una vez me he preguntado quiénes se divierten verdaderamente, ¿los propios juguetes o los niños?”<sup>1486</sup>. Las características que habrá de reunir en la actualidad un juguete para que potencie la creatividad de todo aquel que juegue con él, son según María de Borja, aquellas que permitan a los niños y niñas cubrir su necesidad de expresarse:

“Un juguete pensado para estimular la creatividad debe cumplir además las siguientes características materiales: buen tacto material, buen diseño, fácil manipulación, variedad de posibilidades, facilidad de reutilización, excelente calidad de los materiales. Influirán negativamente en su misión materiales desagradables al tacto, coloridos y diseño poco atractivos, acabados decepcionantes, imposibilidad de reutilizarlos”<sup>1487</sup>.

Finalmente, otras perspectivas desde las que afrontar la creatividad lúdica en el fin de milenio son, por ejemplo, las que se detienen en los videojuegos de tipo puzzles (*Tetris*) y los programas de construcción, los cuales desarrollan la percepción espacial, la imaginación y la creatividad<sup>1488</sup>; también aquellas que atienden a los juegos deportivos que emplean métodos activos, que potencia lo lúdico y creativo y una pérdida de preocupación por la estricta corrección técnica<sup>1489</sup>; o las que buscan un desarrollo motriz y corporal, siendo “preciso incorporar a nuestra actividad educativa el desarrollo de nuevas capacidades como la creatividad corporal a través del juego, como recurso clave para facilitar la entrada al mundo de la exploración e indagación de nuestro propio cuerpo, del espacio y de los objetos”<sup>1490</sup>. Así pues, el abanico de actividades lúdicas desde las que trabajar en la formación y desarrollo de la faceta

---

<sup>1485</sup> FULLAT, O. (1996) *Educació i joc*, Barcelona: Insitut d'Estudis Catalans, pp. 9-11.

<sup>1486</sup> SANZ, R. (1993) “Muñecas y muñecos. Niñas y niños” en TRIPERO, TA (1993) *Juegos, juguetes y ludotecas (II)*, Madrid: Publicaciones Pablo Montesino, p. 53.

<sup>1487</sup> BORJA, M. de (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Barcelona: Octaedro, pp. 61-62.

<sup>1488</sup> MARQUÈS, P. (2000) “Las claves del éxito” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 291, p. 57.

<sup>1489</sup> FRAILE, A. (2001) *Actividad física jugada: una propuesta educativa para el deporte escolar*, Alcoy: Marfil, p. 44.

<sup>1490</sup> GARCÍA, ME. y RUIZ, F. (2001) *Educación motriz a través del juego. Infantil. Materiales no convencionales*, Madrid: Gimnos, p. 13.

artística y estética son muy amplias y abren un gran número de posibilidades para trabajar en esta área, tan grande e ilimitada como la imaginación infantil.

## **6.2.- La libertad como condición indispensable para el juego artístico y expresivo.**

Para que el juego conserve su esencia lúdica y pueda dar pie a la actividad creadora o artística, no debe estar sujeto nunca a unos patrones predeterminados, fijados de antemano o que vengan impuestos de fuera. La libertad es la clave para que el niño que juega, lo pueda hacer dando rienda suelta a su imaginación, sus acciones, variaciones y todas aquellas combinaciones que desee. Esto no quiere decir que en la actividad lúdica no deban existir reglas para su buen funcionamiento y entendimiento entre jugadores, únicamente es que éstas deberán ser consensuadas libremente entre quienes comparten juego, fijando ellos mismos sus propias reglas y marcando los límites de la acción lúdica para que la creación artística y la expresión infantil encuentren perfecto acomodo en esta actividad. Han sido muchos los maestros y educadores que durante el último siglo y medio de nuestra historia han reparado en la necesidad de conceder independencia y autonomía al juego de sus educandos para que éstos puedan expresarse con total libertad y sin coacción alguna. Al estudio de este aspecto del discurso pedagógico, ejemplificado con algunos de sus principales protagonistas, dedicaremos las líneas siguientes.

Ya Pablo Montesino deja patente la necesidad perentoria de que se cumpla este requisito lúdico, debiendo dar “la entera libertad de jugar (...) dejándoles en libertad donde no puedan hacerse daño, ellos eligen por sí el juego que les conviene, y de aquí resulta la gran variedad de diversiones que se observa a un mismo tiempo entre los niños de una escuela numerosa”<sup>1491</sup>. También Mariano Carderera atiende a la libertad del niño en sus juegos y al respeto que el educador ha de tener hacia ella, pues “en los juegos, el niño hace alarde de independencia y de libertad, y se muestra reconocido al maestro que consagra esta libertad, asociándose á ella”<sup>1492</sup>, si esto es así “no se ha de

---

<sup>1491</sup> MONTESINO, P. (1992) *Manual para los maestros de escuela de párvulos* (Introducción crítica de Julio Ruiz Berrio. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE). Tomado de la edición de 1850, por la Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, pp. 202-203. Una creencia que, como indica Claparède, hunde sus raíces en una concepción roussoniana de la infancia: “Es necesario, pues, ‘respetar la infancia’, dejar libre curso á sus movimientos impetuosos; y es un gran error creer que deben ser reprimidos: ‘Dejad largo tiempo obrar á la Naturaleza, antes de meteros á obrar en sus lugar, por temor de contrariar sus obras. Lo que parece al pedante tiempo perdido es en realidad tiempo ganado. ¿No se cuenta para nada el ser dichoso? ¿No se cuenta para reír, saltar, jugar todo el día?’” CLAPARÈDE, E. (1914) “Las ideas pedagógicas de Rousseau y el concepto funcional de la infancia” en *BILE* n° 646, p. 2.

<sup>1492</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 279.

poner mucha diligencia en procurarles diversiones, que ellos por sí inventarán bastantes. Basta dejarlos libres en el recreo, y observarlos sin violencia”<sup>1493</sup>. En otro manual escolar suyo vuelve a insistir sobre ello, dejándoles en sus juegos la libertad de elegir, pues la espontaneidad les da mas atractivo y animación<sup>1494</sup>. Asimismo, Pedro de Alcántara hace mención a la libertad de escoger las actividades lúdicas más apropiadas para cada momento, creyendo que la elección de los juegos “la indicará unas veces la ocasión y las más la voluntad de los niños, á los que debe dejarse en esto mucha iniciativa para dar al ejercicio mayor carácter todavía, si cabe, de juego”<sup>1495</sup>. Al respecto realiza diversas referencias en sus libros y manuales, desde el ideal de que el juego, es la actividad en plena libertad, y que constituye una de las principales manifestaciones de la naturaleza infantil<sup>1496</sup>, por eso mismo advierte a los educadores que no olviden que “para sacar del juego todas las ventajas que ofrece á la educación, es menester que no pierda su atractivo; y lo pierde cuando deja de ser libre á la vista de los niños”<sup>1497</sup>. Estos juegos o recreaciones que tengan lugar en la escuela habrán de consistir en “dejar á los niños por espacio de algun tiempo con cierta libertad para moverse, hablar, reir, hacer preguntas, en una palabra, conducirse con el maestro y sus condiscípulos de la misma manera que se conducen en el hogar doméstico”<sup>1498</sup>, erigiéndose en un tiempo y espacio lúdico de libre expresión y comunicación. Estas circunstancias se dan especialmente en el juego corporal libre de los primeros años, ya que son más fáciles de ejecutar, puesto que “se realizan instintivamente, tienen el atractivo inherente á lo que se ejecuta libre y espontáneamente (...) los juegos corporales representan la actividad espontánea, la actividad en plena libertad de los escolares, que en ellos despliegan todas sus energías”<sup>1499</sup>; por el contrario, en los juegos de carácter gimnástico convendrá tener en cuenta que los juegos que se hallan “sujetos á ritmo, á un método riguroso, á compás,

---

<sup>1493</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo IV*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 442.

<sup>1494</sup> CARDERERA, M. (1875) *Pedagogía práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas*, Madrid: Gregorio Hernando, p. 373.

<sup>1495</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Madrid: Imprenta del colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos, p. 278.

<sup>1496</sup> GARCÍA, P. de A. (1881) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo IV. Antropología Pedagógica. Parte Segunda*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 23.

<sup>1497</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 126.

<sup>1498</sup> *Ibidem*, pp. 193-194.

<sup>1499</sup> GARCÍA, P. de A (1895) *Tratado de pedagogía*, Madrid & México Saturnino Calleja & Herrero Hermanos, p. 45.

son los que menos gustan á los niños y más pronto les cansan (sobre todo cuando tienen carácter de imposición), sin duda porque en ellos no tienen toda la libertad que en el juego buscan”<sup>1500</sup>, un desahogo que encontrarán en otras actividades lúdicas menos sujetas a una disciplina como la propia de la gimnasia.

En las páginas del *BILE* a finales de siglo XIX, podemos leer la apuesta de los educadores de jardines de infancia en que se proclama que jugando el niño ejercita su energía espontánea; y cuanto más joven es, más libertad necesitara en sus juegos<sup>1501</sup>. Por su parte, Francisco Giner verá la exigencia de que los niños practiquen juegos al aire libre, o en su defecto en el gimnasio, teniendo presente que debe darse gran importancia a “los ejercicios gimnásticos al aire libre, que aumentan considerablemente su benéfico influjo en la salud; procurando disponer, además del gimnasio, un lugar donde los jóvenes puedan gozar de su libertad en el juego, para que únicamente contenidos por sus leyes y reglas, aprendan de esta suerte a usarla”<sup>1502</sup>; en otro artículo del *Boletín* se explicita de manera muy clara esta condición sine qua non, puesto que solamente sean juegos aquellos que cumplan con la condición expresa de ser practicados libremente<sup>1503</sup>. Esta misma característica lúdica la resalta también Ricardo Rubio al afirmar que “la verdadera escuela de la sociedad, para el niño, es el juego colectivo: en esto es donde se educa bajo el principio de libertad”<sup>1504</sup>, expresando sus ideas y comunicándose libremente con sus compañeros de juego. En la revista *La Escuela Moderna* se hacen otras alusiones al respecto, como por ejemplo, la de Natalia Castro de la Jara que demanda la existencia de espacios de juego donde practicarlo con total libertad, pues el niño “fuera del salón de clase, pero en otro aposento de la escuela, continuaría, casi sin diferencia, en la misma tensión intelectual, la misma falta de expansión y libertad, la misma rigidez de movimientos, el mismo formalismo de la clase; sus juegos no serían tales”<sup>1505</sup>. Por su parte, el doctor Sergi defiende la libre expresión del juego y es contrario a aquellos que sostienen:

---

<sup>1500</sup> GARCÍA, P. de A. (1909) *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid: Sucesores de Hernando (4ª edición), p. 480.

<sup>1501</sup> SCHRADER, M. (1884) “Pestalozzi y Froebel con relación á los jardines de la infancia” en *BILE* nº 173, p. 120.

<sup>1502</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 217, p. 63.

<sup>1503</sup> MANEUVRIER, ME. (1890) “El concurso Bischoffsheim sobre la organización de juegos corporales” en *BILE* nº 319, p. 153.

<sup>1504</sup> RUBIO, R. (1894) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* nº 407, p. 44.

<sup>1505</sup> CASTRO, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* nº 50, p. 362.

“que el sistema de los juegos, dejando en completa libertad á los niños, favorecería el desorden, la indisciplina, é impediría formar caracteres, formar al ciudadano. No lo creo. Muy al contrario, los mejores caracteres son los que han podido desenvolverse libremente. Es preciso, desde la infancia, dejar al cuerpo y al espíritu en libertad para que el hombre adquiriera el imperio sobre sí y la conciencia de sí y de sus actos, en lugar de convertirse en un ser vulgar, pasivo, servil, como sucede por la disciplina militar y la escuela militarmente regida. No son los instrumentos, los aparatos, los que forman el carácter, sino la espontaneidad de los movimientos, la libertad de moverse y obrar, la adquisición del sentimiento de la persona libre é independiente”<sup>1506</sup>.

Por entonces, el doctor José García Fraguas en su tratado sobre juegos corporales deduce que en los juegos es indispensable natural o artificiosamente provocar el impulso, placer y libertad<sup>1507</sup>, una concepción lúdica compartida por Ricardo Rubio que considera adecuados para la libre expresión los juegos, especialmente aquellos que casi no exigen reglamentación y permiten al jugador una gran libertad en la distribución de sus esfuerzos<sup>1508</sup>. El inspector seccional de escuelas, Senet, recomienda por su parte a los educadores, que respecto a la clase de juegos, los maestros “obrarán con acertado criterio siempre que no contraríen en lo posible la espontaneidad de su elección por parte de los niños (...) una vez que se haya enseñado varios juegos, se dejará, durante las clases especiales, que los niños elijan aquellos que sean más de su agrado”<sup>1509</sup>, adquiriendo gran importancia la libre elección y posterior práctica de las actividades lúdicas en función de su propia iniciativa. El doctor San Martín va más allá y define la actividad lúdica como esencialmente ligada a la libertad, pues “renunciando desde luego á toda pretensión filosófica, tengo para mí que podría definirse el juego diciendo que LA SATISFACCIÓN DE UN IMPULSO INNATO Y PLACENTERO Á RECARBAR LA LIBERTAD HUMANA POR MEDIO DE EJERCICIOS INSTINTIVOS ARBITRARIA Y SENCILLAMENTE COORDINADOS”<sup>1510</sup>. De igual

---

<sup>1506</sup> SERGI, Dr. (1895) “La enseñanza de la gimnástica” en *La Escuela Moderna* nº 53, pp. 94-95; a lo que añade que “en ciertas horas dejaría á los alumnos divertirse y correr, jugar libremente y sin ser mandados” *Ibidem*, p. 95.

<sup>1507</sup> GARCÍA, 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. Pedagogía general, Educación física y Juegos corporales*, Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía., p. 400.

<sup>1508</sup> RUBIO, R. (1898) “De educación física” en *BILE* nº 457, p. 108.

<sup>1509</sup> SENET, H.J. (1900) “Algunas instrucciones sobre la práctica de los ejercicios físicos” en *La Escuela Moderna* nº 106, pp. 69-70.

<sup>1510</sup> SAN MARTÍN, A. (1900) “Los juegos escolares” en *La Escuela Moderna* nº 108, p. 165.



modo, Matilde García del Real señala que la característica de los juegos es la libertad, sin que ello sea incompatible con la existencia de ciertas reglas que todos tienen para su ejecución<sup>1511</sup>; y, de otro lado, el maestro de primera enseñanza de Elche, Ángel Llorca, escribe que el niño, para satisfacer la necesidad de ejercicio que siente por naturaleza, ha de entregarse al juego en completa libertad<sup>1512</sup>. Las alusiones a esta condición lúdica vienen también, evidentemente, desde la escuela anarquista y moderna de Ferrer i Guardia, pudiendo leer en su boletín que “es de la mayor importancia dejar á los niños la libertad completa de jugar como quieran, con la única reserva de que no hagan nada perjudicial á si mismos ni á los demás”<sup>1513</sup>; una idea sobre la que se insiste en otro artículo dedicado a los juegos, al reconocer que “el estado placentero, y el libre desplegamiento de las tendencias nativas, son factores importantes, esencialísimos y predominantes en la vigorización y desenvolvimiento del ser del niño (...) Debe dejarse al niño que en donde quiera que esté manifieste sinceramente sus deseos. Este es el factor principal del juego, que, como advierte Johonnot, es el deseo complacido por la libre necesidad”<sup>1514</sup>; una concepción lúdica totalmente acorde con la de una escuela libertaria y librepensadora.

A principios de siglo, los baños de mar organizados por la comisión de cultura del Ajuntament de Barcelona, según María de Borja, valoraban muy positivamente la actividad lúdica libre, pues el juego estaba planificado de dos formas y en dos momentos distintos, “dentro de la clase como juego dirigido y con unas metas y objetivos muy claros, y una vez finalizada ésta, como juego libre y de recreo, que para el niño representa un aspecto tan necesario como el primero”<sup>1515</sup>; una valía que se acentúa en la *Escola del Mar*, donde se practica el juego libre y se le concede toda la importancia que se merece; pero eso no impide reconocer el valor y la necesidad de una regulación, para cumplir en el juego libre con las características de

---

<sup>1511</sup> GARCÍA, M. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 111, p. 428.

<sup>1512</sup> LLORCA, Á. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 112, p. 38. Desde las páginas de esta revista se advierte que “sin duda debe evitarse coartar la libertad de espíritu, que es la fuente del más vivo placer en el juego. no debe tratarse de introducir abiertamente en él una disciplina; si se le impone á los niños, si se les violenta, se les contraría, y en adelante huirán de él” NOTAS PEDAGÓGICAS (1901) “Valor educativo de los juegos” en *La Escuela Moderna* nº 120, pp. 312-313.

<sup>1513</sup> “Al profesorado” en *Boletín de la Escuela Moderna* nº 1, Año I 30 de octubre de 1901, p. 8.

<sup>1514</sup> COLUMBIÉ, R. (1902) “Los juegos” en *Boletín de la Escuela Moderna* nº 1, Año II 31 de octubre de 1902, pp. 1-2.

sinceridad y forma de expresión<sup>1516</sup>. Asimismo, en algunas memorias técnicas de los maestros valencianos de 1908, apreciamos como parten del principio en que el fin inmediato de la educación es “formar hombres libres que sepan y puedan hacer buen uso de la libertad, y ningún ejercicio educativo contribuye á este fin en la medida que el juego”<sup>1517</sup>. Otra maestra también destacará en la redacción de su memoria que el valor esencial del juego desde el punto de vista educativo “estriba en la libertad con que el niño ha de entregarse á él, en el bien y en la dicha que experimenta cuando juega, su personalidad individual ni social. El sentimiento de la libertad es el que imprime carácter y alegría á los juegos infantiles”<sup>1518</sup>; a pesar de lo cual, se hará necesario un ligero control o supervisión por parte de la educadora, “si bien ha de ser este espontáneo y libre para que mejor se manifieste la inclinación natural de la niña, procuro ejercer sobre mis discípulas una discreta vigilancia, para que no abusen de su libertad y extremen sus exenciones”<sup>1519</sup>. Sobre el respeto a la necesaria libertad lúdica en la actividad infantil, se refiere también Rufino Blanco:

“Algunos pedagogos, queriendo valerse del juego para educar el buen gusto e inspirar buenos sentimientos, han organizado los ejercicios con dicho fin; pero conviene advertir que el mayor atractivo del juego está en su libertad, y que para servir a tales fines sólo es útil combinar el juego con algunos cantos, especialmente religiosos y patrióticos, sin mezcla alguna de ejercicios gimnásticos sujetos a reglamento, que van contra la hermosa y fecunda libertad del juego, cuyo fin próximo es el desenvolvimiento de la espontaneidad individual”<sup>1520</sup>.

De otra parte, García Recuero alude al carácter que deben tener los juegos, recalando que a quines los practican se les debe dejar en amplia libertad, pues “quitar la libertad a los niños para jugar, equivale a quitar el mayor atractivo a este ejercicio y

---

<sup>1515</sup> BORJA, M. de (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 56.

<sup>1516</sup> *El juego. Antigua Escuela del Mar. Número monográfico del XXXI aniversario de su fundación*, 1953, Barcelona: Ediciones Garbí, pp. 9-10.

<sup>1517</sup> BARCO, M<sup>a</sup> D. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre (párvulos). Chiva”, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, p.7.

<sup>1518</sup> MARTINEZ, R. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Carcagente” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, pp. 17-18.

<sup>1519</sup> MARTINEZ, M. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia con niñas. Cuatretonda” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, p. 16.

<sup>1520</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, p. 444 y en BLANCO, R. (1914) *Tratado elemental de Pedagogía*, Madrid: Tip. de Arch. Bibl. y Museos (6<sup>a</sup> edición), pp. 33-34.

erigirnos en directores, disputando al instinto infantil lo que de suyo le pertenece”<sup>1521</sup>, algo natural y consustancial a la actividad lúdica. Al parecer, este requisito no se respeta en los juegos ideados por Fröebel, en los que según Eugenio Bartolomé y Mingo “es igualmente inexacto que los niños al entregarse a los juegos con las cajas de construcción (mal llamados dones froebelianos, aunque así se denominen en todas partes, menos en Alemania), necesiten el auxilio y la pericia de la profesora para ejecutarlos. El niño juega y construye libremente cuanto se le antoja, sin limitación de tiempo ni imposición de postura violenta”<sup>1522</sup>; una ausencia de libertad, que Domingo Barnés no achaca tanto al material del pedagogo germano, como al uso que se haga de él, pues el espíritu de Fröebel es “un espíritu de libertad y de progreso; y los froebelianos sectarios, en su culto ciego, se convierten fácilmente en rutinarios, esclavos de un material de enseñanza que consideran sagrado, y cuyo uso exclusivo mantiene una vida escolar falsa y absurda divorciada de la realidad”<sup>1523</sup>. Para Curtis será muy importante respetar esta libre expansión e individualidad infantil, pues en el juego, el niño es un agente libre y solamente en sus juegos es donde hace las cosas que desea y actúa bajo la ley de su ser<sup>1524</sup>, siendo el único momento en el que se podrá expresar sin coacción alguna y caminar hacia la representación creativa y autónoma.

En los años 20, encontramos unas contundentes manifestaciones de Miguel de Unamuno contra el excesivo intervencionismo adulto en el juego infantil a propósito del formalismo o rigidez militarista de los boy-scouts, exaltando a su vez, el valor de la libertad lúdica infantil representada en “una partida de *foot-ball*, un juego sin protección de Real orden, sin pedagogos profesionales, sin tendenciosidad de patriotismo de trapo y no de fibra viva, sin otra disciplina que la que surge del juego mismo. Y como más espontáneo y más libre y menos intervenido, más educador y más... divertido”<sup>1525</sup>. Por entonces, Romano Guerra apunta una serie de pautas necesarias para respetar la libertad

---

<sup>1521</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de Pedagogía. Tomo I. Educación General*, Valencia: Tipografía La Gutenberg (3ª edición), p. 141; a lo que añade posteriormente la advertencia de que “No privar al niño de la libertad que hemos dicho ha de tener el juego, pero encauzar éste de tal modo, que jugando aprenda y se eduque” RECUERO, G. (1914) *Apuntes de Pedagogía. Tomo II. Dirección de Escuelas y Didáctica pedagógica*, Valencia: Tipografía La Gutenberg (3ª edición), p. 150.

<sup>1522</sup> BARTOLOMÉ, E. (1915) “Método Montessori” en *La Escuela Moderna* nº 282, p. 106.

<sup>1523</sup> BARNÉS, D. (1917) “El material de enseñanza” en *BILE* nº 688, p. 201. Para él, la libertad tiene estrecha relación con la actividad, ya que “este principio de actividad, este principio de ejercicio nos lleva de la mano al principio de la libertad. Porque sólo puede provocar el desenvolvimiento del niño una actividad espontánea, una actividad libre”, como es –o debería ser– el juego. BARNÉS, D. (1928) “Los derechos de la infancia” en *BILE* nº 816, p. 110.

<sup>1524</sup> CURTIS, H. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* nº 702, p. 265.

en los juegos de la clase de educación física, estableciendo que durante éstos, se debe guardar orden y disciplina, “pero no obligar a los jóvenes al silencio y a la inmovilidad continuos; es así útil dejarles en libertad de expresar espontáneamente su alegría mientras juegan y obligarles a mantenerse ordenados, dentro, sin embargo, de la máxima libertad”<sup>1526</sup>, siendo responsabilidad del educador encontrar el equilibrio adecuado. De otro lado, Teodoro Causí, en su teoría biología del juego, intenta encontrar este punto conciliador en el que la libertad del niño encuentre perfecto acomodo en sus juegos:

“no se trata de conceder al niño un derecho para que use de él cuando a nosotros se nos antoje, pues el problema exige más: exige no violentar la naturaleza del niño, para lo cual precisa rodearle de una atmósfera tal que pueda gozar de ese derecho, que es su vida, en toda ocasión y momento, para que pueda disfrutarlo con toda libertad, único modo de que rinda toda su saludable influencia, o con una libertad reglada que discipline su voluntad sin violencias para los imperativos de su naturaleza”<sup>1527</sup>.

En estos años, Ezequiel Solana también repara en que el juego es la manifestación espontánea y libre de las energías, los sentimientos y la personalidad del niño<sup>1528</sup>; asimismo, Queyrat arremete contra juguetes demasiado perfectos o precisos, que no dejan al niño libertad para actuar y que le impiden inventar o le molestan para imitar, es decir, que restringen la posibilidad de sus juegos<sup>1529</sup>. Por su parte, Lorenzo Luzuriaga cree necesario que junto a actividades escolares más tradicionales y encaminadas hacia objetivos didácticos se respete el juego libre, pues “al mismo tiempo que realiza estas actividades de carácter instructivo, ha de quedar reservada al muchacho, sin contaminación didáctica, la actividad libre y espontánea, sin ninguna finalidad docente, aunque sí educativa”<sup>1530</sup>. Según el parecer de José Mallart, para que el niño pueda expresarse mediante el juego sin obstáculo alguno, el ambiente de las aulas debe permitir un margen muy amplio de libertad, para que puedan desenvolverse

---

<sup>1525</sup> UNAMUNO, M. de (1921) “Boyscouts y footballistas” en *BILE* n° 730, p. 15

<sup>1526</sup> GUERRA, R. (1922) “Las líneas generales de un método racional de educación física” en *BILE* n° 749, p. 249.

<sup>1527</sup> CAUSÍ, T. (1924) *Bosquejo de una teoría biológica del juego infantil*, Madrid: Calpe, p. 26.

<sup>1528</sup> SOLANA, E. (1925) *Curso completo de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, p. 114.

<sup>1529</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*, Madrid: Ed. Daniel Jorro (Trad. por Vicente Valls Inglés), pp. 189-190.

<sup>1530</sup> LUZURIAGA, L. (1929) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* n° 93, p. 415.

plenamente las energías individuales y la personalidad, por el contrario, la estrechez, la rigidez y el orden externo matarían las iniciativas de los niños<sup>1531</sup>; aunque cuando se produce el juego grupal o colectivo, se impone la necesidad de una serie de reglas de convivencia, lo que no significa que se agote la libertad, sino que son imprescindibles para la coexistencia lúdica común ya que, según Nelson, “tan pronto como un niño comienza a jugar con otro, éste, necesariamente, limita la libertad de aquel. Y las limitaciones son en sí mismas fuentes o motivo de satisfacción (...) esta limitación de albedrío significa, en realidad, un aumento de poder o destreza”<sup>1532</sup>. Finalmente, el Plan general de enseñanza de 1936 del *Consell d’Escola Nova Unificada* (CENU) plantea que los niños “tenen una gran tendencia a encendre la imaginació; cal que el mestre posi una gran cura a no exaltarla i, dintre d’una llibertat fins a cert punt salvatge, deixar a l’infant, tot procurant que aquesta activitat imaginativa arranqui dels fets reals (...) ha d’esser solament controlada i lleument dirigida. L’infant ha de jugar i actuar en llibertat individual o col·lectiva, i cal que es respecti la seva agrupació espontània”<sup>1533</sup>, una libertad que se recortará fuertemente y se verá restringida o sometida a férreo control al comienzo del franquismo, tan reactivo y ajeno a todo aquello relacionado con la libertad. Tendremos que esperar hasta mediados de los años 50, para que la dictadura comience a hacer ligeras referencias a la libertad lúdica, si bien, bajo fuertes resistencias a aceptar la independiente expresión y autonomía del niño:

“El primer rato de ‘juego libre’ es gratisísimo para los alumnos y constituye un espectáculo delicioso, pero entraña graves dificultades para el profesor y sus colaboradores. Dejar que medio centenar de chicos retocen espontáneamente, ensayándose, iniciando experiencias, probando sus fuerzas..., tiene riesgos de toda índole. La libertad sólo puede ser aparente. El chico tiene que sentirse libre, pero sus instructores, vigilantes, tienen que evitar peligros e imprudencias”<sup>1534</sup>.

En cambio, la libertad es aceptada tímidamente en el juego de las primeras edades, pues como indica Carmela Ribas en la revista *Servicio*, los niños del período elemental mientras juegan, “quieren verse libres de la autoridad de los padres y de la

---

<sup>1531</sup> MALLART, J. (1931) “Las ‘colonias de educación’” en *BILE* nº 854, p. 174.

<sup>1532</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* nº 873, p. 10.

<sup>1533</sup> En SALADRIGAS, R. (1973) *L’Escola del Mar i la Renovació pedagògica a Catalunya*, Barcelona: Edicions 62, pp. 355-356.

<sup>1534</sup> FILGUEIRA, J. y CORROCHANO, M. (1955) “Gimnasia y educación. La experiencia del Instituto de Pontevedra” en *Revista de Educación* nº 33-34, p. 25.

disciplina de la Escuela. Anhelan libertad. Tampoco aman el Reglamento del juego; lo que ellos desean es ser norma y juez. Crear su propia ley. Su actividad rica, impetuosa y no dominada todavía, les impele a la lucha por imponer su ley a los demás”<sup>1535</sup>, algo que cree que habrá de ir corrigiendo el educador con el transcurso de los años. Los juegos libres sí que son admisibles, si bien administrados con cuentagotas, en los programas de educación física femenina de bachillerato, así en una Orden de 20 de octubre de 1958 podemos leer que se programará para el curso primero juegos libres dos veces por semana durante media hora, dejando a las niñas libertad para escoger los que más les gusten, evitando al mismo tiempo queden inactivas o se dediquen a juegos tranquilos<sup>1536</sup>, complementando el programa con los pertinentes juegos dirigidos, deportes elementales y natación. De otro lado, Guy Jacquin se encarga de explicar, en un libro con gran difusión en nuestro país, las diferencias y necesidad de complementariedad entre el juego libre y el juego dirigido para los niños en función de su edad y autonomía personal, así:

“*El juego libre*: los defectos que perjudican a su éxito y a su valor educativo: la falta de variedad; o bien, a la inversa, carecen de estabilidad; la falta de organización perjudica al resultado de los juegos en grande; la falta de caridad, debida a cualidades sociales que todavía no ha dado fruto, no ayudan a los peor dotados y cada cual juega en provecho propio. *El juego dirigido*: el hombre no se asienta sino pasando por la autonomía. Pero cuando el niño se halla todavía incapaz de una autonomía completa, el enorme interés del juego dirigido es lo que le permite en todo momento el grado máximo de libertad y de autonomía de que puede ser portador. El niño, en la vida diaria, es aplastado por el poder del adulto. El juego, por el contrario, le permite expansionarse, porque padre o educadores no son ya en él los dueños omnipotentes ante los cuales no se atreve, no puede hacer nada”<sup>1537</sup>.

La inspectora de enseñanza primaria Aurora Medina está al corriente de esta distinción entre ambos tipos de actividad lúdica en función de la edad de los jugadores, recomendando que cuanto más pequeño es el niño “más libertad de acción ha de tener en sus juegos y actividades –niños de tres y cuatro años-. Y cuando se hace mayor, despaciosamente, a medida que el mismo niño lo reclame, la disciplina en el horario y

---

<sup>1535</sup> RIBAS, C. (1957) “Enojos, peleas y trampas en los juegos infantiles” en *Servicio* nº 603, p. 11.

<sup>1536</sup> Orden de 20 de octubre de 1958 por la que se aprueban los programas para los cursos de Bachillerato de las Enseñanzas de Hogar, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física (BM, 3-XI-1958)

<sup>1537</sup> JACQUIN, G. (1958) *La educación por el juego*, Madrid: Atenas, pp. 10-11.

distribución puede ser más seria”<sup>1538</sup>. Este mismo argumento lo utilizará en otro de sus artículos sobre los guiones de trabajo escolar para maternales y párvulos, en concreto el dedicado a la distribución de los juegos en la jornada escolar, la cual aparentemente se plantea como un grave problema, y sin embargo, “se resuelve teniendo en cuenta la necesidad de unos ejercicios comunes, fijos y la *libertad dirigida* para dedicarse al trabajo que le sea más propio (...) si en el momento del juego hay libertad de acción y grupos de actividades preparados, cada niño se orientará hacia aquello que está en armonía con su momento psíquico”<sup>1539</sup>. Aun así, el concepto de libertad que se maneja por entonces se limita a la libertad de elección, estando lejos de la idea que lo relaciona con la libertad de expresión y creatividad, desde la que se cree que se ha de permitir al niño liberarse, “jugar el juego, y jugarlo en la mejor forma posible, es el camino más seguro para hacerle ‘salir de sí mismo’, reencontrar una naturaleza generosa que, con demasiada frecuencia, se oculta detrás de las convenciones impuestas por la sociedad, dar rienda suelta a una imaginación creadora pura, por no-conformista”<sup>1540</sup>. Sin embargo, el *Boletín de la inspección provincial de enseñanza primaria*, si que advierte por entonces que nunca debe olvidarse que en el juego, para que no se pierda su esencia, se ha de respetar la espontaneidad y conceder el máximo de flexibilidad y variedad<sup>1541</sup>; en cambio, sorprendentemente en otro artículo del citado boletín, se rechaza por completo “la costumbre –muy mala costumbre- demasiado divulgada de educadores que abandonan su papel durante un cuarto de hora, dejando a sus alumnos en libertad que ninguna, absolutamente ninguna ventaja ocasiona”<sup>1542</sup>. Por el contrario, Ollé Riba apuesta por el respeto a la libre iniciativa de los niños en sus juegos, creyendo que es absurdo pretender imponer determinados juegos, y más absurdo todavía el querer enseñarle a jugar, pues si así fuera se le frustraría su libertad de acción, sus inclinaciones y sus preferencias<sup>1543</sup>; una autonomía infantil a la que habrá que añadir en ocasiones una pequeña orientación adulta, pues “si bien aconsejamos nuevamente que los niños, en sus juegos, deben gozar de la libertad de acción que reclama su espontaneidad, muchos de ellos obligan la intervención del adulto en determinados casos, tales para orientar, informar o precisar las normas que los rigen”<sup>1544</sup>. A propósito

---

<sup>1538</sup> MEDINA, A. (1959) “Juegos y juguetes” en *Vida Escolar* nº 4, p. 4.

<sup>1539</sup> MEDINA, A. (1959) “Juegos educativos” en *Vida Escolar* nº 13, p. 5.

<sup>1540</sup> SMALL, M. (1962) *El niño actor y el juego libre de expresión*, Buenos Aires: Ed. Kapelusz, p. 8.

<sup>1541</sup> “El juego y su valor educativo” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 23, p. 8.

<sup>1542</sup> “¿Juego libre o dirigido?” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 25, p. 11.

<sup>1543</sup> OLLÉ, F. (1967) “El juego y los juguetes” en *Revista de Educación* nº 191, p. 110.

<sup>1544</sup> *Ibidem*, p. 113.

de esta libertad, Antonio Onieva matiza el grado de autonomía existente en los juegos y deportes, en estos últimos la libertad queda coartada por la necesidad de asociarse a la actuación de los demás, “el deporte tiene sobre el juego libre la ventaja de la responsabilidad individual, que es fuente de educación (...) en cambio, el juego tiene sobre el deporte la ventaja de la libre espontaneidad, francamente autoeducadora”<sup>1545</sup> y necesaria para el desarrollo de la creatividad y expresión espontánea.

En el año 1970, con motivo de la celebración del año internacional del niño, M<sup>a</sup> Josefa Alcaraz resalta que la infancia desea ser libre en el juego y reclama su libertad y aprende a ejercitarla sin excederse en su uso<sup>1546</sup>; asimismo, M<sup>a</sup> Asunción Prieto García-Tuñón también está convencida de que “*el juego es una actividad libre*; lo contrario sería un contrasentido. Podrá ser sugerido al niño, prevista y calculada su finalidad por el adulto, pero nunca impuesto”<sup>1547</sup>, ampliando y matizando en otro artículo suyo que el juego es una acción libre y “la garantía de que como tal se realice se beneficiará su fuerza educadora (...) la libertad es una condición para el goce, la exploración y el descubrimiento. En una situación fuertemente estimulada, con el material adecuado y dejando abierto el camino de la libre iniciativa, los poderes creadores, que todo juego debe fomentar, se potencian al máximo”<sup>1548</sup>. Por entonces, M<sup>a</sup> Carmen Flores es de igual modo consciente de que la libertad del juego en el niño es primordial, pudiendo sugerir juegos si el niño está aburrido, aunque las excesivas advertencias negativas o el excesivo estímulo, inhiben sus deseos de jugar<sup>1549</sup>. En estos años son muchos los educadores que proclaman abiertamente la necesidad de libertad en los juegos infantiles para la creación y expresión del niño, así por ejemplo, María Aymerich escribe que el juego “es una forma de actuación libre, espontánea que se basta y se justifica a sí misma. Cuando el niño juega sólo, crea y ‘recrea’ una y otra vez (...) La mejor protección que podemos ofrecer al niño es *dejarle jugar*, proporcionarle espacios

---

<sup>1545</sup> ONIEVA, A.J. (1967) *Metodología de Organización Escolar*, Madrid: Editorial Magisterio Español, p. 152.

<sup>1546</sup> ALCARAZ, M<sup>a</sup>J. (1970) “El juego y el juguete” en *Vida Escolar* n° 117, p. 13.

<sup>1547</sup> PRIETO, MA. (1970) “El juego: su conceptualización” en *Notas y Documentos* n° 25, p. 6

<sup>1548</sup> PRIETO, MA. (1972) “El juego en el nivel pre-escolar” en *Vida Escolar* n° 135-137, p. 25; a lo que añade que “los niños deben hacer uso de ellos con el margen de libertad que exige su necesidad de exploración, creatividad y personal satisfacción (...) Respecto a la edad y al uso liberal del juguete, se impone una distinción, según se trate del Jardín de Infantes (dos y tres años) o la Escuela de Párvulos (cuatro y cinco años). A los más pequeños debe dejárseles en entera libertad, que vayan y vengán a los rincones, que tomen y dejen los juguetes (...) A esta edad el niño se siente mejor solo y no se le puede forzar ni en su deseo de individualidad ni en su deseo de libertad” *Ibidem*, pp. 29-30.



cubiertos y descubiertos donde pueda realizar libremente sus actividades lúdicas”<sup>1550</sup>. El editorial del número especial dedicado al juego de la revista *Didascalía* en 1974, es también partidaria de que a los niños hay que ponerles en situaciones de libertad, para que hallen en los juguetes el mejor vehículo para el desarrollo de todas sus facultades creadoras<sup>1551</sup>; una idea a la que aluden varios autores en los artículos de este número, como por ejemplo los doctores Boch Marín y Boch de la Peña que creen que “hasta cierto punto todo el juego del niño es expresión, puesto que por su intermedio manifiesta sus ideas y sentimientos, ya sean de alegría o de temor, de agresión o de obediencia”<sup>1552</sup>, o Prieto García-Tuñón que insta a huir de la idea que “la falta de sujeción a normas fijas en una trama que ofrezca variedad y libertad creadora signifique desatino o desorden”<sup>1553</sup>. En la misma revista, Carlos Alda insiste en este mismo argumento, opinando que se debe oponer juego a coacción o a falta de libertad<sup>1554</sup>, si realmente se pretende un fomento y desarrollo auténtico de la creatividad.

Con la restauración de la democracia en nuestro país y fruto de los nuevos aires de libertad que se respiran en España, es obvio que este aspecto lúdico sea cada vez más valorado, proclamado y citado por los diferentes educadores, así Bandet y Sarazanas hacen referencia a que la libre elección y el libre ejercicio del juego son garantías de su eficacia, siendo necesario que el niño juegue con espontaneidad, de forma natural y con iniciativa para que extraiga del juego todos sus frutos<sup>1555</sup>. La UNESCO también verá esta condición lúdica como inexcusable, si bien en función o dependiendo del grado o desarrollo cultural y social del niño que juegue, pues una libertad total será conveniente

---

<sup>1549</sup> FLORES, M<sup>a</sup>C. (1970) “El juego y los juguetes educativos para niños en edad preescolar” en *Didascalía* nº 8, p. 17.

<sup>1550</sup> AYMERICH, M. (1972) “El juego” en *La Escuela en Acción* nº 10.089, pp. 3-4; esto requerirá una serie de condiciones, pues “para que este sentido sea válido hay que concederles la totalidad de sus exigencias y características: gratuidad y libertad en lo que se refiere al juego y enfoque positivo y organización constructiva cuando se refiere al ocio (...) No les privemos de estas ocasiones magníficas de entrenarse a gozar de la libertad y de aprender, por sí solos, como ya se ha dicho, a poner límites a su propia libertad a favor de la de los demás” *Ibidem*, p. 5.

<sup>1551</sup> DIDASCALIA (1974) “El juego, el juguete y el niño” en *Didascalía* nº 47, p. 4.

<sup>1552</sup> BOCH MARIN, BOCH DE LA PEÑA (1974) “El juego, ayuda pedagógica y terapéutica” en *Didascalía* nº 47, p. 12.

<sup>1553</sup> PRIETO, M<sup>a</sup>A (1974) “Conquista del pensamiento, la autonomía y el sentido creativo por el juego simbólico” en *Didascalía* nº 47, p. 44.

<sup>1554</sup> ALDA, C. (1975) “Sobre creatividad” en *Didascalía* nº 49, p. 64. La libertad es también una dimensión muy importante y relevante para Ricardo Marín, que establece que “la actividad liberadora y plena que es el juego debe ser en la nueva frontera de la educación permanente un principio fundamental, para lograr que el ocio contribuya a la plenitud humana y a la forja de un mundo mejor” MARÍN, R. (1977) *Principios de la educación contemporánea*, Madrid: Ediciones Rialp (3<sup>a</sup> edición), p. 182.

<sup>1555</sup> BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea, p. 153.

para “los niños encerrados en un sistema de vida superordenado, mientras que para los niños que se ven con frecuencia abandonados a sí mismos, desculturados, es preferible una organización del juego (...) La única condición imperativa para esta utilización pedagógica del juego es que nunca haya imposición, aun cuando pueda ser necesario encauzar u orientar la actividad lúdica”<sup>1556</sup>. Por otra parte, la revista *Vida Escolar* ofrece una serie de pautas para que el respeto a la libertad lúdica pueda dar lugar a una creatividad y expresividad infantil lo más espontánea y natural posible:

“El juego dramático en la escuela debe reunir las características de *libre expresión, creatividad y juego*. No debe ser impuesto, sino sugerido. Debe tener un clima de libertad y confianza, pero con unas reglas, elegidas por los mismos niños, que deben ser respetadas (...) Objetivos con respecto al niño: Dar al niño oportunidad de expresarse libremente; Medio directo para que el niño realice su creatividad; Desarrollo del pensamiento y del espíritu crítico; Aceptación de sí mismo, y por lo tanto, aceptación de los demás; Liberación de tensiones emocionales internas; Medio de expresión y de comunicación...”<sup>1557</sup>.

Otras educadoras como M<sup>a</sup> Lluïsa Fernández, destacan también este rasgo del juego, definiéndolo como la actividad infantil caracterizada por la espontaneidad, pues “el niño se siente libre para actuar como quiere; él elige el tema del juego, el personaje que va a representar, busca los medios necesarios para realizar las acciones pertinentes”<sup>1558</sup>. Por su parte, en los años 80 el profesor Álvarez Méndez manifiesta claramente el carácter imaginativo y de libertad que debe reinar en los juegos si se quiere que desarrollen las potencialidades creativas y artísticas infantiles, ya que “no se deben establecer tabúes en el uso de los juguetes, porque el niño no conoce más límites que los de su propia fantasía. En esto consiste precisamente la libertad y la espontaneidad que deben caracterizar su juego”<sup>1559</sup>. El mismo factor lo señala el experto en el mundo del juguete José Corredor Mateos, que observa que el niño “necesita seguir disponiendo de aquello que significa esa apertura: la libertad. No importa acaso tanto la complejidad –siempre más o menos aparente, si se desea que sea verdaderamente juego– como la disponibilidad para que el niño cree con ese juego, o con ese juguete, algo imprevisto. El niño necesita imponer su orden en el terreno de juego, ya que éste es el

---

<sup>1556</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, pp. 20-21.

<sup>1557</sup> “El juego dramático: expresión y creatividad” (1979) en *Vida Escolar* nº 202, p. 33.

<sup>1558</sup> FERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>L (1979) “Jugar es aprender” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 6.

espacio que le es propio”<sup>1560</sup>. En una etapa como la educación preescolar, donde las normas e imposiciones externas en el juego de los niños suelen ser escasas, es obvio que la libertad será uno de los factores clave que deban reinar en esta actividad infantil, pues como señalan las autoras de un libro sobre la metodología, técnicas y organización para esta etapa educativa, “el juego es una acción libre. Precisamente en la falta de normas fijas, en la variedad y trama de modalidades radica el valor educativo del juego (...) La libertad es una necesidad para gozar, explorar y descubrir por sí mismo. Esto estimulará el espíritu creador que no se desarrollará, si la rigidez de normas y la imposición de los adultos constriñen estas actividades”<sup>1561</sup>; una libertad que habrá de ser posible también en los juguetes, los cuales le habrán de permitir una utilización creativa y a merced del antojo del niño.

Por su parte, Federico Bordogna dirige su mirada a la relación entre niño que juega y adulto que le observa, creyendo que “el miedo a limitar la espontaneidad del juego libre de los niños con propuestas de los adultos es un falso problema (...) Su libertad no queda garantizada por la falta de estimulación, sino, precisamente, por lo opuesto, por la posibilidad de escoger entre diferentes indicaciones y sugerencias que puedan elaborar de forma personal y autónoma según sus propios ritmos y tiempos”<sup>1562</sup>; unas indicaciones que, como venimos diciendo, no deben perder nunca de vista que el juego lleva inherente la idea de libertad, pues se juega porque uno quiere, y si hay imposición u obligación, pierde su carácter lúdico<sup>1563</sup>. Este argumento es sobre el que se consolida la libre expresión, fundamentada en “la posibilidad de poder jugar libremente. Esta posibilidad, que es necesario convertir en exigencia insoslayable, está en razón directa, es más acuciante cuanto menor sea su edad cronológica, y en este sentido es significativo y la propia psicopedagogía lo reconoce así al postular que sus quehaceres escolares deben tener características lúdicas”<sup>1564</sup>; por eso, Pérez Madrazo no dudará en escribir sin lugar a dudas que “el niño conseguirá todo esto si tiene libertad para expresarse, para experimentar con aquellos juguetes que ha elegido, afianzando así la confianza en sí mismo, otorgándole seguridad, al mismo tiempo que desarrolla la

---

<sup>1559</sup> ÁLVAREZ, JM. (1982) “El juguete como instrumento educativo” en *Escuela Española* nº 2.606, p. 9.

<sup>1560</sup> CORREDOR, J. (1983) “Algunas reflexiones” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 6.

<sup>1561</sup> CASTILLO, C; FLORES, MC; RODAO, F; MUÑIZ, ML; RODRÍGUEZ, J; y UNTURBE, J. (1985) *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*, Barcelona: CEAC (7ª edición), pp. 85-86.

<sup>1562</sup> BORDOGNA, F. (1983) “Juego y conocimiento” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 10.

<sup>1563</sup> MONERA, ML. (1985) “Análisis del ocio y tiempo libre en la actualidad” en *Bordón* nº 256, p. 115.

imaginación y la iniciativa”<sup>1565</sup>. Aunque, como apuntamos con anterioridad, esto no quiera decir que los juegos reglamentados no tengan cabida ni fomenten o permitan desarrollar esta libertad:

“En cuanto que el niño juega, cuando el juego es auténtico, a lo que quiere y como quiere, se perfila claramente la necesidad de la libertad. Ciertamente que hay juegos, los reglamentados, en los que existe un marco de normas que ciñen la acción lúdica. Pero ese marco es aceptado como requisito necesario para que pueda llevarse a cabo el juego y es visto por los jugadores no como limitación al juego, sino como base que lo posibilita. Y manteniéndose dentro de las reglas, el niño respira nuevamente una clara sensación de libertad, pues dichas reglas dejan siempre un amplio espacio a la iniciativa”<sup>1566</sup>.

En la actualidad, esta concepción de la libertad lúdica ha calado en la mentalidad de los educadores y parece ser compartida por la mayoría de ellos, a pesar que, como indica Vega Navarro, “con frecuencia –a mi juicio, porque se parte de un concepto erróneo de libertad y de autonomía- el juego se presenta en la escuela como una actividad esencialmente libre, postulándose la no intervención del profesorado”<sup>1567</sup>; además, debemos brindar la oportunidad de expresarse con total libertad al niño mediante juegos y juguetes adecuados, lejos de la rigidez de otros tiempos, pues como señala María de Borja en un análisis de la situación actual, las personas optamos entre actividades útiles y actividades expresivas, “el juguete es un soporte para este tipo de actividades y su gran valor está en que se utilice con entera libertad, desarrollando el ejercicio de esa libertad y de su capacidad expresiva y creadora, lo que a menudo implica que se cambie el destino del mismo; así, las piezas de un rompecabezas pueden servir para construir una torre”<sup>1568</sup>. Parece ser que hoy en día, se ha aprendido y se es consciente que, si bien el juego libre favorece la expresión y creatividad artística infantil, ese juego ha de ser compartido, compatibilizado y complementado con otros juegos reglados, donde la supervisión adulta permita que todos gocen de esta libertad bajo un cierto orden.

---

<sup>1564</sup> PENAS, A. (1985) “Los deberes escolares y el tiempo libre de los niños” en *Escuela Española* n° 2.751, p. 8.

<sup>1565</sup> PÉREZ, G. (1986) “La pedagogía del juguete” en *Escuela Española* n° 2.845, p. 6.

<sup>1566</sup> ÁLVAREZ, C. (1987) “El juego infantil” en MAYOR, J. (Dir.) (1987) *La psicología en la escuela infantil*, Madrid: Anaya, p. 558.

<sup>1567</sup> VEGA, A. (1997) “Jugar a ser iguales” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 261, p. 16.

## **7. AGENTES Y ESPACIOS PARA EL JUEGO**

- **7.1. El rol del educador durante el transcurso del juego.....429**
- **7.2 Formación de los educadores para comprender y aplicar las actividades y estrategias lúdicas.....474**
- **7.3. Implementación del juego en la institución escolar.....487**

---

<sup>1568</sup> BORJA, M. de (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Barcelona: Octaedro, p. 67.

- **7.4. La actividad lúdica, principal ocupación en la educación infantil.....513**
- **7.5. Los otros espacios de juego: patios, plazas, terrenos de juego y ludotecas.....528**

## **7.- AGENTES Y ESPACIOS PARA EL JUEGO.**

### **7.1.- El rol del educador durante el transcurso del juego.**

Ante las diferentes virtudes educativas de la actividad lúdica que hemos ido revisando durante nuestro trabajo, y frente a la necesidad de llevarla a la práctica pedagógica, los maestros, profesores y demás miembros de la comunidad educativa se han ido planteando a lo largo de la historia la mejor manera de utilizarla en su praxis cotidiana sin llegar a desvirtuarla o despojarla de su esencia lúdica. Así, surge la preocupación sobre cuál es el papel que el educador debe ‘jugar’ en el juego, especialmente por lo que respecta a su grado de intervención en esta actividad infantil. El rol que deberá ejercer el adulto en el juego provocará un debate que gira entorno a la búsqueda del punto idóneo de mediación o participación en la dirección o arbitraje de los juegos de los niños. Una discusión que hunde sus raíces en la antigüedad, y sobre la que el hispanista Rodrigo Caro ya escribiera que “he visto poner muchas veces en disputa entre personas de consideración, que desean acertar en la educación de sus hijos, si conviene largarles un poco de licencia de jugar y travesear o, por el contrario, sería mejor ajustarlos y sujetarlos fuertemente para que con el yugo se amansen...”<sup>1569</sup>. A continuación, dedicaremos el presente apartado a mostrar en clave histórica algunas de las diferentes opiniones al respecto, observando algunas de las propuestas de gradación en la intervención adulta sobre el juego de los niños.

Comenzamos nuestro recorrido por Pablo Montesino, que en su manual para los maestros de párvulos demanda que estos docentes permitan jugar a sus alumnos en “presencia de los maestros, y hasta el cuidado en éstos de facilitar y promover sus inocentes juegos. En la edad de estos niños no son necesarias reglas para dirigir los ejercicios corporales; y la gimnástica que más les conviene, la aprenden sin que nadie se

---

<sup>1569</sup> CARO, R. (1978) *Los días geniales o lúdricos*, Madrid: Espasa – Calpe (facsimilar de la edición de 1698), p. 142.

la enseña”<sup>1570</sup>; unas orientaciones que amplía en otro manual suyo al afirmar que “a la vista del maestro, dirigidos y auxiliados por este muchas veces, se obtiene en primer lugar la ventaja de que el mal ejemplo exterior y las malas compañías no inutilicen en un momento todos los buenos resultados obtenidos con las lecciones recibidas en la escuela, con las máximas repetidas y con los consejos y ejemplo del maestro”<sup>1571</sup>. Esta capacidad de decisión y dirección en los juegos la ha de poseer todo buen educador, pues “es de suponer que los maestros en consecuencia de las noticias que puedan haber adquirido sabran, no solo elegir y dirigir los mas oportunos, sino inventar otros conducentes al mismo objetivo”<sup>1572</sup>. En las revistas infantiles madrileñas de mediados de siglo XIX, se alude al control que los padres y educadores deben ejercer sobre los juegos de los niños a su cargo, ya que “es indispensable dejar jugar á los niños porque así lo requiere su edad y además porque es una medida higiénica, pero aun en sus entretenimientos y sus recreos se les debe vigilar”<sup>1573</sup>; el estudio de la profesora Colette Rabaté sobre estas publicaciones, le lleva a concluir que, por entonces, en la educación del niño, el papel de los maestros y preceptores “es innegable pero no puede concebirse sin una participación activa de los padres, cuyo papel es primordial como lo subrayan diferentes tratados y revistas de la época (...) es necesario que los padres observen a los pequeños, hasta en sus ocupaciones más inocentes –por ejemplo los juegos-”<sup>1574</sup>. De otra parte, Mariano Carderera advierte sobre el contacto y la relación que habrán de tener los docentes a la hora de intervenir en el juego de los educandos a su cargo:

“Conviene que los maestros tomen parte en lo posible con los discípulos en los recreos, y lo mismo en las conversaciones de estos, lo cual contribuye á introducir la mejor dirección en el colegio. Esto requiere á veces grande abnegación, pero esta abnegación es indispensable. Cuando los niños no ven á los maestros y la vigilancia. Cuando todos, tanto el superior como los auxiliares, toman parte en los juegos, entonces todo cambia de aspecto, pues los niños reconocen en los maestros á sus padres y amigos (...) No hay maestros mas respetados que los

---

<sup>1570</sup> MONTESINO, P. (1992) *Manual para los maestros de escuela de párvulos*. Introducción crítica de Julio Ruiz Berrio. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE). Tomado de la edición de 1850, por la Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, p. 203.

<sup>1571</sup> MONTESINO, P. (1988) *Curso De Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía*. Edición, estudio preliminar y notas de Anastasio Martínez Navarro, Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, p. 142.

<sup>1572</sup> *Ibidem*, p. 144.

<sup>1573</sup> *El Mentor de las Familias* (1851) Madrid: Imprenta de Don J. M. Alonso, tomo III, p. 69, en RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX” en *Historia de la educación*, Vol. XII-XIII, p. 369

<sup>1574</sup> *Ibidem*, p. 380.

de las casas de educación donde saben tomar parte en los juegos de los niños. Estos se complacen en ver que sus maestros condescienden con las necesidades de su edad y se asocian á sus entretenimientos”<sup>1575</sup>.

La mediación de los maestros en la actividad lúdica de sus alumnos, la cree necesaria en los momentos en que los niños no manifiestan inclinación o entretenimiento alguno que sea útil, siendo preciso ofrecerles algunos juegos para su diversión<sup>1576</sup>, unas indicaciones que serán idóneas también para satisfacer la necesidad de movimiento en los niños, promoviendo los juegos durante las horas de recreo por todos los medios<sup>1577</sup>. La presencia del maestro deberá ser discreta y a penas perceptible por los jugadores, recomendando que éste procure observarlo todo “sin que se advierta, dirijase sin que se conozca, y no se insista mas por un juego que por otro (...) procure el maestro que su presencia no se tome por inspeccion, interésese realmente en los desahogos de sus discípulos; haga parecer que se divierte, porque el placer no sufre indiferentes, y el que no toma parte en él lo destruye”. La participación del adulto en el juego no debe ser nunca motivo de vergüenza ni falta de respeto o autoridad, pues “no hay que temer que pierda el maestro de este modo su dignidad, porque no consiste esta en una actitud pedantesca (...) lo que importa es, que el maestro que interviene en los juegos de sus discípulos, conserve siempre el mismo humor (...) no conviene interrumpir al niño en sus juegos para reprenderle, porque está distraído y escucha acaso con prevención”<sup>1578</sup>, debiendo reservar estas advertencias o reprensiones para otro momento. Carderera insistirá en estos consejos para los maestros en otras obras suyas donde avisa que en las horas de recreo se les deje elegir libremente sus juegos, interviniendo indirectamente y sin coacción el maestro, para que sean elegidos los mas provechosos y para evitar peligros<sup>1579</sup>; o, por ejemplo, en el curso de pedagogía escrito junto al también inspector de instrucción primaria, Joaquin Avendaño:

---

<sup>1575</sup> CARDERERA, M. (1855) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo II*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 418.

<sup>1576</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 271.

<sup>1577</sup> *Ibidem*, p. 278.

<sup>1578</sup> *Ibidem*, pp. 279-280. Toda una serie de indicaciones sobre la labor docente durante el juego, que resume de la siguiente manera: “es preciso dejar al niño que se entregue al juego y al movimiento en tiempo oportuno, y excitarle cuando no lo hace, tanto por su desarrollo físico, como para evitar el aburrimiento cuando no otra cosa peor; es preciso dirigir los juegos sin que se advierta, sin privar á los niños de su libertad” *Ibidem*, p. 283.

<sup>1579</sup> CARDERERA, M. (1875) *Pedagogía práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas*, Madrid: Gregorio Hernando, p. 371.



“En estos juegos puede el maestro hacer una explicación útil de la gimnástica, interviniendo indirectamente para dirigirlos, variarlos y hacerlos contribuir á la educación física y moral, sin privar á los niños de la libertad conveniente para que sean agradables, es decir, para que sean una verdadera diversión (...) En lo que principalmente debe intervenir el maestro durante las horas del recreo con sus discípulos, es en ordenarlos, en evitar los daños que puedan ocurrir, y en que reine entre todos una completa amistad y armonía. El orden tiene la misma aplicación en la clase que en las diversiones (...) Lo que desagrade á los niños es el orden llevado más allá de los límites regulares, porque introduciendo la monotonía, desanima y ahoga la actividad individual”<sup>1580</sup>.

Por entonces, el jesuita Santos Hernández pretende hacer ver a los niños y niñas que juegan en las escuelas el esfuerzo que realizan sus mentores por vigilar y participar en sus actividades lúdicas, invitándoles a pensar “cómo las personas encargadas de educaros sacrifican ocupaciones de mayor importancia para asistir a vuestros recreos y alegrarse con vuestras alegrías, tomando frecuentemente parte en vuestros juegos cual si fuesen niños de vuestra edad, más de una vez no habréis podido menos de reconocer que aquel recrearse y aquel gozar es un dulce martirio, testimonio irrefragable de que os aman”<sup>1581</sup>. También Pedro de Alcántara nos sirve, una vez más, para ilustrar el pensamiento pedagógico de fin de siglo al respecto, siendo de la opinión que el profesor no deberá limitarse a guiar a los niños y dirigir el juego sin aparentarlo, “de lo que debe cuidar (y esto es muy importante) es de que los niños ejecuten todos los movimientos con precisión y regularidad”<sup>1582</sup>. Puesto que el juego es un elemento de gran relevancia pedagógica, el maestro no puede obviarlo para su tarea educativa, no debiendo “pasar desapercibida por el educador, el cual, lejos de desdeñarlo, debiera mirarlo con intencionado detenimiento (...) nada más importante para el buen educador que atenderlo y estudiarlo, al intento de poderlo dirigir, de modo que le sea posible utilizarlo como un verdadero medio de desenvolvimiento”<sup>1583</sup>. Para que los adultos puedan llevar

---

<sup>1580</sup> AVENDAÑO, J. y CARDERERA, M. (1878) *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando (7ª edición), pp. 78-79.

<sup>1581</sup> SANTOS HERNÁNDEZ (1879) *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*, Madrid: Ed. Saturnino Calleja, p. VIII.

<sup>1582</sup> GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Madrid: Imprenta del colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos, p. 278.

<sup>1583</sup> GARCÍA, P. de A. (1881) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo IV. Antropología Pedagógica. Parte Segunda*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 25.

esta intervención de la manera más pedagógica y respetuosa con la naturaleza infantil, habrán de seguir las siguientes pautas:

“Es menester que las madres, y en general los educadores, no abduquen del cuidado de *dirigir* los juegos, pero teniendo en cuenta que todo el secreto está en *no aparecer* en ellos como gobernadoras, ejerciendo una presión que huela á disciplina; al menor indicio de esto, el juego perderá su espontaneidad, y con ella su principal atractivo. Cuando los educadores –madres ó maestros- tomen parte por sí mismos en los juegos (...) han de hacerlo sin darse aire de directores, y evitando cuanto pueda servir para despojar á este ejercicio del carácter expansivo que debe tener. Si no les es dado practicar el arte de *hacerse pequeños*, de ponerse á la altura de los niños (...) deben al ménos conciliar la expansión del juego con su propia autoridad, de modo que ni una ni otra salgan perjudicadas; en una palabra, su acción *reguladora* no debe ser ostensible, cualquiera que sea el partido que para *regularizar* el juego tomen”<sup>1584</sup>.

A lo largo de sus libros y tratados de pedagogía insiste en esclarecer cuál es el grado de intervención que el educador ha de tener en los juegos de sus discípulos, pues para ello “es menester que el maestro no considere el órden de la escuela en el sentido restrictivo y opresor que suelen tomarlo muchos (...) Lo que debe hacer es ejercer, respecto de las recreaciones, una paternal vigilancia, y sin quitarles el carácter de tales, cuidar de que sean provechosas y de ellas no resulten daños de ninguna clase para los niños”<sup>1585</sup>; esta mediación, además de ser discreta, debe estar dirigida a evitar o prevenir juegos indeseables moral o físicamente, pues el juego “debe ser vigilado, al intento de que los niños no se entreguen á juegos poco cultos ó que les expongan á peligros, y de prevenir accidentes desagradables. Si el juego, por otra parte, ha de ser eficaz, necesita ser muy activo, enérgico, y en este sentido requiere cierta vigilancia para animarlo y evitar que degenera en un remedo de juego, y que se desnaturalice”<sup>1586</sup>. El camino que ha de seguir el maestro o educador como mediador en el juego de los niños se guiará por una serie de recomendaciones:

---

<sup>1584</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 126.

<sup>1585</sup> *Ibidem*, p. 194

<sup>1586</sup> GARCÍA, P. de A. (1895) *Tratado de pedagogía*, Madrid & México: Saturnino Calleja & Herrero Hermanos, p. 307. Aunque la intervención adulta puede contar con otra serie de apoyos: “Para que esta vigilancia sea eficaz, necesita ejercerla por sí el maestro, lo que no obsta para que á los niños mayores y

“No ha de limitarse el maestro á vigilar los recreos de sus discípulos, sino que debe intervenir en los juegos que esos recreos consistan; de este modo su acción vigilante y directora será más eficaz. Pero en este punto necesita el maestro de una gran discreción. Más que como mero vigilante ó director, conviene que intervenga como actor. De este modo, tomando él parte en los juegos, los dirigirá mejor, hará que sean más activos, infundirá confianza á los alumnos, y con ello quitará á su presencia el carácter de coacción que de otro modo tuviera y que daría por resultado cohibir á los niños (...) enseñará á jugar á sus discípulos, lo cual es más importante de lo que á primera vista se cree, pues, aunque parezca paradójico, no todos los niños, ni mucho menos, saben jugar, en el sentido de hacer del juego una ocupación provechosa que sirva á los fines de la educación (...) es preciso que no se crea rebajado por jugar con los niños, de tomar una parte activa en sus juegos, apareciendo en ellos con la menor cantidad posible de maestro”<sup>1587</sup>.

Otras personas interesadas por el juego y la educación de los más pequeños, expresan su opinión en este fin de siglo sobre cuál será la actuación más idónea para favorecer el buen transcurso de las actividades lúdicas, teniendo presente, por ejemplo, que el valor del juego “parece disminuir cuando nosotros jugamos demasiado con los niños, ó les enseñamos muchas diversiones por nuestra cuenta; y hasta lo despojamos de su alegría infantil, si introducimos en él ideas demasiado extrañas. Sólo la simpatía materna puede decidir sobre los límites que deben observarse en este respecto”<sup>1588</sup>. Ricardo Rubio participa en este debate pedagógico entorno a la mayor o menor intervención adulta en los juegos, opinando que es necesario que “el aspecto pedagógico de los juegos corporales lo han de estudiar los educadores. El juego corporales es un arte de inmenso influjo psico-físico para la formación del carácter, y tanto más eficaz cuanto la dirección pedagógica, respetando en justa medida la espontaneidad del jugador, sea más enérgica”<sup>1589</sup>; para el secretario del Museo Pedagógico, la dirección es una de las principales condiciones pedagógicas del juego, ésta corresponde al maestro, y

---

de más confianza encargue de la dirección de los juegos, del cuidado de los más pequeños, etc.; pero en modo alguno puede excusarse él de ejercer por sí esa vigilancia” Ídem.

<sup>1587</sup> Ibidem, pp. 307-308. Unas orientaciones que completará en su compendio de pedagogía, donde escribe que “el maestro no ha de limitarse á vigilar estos juegos, sino que debe á menudo iniciarlos, organizarlos, tomar parte activa en ellos, sobre todo en los que, como los que se practican en el campo, sean más complicados. En los que se realicen en la escuela, por vía de recreo y descanso del trabajo intelectual, convendrá que deje en completa libertad á los alumnos, limitándose á vigilarlos y hacer indicaciones. En casi todos estos descansos y recreos necesitan intervenir activamente las maestras de párvulos” GARCÍA, P. de A. (1909) *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid: Sucesores de Hernando (4ª edición), pp. 476-477.

<sup>1588</sup> SCHRADER, Mme. (1884) “Pestalozzi y Fröebel con relación á los jardines de la infancia” en *BILE* nº 173, p. 120.

“la mejor manera que éste tiene de ejercerla es jugando él mismo. La fuerza educadora del ejemplo se une aquí á la facilidad para dirigir cada pormenor, para demostrar que se justiprecia el esfuerzo de cada individuo, para contener una demasía que se inicia para reanimar un desfallecimiento (...) esta dirección debe respetar la espontaneidad del niño”<sup>1590</sup>. Para lograr estos objetivos se han de tomar una serie de precauciones, puesto que “la medida, el tono, la ocasión, son difíciles de determinar, y sólo un tacto exquisito de parte del maestro podrá orientarle (...) una mirada ó un gesto del maestro, cuando maestro y alumno se conocen debidamente, basta para contener un impulso de mal género ó para alentar una buena iniciativa”<sup>1591</sup>. Por su parte, Julián Bastinos no cree tan necesaria la intervención adulta en los juegos infantiles como en los juegos atléticos, porque éstos “deben siempre verificarse en presencia de un profesor y bajo sus órdenes inmediatas; aconsejamos, pues, a los jóvenes de uno y otro sexo que practiquen moderadamente la gimnasia, pero sin prescindir de la intervención del profesor hasta que ya sea innecesaria”<sup>1592</sup>. La misión del maestro en la actividad lúdica, también consiste en convencer a la sociedad sobre la bondad del juego, pues según Castro de la Jara, “si el maestro es bueno y sabe aparecer como tal, ni los campos escolares, ni las excursiones, ni los juegos, ni otras reformas pedagógicas, chocarán al vulgo, ni hallarán oposición por parte de éste”<sup>1593</sup>, convirtiéndose en un propagandista y divulgador de las posibilidades pedagógicas del juego.

Para el doctor García Fraguas, el papel del educador ha de ser clave para obtener el éxito pedagógico mediante la actividad lúdica, pues “el maestro de Juegos, antes que instructor, debe ser un buen pedagogo que conozca y sepa analizar y desenvolver al sujeto y al objeto de la enseñanza, pues es mucho más mecánico y fácil dirigir una clase de Gimnasia que una partida de Juegos pedagógicos”<sup>1594</sup>, estas dificultades son

---

<sup>1589</sup> RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 391, p. 149.

<sup>1590</sup> *Ibidem*, pp. 149-150.

<sup>1591</sup> *Ibidem*, p. 150; de esta manera, “el papel del educador consiste, pues, en buscar todos los medios para que la actividad de los discípulos pueda manifestarse sin peligro alguno (...) puede bien deducirse el valor que para la formación del espíritu de la infancia tienen los juegos, con tal de que en ellos se mantenga una dirección pedagógica, discreta, sobria y bien meditada” RUBIO, R. (1894) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 407, pp. 41-43.

<sup>1592</sup> BASTINOS, J. (1895) *Juegos infantiles. Recreos infantiles para la infancia y la juventud*, Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos, pp. 46-47.

<sup>1593</sup> CASTRO, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* n° 50, p. 364.

<sup>1594</sup> GARCÍA, 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,*

fácilmente explicables si se tiene en cuenta que “requiere más cultura practicar y dirigir bien un juego, que fascinar á los ignorantes con un prodigio de fuerza, agilidad ó destreza en cualquiera de los aparatos de la Gimnástica industrial, recurso de profesores más titiriteros que maestros de educación física”<sup>1595</sup>. Según el parecer de María Carbonell, es imprescindible que los educadores cuiden de los juegos de sus discípulos y que compartan actividad con ellos, ya que “todo el progreso de que sea capaz la humanidad no podrá impedir que la niñez deje de amar los juegos con pasión. Cedamos, pues, los padres y educadores en el inútil empeño de convertir á los niños en hombre, y en lugar de querer subir lo que está abajo, bajemos los que estamos arriba, haciéndonos niños en determinadas ocasiones”<sup>1596</sup>. Aunque para otros, como el doctor Tissié, no debe existir intervención alguna, dejando al niño a su entera libertad y no precipitar o dirigir sus juegos, pues “forzarle á quedar parado para defender su campo, á atacar según reglas precisas, á juzgar de un solo golpe de vista la posición débil del adversario, á lanzarse sobre él con vigor, á luchar con fuerza, á correr, á saltar, ó defenderse para proteger la pelota, como en *foot-ball*, es hacer la psicología y la pedagogía al revés”<sup>1597</sup>, con lo que se obtendrán así unos pésimos y contradictorios resultados educativos.

En los primeros años del siglo XX, el inspector Senet cree que la función del maestro en los juegos de sus alumnos debe comenzar por una selección previa, tras la cual “habrá llegado el momento de aumentar el número de éstos, enseñando otros nuevos á fin de que los niños encuentren la variedad indispensable (...) que no descuiden ni un instante la vigilancia que indispensablemente deben ejercer durante la práctica de estos juegos, así como en los recreos, en bien de la disciplina de la Escuela y de la seguridad y cultura moral de sus discípulos”<sup>1598</sup>. Asimismo, Taylor invita a los educadores a prestar atención a las actividades lúdicas de los niños a su cargo, pues

---

*Sociedades de recreo, etc., etc. Tomo III. Pedagogía general, Educación física y Juegos corporales*, Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cia., p. 403.

<sup>1595</sup> *Ibidem*, p. 404; para orientar a los maestros y educadores, recoge unas palabras de P. Rosell de una obra publicada en el siglo XVIII, en la que se dan los siguientes consejos: “Sólo permitiréis á vuestros hijos y discípulos los juegos lícitos y honestos. Para las recreaciones se preferirán los entretenimientos y actos mediante los cuales se obtenga mayor utilidad. Se impedirá en los niños que las recreaciones degeneren en excesiva afición ó que se tomen con mucha seriedad. De los juegos y diversiones, elijeremos (sic) lo más preciso y oportuno. Cuando la necesidad demande la elección de juegos, preferid los más sencillos. Acomodad las diversiones y los juegos á los tiempos y á la edad en que viven los niños. Apartad á los jugadores de ejercicios peligrosos y de futuras consecuencias” *Ibidem*, p. 403.

<sup>1596</sup> CARBONELL, M. (1897) “Niños y juegos” en *La Escuela Moderna* n° 74, p. 330.

<sup>1597</sup> TISSIÉ, PH. (1899) *La fatiga y el adiestramiento físico*, Madrid: Librería de Fernando Fé. (traducción española de Ricardo Rubio), pp. 334-335.

conviene que todos los miembros de la familia, y especialmente los padres, vigilen y ayuden en los juegos de los niños mediante observaciones discretas, reprensiones prudentes y consejos afectuosos<sup>1599</sup>. Por su parte, Matilde García del Real avisa sobre las cautelas necesarias que ha de tomar el adulto a la hora de actuar en el juego, pues la misión del educador en estos “se reduce á animar al alumno que no juega, jugando con él cuando sea preciso, pero sin violentarle en manera alguna (...) enseñar á jugar á los que no saben, animar á los tímidos y jugar con ellos”<sup>1600</sup>. Para el maestro valenciano Ángel Llorca, es indiscutible que “al educador incumbe el cuidado de dirigirle sin imposición al cumplimiento del fin educativo (...) procurar que sin apercibirse el educando, sin darse cuenta de ello, creyéndose totalmente libre y por completo independiente, siga la trayectoria que á los fines de la educación conviene”, aunque los niños no deberán darse cuenta de esta intervención adulta, pasando desapercibida y siendo preciso que “no se le demuestre siquiera que queremos inmiscuirnos en sus cosas; que no se aperciba de nuestros fines; sacrificuémosle nuestra vanidad; dirijámosle sin órdenes ni voces de mando; condicionémosle para el deseado fin (...) estas indicaciones no quieren en modo alguno decir que se hayan de imponer determinados juegos. Nada de eso. Debe huirse de todo lo que sea mandato ó imposición”<sup>1601</sup>, proponiendo juegos para inducirles a elegir ‘espontáneamente’ los más apropiados. De otro lado, Félix Martí y Alpera desea esclarecer dónde se sitúa el rol docente en el juego y para ello, se interroga sobre cuál debe ser “la intervención del padre ó del Maestro en las diversiones activas de la niñez. ¿Cuál es en ellas el papel del educador? ¿Ha de imponer sus juegos? ¿Debe dejar en libertad al muchacho para que juegue como quiera?”<sup>1602</sup>, estas y otras preguntas al respecto, procura resolverlas mediante un camino o vía de solución similar al ofrecido por otros colegas de profesión:

“Aunque alguien ha dicho que el juego es una cosa que el niño aprende solo, la experiencia diaria nos enseña lo contrario. Hay juegos excelentes que no practica el niño, porque los ignora, y aun de los que conoce, no siempre elige los que más le convienen (...) El

---

<sup>1598</sup> SENET, HJ. (1900) “Algunas instrucciones sobre la práctica de los ejercicios físicos” en *La Escuela Moderna* nº 106, pp. 70-71.

<sup>1599</sup> TAYLOR, AR. (1900) “Los instintos y los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 108, p. 171.

<sup>1600</sup> GARCÍA, M. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 111, pp. 429-431.

<sup>1601</sup> LLORCA, A. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 112, pp. 38-40.

<sup>1602</sup> MARTÍ, F. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 110, P. 367.

niño se siente inclinado á variar de juego con frecuencia. Aprovechémonos de esto para enseñarle juegos (...) Pero todo sin prisa, paso á paso, consultando en toda ocasión las aptitudes y necesidades del niño, y evitando la excesiva fatiga (...) Debe tener, pues, el educador intervención en los juegos; pero ejercitada con tal tino, que apenas si la advierta el muchacho. Al darle á conocer un juego, no sólo ha de mirar preferentemente el placer que aquél experimentará, sino también la manera afectuosa de enseñarlo. Debe proponerlo, insinuarlo, *haciéndose niño* si es preciso; pero imponerlo, no. Si lo impusiera, dejaría de ser juego; caería el niño probablemente en el automatismo y nacería el tedio y displicencia”<sup>1603</sup>.

El director de los jardines de infancia madrileños, Eugenio Bartolomé y Míngo, cree que el maestro apenas debe intervenir en el juego de los niños, pues no es el más adecuado “para dirigir y sistematizar estos juegos, aunque pretenda reducirse á la condición de niño (...) todo juego de niños organizado por el hombre, cansa á los diez minutos y carece de la poesía, de los encantos, del placer y del entusiasmo de que va acompañado el organizado y dirigido por los mismos niños”<sup>1604</sup>; por eso, la intervención habrá de limitarse a vigilarlos; a que no se abuse de ellos degenerando en vicio; a ser racionales y conscientes; evitar motivos de rozamiento y de disgusto<sup>1605</sup>, es decir, respetando en todo momento la iniciativa infantil. En cambio, Ricardo Rubio concede un mayor protagonismo del adulto y ve la obligación de “enseñar á los niños á jugar; unas veces, jugando con ellos; otras veces, dejándolos completamente libres; siempre, con la vigilancia atenta para saber reanimar su espíritu, entonar sus fuerzas, hacerles atractivo el ejercicio”<sup>1606</sup>; este interés activo que deberá ejercer el maestro sobre la actividad lúdica infantil, permite según la revista *La Escuela Moderna*, “si se les mira con complacencia; si se es para los jóvenes alumnos como un gran compañero que hace á veces escuchar la voz de la razón, que, sobre todo, lleva á la invención de los juegos alegría y fecundidad, está asegurado el éxito. Y así se penetra lo antes posible en el alma de los niños y puede hacerse entrar en ella más fácilmente ideas justas y sentimientos elevados”<sup>1607</sup>. Asimismo, para la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia el papel que debe ejercer el educador en el juego, ha de ser apenas perceptible y poco activo por lo general, aunque sin renunciar a participar cuando sea necesario, siendo lo más conveniente intervenir lo menos posible, “ni siquiera para proponer un juego, á menos

---

<sup>1603</sup> Ídem.

<sup>1604</sup> BARTOLOMÉ, E. (1900) “El concurso de ‘El Liberal’” en *La Escuela Moderna* nº 112, p. 118.

<sup>1605</sup> Ídem.

<sup>1606</sup> RUBIO, R. (1901) “Hay que enseñar á jugar” en *La Escuela Moderna* nº 118, p. 86.

<sup>1607</sup> NOTAS PEDAGÓGICAS (1901) “Valor educativo de los juegos” en *La Escuela Moderna* nº 120, pp. 312-313.

que el recreo languidezca, en cuyo caso es de excelente efecto que el maestro vuelva niño, se mezcle con los alumnos y los excite con su propio ejemplo”<sup>1608</sup>, una actitud acorde con lo que dijimos anteriormente al respecto de la libertad lúdica infantil.

La lectura de todas estas opiniones escritas en manuales y libros sobre pedagogía, parece calar entre el magisterio valenciano (al menos en la teoría) de principios de siglo, que en sus memorias coinciden en lo provechosa que es la intervención de los maestros en los juegos de sus alumnos, pero “teniendo cuidado de que éstos no adviertan ni sospechen siquiera que alguien se ocupa de ellos, porque en ese caso, los niños estarían como cohibidos; no serían sus actos espontáneos (...) el momento que el niño advierte la menor imposición de algún agente extraño ya ha perdido el juego todo su valor”<sup>1609</sup>. Sin embargo, otras maestras apuestan por una intervención más contundente y dirigista, como es el caso de Ramona Martínez: “algunas veces observo que algunas niñas no juegan en el patio de recreo. Entonces les obligo á jugar, porque es prudente hacerlo así (...) la actividad que producen organizados de esta manera es su fruto específico y al mismo tiempo la que deben aprovechar los educandos, cambiándola, modificándola, dirigiéndola consecuentemente”<sup>1610</sup>. Muchos son los docentes valencianos que hacen mención a la mejor manera de actuar en su práctica cotidiana, así por ejemplo: Quiteria Alviar cree que en todos los juegos “debe procurar la Maestra estar vigilando á sus discípulos, porque estas experimentan alegría y además su presencia influye poderosamente á que los juegos no lleguen á la exageración y pueda ocasionar alguna peripecia desagradable”<sup>1611</sup>; el maestro de Bufalí, que opina que el educador ha de “dejar al niño que se entregue al juego y al movimiento en tiempo oportuno, y excitarle cuando no lo hace, tanto por su desarrollo físico, como para evitar el aburrimiento cuando no otra cosa peor; es preciso dirigir los juegos sin que se advierta, sin privar á los niños de su

---

<sup>1608</sup> “Al profesorado” en *Boletín de la Escuela Moderna*, Año I, 30 octubre de 1901, nº 1, p. 8. Esta participación adulta se ve reflejada en un libro de texto de estas escuelas, donde se puede leer: “El maestro era para sus discípulos un hermano mayor; jugaba y departía con ellos cual si fuese su igual” URALES, F. (1906) *Sembrando Flores*, Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna, p. 15.

<sup>1609</sup> RUIZ, P. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. Puebla de San Miguel” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, p. 6.

<sup>1610</sup> MARTINEZ, R. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Carcagente” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, pp. 14-18.

<sup>1611</sup> ALVIAR, Q. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Requena” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 5, p. 8.



libertad; es necesario en lo posible sacar partido de los mismos juegos y distracciones para la enseñanza y la educación”<sup>1612</sup>; o Ángel Martínez, que hace una llamada a trabajar por “hacer atractiva la estancia de los niños en la escuela; por limpiar los juegos infantiles de todos los defectos de que en la actualidad adolecen, indicando á los niños las precauciones que deben guardar en cada uno de ellos; estimulándoles para que, por lo menos, observen los principios de higiene y buena educación y castigando con prudencia al que no los cumpla”<sup>1613</sup>. Aunque, como venimos diciendo a propósito de otras manifestaciones pedagógicas, los maestros tendrán que tomar unas precauciones, “vigilándolas é interviniendo en ellos, aunque muy indirectamente para no ejercer coacción sobre ellas ni disgustarlas. Esta intervención se limita á sugerir á las mandatarias ó cabecillas”<sup>1614</sup>, un argumento que corrobora el maestro de Llaurí, teniendo muy presente que “si el juego ha de ser espontáneo y libre, es menester que por parte del maestro se ejerza cierta discreta vigilancia para que la libertad no se abuse y sin quererlo se extremen sus exenciones”<sup>1615</sup>, respetando en todo momento la autonomía e iniciativa lúdica de los niños.

En las primeras décadas del siglo XX, Rufino Blanco se preocupa por averiguar cuál debe ser la intervención idónea del maestro en los juegos de sus alumnos, creyendo que los juegos educativos, “para que sean abundantes en frutos, del orden moral sobre todo, deben ser intervenidos por el maestro, sin perjuicio de la libertad natural de estos ejercicios. El maestro debe ser un profesor de juegos, y debe dirigirlos *sin parecer que los dirige*”<sup>1616</sup>; Ballesteros y Márquez también se interesa sobre el particular, y advierte que “cuando queramos interponer entre sus ciegos instintos y nuestros designios educativos una regla en sus juegos, más o menos severa, una dirección en sus movimientos, que pongan cortapisas reflexivas a su libertad, vendrá el cansancio y con

---

<sup>1612</sup> PELLICER, V. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. Bufalí” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, pp. 19-20.

<sup>1613</sup> MARTINEZ, A. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. Buñol” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, p. 20.

<sup>1614</sup> ESCRIBA, M<sup>a</sup> I. (1908) “Enumeración de los juegos más comunes de niñas y explicación de los que se consideren de mayor eficacia educativa. Vallanca” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, p. 9.

<sup>1615</sup> CAUDELL, J. (1909) “Descripción de tres juegos infantiles de los que en la localidad tengan mayor valor pedagógico. Llaurí” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 10, p. 6.

<sup>1616</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, p. 444. Al respecto, añade en otro manual que el maestro “alguna vez juega con todos, pero los niños ven que juega por cariño hacia ellos y por agradarles; de esta manera no pierde nada su gravedad; dulce y condescendiente y con buen humor, sin mezcla de chocarrería rebajada, atrae á los discípulos sin familiarizarse demasiado con

él el hastío”<sup>1617</sup>, a lo que añade que aunque los elijan ellos o los proponga el maestro, se deberá actuar dejándoles siempre a los niños la dirección y responsabilidad de estos ejercicios, aunque el profesor los vigile mientras tanto<sup>1618</sup>. En el *I Congreso Español de Higiene Escolar* celebrado en Barcelona del 8 al 13 de abril de 1912, se trató ampliamente el tema; destacando la intervención del médico inspector escolar Camiñas Recio, que en su ponencia dijo que “los juegos infantiles, deben ser presididos por persona apta, inspeccionados ocularmente y regimentados para evitar los peligros extremos a que pudiera llevar la inconsciencia de los jugadores”<sup>1619</sup>, a lo que agrega las siguientes indicaciones:

“En la práctica de los juegos es preciso reglamentarlos, dirigirlos y vigilarlos. Al niño le precisa un mentor que elija el terreno del juego y el juego mismo. Le precisa doblemente porque a su impetuosidad es necesaria la restricción que le impone el profesor de juego. ¿Qué deberes corresponden a éste? Indicados quedan ya anteriormente: una exquisita vigilancia y un tacto extraordinario en la elección de juego, según las condiciones físicas de los jugadores, edad, desarrollo, etc. (...) Un auxiliar poderoso para el maestro de juegos son los padres, a los cuales se les debe repetir con Donoseaux. ‘Cuando salgáis con vuestros hijos, en lugar de pasear con ellos por las calles, llevadlos a una plazuela y hacedlos que jueguen’”<sup>1620</sup>.

Por entonces, García Recuero atiende a la intervención vigilante del adulto en el juego de los niños a su cargo, pudiendo ejercer también el rol de “director instructivo, la de vigilante médico para conocer las enfermedades morales de sus clientes, la de prudente consejero, la de amigable componedor y, en último extremo, la de juez cariñoso que dirima las contiendas (...) Pero esta intervención sólo tendrá lugar cuando la demanden los niños, la urgencia del caso la requiera o sea para educar intelectual o moralmente”<sup>1621</sup>, esta actitud reportará excelentes resultados educativos, especialmente “si el maestro consigue hacerse niño entre sus alumnos, habrá encontrado el secreto de

---

ellos” BLANCO, R. (1914) *Tratado elemental de pedagogía*, Madrid: Tip. de la Revista de Arch. Bibl. y Museos (6ª edición), pp. 142-143.

<sup>1617</sup> BALLESTEROS, F. (1912) *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*. Málaga: Tip. de El Cronista (7ª edición corregida y aumentada), p. 141.

<sup>1618</sup> *Ibidem*, pp. 142-143.

<sup>1619</sup> CAMIÑAS, V. (1912) “Terrenos de juego y utilidad de la creación, en las ciudades de terrenos especiales para los deportes escolares.- Juegos infantiles desde el punto de vista higiénico y educativo” en VVAA (1913) *I Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona: Imp. de la Vda. de Francisco Badía, p. 67.

<sup>1620</sup> *Ibidem*, p. 68.

<sup>1621</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de Pedagogía. Tomo I. Educación General*, Valencia: Tipografía La Gutenberg (3ª edición), p. 142.

la educación más agradable y perfecta, por lo que fácilmente conseguirá que practiquen sus consejos”<sup>1622</sup>. El éxito de la adecuada dirección del maestro radicará en la medida con que actúe, ya que “deben desterrarse ese cúmulo de advertencias que al niño se le hacen cuando juega, bajo vanos pretextos, pues tal conducta hace a los niños pusilánimes (...) Se han de hacer al niño sólo las advertencias necesarias para que no sea temerario. El Maestro debe ser profesor en juegos, para captarse el cariño de sus discípulos y poder justificar su a veces necesaria intromisión en los mismos”<sup>1623</sup>. Sea cual sea el grado de participación del educador, éste siempre habrá de tener presente que deben permanecer los niños libres de todo peligro para jugar, aunque siempre convenientemente vigilados, para evitar que sus juegos puedan degenerar en degradación<sup>1624</sup>. De igual modo, en las páginas del *BILE* encontramos una llamada en clave lúdica a los educadores, los cuales “deben observar y estudiar sus modalidades, á fin de procurar sacar partido de ellos para la educación y enseñanza. Se podría examinar largamente el valor educativo del juego, que puede dirigir el adulto, pero no reglamentarlo, y del que puede servirse con mucha eficacia, si alcanza á darse cuenta de su verdadera significación”<sup>1625</sup>, puesto que por el contrario, si no se comprende el papel del juego, se altera su carácter y se destruye por una intervención mal entendida<sup>1626</sup>. Por su parte, José Clúa no es partidario de mediación explícita o intervencionista alguna, pues es una realidad que cuando:

“empieza a dirigir y mandar, de pronto veremos que se apodera de ellos el cansancio, el aburrimiento, pero ¿es que el niño se ha cansado de jugar? ¿Es que su naturaleza no le impone, es que no necesita, es que no desea lo que unos momentos antes necesitaba y deseaba? Sí, su naturaleza es la misma, su naturaleza reclama lo mismo, lo que no desea es que le manden, que le digan lo que debe hacer, porque no encontrando gusto en lo que haga por no ser obra personal, nacida espontáneamente en él, se le priva de un alimento espiritual que contribuye al desarrollo de su cuerpo y satisfacción de su alma”<sup>1627</sup>.

---

<sup>1622</sup> Ídem.

<sup>1623</sup> Ibídem, p. 253; para ello, el maestro “debe conocer los juegos de los niños, leyes que los rigen, y enseñarles alguno que ellos no conozcan, con lo cual lleva mucho aventajado en su autoridad, cuando se vea precisado a inventar” RECUERO, G. (1931) *Apuntes de Pedagogía. Tomo III. Antropología pedagógica*, Valencia: Tipografía La Gutenberg, p. 152.

<sup>1624</sup> BALLESTER, J. (1914) “Campos de juego” en *La Escuela Moderna* n° 278, p. 784.

<sup>1625</sup> SLUYS, A. y JONCKEERE, T. (1913) “Los juegos en la educación” en *BILE* n° 645, p. 355.

<sup>1626</sup> Ibídem, p. 356.

<sup>1627</sup> CLÚA, J (1915) “Juegos infantiles” en *Boletín del Liceo Escolar* (Lleida) n° 76 en BORJA, M. de (1982) *El joc: eina pedagògica a Catalunya*, Barcelona: Hogar del Libro, p. 155.

En la mayoría de los libros y manuales editados a principios de siglo, se reserva un espacio para tratar de averiguar cuál será la supervisión o mediación ideal de los educadores en las actividades lúdicas, ofreciendo pautas y orientaciones como, por ejemplo, las de Lorenzo Niño y Viñas al afirmar que “los juegos peligrosos para los niños, ora en el orden físico o bien en el moral, no los tolerará el maestro, procurando suplirlos ventajosamente (...) necesita intervenir en el juego de sus discípulos para la mejor implantación de los mismos, para enseñar otros nuevos (...) pero cuidando no mermar la libertad y provechosas iniciativas que el niño debe tener en sus recreos”<sup>1628</sup>. Por entonces, los educadores están seguros que cuando los juegos “están bajo la vigilancia más o menos general de un instructor con tacto y firmeza, las manifestaciones de amor propio y mal humor se encontrarán con el desprecio universal”<sup>1629</sup>, esta actuación será imprescindible para el buen transcurso de los juegos infantiles, pues en una escuela hay “necesidad de un profesor especial para dar instrucciones y dirección. Este profesor deberá interesarse mucho en los juegos (...) deberá organizar juegos sencillos adaptados a la fuerza y pericia de los alumnos jóvenes, y dar instrucciones a los mayores (...) aunque permitan a los alumnos organizar y manejar lo más posible sus deportes y sus juegos por sí mismos, debería frecuentemente estar presente como consejero general y mentor”<sup>1630</sup>. Para Curtis, se hace inexcusable la intervención y dirección adulta en los juegos, pues el juego sin dirección, es malo para los niños moralmente, “el director de un campo de juego debidamente dirigido, no ejerce sus actividades en el sentido que generalmente se entiende. Es el que empieza el juego, organiza o hace que los niños organicen (...) pero no por eso el niño es menos agente libre en el campo de juego que esté dirigido que en el que no lo esté”<sup>1631</sup>; este director lúdico ha de reunir unas condiciones que lo convierten en un profesional en la materia:

“El profesor de juegos que entre en su trabajo entusiastamente, esparce su personalidad más extensamente que ningún otro. El profesor, en su clase, no empieza haciéndose imitar,

---

<sup>1628</sup> NIÑO, L. (1915) *Educación física. Ejercicio corporal pedagógico (para escuelas normales y de niños)*, Salamanca: Imprenta católica salmanticense y encuadernación, p. 65.

<sup>1629</sup> WELPTON, W. P. (1917). *Principios y Métodos de Educación Física e Higiene*, Madrid: Ediciones de la lectura (traducción española de Ricardo Rubio), p. 193.

<sup>1630</sup> *Ibidem*, p. 197; así pues, el maestro propone y da instrucciones a sus alumnos y después “el instructor queda de espectador, que puede hacer advertencias y dar consejos cuando se lo pidan, o que puede dar direcciones cuando lo requiera la ocasión. El instructor debería dejar que los capitanes tomen toda su parte de responsabilidad para dirigir el juego, repartir los sitios y alentar y estimular a sus equipos para que lo hagan lo mejor que puedan” *Ibidem*, p. 281.

<sup>1631</sup> CURTIS, H. S. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* n° 702, pp. 265-266.

como el profesor popular que juega con ellos en el campo de juego. Merecería la pena proveer de una persona culta cada campo de juego, con el propósito de establecer en los niños, por la imitación, la idea de la debida corrección, aunque no tuviese otro objeto el juego dirigido (...) Cuando colocamos al director en el campo, colocamos al árbitro en el juego. El árbitro hace que la trampa no sea ventajosa, y muy pronto se desarrolla un sentido de arte y pericia”<sup>1632</sup>.

El doctor José de Eleizegui establece la exigencia de una serie de pautas y requerimientos del educador en la actividad lúdica, pues “una sesión de juego habrá de ser regulada con el mismo cuidado que una sesión de clase. Su secreto consistirá en que los muchachos se sientan completamente libres. No se les mandará: se les dirigirá tan sólo (...) Substituir un juego por otro según la hora, el tiempo, las circunstancias de momento, incumbe al padre y al maestro. Imposiciones nunca, pues los niños no juegan a la fuerza”<sup>1633</sup>, teniendo siempre presente que el juego debe proporcionar placer y que además, el recreo podrá ser interrumpido con pequeños intervalos para dar entrada a juegos de orden, movimientos de conjunto, educativos y correctivos, los cuales educarán al niño en la idea de disciplina<sup>1634</sup>. En los jardines de infancia dependientes del Ayuntamiento de Barcelona en los años 20, se es muy consciente de la necesidad de una buena dirección en el juego de los niños, pues para que estos juegos no se conviertan en peligrosos moral y físicamente es necesaria una adecuada dirección, “sense aquesta direcció, totes les virtuts educatives que té el joc esdevindrien, i esdevenen de fet, perills (...) això és degut no a altra cosa que a la manca d’intervenció del mestre. A les nostres institucions, salvant honroses excepcions, és corrent trobar, les hores de recreació, els nois jugant desordenadament, mentre qui els hauria de vetllar es passeja abstret en les seves cavilacions”<sup>1635</sup>; esta situación no es sostenible ni nada recomendable, siendo inaplazable la actuación de un adulto responsable en la vigilancia y dirección lúdica, puesto que “cal intervenir en el joc dels nois i cal fer-ho, como hem dit, d’una manera deguda. Sempre que aquesta direcció ultrapassi els seus termes, el joc també esdevindrà ineficaç (...) aquesta direcció ha d’èsser sempre limitada per la iniciativa del noi que

---

<sup>1632</sup> *Ibíd*em, pp. 266-269; la prevención de posibles irregularidades e influencias nefastas de índole moral, pasa por instaurar la figura del director de juegos: “él es más hábil en todas estas actividades que cualquiera de los niños, si es un hombre como es debido. Los niños no aprenden muy bien a escribir sin una copia; lo mismo les pasa con la conducta y el arte y habilidad en el juego. Si el director no puede fijar las leyes del juego en el campo, se le debe destituir. Si lo puede hacer, se transforma en el *leader* real y en el factor que determina el carácter” CURTIS, H. S. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* nº 703, p. 294.

<sup>1633</sup> ELEIZEGUI, J. de (s. a.) *Los juegos en la infancia (Guía médicopedagógica para padres y maestros)*, Barcelona: Sociedad General de publicaciones, p. 81.

<sup>1634</sup> *Ibíd*em, p. 82.

juga. Hem de vetllar el joc, no l'hem d'imposar. Per això la millor intervenció del pedagog creiem que és el que jugui ell i tot amb els nois”<sup>1636</sup>. De igual modo, en las escuelas al aire libre de la ciudad condal “els mestres juguen moltes voltes amb els nois, però deixen sempre la direcció del joc i la responsabilitat de fer observar les seves regles amb la més perfecta equitat, a ells mateixos”<sup>1637</sup>. Esta implicación del adulto en el juego infantil ha de encararse, según Rouma, siendo conscientes que las maestras toman parte en los juegos de los niños, aunque “ellas no se dejan arrastrar por sus alegres camaradas (...) las buenas educadoras, amadas de su pequeño pueblo de niños, toman parte activa en los juegos inventados por ellos, pero no se convierten en sus esclavas”<sup>1638</sup>. Los educadores de la infancia deben permitir y vigilar los juegos de sus alumnos para fomentar un buen desarrollo integral, pues “cuando ciertos maestros prohíben a sus alumnos juegos ruidosos y los tienen encerrados en habitaciones donde hace un calor de estufa, impiden a estos alumnos adquirir la salud y el vigor que les son debidos”<sup>1639</sup>, por el contrario, especialmente en las clases de educación física, conviene que exista “una organización, y que los maestros, ayudados de profesores de cultura física competente, vigilen por sí mismos los juegos para animarlos, si es necesario, y hacer que rebose en ellos sin cesar el interés”<sup>1640</sup>. Asimismo, Pau Vila también indica cuál debería ser desde su punto de vista, el rol del adulto en los juegos:

“D’una vegada per sempre vull apuntar que l’intervenció de la gent gran en els jòcs dels petits ha d’esser extraordinàriament discreta; perquè, senese dar-nos-en compte, buscant-los amb bon desig l’utilitat pràctica del jòc, hi posem un xic de seriositat, volem homificar-lo, i el noi se’n retreu, perquè li priven l’iniciativa. Qualsevulga iniciativa o orientació que se’ls vulgui donar, s’ha de fer escaure bé, com si fos trobada per ells, com si fos idea llur”<sup>1641</sup>.

---

<sup>1635</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1920) *Els jardins d’infants*, Barcelona: Comissió de Cultura de l’Ajuntament de Barcelona, p. 51.

<sup>1636</sup> *Ibidem*, pp. 51-52; además de estas razones, la dirección en el juego es también necesaria porque “per molt gran que sigui en els nois la tendència al joc, molts cops es troben que no saben en què jugar i s’avorreixen cercant d’aquí i d’allà. La impulsió ja la tenen, els manca la idea que la sistematzi en una activitat coordinada. És llavors que també cal la intervenció, però no mai impossant-los un joc, sinó proposant-ne de diversos i ajudant-los a trobar-lo” *Ibidem*, p. 52.

<sup>1637</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921) *Escoles a l’aire lliure del Parc de Montjuic*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, p. 39.

<sup>1638</sup> ROUMA, G. (1921) “La vida feliz en el jardín de niños” en *BILE* n° 732, p. 70.

<sup>1639</sup> BOIGEY, M. (1922) “La educación física y la enseñanza” en *BILE* n° 747, p. 171.

<sup>1640</sup> *Ibidem*, p. 176.

<sup>1641</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els Reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L’Avenç, p. 17.

En la segunda década del siglo XX, Andrés Manjón compara la intervención lúdica del maestro con la actuación de Jesucristo con sus seguidores, pues así como el hijo de Dios “comió e hizo otras cosas, al parecer, impropias para persuadir a los discípulos de su verdadera Resurrección y Divinidad, deben los Maestros intimar con sus discípulos y aprovechar todas las cosas para persuadirles y convencerles de todo lo que interesa para su instrucción, y hasta hacerse niños con ellos y jugar en juegos que parecen impropios de personas mayores, graves y sesudas”<sup>1642</sup>. El buen maestro, es para el sacerdote burgalés, aquel que “recuerda lo mucho y bien que de niño y joven jugó y cuanto jugando ganó y gozó, por lo cual, siendo educador, considera como un pecado de lesa humanidad el impedir el juego a los niños, y un semipeccado el no tomar parte en él, ya para dirigirlo, ya para vigilarlo, ya para observar y estudiar, ya para avivar y animar”<sup>1643</sup>; en cambio, no son en absoluto deseables ni pedagógicos aquellos que actúan como “Maestra poltrona, toma por dignidad el no reír ni jugar (...) Se escandaliza cuando oye que un Maestro o Maestra juega con los niños o niñas. Se ríe cuando oye que otros enseñan jugando, lo cual es perder el tiempo y poner la enseñanza en ridículo”<sup>1644</sup>. Lo mismo sucede si se compara a los educadores que dan valor al recreo y los que ignoran este tiempo y espacio lúdico-educativo. Los primeros habrán de bajar del “sillón y empaque adonde él está y vive contento y allí enseñemos jugando y eduquemos paseando, conversando, leyendo, historiando y moralizando (...) ha de ponerse el Maestro al nivel de ella y hacerse cargo, ser el amigo más caracterizado, competente y respetable de sus discípulos en los juegos, paseos, excursiones y lecciones, a quienes ellos oyen, consultan y obedecen”<sup>1645</sup>; en el extremo opuesto se sitúa aquel maestro que desprecia y rechaza toda actividad lúdica, un maestro que cree en la “educación austera, acepta los recreos como un mal necesario, por lo cual no interviene con ellos como consejero, juez ni árbitro, sino para evitar que los alumnos griten con exceso y se peguen, y considera dichoso el momento en que termina el griterío o ruido y llega el del silencio y la comprensión exterior, que él dice orden, clase y estudio (...) estima que es frivolidad eso del juego, impropia del hombre serio”<sup>1646</sup>. Por

---

<sup>1642</sup> MANJÓN, A. (1920) *Hojas Evangélicas y pedagógicas del Ave-María*, Madrid: Tip. de la ‘Revista de Archivos’, p. 260.

<sup>1643</sup> MANJÓN, A. (1923) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro IV, maestros didácticos y antididácticos*, Madrid: Tip. de la ‘Revista de Arch., Bibl. y Museos’, p. 81.

<sup>1644</sup> *Ibidem*, pp. 82-83.

<sup>1645</sup> *Ibidem*, p. 174.

<sup>1646</sup> *Ibidem*, pp. 175-176.

su parte, Ezequiel Solana también se interesa por fijar los límites de la necesaria, aunque discreta, intervención adulta:

“La vigilancia del maestro en los juegos de los niños debe ser indirecta, pero constante. No se ha de mezclar el maestro en los juegos de los niños, no ha de parecer que los vigila, para no impedir la libertad, el bullicio y la alegría que suelen ser su característica; y sin embargo, ha de intervenir indirectamente en la elección y en su desarrollo, y ha de ejercer sobre los niños una constante vigilancia (...) No debe permitir el maestro juegos que consientan a los niños esconderse a sus miradas; no se ocupará durante los recreos en lecturas que le absorban la atención hasta el punto de desatender a sus discípulos. Vigilará especialmente los rincones retirados, los retretes y urinarios, sin permitir que un niño quede mucho tiempo separado de sus compañeros”<sup>1647</sup>.

En estos años, los educadores son cada vez más conscientes de la relevancia de su rol en la actividad lúdica, pues “más importante que la preocupación porque se asista a los campos de juego y otros lugares semejantes es una dirección sistemática de la juventud, de suerte que en el propio hogar, en la vida corporativa religiosa y en todas partes donde se reúnen los hombres se sepa hacer un uso noble y restaurador de su tiempo libre”<sup>1648</sup>. Domingo Barnés se detiene a explicar detalladamente cuál ha de ser la función del profesor de educación física a la hora de proponer, organizar y dirigir los juegos de sus alumnos, siendo tarea suya escoger una serie de juegos “juiciosamente seleccionados, variados y atractivos, clasificados según sus efectos generales, adaptados al valor fisiológico del niño y dosificados y vigilados de manera que éste no sobrepuje jamás sus posibilidades físicas. El educador físico debe ser un maestro de juegos”<sup>1649</sup>; al secretario del Museo Pedagógico le preocupa especialmente no dejar sólo al niño mientras juega, pues para que un juego sea divertido o para que se juegue espontáneamente, “no quiere decir que haya que abandonarle a su suerte. El juego tiene que ser organizado, y la intervención de los adultos en el juego de los niños, por discreta y parca que deba ser, no es por ello menos fundamental (...) bajo el impulso discreto de los adultos (...) el niño dará rienda suelta a su natural tendencia al juego”<sup>1650</sup>, encontrándose así más protegido contra una serie de peligros morales y estando bajo la

---

<sup>1647</sup> SOLANA, E. (1925) *Curso completo de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, pp. 120-121.

<sup>1648</sup> “El empleo del tiempo libre y los recreos en Alemania” (1925) en *Revista de Pedagogía* nº 45, p. 423.

<sup>1649</sup> BARNÉS, D. (1925) “La educación física y el juego” en *BILE* nº 784, p. 199.

<sup>1650</sup> *Ibidem*, p. 200.



tutela adulta. Así pues, la mediación del maestro será distinta en función del niño o colectivo de niños de quien se trate y se basará en:

“que enseñen a los niños las normas y leyes del juego, haciéndoles ver que estas leyes, como las sociales, deben cumplirse por las exigencias de ellas y del juego mismo (...) la intervención del adulto en el juego será muy distinta según se trate del niño aislado, del niño que convive con numerosos hermanos y del niño formando un grupo con otros camaradas, aun cuando en lo fundamental coinciden siempre en la conveniencia de *escoger* bien el juego, *enseñar sus reglas y lanzar* a los niños para que lo emprendan con entusiasmo (...) el del niño aislado, el adulto tenderá a compensar en lo posible el grave inconveniente de la situación, animando al niño y buscándole distracciones adecuadas (...) en el grupo de la familia es mucho más fácil. Crea la atmósfera general de la casa, establece un reglamento flexible y tolerante para la alternativa del juego y el trabajo, y ciertas normas en defensa de los débiles (...) la intervención del adulto en los juegos escolares (...) éste es más necesario en el patio de juegos que en la clase. Allí puede *educar más y conocer mejor* a los niños que en las aulas”<sup>1651</sup>.

Por entonces, Federico Queyrat escribe un libro sobre los juegos infantiles dirigido a orientar y guiar en su tarea educativa a padres y maestros, en cuyo prefacio se puede leer el propósito que le motiva a redactar este trabajo, mediante el cual “dándoles a conocer el profundo sentido del juego trazará la línea de conducta que deben seguir: les permitirá discernir qué género de juego han de promover, y, por el contrario, en qué caso será importante que se abstenga de toda intervención”<sup>1652</sup>. A lo largo del texto va ofreciendo una serie de pautas a los adultos encargados de la educación, donde es tan importante intervenir cuando sea necesario como dejarles en completa libertad, pues lo más importante es desarrollar la iniciativa del niño, “no hay que intervenir cuando está ocupado en un juego. Después de haberle dado algunos juguetes, debe dejársele a sí mismo, permitirle obrar con toda libertad y con toda independencia. Si parece que vacila, si titubea, guardaos de ayudarlo: no solamente le privaríais del goce que le proporcionará el resultado que quiere alcanzar, sino que también entorpeceríais el ejercicio de su inteligencia y de su voluntad”<sup>1653</sup>; en cambio, existirán ocasiones en que

---

<sup>1651</sup> *Ibidem*, p. 201.

<sup>1652</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*, Madrid: Ed. Daniel Jorro (Trad. por Vicente Valls Inglés), p. 1.

<sup>1653</sup> *Ibidem*, pp. 200-201; esto es debido a que “la abstención, la no intervención del adulto, que debe representar un papel pasivo y ocupar el segundo plano, constituye, como he podido convencerme de ello por la observación, una condición indispensable para el desenvolvimiento de la atención y contribuye a

la intervención y mediación adulta en los juegos de los niños esté justificada, pues “conteniendo el juego en sus justos límites, impidiendo que llegue a ser demasiado apasionado y demasiado violento, aprenderá también el niño a ser dueño de sí mismo. Otra precaución importante consiste en apartar toda diversión que pudiera poner en peligro la vida o comprometer la salud (...) Es necesario igualmente intervenir cuando se observe que la tendencia a la lucha se manifiesta de modo brutal o ruin”<sup>1654</sup>. A estas orientaciones se unen otras recomendaciones finales, desde la convicción de que es conveniente velar por que los juegos “no caigan en la uniformidad, ni en la rutina, que no pierdan su carácter instructivo para convertirse en un pasatiempo desprovisto de sentido (...) llamemos a la actividad y a la iniciativa de nuestros niños; ayudémosles, cuando tengan necesidad de ello, en la organización de sus diversiones”<sup>1655</sup>, animando para ello a la variedad en los juegos y la perfección, para luchar contra la inactividad y pereza infantil.

Otros educadores de talla internacional, intentan justificar en estos años la actuación de los educadores en los juegos de los niños como, por ejemplo, Claparède que si bien cree que “al principio puede parecer inoportuno intervenir en los juegos del niño (...) esta intervención resulta muy bien si va acompañada de la habilidad necesaria; no se trata de imponer al niño un fin que no desea, sino solamente ayudarle a encontrar los medios de conseguir el fin a que aspira”<sup>1656</sup>; de igual modo, Roger Cousinet escribe al respecto en la *Revista de Pedagogía* que durante años, los educadores se sintieron vencidos, pues tuvieron “la impresión de que habían de sostener una lucha demasiado grande, y que la mejor táctica para ellos era o bien retirarse ante el juego y de cederle el lugar, o bien hacerse un aliado de él (...) pedían, buscaban ellos mismos una explicación del juego que les hiciera dominarlo, que les proporcionara los medios de utilizarlo”<sup>1657</sup>;

---

este desenvolvimiento. La pasión y el entusiasmo con que los niños se entregan al juego, en tales condiciones, son algunas veces sorprendentes” *Ibidem*, p. 201.

<sup>1654</sup> *Ibidem*, pp. 202-203.

<sup>1655</sup> *Ibidem*, pp. 204-205.

<sup>1656</sup> CLAPARÈDE, E. (1927) *Psicología del niño y Pedagogía experimental*, Madrid: Ed. Librería Beltrán, p. 454.

<sup>1657</sup> COUSINET, R. (1927) “El placer y el juego” en *Revista de Pedagogía* nº 68, p. 364. En esta revista se recoge también entre las noticias del mes, un folleto del Ministerio de Educación inglés sobre la actuación de los docentes en los juegos infantiles que servirá de modelo para muchos educadores de nuestro país: “Se debe, en efecto, a los maestros –dice el folleto- la iniciación en los juegos de los niños de las escuelas primarias. Su reconocimiento de la importancia de dar a los niños facilidades para jugar bajo una guía y control eficientes, y el tiempo y el esfuerzo que han prestado voluntariamente a este fin, han hecho posible, en un sentido muy real, el desarrollo que tiene por objeto asegurar este folleto. Esa

asimismo, Carlota Kett reclama la existencia de la figura adulta en el juego de los niños, pues “en los campos importantes hay, en general, un vigilante para los juegos, un higienista y un encargado del material (...) El director de los juegos se esforzará por buscar una finalidad interesante a los paseos y a las diversiones variadas, con objeto de estimular la imaginación de los niños y de fijar en su espíritu recuerdos agradables”<sup>1658</sup>. De otro lado, Amado Fernández justifica su actuación en los juegos de sus educandos para preservar la alegría y actividad de los mismos, se ha visto frecuentemente en la necesidad de intervenir en los recreos de sus alumnos “en evitación de que algún descontento con el juego lo obstaculizara con risas, burlas y otras suertes con intromisiones, intempestivas, y el testimonio de muchos compañeros asegura la validez de la observación”<sup>1659</sup>; estos y otros testimonios llevan a docentes como Felipe Castiella a reivindicar que en los juegos infantiles el maestro “puede y debe intervenir como un guía iniciador de la pujante actividad infantil, evitando en todo momento una exagerada metodización de aquéllos, para lo cual pondrá sumo interés en ir esfumando insensiblemente su personalidad hasta conseguir plenamente que pase inadvertida su influencia directriz (...) el maestro tendrá preparada toda la labor lúdica proyectada para el curso en un programa general de juegos infantiles”<sup>1660</sup>, escogiendo y practicando durante el período lectivo aquellos más convenientes a la naturaleza de sus alumnos, animando y vigilando su práctica.

En los años de la II República, el interés pedagógico por encontrar el grado adecuado de intervención adulta en los juegos de los niños continúa presente. Así, Rodolfo Llopis cree que la intervención del maestro en los juegos debe limitarse a inspeccionarlos<sup>1661</sup> y Ángel Ballesteros le concede un papel algo más protagonista en la escuela, donde el maestro es el agente más activo aunque sin coartar nunca las iniciativas de sus discípulos con una intervención demasiado constante y directa<sup>1662</sup>. La importancia del rol del educador en los juegos escolares es todavía mayor cuando, según Nelson, el adulto se encuentra vigilando los juegos al aire libre en el campo o plaza de juegos, su función será la de servir de catalizador al juego de sus alumnos, pues su

---

cooperación será, sin duda, tan espontánea en el futuro como lo ha sido en el pasado” “Los campos de juego en las escuelas inglesas” (1930) en *Revista de Pedagogía* nº 100, p. 180.

<sup>1658</sup> KETT, C. (1927) “Las colonias de vacaciones” en *BILE* nº 807, p. 165.

<sup>1659</sup> FERNÁNDEZ, A. (1929) “El juego de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 451, p. 170.

<sup>1660</sup> CASTIELLA, F. (1929) “Los juegos infantiles” en *Revista de Pedagogía* nº 92, pp. 344-345.

<sup>1661</sup> LLOPIS, R. (1931) *Pedagogía*, Madrid: Ed. Reus (2ª edición), p. 24.

deber “no es el de suprimir y sofocar, sino el de proporcionar el mejor ambiente para la expresión de los instintos de asociación y de juego (...) es la necesidad de que las plazas de juego tengan una dirección activa y eficaz (...) los ejercicios y juegos serían menos sistemáticos y vigorosos, si les faltara la dirección del personal competente”<sup>1663</sup>. Todo esto hace que los maestros de las plazas de juego deban reunir una serie de requisitos y virtudes imprescindibles, a saber:

“El instructor de juegos debe conocer perfectamente a los niños (...) Debe poseer cualidades que lo hagan atrayente; conviene sea un atleta o un gimnasta (...) Si no fuera un atleta, deberá, en cambio, poseer condiciones de jefe y un gran poder de apreciación con respecto a las necesidades del niño, de modo que pueda dirigirlo en la dirección de su mayor interés (...) El director de la plaza de juegos no es necesariamente un maestro: es un jefe, y mezclándose con los niños en sus juegos, los dirige más bien por la sugestión que por la enseñanza. Debe ser ingenioso y original, capaz de adaptarse a las varias circunstancias que puedan presentarse. Debe poseer tacto, ser considerado y estar siempre dispuesto para ayudar a los niños; ser un amigo de éstos, y si consigue que lo miren con agrado y lo mezclen con gusto en sus juegos, puede estar satisfecho, pues ha llenado su misión de la manera más completa”<sup>1664</sup>.

El tema suscita por entonces mucho interés y otros educadores se lanzan a establecer o proponer el modelo ideal de maestro de juegos como, por ejemplo, la directora del grupo escolar ‘Francisco Giner’ de Madrid, María Sánchez-Arbós, que se lamenta porque “es triste confesar que los maestros estamos un poco alejados de esta idea. Bien pocas veces se ve a los maestros intervenir en los juegos de los niños (...) olvidar por un rato su papel de hombre para compenetrarse con los niños y llegar a ellos, sin desdeñar su infantilidad, pero conservando su experiencia”<sup>1665</sup>; el educador deberá hacer un esfuerzo por prestar atención a las actividades lúdicas de sus discípulos, pues “un maestro que no sienta grandes entusiasmos por jugar, no por ello debe desdeñar el juego; por el contrario, debe intervenir y tomar parte, aunque sea pasiva, en los juegos de los chicos, y es seguro que también obtendrá buenos jugadores (...) cuando

---

<sup>1662</sup> BALLESTEROS, A. (1933) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 133, p. 12.

<sup>1663</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* nº 874, pp. 48-50; es algo tan importante y trascendental que “una plaza de juegos sin dirección tiene funcionamiento irregular y espasmódico, no pudiendo ser considerada como una parte integral de la educación física, sino más bien como accesoria. La personalidad del maestro, su voz y su manera de ser inspiran el entusiasmo y facilitan la marcha de los juegos” *Ibidem*, p. 51.

<sup>1664</sup> *Ídem*.

el maestro sepa hacer jugar a los niños como deben hacerlo, seguramente habrá conseguido que se comporten más tarde como desea esa escuela de tipo social”<sup>1666</sup>. Asimismo, Carbó y Sancho escribe en el diario valenciano *Las Provincias* a propósito del valor pedagógico del juego, que los maestros han de ser entusiastas del juego, “fomentaremos los juegos en los ratos de recreo de nuestra escuela, teniendo presente que nuestra intervención en los mismos será siempre restringida. La misión del maestro durante los juegos es la acertada observación; observar, que entonces es la hora de descubrir recursos preciosos para su labor educativa. Fomentemos los juegos y dejemos que la infancia se expanda”<sup>1667</sup>. De otro lado, Tomás y Samper también se detiene a estudiar la cuestión en su manual de pedagogía, teniendo muy claro que “pensar en muchas reglas generales a que debieran someterse los juegos sería la opinión de esa escuela rigorista y coactiva, y ello equivaldría a matar la espontaneidad del niño en el juego (...) La regla general sólo será el evitar que el niño se entregue, por ignorancia, a juegos peligrosos que puedan producir accidentes desagradables. Fuera de este caso, el maestro no debe intervenir en los juegos de los niños”<sup>1668</sup>; la adecuada medida con que habrá de actuar el maestro en su escuela consistirá en lo siguiente:

“Debe estar presente y su actuación será, no la de un inspector de orden, con la severa actitud del que vigila cualquier infracción, sino al contrario, la del estímulo cariñoso para los apáticos que no se deciden a jugar, la de la palabra amable y suavizadora para los muy exaltados o la intervención hábil en un momento de pequeño conflicto. Algunos opinan –exagerando la orientación pedagógica de que el maestro debe descender hasta los niños y hacerse como ellos-, que el maestro juegue con los mismos niños. Tal cosa debe evitarse como norma general, pues es muy difícil que el maestro juegue como los niños lo hacen, porque, entre otras razones, su destreza es muy superior a la de éstos, o si finge ineptitud, no juega ya con la espontaneidad y el entusiasmo sincero que el juego exige”<sup>1669</sup>.

Tras la Guerra Civil, se mantiene el supuesto pedagógico que considera que la intervención del maestro en los juegos debe ser discreta y manteniendo una cierta distancia, pues al niño no le gusta la excesiva intervención del Maestro en sus juegos;

---

<sup>1665</sup> SÁNCHEZ-ARBÓS, M. (1934) “Los problemas de la escuela” en *BILE* n° 888, pp. 74-75.

<sup>1666</sup> *Ibidem*, p. 75.

<sup>1667</sup> CARBÓ, S. (1935) “Fragmentos pedagógicos. Valor del juego” en *Las Provincias*, domingo 11 de agosto de 1935, p. 19.

<sup>1668</sup> TOMÁS, R. (1936) *Apuntes de pedagogía. Cuestiones sobre la educación, la escuela y el niño*, Madrid: Editorial Instituto Samper (2ª edición), p. 72.

admite tenerle de observador para dirimir cuestiones y para que le sirva de árbitro, pero no para que le coarte sus juegos<sup>1670</sup>; aunque pronto va calando entre el profesorado la mentalidad intervencionista y dirigista propia del franquismo en la que el maestro ejerce un papel más relevante y activo como ocurre, por ejemplo, con los juegos de imaginación los cuales “debe dirigirlos el maestro, que a tal fin se coloca en el centro del corro, o delante si están en fila, procurando mantener la atención del párvulo con el relato del cuento o historieta y ejecutar los movimientos que el niño ha de imitar”<sup>1671</sup>. Esto se observa también en algunas disposiciones oficiales de la época, como ocurre con los cuestionarios de primer curso de Magisterio, donde se puede leer que “la mejor manera de enseñar un juego es dar una explicación completa de él antes de comenzarlo. Al organizar los juegos (...) conviene intervenir en ellos para sugerir ideas, mantener el entusiasmo, alentar en el esfuerzo, resolver con justicia los casos dudosos, exigir el cumplimiento de las reglas, recordar los principios de lealtad, sacrificio de sí, cooperación”<sup>1672</sup>, un argumento que sostiene que el profesor ha de permanecer entre los jugadores como un buen amigo mayor que tiene más experiencia<sup>1673</sup>. En estos años se recupera y potencia la pedagogía católica y lúdica de Andrés Manjón revisada anteriormente, cuyos principales postulados sirven “de guía y puedan ser motivo de estudio e inspiración. Creemos que es un deber del Magisterio en esta época de restauración pedagógica, aprovechar este arsenal de orientaciones pedagógicas que el P. Manjón no ha legado, y aumentándolas, perfeccionarlas, si cabe, para transmitir las a las generaciones venideras”<sup>1674</sup>. El afán directivo para preservar de posibles peligros de índole moral en los juegos empapa el lenguaje y las declaraciones de los educadores de la época, llamando al interés, vigilancia e intervención de los padres “en los medios para procurar la salud moral de sus hijos, pues les corresponde responsabilizarse, en la triple jerarquía de padres, españoles y católicos (...) es sarcasmo, que después de cierto período educativo intencional dirigido por parte de la Iglesia y del Estado, haya niños españoles que (...) tengan como ideal de sus juegos, que son su vida, parecerse a Ojo de Halcón o al Jinete Enmascarado”<sup>1675</sup>. Este interés por alejar a los niños de juegos ‘poco

---

<sup>1669</sup> *Ibidem*, pp. 72-73.

<sup>1670</sup> IGUÁCEL, F. (1939) “La educación física” en *El Magisterio Español* nº 6.647, p. 178.

<sup>1671</sup> GARRALDA, D. (1941) *La educación física en la Escuela. Gimnasia y juegos*. Madrid: Espasa-Calpe S. A., pp. 8-9.

<sup>1672</sup> *Resolución de 30 de octubre de 1942, por la que se publican los cuestionarios del primer curso de cultura general para los estudios del Magisterio* (BM. 30-XI-1942).

<sup>1673</sup> *Ídem*.

<sup>1674</sup> TAVERNER, JA. (1942) “Los juegos en la Enseñanza” en *Escuela Española* nº 51, p. 291.

<sup>1675</sup> FERNÁNDEZ, A. (1951) “Padres, juguetes y otras cosas” en *Escuela Española* nº 508, p. 64.

recomendables' o indeseables socialmente, lo muestran varios educadores de entonces como, por ejemplo, Ramón Sánchez Múgica que opina que, en los paseos o excursiones, el juez suele ser el maestro para evitar con su intervención toda discusión entre jugadores<sup>1676</sup>; un papel conciliador y director en las actividades lúdicas que está justificado porque:

“Deben ser dirigidos, o por lo menos presenciados por el maestro durante el tiempo de recreo, evitando con ello cualquier alboroto de sus pequeños durante este espacio de tiempo. Además, la presencia del Maestro hace que los juegos se desarrollen con arreglo a su reglamento y los niños se acostumbren a respetar a sus compañeros y a cumplir estas leyes del juego, esbozo rudimentario de las sociales que habrán de practicar el día de mañana, y si el incidente llega, como el Maestro está presente obre como juez y consejero”<sup>1677</sup>.

En la opinión de Enriqueta González, la acción adulta en las actividades lúdicas infantiles, debe abarcar también la elección y dirección a la hora de escoger los juguetes, interrogándose sobre “¿cuál debe ser la actitud de la maestra en cada caso? Si el juguete sirve en parte para la autoeducación del pequeño, hay que dejarle obrar libremente (...) Hay que enseñarlos a distinguir los juguetes (...) También hay que ilustrarles en el manejo de los nuevos o desconocidos para ellos”<sup>1678</sup>. En los años 50, el profesor de educación física Rafael Chaves ve en el juego dirigido para las niñas un instrumento idóneo de educación y autonomía, el cual necesita en un principio del auxilio e intervención adulta, pues primero el juego se enseña y practica dirigido, y después de conocido, en los recreos, eligen entre aquellos que conocen que más les gusta y lo practican sin dirección<sup>1679</sup>, posteriormente la jugadora que toma las riendas de la actividad lúdica, habrá de saber que quien dirige el juego, ha de ser consciente de que “es un colaborador más del juego, el más importante, pues de su gestión depende el éxito: ha de estimular o frenar, encauzando; ha de sentirse madre, y, al mismo tiempo, niña. Los juegos libres serán siempre vigilados; ahora bien, con vigilancia que no la perciba la niña”<sup>1680</sup>. Uno de los ideólogos más representativos de la pedagogía franquista, Adolfo Maíllo, también pretende determinar detalladamente cuál ha de ser el

---

<sup>1676</sup> SÁNCHEZ, R. (1947) “Juegos escolares” en *La Escuela en Acción* nº 7.504-7.505, p. 27.

<sup>1677</sup> SÁNCHEZ, R. (1948) “Los juegos escolares” en *La Escuela en Acción* nº 7.564-7.565, p. 224.

<sup>1678</sup> GONZÁLEZ, E. (1949) “Los juguetes” en *La Escuela en Acción* nº 7.654-7.655, p. 152.

<sup>1679</sup> CHAVES, R. (1954) “El juego o la actividad lúdica predeportiva (niñas)” en *La Escuela en Acción* nº 8.197-8.198, p. 122.

<sup>1680</sup> Ídem.

papel del maestro en los juegos de los niños, teniendo mucho interés en aclarar la cuestión mediante una serie de precisas instrucciones:

“¿Qué participación tendrá el maestro en estos juegos dirigidos, ya se trate de ‘juegos puros’, ya de ‘juegos pre-deportivos’? No podemos sino indicar globalmente la dirección de los cuidados del educador en este ancho campo de actividades escolares. El maestro debe, a mi entender, desempeñar las siguientes funciones, en este orden de cosas:

- a) Vigilará la realización de los juegos espontáneos.
- b) Observará cuidadosamente a los niños cuando se entregan a sus juegos.
- c) Propondrá nuevos juegos, en los que, al elemento puramente placentero –que no ha de faltar, claro es-, se sumen **finalidades de educación social** (...):

- 1.-Sumisión estricta a las reglas del juego, sin tolerar arbitrariedades ni ‘trampas’.

- 2.-Estímulo (y, cuando sea necesario, sanción adecuada) del ‘espíritu de equipo’, que obrará como antídoto de nuestro desorbitado individualismo.

- 3.-Robustecimiento del ‘principio de la jerarquía’, en forma de sumisión al ‘capitán’ o ‘jefe’, elegido, siempre que sea posible, por los mismos niños.

- 4.-Cuidar mucho de que la actuación de ‘conductor’ y ‘secuaces’ no degeneren, respectivamente, en ‘tiranía’ ni en ‘servilismo’, manteniendo en uno y en otros el sentido del ‘respeto’ a sí mismos y a los demás.

- d) Cuando sea necesario, el maestro actuará de árbitro, e incluso tomará parte activa en los juegos, como ‘uno más’, sobre todo cuando se trate de ensayar juegos sociales nuevos, para romper el ‘punto de inercia’ y beneficiar al grupo del sugestivo ‘efecto de arrastre’<sup>1681</sup>.

Si bien existen educadores que no ven necesidad de actuar en los juegos de sus alumnos, como Ramón Pieras que confía en que “lo importante es el juego libre de los niños, el juego ha de servir sólo para jugar, etcétera. Creemos que para esta clase de juego sobran los maestros e incluso la ludopedagogía”<sup>1682</sup>; lo más habitual es encontrar a otros que claman por una acción docente, aunque “sus intervenciones serán solamente las necesarias, siempre oportunas y nunca negativas. Las prohibiciones deben, a nuestro juicio, sustituirse por consejos que hagan derivar la actividad del chico”<sup>1683</sup>. Desde el punto de vista de Francisca Montilla, el maestro ha de estar siempre presente durante el juego de sus alumnos, no pudiendo renunciar a sus obligaciones educativas y debiendo

---

<sup>1681</sup> MAÍLLO, A. (1950) “La educación del sentido social. El papel de los juegos” en *Servicio* nº 343, p. 1.

<sup>1682</sup> PIERAS, R. (1955) “Ludo-pedagogía” en *El Magisterio Español* nº 8.331, p. 219.



ejercer prudentemente cuantas observaciones estime necesario, así, “no debe abandonar a sus alumnos, cuando éstos se entregan a la práctica de juegos recreativos. Su dirección es indispensable, si bien ha de ejercerla directamente para que no pierdan el atractivo (...) Intervendrá el maestro siempre que se produzcan incidentes perturbadores, de cuya corrección resulten enseñanzas morales convenientes y cuando ellos mismos requieran su ayuda”<sup>1684</sup>. Para Carmela Ribas, el educador no debe excederse nunca en su dirección para no llegar a agobiar ni coartar la iniciativa y libertad lúdica, ya que puede intervenir beneficiosamente, “pero no tratando de imponer disciplina; sería un fracaso. Puede conseguir una conquista, guiando al niño hacia su propio dominio, haciéndole capaz de gobernarse. No ahogar su autoridad, sino encauzarla; ése es el camino eficaz (...) En los juegos se puede intervenir, pero indirectamente; preparando las circunstancias”<sup>1685</sup>, acompañando al educando en el camino hacia la autonomía de manera discreta y flexible. Por su parte, Sánchez Buchón cree conveniente que el adulto esté siempre presente en los juegos de los pequeños, para vigilarlos y ejercer de árbitro que solucione cualquier situación problemática que surja durante su transcurso:

“El educador o maestro debe estar presente en los juegos e incluso intervenir para hacer que el juego no rompa las normas de la prudencia, para restablecer el orden moral en caso de que se perturbe, para resolver casos dudosos y para estimular y animar con nuevas ideas, e incluso a veces participar en sus juegos como simple jugador, dando ejemplo de respeto a las reglas, etc. Debe dejar, ordinariamente, el mayor margen posible a las iniciativas infantiles, al organizar los juegos”<sup>1686</sup>.

En estos años, Jacquin hace una llamada a la actuación e intervención de los adultos encargados de la educación para promocionar, fomentar y tutorizar los juegos de los niños, pues “todo educador, padre, profesor, dirigente del movimiento educativo, debe hacer que se juegue y debe utilizarse la fuerza educadora del juego (...) Debe aprender a valerse del juego como de un instrumento admirable pero delicado. Todo el mundo puede distraer niños y jugar con ellos; se necesita más experiencia y más

---

<sup>1683</sup> FILGUEIRA, J. y CORROCHANO, M. (1955) “Gimnasia y Educación” en *Revista de Educación* nº 33-34, p. 25.

<sup>1684</sup> MONTILLA, F. (1954) *La educación y su historia*, Madrid: [s.n.] (8ª edición), p. 128.

<sup>1685</sup> RIBAS, C. (1957) “Eojos, peleas y trampas en los juegos infantiles” en *Servicio* nº 603, p. 11.

<sup>1686</sup> SÁNCHEZ, C. (1956) *Curso de pedagogía*, Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana (4ª edición), p. 199.

abnegación para utilizar el juego con miras a desarrollar a cada uno de ellos”<sup>1687</sup>; aunque existe una figura, la del director de juegos, que requiere seguir una serie de parámetros específicos, si bien, las dotes que debe poseer y las acciones que ha de emprender:

“Son, ni más ni menos, las cualidades de buen educador. En cuanto educador, el director de juegos debe, para ser digno de su función, tratar siempre de desarrollar sus dotes, hacerse mejor para hacer mejores a los que tiene a su cargo. Educar a un niño no es empujarlo por detrás como una carretilla, sino ir delante de él y arrastrarlo: tener una autoridad formada por un crédito, justificado por las cualidades morales y técnicas del jugador y de organizador de juegos; ser justo; conocer a los niños y a cada niño; saber hablar sencillamente, directa y claramente; tomarlos en serio; inspirarles confianza y demostrarles que se confía en ellos; arrastrarlos, es decir, ser el jugador más entusiasta cuando es de desear que nos mezclemos en su juego y entusiasmarlos con nuestra juventud de espíritu y nuestras propuestas de actividades apasionadoras; saber eliminarse uno cuando no conviene estar al frente de ellos, a fin de dejar a todos la autonomía que buscan (...) El juego bien dirigido, aquel en que el director no se atribuye el papel principal, sino que provoca los esfuerzos de cada uno”<sup>1688</sup>.

La inspectora de enseñanza primaria Aurora Medina de la Fuente, propone un conjunto de pautas que ha de cumplir la educadora de maternales y párvulos durante el transcurso del juego de sus alumnos más pequeños, partiendo de que hay un campo amplio de actividad lúdica sobre el que debe reflexionar la educadora de párvulos para sugerir en cada edad el juego adecuado o dejarle libertad de elección<sup>1689</sup>; así pues, la educadora intervendrá exclusivamente cuando la situación lo requiera y sea necesario, puesto que “la Maestra ha de velar solamente por la adecuación de esta actividad a la edad del párvulo, el encauzamiento de estas actividades cuando se desborden o interfieran las zonas de actividad de otros alumnos y la ordenación de las mismas conforme a los períodos escolares”<sup>1690</sup>. Su función se limitará a supervisar y prestar la ayuda necesaria durante el transcurso de los juegos y actividades escolares respetando su iniciativa y trabajo individual, estimulándole y sugiriéndole, orientando solamente cuando haya algún despiste o enfrentamiento<sup>1691</sup>. En la década de los 60, son muchos

---

<sup>1687</sup> JACQUIN, G. (1958) *La educación por el juego*, Madrid: Atenas, pp. 9-12.

<sup>1688</sup> *Ibidem*, pp. 80-82.

<sup>1689</sup> MEDINA, A. (1959) “Juegos y juguetes” en *Vida Escolar* n° 4, p. 3.

<sup>1690</sup> MEDINA, A. (1959) “Juegos y ejercicios de cálculo” en *Vida Escolar* n° 9-10, p. 11.

<sup>1691</sup> MEDINA, A. (1959) “Juegos educativos” en *Vida Escolar* n° 13, pp. 4-5.

los que se aventuran a establecer un prototipo ideal de educador lúdico, para el que se precisa “un dirigente de juegos entusiasta, amigable y organizado; un educador, no un domador. Convertirse en jefe en el más amplio sentido de la palabra; vale decir, una cabeza que sepa observar, prever, sugerir; que dirija el juego, pero no mande. Observar es esencial. El resultado de sus observaciones ha de poner al educador en situación de señalar el camino que debe seguirse, de prever y sugerir los juegos”<sup>1692</sup>, para ello es esencial cumplir un requisito imprescindible, que no es otro que el de “no imponer nunca, sugerir a menudo, prever siempre; en una palabra, dominar la situación. Dejadle jugar hasta el final; cuando haya agotado el tema descubrirá con asombro las nuevas posibilidades, que primero podréis sugerirle, y luego dejar que denuncie por sí solo”<sup>1693</sup>. Según el *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria*, la acción o supervisión de un adulto en los juegos de los niños es necesaria incluso en los juegos libres, manteniendo una actitud conforme al precepto de estar vigilando sus juegos, aunque “a nuestro juicio, no se concede a estos juegos infantiles, al puro juego de ‘jugar por jugar’, al ‘juego primitivo puro’ (...) la importancia que se merecen. Importancia que radica, de un lado, en los perjuicios que una actividad física desordenada puede acarrear al que los practica y de otro a la –diríamos- transparencia con que el niño se nos manifiesta en sus juegos cuando estima que está libre de toda vigilancia”<sup>1694</sup>, aunque esta mediación será más presente y activa cuando tengan lugar las actividades lúdicas con fines didácticos, pues la intervención del maestro, “si bien debe pasar inadvertida en el juego puro, no es posible eliminarla en los de carácter didáctico, en los que tan unida va la propia realidad del juego con los elementos del trabajo escolar. Forzosamente ha de llevar la iniciativa el educador, aunque debe hacerlo de forma tan hábil que no mate la autenticidad de los resortes psicológicos sobre los que actúa la actividad lúdica”<sup>1695</sup>. Cuando se apliquen estos juegos en las clases de educación física, el maestro ha de prestar especial atención a la organización, dirección y distribución de los mismos:

“el educador debe programarlos de manera que satisfagan estas exigencias y nunca pierdan el interés para el niño. Para ello han de coordinarse a la vez los juegos libres y los dirigidos, sirviéndose más de los primeros cuanto menor sea la edad del niño. Hay que tener en

---

<sup>1692</sup> SMALL, M. (1962) *El niño actor y el juego libre de expresión*, Buenos Aires: Ed. Kapelusz, p. 10.

<sup>1693</sup> *Ibidem*, p. 12.

<sup>1694</sup> “Los juegos” (1963) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* n° 17, p. 15.

<sup>1695</sup> “El juego, como actividad escolar” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* n° 24, p. 14.

cuenta que el abuso de intervención de los mayores en las actividades infantiles les resta su principal atractivo, que es la espontaneidad y la improvisación. Cuanto más obedezca a motivaciones interiores, tanto más placer encuentran en él, aunque a veces se sirvan de estímulos internos. En los juegos libres, el papel del educador debe ser el de un discreto espectador, interviniendo únicamente para frenar todo lo que pase de lo razonable o cuando se desvíen de la inofensiva intención que deben tener”<sup>1696</sup>.

A pesar de la abundante literatura al respecto y tras tantas declaraciones y manifestaciones de los educadores españoles, por entonces aún no existe un consenso sobre cuál debe ser la intervención idónea del maestro en los juegos, así para Rafael Chaves “no es suficiente explicar la mecánica del juego y dejar a los chicos que los desarrollen libremente. Los pequeños por su versatilidad y los mayores por su inconsistencia, no lo practicarían con la seriedad necesaria en el desarrollo de todo juego ni se someterían a las reglas que lo configurasen”<sup>1697</sup>. En cambio, Antonio J. Onieva no está de acuerdo en que el docente tome parte en los juegos de sus alumnos, entre otros motivos, por miedo a disminuir su autoridad, creyendo que no debe jugar con los niños por varios motivos, “porque pierde su autoridad al convertirse en uno más en el juego; porque puede ser vencido por el niño, cuando el maestro debe ser siempre superior en todo a él; porque si se suscita una cuestión de orden moral, ya no habrá quien la resuelva, supuesto que el maestro no podría ser juez y parte y, en fin, porque mientras juega con un grupo no podría vigilar a los demás”<sup>1698</sup>; pero esto no quiere decir que nunca deba inmiscuirse para dirigir y coordinar sus juegos, sino que debe intervenir en los juegos, aunque no lo hará ostensiblemente para no mermar la libre espontaneidad del niño, “dicha intervención, directa o vigilante es necesaria para observar a los alumnos y restablecer el orden moral, caso de que haya sido perturbado. En cambio, no jugará con los niños para que su autoridad no padezca”<sup>1699</sup>. Contrariamente a lo recomendado anteriormente para la escuela primaria de niños, la actuación de la educadora en los jardines de infancia será mucho más activa y participativa en las actividades lúdicas de los más pequeños, donde:

---

<sup>1696</sup> “El juego y su valor educativo” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 23, p. 8.

<sup>1697</sup> CHAVES, R. (1965) “El juego en el campamento” en *Revista del Instituto de la Juventud* nº 0, p. 90.

<sup>1698</sup> ONIEVA, A. J. (1967) *Metodología de Organización Escolar*, Madrid: Editorial Magisterio Español, p. 151.

<sup>1699</sup> *Ibidem*, p. 153, esto es así, porque “no debe olvidarse que el juego es un aspecto más de la tarea escolar y no aparte de ella, y que, por tanto, tiene que estar tan dirigido por el maestro como lo están las demás tareas docentes. A la discreción del maestro se encomienda que lo que en el aula de clase es disciplina, en el patio del recreo se convierte en libertad” *Ibidem*, pp. 151-152.

“La maestra tiene que ser como la madrecita joven de los pequeñuelos. Nada de tiesuras ni de durezas de palabra. Jugará con ellos como un pequeño más, y, teniendo en cuenta que en todo ha de ser imitada, procura que sus movimientos, gestos y actitudes sean correctos, pues estos niños imitan más a través de lo que ven que de lo que oyen. No le importe parecer ridícula ante ojos extraños (...) Cuando los niños empleen juegos educativos (...) no rectifique la maestra al niño, sino que sentada a la mesa como un niño más, tomará un juego semejante, y hablando y preguntando, como si refiriera un cuento, irá colocando las piezas para que los pequeñuelos la imiten instintivamente, rectificando los errores por sí mismos. Y procure no perder nunca la paciencia ni hacer en los juegos de aquéllos lo que puedan hacer personalmente”<sup>1700</sup>.

Lentamente van cambiando las concepciones pedagógicas respecto a la actuación docente en las actividades lúdicas, conforme va normalizándose y generalizando la entrada del juego en la escuelas. Por ejemplo, a la hora de aplicar el juego a la matemática moderna se dice que “el profesor no interviene más que para proponer los juegos, vigilar el desarrollo de las operaciones y ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sus experiencias. Esto implica una ruptura total con la organización tradicional de la clase, donde la lección desaparece en provecho del trabajo libre”<sup>1701</sup>. En la década de los 70, el papel dinamizador y animador durante el ocio y tiempo libre del profesorado en los juegos de sus alumnos es el que va cobrando poco a poco mayor relevancia como manifiesta el inspector de enseñanza primaria Muñoz Lechón, ya que si los niños no conocen juegos recreativos para utilizar en el patio, “es deber nuestro enseñárselos. En otros casos los niños no juegan porque les falta estímulo para jugar. Entonces habrá que proporcionarles esos estímulos. No basta con mandarles al recreo y decirles que jueguen (...) El recreo es tiempo escolar, con actividades escolares específicas de recreo que deben ser dirigidas por el maestro”<sup>1702</sup>; el docente deberá acompañar a sus educandos en todos los tiempos y espacios lúdicos escolares para fomentar y provocar variedad en sus juegos, “durante el recreo, si los niños salen del aula, con ellos debe salir el maestro. Si los niños están en el patio o lugar de recreo, con ellos debe estar también el maestro dirigiendo sus actividades con el mismo entusiasmo que las de dentro del aula, pues son igualmente importantes”<sup>1703</sup>. Como indica el

---

<sup>1700</sup> *Ibidem*, p. 317.

<sup>1701</sup> BUJ, A. (1968) “Escuela y matemática moderna” en *Vida Escolar* n° 96, p. 25.

<sup>1702</sup> MUÑOZ, J.L. (1970) “¿Por qué se aburren muchos escolares?” en *Vida Escolar* n° 117, p. 27.

<sup>1703</sup> *Ibidem*, p. 28.

director pedagógico de ASPRONA, estas observaciones son igualmente válidas para la educación especial en la que los maestros actuarán tutelando y guiando el juego de sus alumnos, “si es preciso formular observaciones sobre el desarrollo del juego, que éstas sean constructivas, haciendo volver inmediatamente a las reglas exactas. Si se nota que el interés por el juego va a disminuir es mejor parar, para continuar de modo diferente o... cambiar de ocupación”<sup>1704</sup>. Por otra parte, según Prieto García-Tuñón, es necesario continuar demandando la ausencia de intromisiones externas al niño –especialmente en la educación infantil- mientras éste practica una actividad lúdica sin interrumpir de ningún modo su naturalidad en el juego, ya que “la intervención, además de inoportuna, será antieducativa. No obstante, la maestra tiene un completo cometido muy serio que cumplir: elegir el material adecuado a cada edad y a cada circunstancia, en muchos casos sugerir el juego y, siempre, estar atenta (...) en un clima estimulante, grato y de absoluta naturalidad”<sup>1705</sup>. El intrusismo adulto a la hora de adquirir o proporcionar juguetes a sus hijos o alumnos, no deberá tampoco exceder unos determinados límites de prudencia, pues en ocasiones, fruto del paternalismo o los imperativos de orden económico, desea proteger el juego de los niños proporcionándoles juguetes, no acertando siempre<sup>1706</sup>, por eso Eugenio Pérez demanda una especial atención y cuidado a la hora de seleccionarlos y de observar posteriormente sus juegos, teniendo los padres no sólo la responsabilidad de escoger adecuadamente los juguetes, sino de vigilar los juegos de sus hijos<sup>1707</sup>. Por entonces Lise Tourtet pretende convencer a los educadores sobre la importancia de una adecuada y ajustada actuación mediadora del adulto en las actividades lúdicas de los más pequeños:

“Modelados en cierto modo por una influencia social difusa, los juegos espontáneos del niño, con frecuencia estereotipados y monótonos, a veces violentos y agresivos, ganan no poco

---

<sup>1704</sup> RODRÍGUEZ, S. (1970) “La pedagogía de la expresión en la educación de deficientes mentales” en *Vida Escolar* nº 120, p. 28.

<sup>1705</sup> PRIETO, MA (1972) “El juego en el nivel de pre-escolar” en *Vida Escolar* nº 135-137, pp. 24-25; de estas indicaciones se deduce que “los padres o maestras, no deban nunca, en estas primeras edades, violentar las exigencias del juego sino quieren perturbar el hacer más positivo del niño y dificultar el preaprendizaje correspondiente. Por eso, el envaramiento, la rigidez, las fórmulas impuestas y no sentidas por el pequeño no tienen cabida en la escuela de párvulos” *Ibidem*, p. 26.

<sup>1706</sup> AYMERICH, M. (1972) “El juego” en *La Escuela en Acción* nº 10.089, p. 4.

<sup>1707</sup> PÉREZ, E. (1973) “El juguete, motivo de reflexión” en *El Magisterio Español* nº 10.122, p. 4. Al respecto, Mercedes Eguibar destaca la importancia que adquieren los adultos en la orientación lúdica de los más pequeños: “El niño no es capaz de elegir por sí solo el juguete que le pueda ir mejor, es la familia y esencialmente el maestro el que puede orientar, de acuerdo con las características y tendencias de los pequeños, para ir a estimular lo que vea conveniente y necesario” EGUIBAR, M. (1974) “La elección de los juguetes” en *El Magisterio Español* nº 10.242, pp. 13-14.

cuando son fecundados por la intervención de las educadoras, que remedian su indigencia y templan sus desórdenes (...) Procurar un ambiente exterior poético, distinto, arreglado, organizar la clase en rincones de juego permanentemente utilizables, constituye ya una acción educativa que, a pesar de ser indirecta, no por ello es menos eficaz. Pero sobre todo es la personalidad de la educadora la que permitirá establecer a atmósfera más propicia para el juego, la confianza, la impresión experimentada por los niños de que son aceptados cariñosamente, tal como son”<sup>1708</sup>.

A mediados de los 70, parece ser que ha arraigado la idea de respeto adulto y ausencia de intrusismo en las actividades lúdicas infantiles, si bien esta concepción pedagógica no se pone en práctica en la realidad educativa donde, como denuncia María Dolores Zamora, “lo sabemos muy bien todos los educadores, pero también sabemos que es una cualidad delicada, difícil de respetar por el adulto. ¡Cuántos padres y profesores interfieren en el juego del niño y aplican su mente de adulto en algo que sólo al niño le pertenece, privándole del placer que el juego les produce!”<sup>1709</sup>. Por entonces, Francisco Javier Bernal realiza una llamada a los responsables de la educación de los niños para que, si el niño se centra excesivamente en una sola cosa, los padres les procuren experiencias y juegos en las demás<sup>1710</sup>, esta actuación no se limitará a proporcionar o comprar juguetes u otros objetos de juego, sino a acompañarlos y orientarlos en la actividad lúdica: “antes que cifrar su felicidad en un juguete, hay que procurar que sepa entretenerse, jugar, recrear y estrenar los secretos que cotidianamente la vida ofrece. No olvidemos que, aunque es más asequible enseñar a jugar a los niños que comprarles un juguete, es más frecuente comprarlo que encauzar formativamente esa irrefrenable pasión infantil por el juego”<sup>1711</sup>. Se acuerda que si bien el juego se suele realizar espontáneamente por los niños y sin ninguna ayuda o asistencia, la actividad lúdica también “puede ser orientada por el educador y convertirse, sin perder su valor

---

<sup>1708</sup> TOURTET, L. (1973) *Jugar, soñar, crear*, Salamanca: Sociedad de educación Atenas, pp. 10 y 77; esto le lleva a concluir que: “Hemos de aprender a vivir; no se trata de ‘enseñar’ solamente. Cuando uno quiere dirigir prematuramente, ‘enseñarle algo a los niños’, fácilmente se encuentra uno con un fracaso significativo. La educadora tiene que saber callarse y observar; descubrirá que, antes de la acción, es indispensable conocer a los niños con destreza y con realismo. La toma de conciencia de las dificultades que hay que superar nace sobre todo del obstáculo, del problema. La intervención pedagógica consiste en ayudar al niño a descubrir su propia solución. Dejándose llevar por la experiencia, la educadora irá descubriendo lo que puede ser su intervención. Poco a poco irá inventando su pedagogía” *Ibidem*, pp. 158-159.

<sup>1709</sup> ZAMORA, MD (1974) “El niño y el juego en la edad preescolar” en *Didascalía* nº 47, p. 58.

<sup>1710</sup> BERNAL, FJ. (1975) “Hacia una utilización formativa del juguete” en *El Magisterio Español* nº 10.304, p. 11.

<sup>1711</sup> *Ídem*.

afectivo y su poder creador, en una especie de preparación para la vida personal y social; para el primer conocimiento de los objetos. Pero hay que saber suscitar el deseo de ‘explorar’, a través del juego, ciertos temas que sin unas ocasiones favorables no atraerían la atención de los niños”<sup>1712</sup>. A pesar de todo lo que se dice y argumenta al respecto, continúan existiendo ciertas controversias que suscitan el debate sobre el papel del adulto, las cuales van desde una intervención notable hasta la acción imperceptible, “esta participación de la maestra en las actividades de los niños es motivo de intensas discusiones. Sabemos que el juego simbólico o juego de imitación es el más característico de la edad preescolar (...) es una situación que el maestro puede aprovechar –aunque el juego se desarrolle en una atmósfera de libertad- para intervenir con observaciones, para interpretar o reglamentar el juego”<sup>1713</sup>. Bandet y Sarazanas creerán conveniente intervenir activamente en los juegos de los más pequeños, pues uno de los objetivos del educador es el de enseñar al niño a jugar el juego de la infancia<sup>1714</sup>, por eso recomiendan que “sin mostrarse demasiado directivos y sin dar a la vida familiar un aspecto escolar, los padres, con un mejor conocimiento de las necesidades de sus hijos, podrán enriquecer y animar sus juegos”<sup>1715</sup>; la actuación de los adultos dependerá también de la relación que tengan con los niños y los espacios en los que se encuentren éstos:

“La maestra no debe tener prisa en ver cómo sus pequeños alumnos utilizan para el descubrimiento de los conocimientos los juguetes que, de momento, sólo sirven para ‘divertirse’; pero los padres y educadores atentos al juego de los niños encontrarán el momento oportuno para una hábil sugerencia, para una ayuda material muy sutil que ampliará el horizonte del niño y que evitará la monotonía o el fracaso en juegos que todavía no domina. Al ‘enseñarle a jugar’ se limita demasiado al niño y a veces se orientan mal sus actividades; se corre el riesgo de romper la unidad procedente de su vida mental; se le puede coartar el poder de creación, que es preciso saber respetar. Los educadores pueden intervenir en la elección y renovación de los juguetes; a cada etapa del crecimiento corresponden ‘buenos juguetes’ que ayudan a superarla armónicamente, satisfaciendo de forma absoluta las necesidades de su desarrollo motriz, sensorial, afectivo y mental”<sup>1716</sup>.

---

<sup>1712</sup> BANDET, J y ABBADIE, M. (1975) *Cómo enseñar a través del juego*, Barcelona: Fontanella (2ª edición), p. 16.

<sup>1713</sup> GONZÁLEZ BOTELLA, Dra. (1978) “El juego asociativo. Escuelas maternas” en *El Magisterio Español* nº 10.468, p. 38.

<sup>1714</sup> BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea, p. 27.

<sup>1715</sup> *Ibidem*, 92.

<sup>1716</sup> *Ibidem*, pp. 153-154.



De igual modo, Sanuy y Cortés establecen que para enseñar a jugar, el educador debe limitarse a realizar una serie de acciones y afrontar la actividad lúdica con una actitud sencilla y activa, participando en el juego como un niño más, siendo relevante su ejemplo y fundamental la alegría y la flexibilidad que el adulto ponga en los juegos, pues es la forma más directa de irradiarla a los niños<sup>1717</sup>. Desde los planteamientos de la UNESCO, la función del juego es autoeducativa, por lo que a su parecer, “lo único que puede hacer el adulto es favorecer la creación de grupos de juego, responder a las preguntas que le hagan espontáneamente los niños con ocasión de esos juegos y aportar los materiales que ellos puedan pedirle. La tarea es difícil, porque enseñar evitando la buena respuesta es un arte; pero no por ello hay que caer en el otro extremo: sentarse y mirar pasivamente como juegan los niños”<sup>1718</sup>; así pues, en la práctica pedagógica basada en la actividad lúdica:

“En un primer tiempo, el educador utilizará pues medios discretos que favorezcan el juego sin controlarlo, limitándose a un estímulo tácito al que los niños se notarán muy sensibles en la medida en que éstos perciban que el adulto está verdaderamente contento de ver jugar a los niños sin querer mezclarse en sus juegos. Sin embargo, el papel del pedagogo será muchas veces determinante en la circulación de los conocimientos lúdicos, que se esforzará por promover mediante intercambios entre niños y niñas, grupos de edad, orígenes sociales o étnicos distintos. Ayudará así a constituir un verdadero dispositivo de desarrollo de los conocimientos adquiridos mediante las actividades lúdicas en el medio natural”<sup>1719</sup>.

Caminar hacia una actitud del adulto más favorable ante el juego infantil y los juguetes, como educadores y consumidores, es uno de los objetivos a alcanzar a finales de los 70, ya que “el adulto, al no considerar el juego infantil como algo serio, está negando el proceso de personalización del niño. A la hora de comprar un juguete, el adulto tiene que ponerse en el lugar del niño, pues muchos padres compran lo que a

---

<sup>1717</sup> SANUY, C. y CORTES, L. (1978) *Enseñar a jugar. Juegos educativos para el desarrollo de la personalidad*, Madrid: Marsiega, pp. 16-17.

<sup>1718</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 19.

<sup>1719</sup> *Ibíd.*, p. 20; de este modo queda claro que “El educador no se limitará a tolerar o incluso estimular el juego; facilitará en ocasiones su entrada en la clase, cuidando de que se respeten las condiciones ecológicas y el equilibrio y la salud del cuerpo. En tal caso, el profesor podrá, cuando lo estime necesario, destacar más una actividad dada, partiendo de un juego en el que ésta esté muy presente, sin perjuicio de modificar (simplificar, aclarar o, por el contrario, complejificar) la condiciones del juego (...) Fomentará por todos los medios pedagógicos (notas, premios, etc.) la comunicación dentro de la clase de los juegos

ellos les hubiera gustado utilizar o bien lo que les hubiera gustado tener de pequeños. El niño ha de participar en la elección de sus juguetes”<sup>1720</sup>. La situación del juego en la escuela, hace que los educadores se tengan que replantear su práctica docente alrededor de la actividad lúdica, pero como indica María Lluïsa Fernández, al maestro le resulta siempre más fácil organizar una clase, que promover y estimular el juego creador del niño, para así no tener que alterar el orden, la quietud o el silencio<sup>1721</sup>; asimismo, este cambio de mentalidad y dinámica pedagógica se da especialmente “en el juego dirigido, tanto en clase como fuera de ella, los objetivos están predeterminados. En ese caso la intervención del educador es mayor, la estructura del grupo cambia y el rol del adulto debe ser el de ayudar a la integración de todos los niños”<sup>1722</sup>. En la década de los 80, Catalán Balaguer apuesta por la actuación de los adultos en los juegos educativos de la edad preescolar, ya que en estos juegos la intervención de los adultos debe ser más positiva, “la participación activa del adulto como animador y árbitro. De la capacidad del adulto en presentar con habilidad estos juegos derivará el éxito en la realización del mismo”<sup>1723</sup>. Otros docentes reparan en la necesidad de la actuación adulta en los juegos dramáticos escolares, en los que el maestro actúa como entrenador y árbitro, “fija y, llegado el caso, recuerda las reglas del juego. Da el material y el momento de partida, organiza el espacio de actuación, distribuye eventualmente los papeles, participa en la búsqueda de trajes o de accesorios, sigue y relanza el desarrollo de la actuación interior; es decir, que él se dirige al personaje interpretado por el niño y no al alumno”<sup>1724</sup>, después deberá analizar y discutir con los alumnos tras cada sesión de juego alrededor de la actividad, teniendo siempre presente que el maestro “debe estar a la vez en el juego y fuera del juego, anticipando sobre el futuro inmediato y sobre el futuro más lejano de cada sesión; debe ser a la vez inspirador, animador y crítico. Debe, a pesar de todo, tener como objetivo que todos los niños participen en la actuación y prever en consecuencia la elección y el desarrollo de las actividades”<sup>1725</sup>. El profesor de la Universitat de Barcelona Alexandre Sanvisens i Marfull establece, en el prólogo de un libro de María de Borja, cuál ha de ser la consideración del ludotecario-pedagogo, el cual será “un veritable animador, que en certa manera modula la informació i

---

practicados fuera y del ensayo de nuevos juegos. Incitará a los niños a reunir en la escuela todo lo que necesiten para fabricar ellos mismos juguetes y sus materiales educativos” *Ibidem*, p. 21.

<sup>1720</sup> GARCÍA, I. (1979) “La importancia del juego en la infancia (I)” en *Escuela Española* nº 2.505, p. 15.

<sup>1721</sup> FERNÁNDEZ, ML. (1979) “Jugar es aprender” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 4.

<sup>1722</sup> DUNYÓ, F. (1979) “Jugar en la escuela” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 25.

<sup>1723</sup> CATALÁN, J. (1980) “El juego y el juguete” en *La Escuela en Acción* nº 10.411, p. 17.

<sup>1724</sup> FAURE, G. y LASCAR, S. (1981) *El juego dramático en la escuela*, Madrid: Cincel-Kapelusz, p. 13.

contribueix fonamentalment a l'educació integral del nois i noies. Respectant, la llibertat i l'espontaneïtat creativa. Un paper dinàmic, ben important en la regulació educativa i de transmissió cultural, en el desvetllament i en l'impuls efectiu que l'educació comporta<sup>1726</sup>; a continuació, la pedagoga catalana ofereix unas pautas acerca de la intervención del adulto respecto al juego y los juguetes de los niños, donde “l'educador ajudarà més el nen si juga amb ell que no pas si li imposa una joguina, perquè és la relació que s'estableix a través de la joguina, dins l'acte lúdic, entre el nen i el seu entorn, la cosa fonamental per al seu desenvolupament<sup>1727</sup>, una participació que ha de ser més intensa y amplia en el caso de los ludotecarios y demás educadores que intervienen y colaboran directamente en el funcionamiento de una ludoteca:

“1- *El ludotecari responsable* de la ludoteca ha de realitzar un treball de gestió i d'administració que coordini les activitats socio-educatives. Té una visió global de l'equip de treball i pot donar una visió de conjunt de la seva ludoteca als seus superiors. Té la responsabilitat de la programació i l'avaluació de les activitats d'animació i la responsabilitat econòmica de les despeses de funcionament i del material de la ludoteca. Podem dividir les seves funcions en funcions d'organització, pedagògiques, d'animació i d'informació (...) 2- *Ludotecaris ajudants*: treballaran en equip amb el ludotecari responsable i que tindran cura de les funcions que hom determini en cada cas (...) 3- *Animadors especialitzats en una tècnica*: són educadors eventuais que col.laboren de manera esporàdica i en relació amb algun taller o activitat concreta. Tindran plena responsabilitat en allò que concerneix al seu grup i el bon funcionament de l'activitat que se'ls encomani, i podran, a més, tenir iniciatives dins el seu taller de treball (...) 4- *Col.laboradors varis*: cada grup de col.laboradors haurà de tenir una responsabilitat concreta d'acord amb la seva preparació, els seus desigs i les necessitats de la ludoteca. Els seus treballs han de ser orientats i controlats pel ludotecari<sup>1728</sup>”.

Una vez más, se insiste en estos años sobre la delicadeza y cuidado a la hora de intervenir en los juegos de los niños, respetando la necesaria iniciativa y libertad infantil, pues las intervenciones adultas realizadas con sensibilidad “contribuyen en gran medida al enriquecimiento del juego de los niños, y les proporciona un entorno

---

<sup>1725</sup> *Ibidem*, pp. 13-14.

<sup>1726</sup> BORJA, M. de (1982) *Les ludoteques. Joguines i societat*, Barcelona: Edicions 62, p. 7.

<sup>1727</sup> *Ibidem*, p. 34.

<sup>1728</sup> *Ibidem*, pp. 220-223. De otro lado, Isabel García también hace referencia por entonces, a las funciones que deben ejercer los ludotecarios: “La orientación en el manejo de los juguetes, enseñar juegos nuevos, jugar con ellos, acostumbrarles a respetar los juguetes y devolverlos” en GARCÍA, I. (1983) “Las ludotecas” en *El Magisterio Español* nº 10.718, p. 29.

más estimulante y educativo, mientras que las intervenciones demasiado intensas o rígidas pueden acarrear una pérdida de espontaneidad, iniciativa y disfrute por parte de los niños”<sup>1729</sup>; de igual modo, José Corredor Mateos indica que “limitándonos al juego como reino del niño es muy importante saber cuál puede ser la intervención de los mayores –padres, hermanos, profesores-. Averiguar hasta qué punto se ha de orientar su juego, dentro de qué límites tenemos que movernos al facilitarles juegos y juguetes”<sup>1730</sup>. Todo esto hay que entenderlo teniendo presente una importante variable pedagógica que dice que se debe de evitar el equívoco que tiene que ver con “el problema que a menudo se formula en términos de una presunta ingerencia del adulto en la experiencia lúdica infantil. O dicho de otra manera, si es o no beneficioso que los adultos propongan esquemas de juego a los niños, si esto no menoscaba la espontaneidad y la creatividad infantil”<sup>1731</sup>, ante lo que Federico Bordogna opina que proponer estímulos lúdicos al niño “no puede considerarse en forma alguna limitador, sino como algo que, por el contrario, le sugerirá nuevas posibilidades de desarrollo. Lo importante es que los estímulos ofrecidos constituyan un problema para el niño, algo que fomente su curiosidad e interés”<sup>1732</sup>. A propósito de una experiencia de juego de simulación promovida por el servicio de medio ambiente de la Diputación de Barcelona en las aulas catalanas, se observa que los maestros son mucho más reticentes que los niños a entrar en el juego o a representar un papel, costándoles ser espontáneos, “con los niños, todo resulta más fácil: cuando han entendido en que consiste su papel, empiezan a jugar con una dinámica a menudo sorprendente. Sin embargo, es evidente que, cuando los maestros han jugado antes, han experimentado menos recelos para utilizar el juego en clase”<sup>1733</sup>. Respecto a este temor o reticencias de los adultos a la hora de actuar en el juego de los niños, Michi Garzón se pregunta sobre los miedos de los educadores para descubrir en el juego de los educandos las múltiples posibilidades de aprendizaje, “¿No será que nos cuesta soltar el protagonismo del maestro? El protagonismo lo tiene el niño; él hace y realiza su vida. Nosotros, padres o educadores, estamos para ayudarlo, no para hacer esa vida”<sup>1734</sup>, por eso mismo opina que la función del docente no es la de un observador pasivo de la conducta del niño, sino, por el contrario, la de guiar,

---

<sup>1729</sup> SMITH, P. (1983) “El juego en los programas de educación preescolar” en H. R. SCHAFFER (Dir): *El mundo social del niño*, Madrid: Visor, p. 158.

<sup>1730</sup> CORREDOR, J. (1983) “Algunas reflexiones” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 5.

<sup>1731</sup> BORDOGNA, F. (1983) “Juego y conocimiento” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 10.

<sup>1732</sup> Ídem.

<sup>1733</sup> BRETON, F. (1983) “L’Aigua, què en fem?” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 102, p. 71.

estimular, comprender y ayudar al niño a crecer<sup>1735</sup> como un auténtico tutor del juego infantil y sin dirigir extralimitándose en sus funciones.

Los peligros que ya hemos anunciado anteriormente sobre la intervención adulta continúan presentes, por lo que se insiste en que “si se desea conservar y poner a disposición del niño la cualidad lúdica del juego, es necesario que el adulto comprenda que su papel es el de invitar y no el de imponer. Si esto se olvida, debido a la ansiedad para lograr que el niño ejecute una determinada tarea o culmine una etapa en su desarrollo, se pierde la cualidad lúdica y la actividad se convierte en un inútil pesadilla”<sup>1736</sup>. Al respecto, Bernardo Carpenente cree que la actuación del educador ha de ser tan necesaria como discreta, pues “la idea extendida de que los niños ya saben jugar es sólo una verdad a medias. El juego colectivo necesita muchas veces del apoyo de un adulto que lo guíe, para que no se convierta en demasiado caótico, agresivo o frustrante. El niño agradece esa ayuda y confía más en que su juego tendrá éxito”<sup>1737</sup>, siendo tarea del educador el potenciar una actividad lúdica estructurante en la que el niño se desarrolla al enfrentarse a una situación nueva. De igual modo, González y Gómez estipulan que las principales funciones del educador deben ser:

“mantener la motivación del juego; hacer de juez imparcial; incitar, aconsejar y proponer sin una acción directa. El educador deberá, además: Intervenir en el juego, alguna vez, para experimentar; observar al niño en sus juegos; seleccionar los juegos en función de un orden; establecer los juegos en función de un orden; establecer una intensidad y alternancia adecuadas; movilizar a todos los niños (...) El educador favorecerá el desarrollo de las potencialidades que van a caracterizar cada una de las etapas evolutivas del niño”<sup>1738</sup>.

A pesar de las numerosas indicaciones y propuestas de actuación para el adulto en su práctica pedagógica respecto al juego de sus educandos, a finales de los 80

---

<sup>1734</sup> GARZÓN, M. (1983) “Cómo los niños pueden crecer a través del juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 105, p. 71.

<sup>1735</sup> *Ibidem*, p. 72.

<sup>1736</sup> NEWSON, J. y E. (1986) *Juguetes y objetos para jugar*, Barcelona:Ed. CEAC, p. 195. Al respecto, en un manual sobre educación preescolar, se puede leer que el papel del educador en el juego de los más pequeños debe consistir en: “poner el material al alcance de los niños de forma atractiva, para estimular al niño a que haga uso de él; que el niño ordene y use el material bajo una especie de norma amplia pero rígida; observar al niño en los diversos juegos para seguir en todo momento su evolución” CASTILLO, C; FLORES, MC; RODAO, F; MUÑIZ, ML; RODRÍGUEZ, J; y UNTURBE, J. (1985) *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*, Barcelona: CEAC (7ª edición), p. 92.

<sup>1737</sup> CARPENENTE, B. (1986) “Aprender jugando” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 143, p. 18.

persisten algunas dudas acerca del rol docente, justificadas si se tiene en cuenta que “entre una necesaria intervención para ayudar a los niños, y un inmiscuirse en sus actos y situaciones que más bien estorba, hay un tránsito poco perceptible; se hace muy difícil señalar los límites. No podemos hacer nuestros los problemas de los niños, sino que hay que dejarles a ellos la responsabilidad de los mismos y la toma de decisiones”<sup>1739</sup>; por eso mismo hay quien prefiere abstenerse de intervenir en los juegos infantiles, recomendando que durante el juego libre no se participe en el juego de los niños, “los niños tienen ya suficientes ideas y se estimulan recíprocamente. El adulto, en efecto, no es nunca un compañero de juego cualquiera, sino que siempre desempeña un rol de líder del juego, cosa que ya le corresponde tratándose de los juegos colectivos”<sup>1740</sup>, una justificación respaldada por varias razones, pues “ya sólo por el gran tamaño de su cuerpo no se acomoda al juego infantil; empeñarse en él constituiría un intento artificioso de establecer una igualdad que no es posible. Incluso al observar el juego de los niños debe guardar para sí las buenas ideas que se le ocurran, pues el juego no es asunto suyo”<sup>1741</sup>. En el lado opuesto, aún defendiendo una intervención lo más escasa posible, se encuentran los que apuestan por que la mejor manera que tiene el educador de enseñar juegos “es participando como un jugador más y sometiéndose a las reglas como todos. Aunque creemos que el poder adulto debería reducirse en la medida de lo posible, el adulto todavía tiene un papel primordial que desempeñar cuando los niños tienen 4 o 5 años (...) éste puede intervenir de manera que aumenten al máximo las oportunidades de que los niños desarrollen su autonomía”<sup>1742</sup>. Las mismas funciones las desempeñarán los ludotecarios aunque de manera más amplia, pues actúan en las dimensiones pedagógica, social, comunitaria, de animación del barrio y orientadora con los padres, o los encargados de un terreno de aventuras, especialmente “l’animador, que és la única persona adulta del terreny, i té com a funció el fet de garantir l’estimul de l’activitat i el joc en tot moment. L’animador haurà de ser una persona motivada, que li agardin els nens i el joc, i que pugui ser al hora, catalizador de l’experiència”<sup>1743</sup>. Por entonces, un grupo de educadoras de infantil, abogan decididamente por la intervención

---

<sup>1738</sup> GONZALEZ, C. y GOMEZ, F. (1987) *Juegos y educación física*, Madrid: Alhambra, pp. 17-18.

<sup>1739</sup> CAIATI; DELAC; MULLER (1987) *Juego libre en el jardín de infancia*, Barcelona: CEAC, p. 79.

<sup>1740</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>1741</sup> *Ídem*.

<sup>1742</sup> KAMII, C. y DEVRIES, R. (1988) *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Madrid, Visor, p. 260.

<sup>1743</sup> ALEGRE, J. (1988) *L’aventura de ludotequejar*, Barcelona: Escola Mirall, p. 14.

en los juegos de sus alumnos, ayudadas por la distribución en rincones de juego en las aulas:

“Frente a posturas que todavía defienden la no intervención del profesor (...), nosotros postulamos que ésta no es solamente esencial sino que constituye un aspecto auténticamente innovador. En otras palabras, las experiencias de juego que no comportan una reflexión profunda en cuanto al estilo de enseñar del profesor, desembocan en simples cambios organizativos que si bien suponen un avance metodológico, no constituyen en cambio una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) para que una intervención educativa en los rincones de juego sea eficaz debería oscilar entre unos niveles máximos y mínimos de ayuda y directividad (...) la intervención del maestro está en relación inversa a la competencia del alumno; cuanto mayor facilidad tenga éste en la resolución de una tarea, menor será el nivel de directividad en cada momento. En otros términos, la intervención del maestro ni debe coartar al alumno más adelantado ni ser demasiado vaga para el niño con dificultades”<sup>1744</sup>.

En la última década del siglo XX, la profesora de la Universidad de Sevilla Rosario Ortega pretende aclarar definitivamente el papel del profesor en el juego de sus alumnos, indicando que para intervenir didácticamente en el juego “hay que partir del principio de considerar al profesor no como un técnico que aplica ciegamente un instrumento, sino como un ser humano creativo, cargado de intencionalidad y dispuesto a comprender una situación humana compleja, a jugar dentro de ella, mejorando la comprensión y el desarrollo del pensamiento general y las ideas que en ella circulen”<sup>1745</sup>; en cambio, paralelamente continúan existiendo voces que piden que cuando los niños juegan hayan personas responsables cerca; lo cual no significa que deban intervenir en el juego<sup>1746</sup>. Por su parte, José Luis Linaza confía en que el papel del educador para facilitar el progreso pedagógico mediante el juego ha de consistir en que los adultos faciliten las condiciones que permiten el juego, estando a disposición del niño, sin dirigir ni imponer el juego<sup>1747</sup>. Por entonces, Taylor enumera los ‘Diez mandamientos’ de los docentes sobre la utilización de los juegos:

---

<sup>1744</sup> BELART, M. y ROSELL, M. (1988) “Los rincones de juego en el Parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 160, p. 66.

<sup>1745</sup> ORTEGA, R. (1990) *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*, Sevilla: Diada editoras, p. 31 y en ORTEGA, R. (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*, Sevilla: Ediciones Alfar, pp. 216-217.

<sup>1746</sup> WINNICOTT, D.W. (1992) *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, p. 75.

<sup>1747</sup> LINAZA, J.L. (1992) *Jugar y aprender (Documentos para la reforma, 7)*, Madrid. Alambra-Longman, p. 38.

“I- No corregirás las faltas menores de los jugadores; II- No propondrás una estrategia mejor que la de cualquier jugador; III- No corregirás ninguna elaboración o modificación de las reglas del juego hecha por los participantes; IV- No expondrás con excesivo detalle los propósitos, las reglas y el material del juego de simulación; V- No mantendrás un orden perfecto. El juego es divertido y ruidoso; VI- No desecharás los puntos que parezcan estar fuera del propósito de la discusión. Con frecuencia, estos son oportunos o solamente ligeras diferencias de criterio; VII- No reprimirás los desplazamientos que pueda exigir el juego; VIII- No contestarás a las preguntas de los participantes con un ‘esto no está en las reglas’. Es imposible para los creadores de juegos de simulación prever todos los acontecimientos y todas las preguntas que pudieran surgir a lo largo del juego; IX- Admitirás tu ignorancia en un determinado punto del juego o del proceso estudiado; X- Considerarás el juego de simulación como una forma de educación tan seria como otras menos agradables”<sup>1748</sup>.

En estos años, educadores españoles como Juan Carlos Narganes ven en la actuación del maestro la figura de un investigador lúdico, en la que dentro de una dinámica procesual, el docente “debe ser un conductor, un animador que ayuda al alumno a construir su propio conocimiento (...) interesa del profesor que sea un investigador del juego, que tenga fácil acceso a un amplio fichero y que sepa seleccionar entre ellos para conseguir las metas propuestas”<sup>1749</sup>. Por su parte, la profesora Eugenia Trigo Aza, a propósito de los juegos tradicionales en la educación física aspira a un modelo de actuación docente en el que el educador “será un orientador, porque tendrá que adaptar esos juegos tradicionales que traen sus alumnos, a las realidades de su aula y las características de sus educandos. Es la labor del profesor, buscar la educabilidad a través también del juego tradicional”<sup>1750</sup>; estas orientaciones habrán de tenerse presentes a la hora de realizar todas las funciones que le corresponden al profesor de educación física que habrá de: enseñar a jugar; a cooperar; enseñar juegos individuales (aprender a divertirse consigo mismo); enseñar juegos colectivos (aprender a divertirse con otros); enseñar juegos multifuncionales (que cumplan varias funciones y sirvan para toda la etapa de la vida de una persona); recuperar los juegos tradicionales

---

<sup>1748</sup> TAYLOR, J. (1993) *Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental*, Madrid: Los libros de la Catarata, p. 27.

<sup>1749</sup> NARGANES, JC. (1993) *Juego y desarrollo curricular en educación física: orientaciones para la reforma en enseñanza primaria*, Sevilla: Wanceulen, pp. 105-106.

<sup>1750</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Volumen II. Aplicaciones)*, Barcelona: Paidotribo, p. 28.



de la cultura de cada pueblo; no dirigir, gestionar; no mandar hacer, proponer<sup>1751</sup>. Esta actuación es más evidente en los juegos organizados, pues en ellos:

“al educador se le ofrece la oportunidad de intervenir para mejorar aquellos aspectos del juego libre (...) puede sugerir posibilidades, reestructurar, reformular, cambiar, hacer progresar o descubrir nuevos contenidos, relaciones o estructuras... Se puede cambiar roles, cambiar el contenido de algún juego, estimular el pensamiento. La función del profesorado o animador de juego durante las sesiones de juego dirigido, es básicamente ofrecer a los sujetos una más amplia gama de posibilidades lúdicas, tanto en lo que atañe a los materiales y espacios como estructura de los propios juegos. A la hora de organizar una sesión de juego dirigido, el educador tendrá en cuenta: 1- Organizar el contexto, las condiciones que posibilitan la consecución del juego. Buscar el espacio, los materiales más idóneos. 2- Analizar los juegos que se proponen”<sup>1752</sup>.

Agotándose ya el siglo XX, existe cada vez más, un acuerdo sobre el mejor modo de actuación lúdica por parte de los adultos o responsables de la educación de los niños, presentándose en diferentes contextos y bajo varios formatos. En el ámbito escolar, Pulet Carrasco tiene muy claro que “el profesor es parte clave del juego; representa y proyecta un modo de jugar. Es él quien debe comunicar un talante abierto y proponer una definición de la situación como punto de partida (que puede ser modificada), crear una cierta atmósfera en el juego. Muchas veces actuará como un participante más, invitando con su comportamiento a la implicación en la actividad”<sup>1753</sup>. De otro lado, desde la educación no formal, en el *V Congreso Estatal de Ludotecas* celebrado en Sitges en 1996, se establece entre las conclusiones que los ludotecarios son “profesionales especialistas de la educación a través del juego y el juguete. Su misión es garantizar el correcto funcionamiento de la ludoteca, así como de cualquier espacio o proyecto donde la intervención del juego y la actividad lúdica sea prioritario”<sup>1754</sup>. Esta concepción del educador como animador, cooperador y facilitador del juego de los niños, es la vigente en la actualidad, así frente a formatos lúdicos como los videojuegos, “se impone la habilidad del profesor para animar a su alumnado a

---

<sup>1751</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Volumen I. Bases teóricas)*, Barcelona: Paidotribo, p. 346.

<sup>1752</sup> *Ibidem*, pp. 413-414.

<sup>1753</sup> PULET, R. (1995) *Juegos de animación en educación infantil y primaria*, Málaga: Aljibe, p. 16.

<sup>1754</sup> AAVV. (1996) *V Congreso Estatal de Ludotecas*, Barcelona: Atzar y Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, p. 151.

superar los retos y- por qué no- a echar una mano a los que más lo necesitan. Hemos de tener claro que, aunque los alumnos situados delante de un videojuego sólo están aparentemente jugando, el profesor ha planificado una serie de intervenciones ya sean individuales o en grupos que son las que con la ayuda del juego provocarán el aprendizaje<sup>1755</sup>, para que esto sea una realidad, “mientras los alumnos juegan, los profesores observan e intervienen puntualmente en los grupos a medida que se hace necesario. La sesión debe permitir el trabajo autónomo de los alumnos, y la ayuda del profesor debe ser vista más como una colaboración puntual que intervencionista<sup>1756</sup>, debiendo caminar hacia el juego responsable y autogestionado de cada alumno acompañado de una supervisión docente.

Todo ello requerirá una concepción del maestro más innovadora y receptiva hacia la actividad lúdica donde el profesor cumple unos requisitos que le predisponen para adoptar una mentalidad abierta y no descartar los juegos, éste se dedica a observar y es capaz de aprender de sus estudiantes y mejora la calidad de su enseñanza a partir de la observación y el análisis de los juegos<sup>1757</sup>. El rol del educador respecto al juego en este nuevo milenio, adquirirá una gran protagonismo y responsabilidad, pues a los educadores es a quien “les corresponde introducirlo en la misma medida oportuna como juego, como actividad ludiforme, como contenido, sin olvidar el clima, el ambiente y el nivel de aceptación voluntaria o elección que conlleva la actividad lúdica. Si obligamos a jugar estamos cortando de raíz el valor de lo lúdico, limitando el significado del vocablo ‘juego’ a un mero ejercicio<sup>1758</sup>; debiendo valorar la iniciativa y la actuación independiente de sus alumnos sin necesidad de estar continuamente interviniendo, corrigiendo o dirigiendo sus juegos, si bien habrá de estar permanentemente supervisando, vigilando y controlando estas actividades lúdicas.

---

<sup>1755</sup> GRUP F9 (2000) “Un espacio para la simbiosis” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 291, p. 68.

<sup>1756</sup> Ídem.

<sup>1757</sup> *Ibidem*, p. 69.

<sup>1758</sup> BORJA, M. de (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Barcelona: Octaedro, p. 33.

## **7.2.- Formación de los educadores para comprender y aplicar las actividades y estrategias lúdicas.**

Los educadores que afrontan la actividad lúdica en su práctica pedagógica, se encuentran muchas veces ante el problema de la falta de formación para desempeñar adecuadamente esta tarea. En ocasiones, a pesar de los voluntarismos, atrevimiento y convicción personal acerca del poder educativo del juego, a la hora de hacer realidad sus concepciones lúdico-pedagógicas se tropiezan con un hueco o vacío formativo que sustente la práctica cotidiana. A lo largo de nuestra investigación hemos ido analizando el contenido de diversas publicaciones periódicas, artículos, libros, memorias y manuales escolares utilizados en las escuelas normales, lo cual nos ha servido como reflejo y ejemplo de los contenidos didácticos y curriculares que han ido conformando las mentalidades educativas a lo largo de nuestra historia contemporánea. Nuestro objetivo es completar ahora estos presupuestos teóricos y orientaciones prácticas, con una serie de llamadas o reclamos que realizan los propios educadores explicitando la necesidad de una formación específica o de reciclaje profesional en la temática lúdica para mejorar la praxis educativa.

Comenzamos nuestro recorrido, como en otras ocasiones, con la figura de Pablo Montesino que a mediados del siglo XIX, a la hora de enumerar las cualidades que debe reunir el maestro de párvulos, dice que “no necesitan en realidad estos maestros una instrucción grande y extraordinaria; mas es preciso que sean hombres de buena razón, de fácil comprensión, discernimiento y discurso para imponerse con facilidad en las prácticas racionales (...) inventando otras por sí mismos que conduzcan igualmente al fin principal de formar las costumbres de los niños e instruirles, como se suele decir, jugando”<sup>1759</sup>, con lo que el médico y educador zamorano deja en parte la práctica lúdica a la improvisación, sin necesidad de una formación pedagógica específica en la materia. A propósito de las diferentes formas de los juegos corporales, Francisco Giner propone su introducción puesto que “no han sido hasta ahora conocidas en nuestro país. Por esto se necesita ante todo familiarizar con ellas al magisterio (...) su cultivo permanente y su aclimatación radical sólo podrán lograrse cuando las Escuelas Normales de maestros

---

<sup>1759</sup> MONTESINO, P. (1992) *Manual para los maestros de escuela de párvulos*. Introducción crítica de Julio Ruiz Berrio. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE). Tomado de la edición de 1850, por la Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, p. 87.

(...) hagan suya esta causa y establezcan igualmente en el plan de sus trabajos una tarde de juego, en que los futuros educadores de la infancia se familiaricen con estos ejercicios”<sup>1760</sup>. Tras estas demandas y análisis sobre la situación de los juegos corporales en las escuelas españolas, realiza una serie de proposiciones, entre las que destaca que “en las escuelas normales para el magisterio, se debe preparar á los alumnos en tardes especiales destinadas al juego, para que en su día puedan introducirlo en las escuelas primarias”<sup>1761</sup>. En un artículo del *BILE* sobre un concurso para la organización de juegos escolares, podemos leer que existe una necesidad de escribir libros sobre las actividades lúdicas dirigidos a los educadores, para hacer conocer a los maestros, profesores, y padres de familia, las reglas y la marcha de los juegos escolares<sup>1762</sup>, cubriendo así un espacio formativo escasamente trabajado. A través de las páginas de este órgano de difusión de la Institución Libre de Enseñanza, podemos observar cómo se llevan a cabo por entonces a nivel europeo iniciativas de formación sobre la actividad lúdica que servirán posteriormente de incentivo o acicate a posteriores acciones similares en nuestro país como informa, por ejemplo, Ángel Mosso sobre el caso italiano: “en el próximo mes de junio se darán en Prusia dos cursos especiales para enseñar á las maestras á jugar: uno en Berlín y otro en Brunswick. Instituyamos también nosotros cursos de juegos para las maestras, y ante todo publiquemos un libro de juegos. No es difícil recoger los juegos italianos, añadiendo los extranjeros que nos faltan”<sup>1763</sup>. Ricardo Rubio da noticia también de otras acciones similares en Bélgica, la cual inició el este tipo de acciones organizando el gobierno belga, en 1883, dos cursos de enseñanza de juego para los maestros de gimnástica (en Lieja y Nivelles)<sup>1764</sup>, en otro

---

<sup>1760</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* n° 221, pp. 124-125.

<sup>1761</sup> *Ibidem*, p. 125.

<sup>1762</sup> MANEUVRIER, E. (1890) “El concurso Bischoffsheim sobre la organización de los juegos escolares” en *BILE* n° 320, p. 162.

<sup>1763</sup> MOSSO, A. (1892) “La educación física de la mujer” en *BILE* n° 373, p. 249. En la sección ‘Crónica del exterior’ de la revista *La Escuela Moderna* se recoge asimismo, la noticia de la realización de un curso en Suecia: “Durante el verano último, el profesor Salomón, Director de la Escuela de Trabajo manual de Nääs, ha agregado al curso público de trabajos manuales un curso especial de juegos al aire libre. Este curso se dio cinco veces por semana de 8 á 10 a.m. La dirección de los juegos fue confiada á un profesor de Gotemburgo, el Sr. Akermark, que hizo en Alemania un estudio profundo de los juegos populares más en voga (sic) en este país (...) Gran número de profesores de Suecia han seguido el curso de referencia, al cual han asistido también muchos extranjeros, especialmente ingleses” en *La Escuela Moderna* (1896) n° 65, pp. 158-159. A esta experiencia sueca, también hacen referencia dos profesores de la escuela normal de Bruselas: “la psicología del juego es un problema importantísimo, cuyo estudio pide que se siga lentamente por el interés de la ciencia y para el bien de la infancia (...) El juego exige que los educadores estén bien preparados para su enseñanza. En Suecia, en Nääs, se ha organizado una Escuela Normal de juegos. En gran número de países, los cursos de temporada de iniciación se dan periódicamente á los profesores en funciones, ó á los que quieran prepararse” SLUYS, A. y JONCKHEERE, T. (1913) “Los juegos en la educación” en *BILE* n° 645, pp. 356-357.

<sup>1764</sup> RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 391, p. 146.

artículo suyo se hace eco además de la experiencia alemana, pues en Berlín se crea un “Comité central para la propagación de los juegos de la juventud y del pueblo alemanes y funda cursos supletorios para enseñar á los maestros y maestras los juegos escolares: 2.398 maestros y 1.282 maestras han seguido ya estos cursos que se dan en varias ciudades del imperio”<sup>1765</sup>; una realidad europea que dista mucho de las escasas oportunidades que tienen por entonces los educadores españoles para ampliar sus conocimientos en la materia.

La dirección y práctica docente de los juegos en la educación está confiada en el tránsito entre el siglo XIX y XX, tanto a médicos e higienistas, como a profesores de educación física a los cuales se hace necesario formar en una disciplina relativamente nueva y emergente que pretende impulsar la actividad lúdica en la práctica pedagógica, por eso se cree que “es urgente crear cursos especiales en que los futuros profesores aprendan á dudar, lo cual será el comienzo de la sabiduría y de la competencia, porque ni sus sacrificios, ni su buena voluntad, ni su espíritu de iniciativa, que somos los primeros en reconocer y aplaudir de todo corazón, pueden compensar sus conocimientos rudimentarios en una ciencia nueva y muy dificultosa”<sup>1766</sup>, así pues parece “de urgencia pedir títulos suficientes a los profesores de gimnasia. La poca precisión del programa del certificado de aptitud para la enseñanza de la gimnasia, parece indicar que el redactor no poseía completamente todas las materias. Este programa hay que rehacerlo, porque no responde á las necesidades del momento”<sup>1767</sup>, siendo necesario dar un mayor peso al juego en estos programas del que tenía hasta entonces. Matilde García del Real es muy clara al respecto, demandando para que los juegos de los niños encuentren un buen acomodo en la práctica educativa que para que “los Maestros aprendan también á jugar, debe establecerse en las Normales una clase de Educación física, en que no sólo se enseñe la gimnasia, sino los juegos nacionales y extranjeros más convenientes; prefiriendo en los que sean análogos ó parecidos los nacionales, que, como es natural, arraigan mejor en nuestro carácter”<sup>1768</sup>. Por su parte, el alicantino Ángel Llorca también cree conveniente una mayor y mejor formación lúdica de todos los maestros o

---

<sup>1765</sup> RUBIO, R. (1898) “De educación física” en *BILE* nº 457, p. 110.

<sup>1766</sup> TISSIÉ, PH. (1899) *La fatiga y el adiestramiento físico*, Madrid: Librería de Fernando Fé (traducción española de Ricardo Rubio), p. 331.

<sup>1767</sup> *Ibidem*, p. 333.

<sup>1768</sup> GARCÍA, M. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 111, p. 431.

miembros de la comunidad educativa escolar, mediante una profunda reforma de los contenidos recibidos dando un peso mayor al juego del que tenía hasta la fecha:

“El niño pertenece á la Escuela pública y en ella debe jugar (...) Hay que organizar como modelo las Escuelas Normales Centrales y el Museo Pedagógico (...) de estos centros deberían salir convenientemente educados los inspectores que fuesen necesarios para llenar este servicio en toda la nación y el Profesorado que hubiese de funcionar en las Escuelas Normales (...) Importa la creación de un cuerpo especial de médicos que á la vez sean pedagogos. Es preciso que dispongamos de un Magisterio primario que responda á las exigencias de nuestro tiempo, condicionando el actual, en cuanto sea posible, por medio de cursos cortos, conferencias prácticas é inspección frecuente y entendida, y formando otro á la altura de las modernas necesidades”<sup>1769</sup>.

A principios de siglo XX, leyendo el diario de Andrés Manjón se aprecia la importancia que el sacerdote burgalés concede a la formación del magisterio en las actividades y estrategias lúdicas, por ejemplo, el 23 de mayo de 1901 escribe, que pasó todo el día enseñando a jugar a la enseñanza a maestros y niños<sup>1770</sup>, o el 24 de noviembre del mismo año, donde “Todo el día se dedica a Pedagogía: escribiendo la Hoja 48 del Ave-María, explicando Evangelio y Doctrina, conversando con D. Juan de Dios Negrillo sobre forma de enseñar, enseñando a los maestros los lugares aritméticos, y construyendo en el suelo un juego para exponer la historia patria. ¡Av. M.! ¡Av. M.! ¡Av. M.!”<sup>1771</sup>. Unos años más tarde, Pedro de Alcántara García recoge entre las conclusiones del *XIX Congreso Internacional de Medicina* celebrado en Madrid en mayo de 1903, las establecidas en la sección de higiene por la profesora de la escuela normal, Mercedes Tella, en su memoria sobre ‘Los juegos en la Escuela’: “Que los juegos corporales en las Normales tengan el *carácter de prácticos* para la higiene de las alumnas, y que se hagan en dichos Establecimientos estudios y prácticas referentes á juegos escolares higiénico-pedagógicos”<sup>1772</sup>. Por otra parte, Rufino Blanco denuncia la falta de formación de los docentes en la práctica lúdica, lo que añade una dificultad más a la aplicación escolar de esta actividad, pues si no juegan los niños es porque “no

---

<sup>1769</sup> LLORCA, A. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 112, pp. 42-43.

<sup>1770</sup> PRELLEZO, JM (1973) *Diario del P. Manjón 1895- 1905*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, p. 259.

<sup>1771</sup> *Ibíd.*, p. 272.

todos los maestros de primera enseñanza han estudiado a fondo la utilidad del juego y la importancia de este medio de educación”<sup>1773</sup>. Unos años más tarde, la inspectora de primera enseñanza de Zamora, Cándida Cadenas, denuncia que todavía las maestras no cuentan con los conocimientos y formación adecuada para desarrollar actividades lúdicas en sus escuelas, manifestando que “no puedo generalizar; pero en las de mi zona se hace muy poco. Sin preparación las maestras, su inflexible interpretación de la Cartilla Gimnástica Infantil lleva a todos los ejercicios una rigidez automática, que, útil para disciplinar ciudadanos que hayan de servir a su patria en día terrible, quita a los movimientos de la mujer la gracia y el arte”<sup>1774</sup>. Unas carencias de formación docente, que, como hemos visto y recuerda por entonces Ezequiel Solana, era muy distinta en otros países europeos, como Suecia, Alemania, Inglaterra o Estados Unidos, en donde “se celebran anualmente cursos de vacaciones para que los maestros se ensayen en los juegos de los niños, inventen otros nuevos encaminados a desenvolver el valor, el arrojo personal y el espíritu emprendedor y entusiasta”<sup>1775</sup>, lamentándose posteriormente al comparar estas diversas experiencias con la situación española. En una conferencia del profesor de la Escuela Oficial de Educación Física de Toledo, José Canillas, con motivo de un cursillo organizado por la Asociación de Maestros de Madrid, se hace una llamada a remediar este escenario:

“se comprende que es necesario atender a la formación del maestro como educador físico. Para ello, en las Escuelas Normales deben estudiarse las ciencias básicas de la Pedagogía aplicadas a la educación física, la Didáctica pedagógica gimnástica y, además, practicar los ejercicios físicos como ejecutantes y su enseñanza como instructores; de esta manera las generaciones sucesivas de maestros estarán capacitadas para esta misión. En cuanto a los maestros en ejercicio, es menester informarles de la doctrina y procedimientos de enseñanza en este aspecto de la educación y de la instrucción por medio de cursos especiales que comprendan conferencias y demostraciones prácticas”<sup>1776</sup>.

Ángel Ballesteros y Usano, en calidad de inspector de primer enseñanza, apuesta por introducir la actividad lúdica en las prácticas docentes de las aulas españolas, pero

---

<sup>1772</sup> GARCÍA, P. de A. (1909) *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid: Sucesores de Hernando. (4ª edición), p. 479.

<sup>1773</sup> BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando, p. 444.

<sup>1774</sup> CADENAS, C. (1925) “Educación física femenina” en *Revista de Pedagogía* nº 42, p. 255.

<sup>1775</sup> SOLANA, E. (1925) *Curso completo de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español, p. 121.

se encuentra que para ello será necesario dar una preparación nueva al maestro<sup>1777</sup>, enseñándole diversos juegos y la manera de practicarlos. Lo mismo sucederá con los directores y personal educativo de las plazas o campos de juego fuera de la escuela, como ocurre en Norteamérica, donde surgen “escuelas normales especialmente consagradas a la tarea de preparar tales profesionales. Hoy en día, el personal técnico de las plazas de juego en los Estados Unidos pasa de 20.000 profesionales”<sup>1778</sup>, unos datos que eran una quimera impensable en la España del primer tercio del siglo XX. En los inicios del franquismo, se continuará demandando una formación más completa en el ámbito lúdico, especialmente para los profesores de educación física, que habrán de transmitir los nuevos ideales de la dictadura y fortalecer físicamente a los españoles más jóvenes, así Julián Troncoso escribe en 1939 que “es preciso que los Maestros estudien en las Normales todos los juegos escolares basados en los diferentes ejercicios gimnásticos, la gimnasia en su aspecto fisiológico (...) la educación física es un problema intensamente ligado con el de educación general y del cual no es posible sustraerse, pues haciendo raza hacemos patria”<sup>1779</sup>. Para lograr este objetivo se ponen en marcha instituciones que instruyen y adoctrinan en la educación física y juegos nacionales, pues como cuenta Fraile Aranda, estas enseñanzas quedan en manos de personas “adictas al régimen, garantizando la transmisión de los valores adecuados a las nuevas generaciones (...) La formación del profesorado de esta asignatura se liga a la formación de los dirigentes juveniles y políticos. Dicha formación tiene lugar en dos centros diferentes en función del sexo y bajo la supervisión del régimen: la Academia de Mandos José Antonio (para hombres) y la Escuela Ruiz de Alda (para mujeres)”<sup>1780</sup>. El profesor de educación física de la Escuela Central de Gimnasia de Toledo, Demetrio Garralda, es de la opinión que esta formación se ha de impartir en las escuelas normales y complementar con la lectura de artículos o publicaciones, así como con la organización de cursos por parte de las más diversas instituciones:

---

<sup>1776</sup> CANILLAS, J. (1928) “La educación física. Organización, doctrina, didáctica pedagógica y presupuestos” en *La Escuela Moderna* nº 447, pp. 534-535.

<sup>1777</sup> BALLESTEROS, A. (1933) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 133, p. 13. Tres años después la Comissaria d’Educació Física i Esports de la Generalitat de Catalunya crea el Institut Català d’Educació Física i Esports, entre cuyas funciones figura la de “Formar el personal especialitzat en Educació Física escolar i el de totes les altres branques de la seva competència, amb la creació de serveis propis o per adaptació dels ja existents” en *Butlletí dels Mestres* (1936), Barcelona, Año VIII, p. 229.

<sup>1778</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* nº 874, p. 51.

<sup>1779</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español* nº 6.664, pp. 319-320.



“Formación profesional del maestro por lo que a estas enseñanzas se refiere.- El lugar indicado para el aprendizaje de estas enseñanzas es la Escuela Normal, de donde debe salir todo maestro capacitado para realizar dentro de la escuela la labor de educación integral que se le encomienda. Ahora bien; todos sabemos que en las Normales se desatiende o se cumple con muchas deficiencias esta misión. Por ello el maestro celoso del cumplimiento de su deber ha de rodearse de los conocimientos necesarios a tal fin, por medio de revistas y textos de autores acreditados, que traten estas cuestiones con verdadera competencia. Otro medio podría consistir en organizar en las capitales de provincias cursillos (...) a los que acudieran cuantos maestros simpatizaran con estas cuestiones. Estos cursillos podrían realizarse en el período de vacaciones, con ayuda por parte del Estado, Diputaciones y Municipios”<sup>1781</sup>.

La Administración Central toma buena nota de estas recomendaciones, y a lo largo de los diferentes cuestionarios y disposiciones oficiales de la formación del magisterio en la década de los 40 y principios de los 50<sup>1782</sup>, incluye entre sus programas de formación de profesorado –especialmente en el área de educación física- temas relacionados con los recreos dirigidos y juegos escolares en las más variadas modalidades, para que los docentes españoles los conocieran y aplicaran con posterioridad en la práctica escolar. Se espera que para que un maestro pueda realizar actividades deportivas y juegos escolares, deberá haberse formado previamente en este tipo de actividades, no sólo de manera teórica sino practicándolas y para ello necesitarán

---

<sup>1780</sup> FRAILE, A. (2001) *Actividad física jugada: una propuesta educativa para el deporte escolar*, Alcoy: Marfil, p. 12.

<sup>1781</sup> GARRALDA, D. (1941) *La educación física en la Escuela. Gimnasia y juegos*, Madrid: Espasa-Calpe SA, pp. 30-31.

<sup>1782</sup> Por ejemplo: *Resolución de 30 de octubre de 1942, por la que se publican los cuestionarios del primer curso de cultura general para los estudios del Magisterio* (BM. 30-XI-1942); *Resolución de 6 de diciembre de 1943 por la que se publican los cuestionarios del segundo curso de “Cultura general” para los estudios del Magisterio* (BM. 3-I-1944); *Circular de 6 de noviembre de 1945 por la que se publican los cuestionarios de primer curso para los alumnos de las Escuelas del Magisterio* (BM, 3 y 10-XII-1945); *Resolución de 26 de octubre de 1946 haciendo públicos los cuestionarios del segundo ejercicio para los alumnos de las Escuelas del Magisterio y dando normas para el desarrollo de la Enseñanza* (BOE, 26-XI-1946, BM, 18-XI-1946); *Orden de 2 de julio de 1947 por la que se aprueba los cuestionarios correspondientes al tercer curso de la carrera del Magisterio* (BM, 28-VII-1947); *Orden de 20 de julio de 1950 por la que se publica el programa de Educación Física femenina para la carrera del Magisterio* (BM, 14-VIII-1950); *Orden de 28 de septiembre de 1950 por la que se aprueban los cuestionarios para las Escuelas del Magisterio* (BM, 2-X-1950); *Orden de 29 de septiembre de 1951 por la que se aprueban los programas del segundo curso de Educación Física para alumnos de Escuelas del Magisterio* (BM, 15-X- 1951); *Orden de 20 de marzo de 1952 por la que se publican los cuestionarios correspondientes al tercer curso del Plan de estudios vigente en las Escuelas del Magisterio* (BM, 31-III y 15-IX-1952); *Orden de 14 de noviembre de 1952 por la que se publican los Cuestionarios de primero, segundo y tercer cursos para las alumnas de la carrera del Magisterio, correspondientes a la asignatura de “Educación física”* (BM, 22-XII-1952 y 5-II-1953).

de medios materiales, como el campo de deportes, canchas, piscinas, etc., en el mismo grado de importancia que la biblioteca y las clases, para obtener ‘nuevos Maestros de España’ con alma y cuerpo sano<sup>1783</sup>. Por entonces, se da noticia en la revista *Servicio*, editada por el Sindicato Español del Magisterio (S.E.M.), de la convocatoria de un concurso-oposición para proveer de una plaza de Profesor de juegos recreativos y deportes de los Colegios e Internados municipales del Ayuntamiento de Madrid, cuyos requisitos mínimos exigidos son: el haber realizado prácticas de deportes durante cinco años como mínimo en puestos semejantes, así como haber dirigido personalmente las prácticas deportivas en campamentos del Frente de Juventudes<sup>1784</sup>. El maestro Francisco Azorín es otro de los que plantea la necesidad de aumentar la formación en esta materia para el profesorado, unos contenidos específicos a los que alude a propósito de la inclusión del juego escénico en la dinámica escolar:

“El profesorado no tiene que ser, ni debe ser integrado por especialistas, sino por los propios Maestros, para que así toda la obra educativa conserve su unidad, con la formación específica necesaria, y, sobre todo, con su *querer-hacer*. Esta formación –en caso de que prendiera la nueva inquietud- no había de faltarles; estoy seguro de ello; ya dispondría lo conveniente la propia Comisaría de Extensión Cultural, a la que no le faltaría el asesoramiento, si fuese necesario, de la Real Escuela de Arte Dramático (...) Tal vez fuese posible incluir ‘el juego escénico’ dentro de la temática de alguna de las Semanas Pedagógicas, que se vienen celebrando, no sólo como medio de orientación, sino también como intercambio de ensayos que se vayan realizando; cosa precisa, especialmente, en la etapa inicial”<sup>1785</sup>.

Con el transcurso de los años se van realizando esporádicamente una serie de cursillos, conferencias y otras iniciativas puntuales de formación del magisterio sobre la manera más idónea de aplicar la actividad lúdica en las aulas; pero es con motivo del *II Congreso Internacional sobre el Juego y el Juguete en el ámbito de la escuela y la educación especial* celebrado en Barcelona del 19 al 21 de noviembre de 1977, cuando se hace una apuesta más clara y evidente por la consolidación y mejora de estas enseñanzas lúdicas dirigidas a los educadores españoles. En el ámbito de la escuela se propone entre las conclusiones que “se solicita que en los planes de estudio de

---

<sup>1783</sup> CHICO, P. (1949) “Fútbol y pedagogía” en *El Magisterio Español* nº 7.658, p. 167.

<sup>1784</sup> “Concurso-oposición para profesor de Juegos y Deportes en el Ayuntamiento de Madrid” (1951) en *Servicio* nº 365, p. 4.

Formación de Profesorado, impartidos en Escuelas y Facultades Universitarias, el estudio del juego figure con mayor importancia de la que hasta ahora se le presta. En el reciclaje y perfeccionamiento del profesor en ejercicio debe figurar prioritariamente la información y formación sobre el juego<sup>1786</sup>; asimismo, en el ámbito de la educación especial también se establece que la formación adecuada de todo el personal vinculado a estas enseñanzas es condición imprescindible para brindar estos servicios satisfactoriamente<sup>1787</sup>, con lo que no se podrá obviar la formación y el conocimiento del juego adaptado a este tipo de educandos. Con la introducción del modelo de ludotecas en nuestro país a finales de los 70 y principios de los 80, surge también la necesidad de formar a un personal competente para estas instituciones, por lo que Xurxo Torres escribe que por lo respecta a “la formación de los ludotecarios, éstos deberán ser personas con suficiente preparación científica en el campo de la psicopedagogía infantil y juvenil, en técnicas de animación cultural y técnicas de expresión”<sup>1788</sup>, erigiéndose así en unos completos profesionales de la actividad lúdica. Fruto de la investigación de la pedagoga María de Borja sobre el ‘Estudio para la implantación de una red de ludotecas en Catalunya’, pronto se ponen en marcha estas iniciativas formativas; como indica, era urgente la preparación de los responsables, así como la concienciación entre los educadores, para lo que se organizaron escuelas de verano desde 1980, así como cursos y seminarios en Barcelona, Mallorca, Girona y Mataró, iniciando una formación específica sobre juego y juguetes<sup>1789</sup>. Por entonces, la psicóloga de la educación Isabel García también hace referencia a las enseñanzas dedicadas al personal educador de estas instituciones de juego, escribiendo que las personas encargadas de las ludotecas “tendrán que tener conocimientos sobre el desarrollo de las etapas evolutivas por las que atraviesa el niño a lo largo de su infancia, los juegos y los juguetes más adecuados a cada una de estas fases, las necesidades y aficiones particulares, enseñar juegos nuevos

---

<sup>1785</sup> AZORÍN, F. (1954) “El ‘juego escénico’, como actividad escolar” en *Escuela Española* n° 723, p. 775.

<sup>1786</sup> INFORMACIÓN (1977) “Conclusiones del II Congreso internacional sobre el juego y el juguete en el ámbito de la escuela y la educación especial” en *Bordón* n° 222, p. 187.

<sup>1787</sup> *Ibidem*, p. 189.

<sup>1788</sup> TORRES, X. (1979) “Un espacio para el juego: las ludotecas” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 57, p. 24.

<sup>1789</sup> BORJA, M. de (1983) “Las ludotecas, algunas experiencias” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 99, p. 22; en otros libros suyos insistirá al respecto: “Es necesaria la existencia de educadores con amplios conocimientos de técnicas de animación lúdica y de los materiales de juego y juguetes, formados convenientemente a nivel teórico y práctico a través de estudios programados que garanticen una dirección responsable y eficaz de los mismos” BORJA, M. de (1980) *El juego infantil (Organización de ludotecas)*, Barcelona: Oikos-Tau, p. 28 ; y también en BORJA, M. de (1982) *Les ludoteques. Joguines i societat*, Barcelona: Edicions 62, p. 16.

par estimular sus capacidades, etc.”<sup>1790</sup>, pudiendo adaptar de esta manera la práctica lúdica a las necesidades de cada niño en particular.

Volviendo al contexto escolar, en la década de los 80 prosigue la demanda de una mayor preparación para los maestros en el ámbito lúdico, pues la formación que reciben al respecto deja todavía mucho que desear, “la introducción del juego dramático en el aula conlleva un cierto número de inquietudes o de problemas y presenta también ciertas ventajas para el maestro, para el niño y para la clase. Para el maestro, la dificultad principal es lanzarse a una actividad para la cual, en general, no se siente formado”<sup>1791</sup>. La Declaración sobre el derecho del niño al juego de la Asociación Internacional para el derecho del niño al juego –miembro de la ONU con estatutos consultivos de la UNICEF y UNESCO- proclamada en septiembre de 1982, pretende mejorar y estabilizar esta formación a nivel internacional, instando a “introducir estudios sobre la importancia del juego en la instrucción de todos los profesionales o voluntarios que trabajan con o por los niños”<sup>1792</sup>. Parece ser que la formación que recibe el magisterio español en estos años continúa careciendo de un sólido cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos sobre la actividad lúdica, por lo que el profesor de EGB Bernardo Carpenente a propósito del aprendizaje del juego simbólico o dramático, insiste en que:

“en lo referente a la formación inicial del profesorado, es necesario introducir el juego dramático en el currículum escolar de las Escuelas de Magisterio, abriendo puertas a los expertos y profesionales del teatro. En cuanto a la formación de los profesores en activo: se impone el reciclaje de la totalidad de los maestros a los que correspondiese impartir el juego dramático. No se puede abandonar al ‘voluntarismo’ de unos cuantos, que se lo procuran fuera de las horas de trabajo o en Escuelas de Verano, siempre lejos de los cauces institucionales”<sup>1793</sup>.

---

<sup>1790</sup> GARCÍA, I. (1983) “Las ludotecas” en *El Magisterio Español* nº 10.718, p. 29.

<sup>1791</sup> FAURE, G. y LASCAR, S. (1981) *El juego dramático en la escuela*, Madrid: Cincel-Kapelusz, p. 12.

<sup>1792</sup> Anexo en TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Volumen I Bases Teóricas)*, Barcelona: Paidotribo, p. 451.

<sup>1793</sup> CARPENENTE, B. (1986) “Aprender jugando” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 143, p. 17; su propia experiencia indica los progresos que le han permitido hacer este tipo de enseñanza: “Lo que en un principio pudiera parecer un agobio: asistir a cursillos, seminarios permanentes, leer a Rodari, a Bruno Bettelheim..., fue paulatinamente haciendo mis clases más lúdicas para mis alumnos y más satisfactorias para mí, gracias a la posesión de recursos que otros maestros de a pie me habían proporcionado” *Ibidem*, p. 22.

Así pues, tanto a nivel de educación formal como no formal se hace necesario ampliar las enseñanzas lúdicas para los encargados de supervisar y tutorizar los juegos de los niños. Para los ludotecarios la formación abarca dos aspectos; “por un lado tienen que saber cuanto se refiere al juguete (...); por el otro, poseer una preparación específica para el diálogo con el niño, medio educativa y medio social. En fin, habrán de seguir un programa de formación técnica y pedagógica que comprenderá como exigencia previa todo lo relacionado con el juego, semiótica del mismo y su papel en el proceso formativo de la persona”<sup>1794</sup>. En el contexto escolar, es igualmente necesaria esta preparación de los docentes, puesto que el éxito de la implantación de la actividad lúdica en la escuela y su importancia en el vida del alumno, requiere la formación adecuada de animadores que sepan compartir esta actividad con él<sup>1795</sup>. Una muestra de este interés por formar a los maestros es la experiencia de la Escuela de Magisterio de Pamplona, que en 1988 se da cuenta de la relevancia que –como vimos- va adquiriendo el ajedrez en la aulas españolas, la cual se refleja en el hecho de que algunas Escuelas de formación del profesorado organizan cursos de monitores de ajedrez dirigidos a sus alumnos, futuros profesores de EGB<sup>1796</sup>. Por su parte, Vial también será de la opinión de que para introducir los juegos en la institución escolar, es importante modificar las ideas recibidas e incluso la formación de los maestros<sup>1797</sup>; por ello propone un ambicioso plan educativo para el magisterio:

**“Formación de los nuevos ‘maestros’.** Hay que dedicarse a la creación de fórmulas de preparación de los maestros polivalentes para esta función particular (...) Una disponibilidad sin falta más allá de una presencia física: de la seguridad y, llegado el caso, de la eficacia del juego dependiente. La flexibilidad del animador. La intervención de éste será mejor en la medida en que esté mejor instruido sobre la técnica del juego. Toda formación de animador presenta un doble aspecto: una sólida formación pedagógica (bio-psico-socio-pedagógica) y un equipamiento amplio y preciso, a la vez, en cuanto a las técnicas y materiales lúdicos”<sup>1798</sup>.

En la última década del siglo XX, varios educadores insistirán en la conveniencia de instaurar una formación amplia y completa sobre la actividad lúdica, pues como manifiesta la profesora Rosario Ortega, “el profesor debe aprender la cultura

---

<sup>1794</sup> CRESPO, MT. (1987) “Las ludotecas y su funcionamiento (y II)” en *Escuela Española* n° 2.849, p. 7.

<sup>1795</sup> GONZALEZ, C.; GOMEZ, F. (1987) *Juegos y educación física*, Madrid: Alhambra, p. 4.

<sup>1796</sup> AAVV (1988) “El ajedrez en la escuela” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 164, p. 37.

<sup>1797</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, p. 101.

lúdica de su clase y estudiarla. Un segundo paso debe ser estudiar los juegos que se han observado y en los cuales se ha participado. Supone organizar la información de forma adecuada para poder usarla cuando la necesite. Finalmente debe estar preparado para intervenir en el juego con finalidad pedagógica”<sup>1799</sup>. De igual modo, para el empleo de los juegos de simulación escolares, los profesores también requerirán una preparación previa que les haga ser más receptivos a este tipo de actividades, ya que de lo contrario el uso tradicional de la evaluación escolar “desvaloriza el enfoque del aprendizaje mediante el juego (...) Es necesario haber jugado uno mismo para poder valorar su interés real. La utilización del juego en la escuela, implica que los profesores deben estar dispuestos a dedicar una parte importante de su tiempo a familiarizarse con este método de enseñanza”<sup>1800</sup>. Según Eugenia Trigo Aza, la concepción que atiende al juego como elemento principal sobre el que ha de girar toda la educación física escolar, pues para que pueda cumplir los nuevos cometidos, “sus profesionales tanto en formación inicial como permanente deben ser reciclados. Recomendaciones: Reciclaje de todos los técnicos de la educación físico deportiva (profesores, entrenadores y monitores); Hacer una educación física recreativa (...)Y, para ello nos tienen que enseñar, es imposible aprender de la nada y, de momento el juego ha sido, eso, la nada”<sup>1801</sup>. Respecto a las enseñanzas que reciben los ludotecarios, son escasos los programas oficiales que las llevan a cabo, por lo que las mismas ludotecas son, en muchas ocasiones, las que forman a sus empleados:

“Puesto que no existe una formación reglada y continuada para quienes trabajan o deseen trabajar en el campo de las ludotecas, la especialización educativa de estos profesionales puede asegurarse a través de ofertas lanzadas por las propias ludotecas, en coordinación con las escuelas del tiempo libre, con la universidad o con empresas especializadas. Con estos programas formativos, por una parte, se otorga carta de naturaleza y dignidad al fenómeno del juego y, por otra, se garantiza la formación sobre este tema de ese numeroso grupo de personas que, directa o indirectamente, recurren al juego (profesores, educadores de tiempo libre, animadores socioculturales) como dinámica de trabajo elemental (...) El carácter no reglado de este tipo de formación no debe impedir su atención sistemática a aquellos contenidos y áreas de

---

<sup>1798</sup> *Ibidem*, pp. 137-138.

<sup>1799</sup> ORTEGA, R. (1990) *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*, Sevilla: Diada editoras, pp. 32-33.

<sup>1800</sup> SAEGESSER, F. (1991) *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*, Madrid: Visor, pp. 74-75.

<sup>1801</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional...*, Op. Cit., p. 346.

aprendizaje que subyacen al acto de jugar y acaban por condicionar de forma definitiva el valor real de esta actividad. Los ludotecarios necesitan una constante reactualización de sus saberes”<sup>1802</sup>.

El horizonte marcado para la formación de ludotecarios en el siglo XXI, lo apuntan las conclusiones del V Congreso estatal de ludotecarios celebrado en 1996 en Sitges, al demandar que el ludotecario necesita de una formación universitaria especializada que permita consolidar su profesionalización<sup>1803</sup>; de igual modo, en el contexto escolar también hace falta dotar de ciertas nociones y contenidos lúdicos a los docentes, ya que “la inclusión sistemática de las posibilidades del mundo lúdico en el currículum escolar es un reto apasionante, pero no fácil, que requiere una formación específica del profesorado y un aumento de las líneas de investigación sobre la naturaleza y posibilidades de los juguetes y juegos para su mejor integración en el currículum educativo”<sup>1804</sup>. En la actualidad, aunque poco generalizadas, existen varias experiencias que ayudan a los educadores a ampliar sus conocimientos sobre la actividad lúdica, así por ejemplo a nivel universitario, bajo la dirección de la profesora Petra María Pérez, el Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València imparte en el curso 2005-2006 el *XVI Diploma del Juego y la Educación. Formación del ludotecario*<sup>1805</sup>; asimismo en los planes de estudio de algunas carreras universitarias se ofertan módulos al respecto, como el de ‘Pedagogía del Juego’ en la diplomatura de Educación Social y la Licenciatura de Pedagogía – Universitat de València-, ‘Danzas y juegos populares españoles’ en las especialidades de Educación Infantil y Educación Física de la Diplomatura de Magisterio –Universidad de Granada-; o ‘Juego educativo’ en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Burgos; a lo que hay que añadir la amplia variedad de cursos de libre opción y de tiempo libre organizados por numerosas instituciones y colectivos.

---

<sup>1802</sup> LÓPEZ, M. y VILLEGAS, J. (1996) *Organización y animación de ludotecas*, Madrid: Editorial CCS (2ª edición), p. 168.

<sup>1803</sup> AAVV. (1996) *V Congreso Estatal de Ludotecas*, Barcelona: Atzar y Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, p. 151.

<sup>1804</sup> BORJA, M. de (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Barcelona: Octaedro, p. 33.

<sup>1805</sup> El programa previsto para la edición del 2005-2006 es el siguiente: **Introducción**, El hombre y el juego desde una vertiente antropológica; **El juego en cada una de las etapas del desarrollo evolutivo**: 1. Introducción; 2. Desarrollo; 3. Características evolutivas de niños /as según la edad; 4. Orientaciones de "Cómo elegir el juguete más adecuado"; **Las ludotecas**: 1. Las ludotecas; 2. La ludoteca familiar (una experiencia pionera actual); 3. Elaboración de un proyecto de ludoteca; **Animación Sociocultural: Actividad Lúdica**: 1. Animación sociocultural; 2. Técnicas de animación a través de la lectura; **El juego en la educación**: 1. El juego en la educación en valores; 2. Finalidad del juego en la enseñanza en valores; **El juego en la Educación: Diseños Curriculares**: 1. El juego y la educación; 2. Las competencias Lingüísticas a través del juego.

### **7.3.- Implementación del juego en la institución escolar.**

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 así un cambio en el que “la escuela a lo largo de su historia, sí ha utilizado el juego como medio de aprendizaje; el ‘aprender deleitando’, como contrapartida a la ‘letra con sangre entra’ es un máximo que distintos pedagogos han defendido en diferentes momentos de la humanidad”<sup>1806</sup>. Al estudio de estos acontecimientos históricos en los que se produce un lento pero firme convencimiento sobre la necesidad de dar cabida al juego en la escuela española, dedicamos el presente apartado de nuestra investigación, intentando mostrar algunas de las manifestaciones y argumentos que defienden la inclusión lúdica en el quehacer pedagógico escolar.

Uno de los primeros testimonios que encontramos en la historia contemporánea de nuestro país es el de Mariano Carderera, que en su diccionario de educación, advierte que no hay cosa más perjudicial que las ‘casas de educación’ donde no se juega<sup>1807</sup>, 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”<sup>1808</sup>. El jesuita Santos Hernández 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”<sup>1809</sup>. Por su parte, Pedro de Alcántara también se detiene a invitar a la

---

<sup>1806</sup> TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física. Volumen I*, Barcelona: Paidotribo, p. 410.

<sup>1807</sup> CARDERERA, M. (1855) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo II*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 418.

<sup>1808</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 277.

<sup>1809</sup> SANTOS (1879) *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*, Madrid: Ed. Saturnino Calleja, p. IX.



inclusión de esta actividad en las escuelas, recordando que varios autores recomiendan a los docentes que no prescindan del juego en la escuela, especialmente en el juego libre, en el que todo el mundo juega, alumnos y maestros<sup>1810</sup>, ante lo cual aconseja que:

“en la escuela, lo mismo que en el hogar doméstico, debe dejarse al niño jugar, ejercitarse en esa gimnástica *natural* que tan provechosamente reemplaza á la *artificial*, y que tan absolutamente necesaria es allí donde ésta no se halla establecida en una ú otra forma. De aquí la conveniencia de establecer en las escuelas de todos los grados *recreaciones*, mediante las que, siempre que las condiciones del local lo permitan, puedan los niños entregarse á la expansion del juego, que tan favorable es, como ántes de ahora hemos visto, al desenvolvimiento así del cuerpo como del alma, y al aprovechamiento de las lecciones”<sup>1811</sup>

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, puesto que “ha de aspirarse á que la cultura de la escuela sea y aparezca ménos forzada posible, y á que en el mismo esfuerzo personal encuentre placer el educando (...) 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 en toda cultura discretamente dirigida”<sup>1812</sup>. Tras observar los juegos al aire libre practicados en las universidades inglesas, Adolfo Buylla recomienda su inclusión también en las universidades españolas así como en todas las instituciones pedagógicas del país sin importar el nivel educativo, debido a los beneficios que reporta su práctica: “las nuevas generaciones se distinguen por su robustez física, por sus buenas proporciones materiales; pero al propio tiempo sus trabajos intelectuales llevan el sello de la libertad de espíritu, de la originalidad, del ingenio, de la profundidad de criterio, de una actividad intensa, y sobre todo, de un sentido verdaderamente positivo y

---

<sup>1810</sup> GARCÍA, P. de A. (1882). *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*, Madrid: Librería Hernando y Cía, p. 192.

<sup>1811</sup> *Ibíd*em, pp. 192-193; también señala otros beneficios que reportaría la entrada del juego en la escuela en horario no lectivo, respecto a la puntualidad de los alumnos: “creemos que si en las horas que median entre las clases de la mañana y las de la tarde, se les permitiera que, en el lugar destinado al afecto, jugasen á la pelota, muchos adelantarían los inconvenientes que sobrevienen de jugar los niños por las calles expuestos á mil peligros y á las consecuencias de las malas compañías, una de las cuales es la de la falta de asistencia á la escuela”, *Ibíd*em, p. 193.

<sup>1812</sup> GARCÍA, P. de A. (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. La educación intelectual y los métodos de enseñanza*, Madrid: Librería Hernando y Cía, pp. 46-47.

humano”<sup>1813</sup>. La apuesta por los juegos corporales es tal que, a través de las páginas del *BILE*, podemos ver como Francisco Giner reclama la inclusión de éstos como obligatorios en las horas de las clases de gimnasia, “pido que se pongan juntas en una misma tarde y se las destine al juego corporal al aire libre, ó en otros términos; *que se establezca una tarde de juego obligatorio*”<sup>1814</sup>, llegando a la conclusión de la necesidad de introducir la actividad lúdica de una manera organizada y reglamentada, como un parte más de la programación escolar: “la escuela debe tomar bajo su amparo el juego, como una manifestación de la vida del jóven, igualmente saludable para el cuerpo y el espíritu, el corazón y la cabeza, con el incremento de fuerza y destreza físicas y los efectos éticos que de él se derivan; y tomarlo, no *ocasionalmente*, sino por *principios* y de una manera *organizada*”<sup>1815</sup>. Giner de los Ríos relata como, a imitación de otras naciones europeas como Inglaterra, Alemania, Suiza y Bélgica, la *ILE* introduce en 1878 los juegos corporales en sus escuelas, siendo los pioneros y promotores en nuestro país de este tipo de iniciativas a favor de la actividad lúdica y sirviendo como modelo e incentivo para otras instituciones que posteriormente se animen a organizar y planificar estas actividades:

“nuestros discípulos, cuyo ejemplo no ha sido inútil para otras corporaciones ó establecimientos, han salido diariamente con sus profesores (¡nada de inspectores ni ayudantes!) entre las clases de la mañana y las de la tarde, no á paseo, sino á jugar en algun sitio abierto, además de consagrar por entero toda la tarde de los miércoles y con frecuencia las mañanas de los domingos, á partidas organizadas de pelota, marro, rounders, liebres, etc.”<sup>1816</sup>

---

<sup>1813</sup> BUYLLA, A. A. (1885) “La educación física y moral en las universidades” en *BILE* nº 202, p.204.

<sup>1814</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 216, p. 45. En este artículo, recogido también en un libro recopilatorio de la obra de Giner, también expresa que es el momento adecuado para “poner fecundo remedio con la introducción de los juegos corporales en nuestro régimen escolar. El juego es una necesidad para el hombre” GINER, F. (1927) *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Madrid: Espasa-Calpe, p. 279.

<sup>1815</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 217, p. 63, y también en SAMA, J. (1892) “La educación física de la mujer” en *BILE* nº 381, p. 378.

<sup>1816</sup> GINER, F. (1887) “El ayuntamiento de Madrid y el juego de los niños” en *BILE* nº 259, p. 338. Dos años más tarde, Ilirio Guimerá se manifiesta también al respecto, destacando la relevancia de esta iniciativa institucionista: “Cuando hace doce años la *Institución*, separándose y modificando las costumbres hasta entonces reinantes en España en material de régimen y disciplina escolar, estableció como parte integrante de su programa educativo los juegos, las excursiones y los viajes, cuya dirección confió a los mismos profesores, creía en verdad atender así a una necesidad de la educación física en nuestro país; pero lo que en realidad hacía era responder á un sentimiento general que, si bien de un modo latente, animaba entonces á todos los pedagogos de Europa” en GUIMERÁ, I. (1889) “Los ejercicios corporales” en *BILE* nº 288, p. 33. De esta organización lúdica escolar se hace eco también Joaquín Sama a propósito de la educación femenina: “Sería conveniente, poco costoso y de fácil realización, destinar las

Esta opinión es compartida por otros institucionistas como Cossío, que considera inaplazable la introducción escolar de los juegos corporales, advirtiendo que “mucho convendría generalizar en nuestras escuelas, mejor dicho, *crear* el juego corporal y la gimnasia; pero el camino no está preparado todavía; hay que prepararlo en las costumbres, y de nada serviría mandarlo de oficio”<sup>1817</sup>, una ausencia que es todavía más pronunciada en las escuelas de niñas, pues como indica Aniceto Sela “por de pronto, no creo que en ninguna de ellas (en las públicas se entiende, a donde concurren las clases que son el nervio de la sociedad) exista el juego corporal organizado, ni se haya ensayado nunca la gimnasia”<sup>1818</sup>. Para paliar esta situación, Lagrange propone en un trabajo presentado a un concurso sobre la organización de juegos escolares, la necesidad de que “para propagar en nuestras escuelas en general, y en particular en nuestras escuelas primarias, el gusto y la sana práctica de los ejercicios, no bastarán, ni algunos ejemplos aislados, ni algunos sacrificios particulares, ni algunas buenas compilaciones que describan concienzudamente esos ejercicios y los juegos que han de introducirse ó resucitarse entre nuestra juventud”<sup>1819</sup>, la clave estará en convencer a padres y maestros de la necesidad escolar del juego como una actividad de gran importancia. Sobre la inclusión del juego corporal para el renacimiento físico español, Pedro de Alcántara defiende que el ejercicio físico “más propio de las escuelas y como más adecuado para satisfacer todas las necesidades de la educación de los niños, es el representado por los *juegos corporales*, siendo por ello cada día más acentuada la tendencia á introducirlos

---

tardes de los miércoles ó jueves, en las escuelas en las que se educa á las niñas, á llevarlas, no meramente de paseo en la forma en que suele verificarse, sino al campo para jugar bajo la dirección y con la participación del profesorado. Este –voluntariamente– procuraría que el domingo se destinara también en su mayor parte al mismo objeto” SAMA, J. (1892) “La educación física...” Op. Cit, p. 379. Por su parte, Ricardo Rubio también se encargará de dejar patente la originalidad de la propuesta institucionista: “La Institución dedica todos los miércoles por las tardes y muchísimos domingos del curso al juego corporal en el soto del puente de San Fernando, juego de maestros y alumnos, obligatorio los miércoles y potestativo los domingos (...) este movimiento a favor de los juegos escolares de nuestro país, iniciado y mantenido por la Institución no ha quedado completamente reducido al círculo de sus alumnos; en nuestros partidos de football y rounders, vienen tomando parte otras personas, alumnos y hasta profesores de la Universidad y aun personas en edad madura” RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* nº 391, p. 147.

<sup>1817</sup> COSSÍO, M. B. (1888) “Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela” en *BILE* nº 272, p. 147.

<sup>1818</sup> SELA, A. (1888) “La educación física de la mujer” en *BILE* nº 284, p. 298. Una solución que, según la maestra valenciana Natalia Castro de la Jara, pasa por “que se legisle acerca de las excursiones, paseos y juegos escolares, para que nadie impida la práctica de estos medios educativos” CASTRO, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* nº 50, p. 367.

<sup>1819</sup> MANEUVRIER, M. E. (1890) “El concurso Bischoffseim sobre la organización de juegos escolares” en *BILE* nº 319, pp. 151-152.

en aquéllas”<sup>1820</sup>, dando muestras de lo que comienza a ser un movimiento cada vez más generalizado en nuestro país. Una materia sobre la que también se ocupa Ricardo Rubio al establecer cuál debería ser la organización pedagógica ideal de una escuela, consistente en “un *mínimum* de trabajo sedentario, en la reducción máxima del tiempo consagrado al esfuerzo mental, si bien haciendo este todo lo más intensivo posible, y en compensar esta intensidad, no por aburridos ejercicios gimnásticos en locales cerrados, sino por el juego corporal al aire libre”<sup>1821</sup>, adquiriendo el juego corporal un gran peso dentro de la dinámica escolar.

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. María Carbonell en una disertación ante la Asamblea Pedagógica de Valencia en 1895 sobre la educación física de las niñas, expone de manera muy clara el estado de la cuestión:

“En efecto, 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”<sup>1822</sup>.

---

<sup>1820</sup> GARCÍA, P. de A. (1891) “El renacimiento de la educación física” en *La Escuela Moderna* nº 7, p. 486. Una idea sobre la que insistirá en sus manuales escolares, al reclamar que en las escuelas “parece obligado, preciso de toda precisión, introducir en ellas los ejercicios corporales, ya representados por la Gimnasia, bien por los juegos; lo que se hará conforme lo permitan las condiciones de las escuelas (...) tanto en los juegos corporales y la gimnasia, como el trabajo manual, en cuanto que representan, no meramente medios de educación física, sino los ejercicios á que puede acudir para atender al desarrollo del cuerpo, deben introducirse en nuestras escuelas las condiciones, límites y medida” GARCÍA, P. de A. (1895) *Tratado de pedagogía*, Madrid y México: Saturnino Calleja y Herrero Hermanos, pp. 44-45, y también: “en las escuelas cuyos locales los consientan, deberán jugar los niños por la mañana y tarde una vez siquiera” GARCÍA, P. de (1909) *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid: Sucesores de Hernando, 4ª edición, p. 476.

<sup>1821</sup> RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales...” Op. Cit, p. 148. En otro de sus artículos vuelve a remarcar la necesidad de que “es preciso introducir los juegos en las escuelas y cuidar mucho más de los ejercicios físicos” RUBIO, R. (1896) “El pasado y el porvenir de la educación física, según el Dr. Mosso” en *BILE* nº 436, p. 196.

<sup>1822</sup> CARBONELL, M. (1904) *Discursos y conferencias*, Valencia: Imprenta de F. Vives Mora, p. 27. En uno de sus artículos sobre pedagogía maternal, advierte sobre lo fácil que sería llevar a cabo la inclusión de los juegos en la escuela, pues “establecer un sistema de juegos ideados y reglamentados por la escuela

A principios de siglo otras instituciones educativas, de igual modo que hiciera con anterioridad la *ILE*, acogen al juego en su seno, como ocurre por ejemplo, en escuelas catalanas de 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 de recreo ni con el de trabajos manuales, estando considerado explícitamente como un medio educativo de primer orden<sup>1823</sup>; o en los grupos del patronato escolar del Ajuntament 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 clase de trabajos manuales<sup>1824</sup>. También en la *Escola del Mar* catalana, se practica con toda normalidad el juego como una parte más de la dinámica escolar, bajo el convencimiento de aprovechar el juego como un medio más para mantener la vida social entre los niños, “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”<sup>1825</sup>. Por su parte, la *Escuela Moderna* de Ferrer i Guardia, también reclama mayor presencia lúdica en las aulas españolas a imitación de lo que ya se estaba realizando en otros países, creyendo que “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 prescinden de toda añeja preocupación y no desean otra cosa que encontrar racionales procedimientos para realizar amigable composición entre la salud y el adelanto del niño”<sup>1826</sup>. De otro lado, Ángel Llorca repara en que 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 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”<sup>1827</sup>. Ante esta situación, Ricardo

---

podiera verificarse á poca costa. Si la Superioridad lo aconsejara y los Ayuntamientos concedieran unos cuantos miles de metros cuadrados de terreno, las escuelas saldrían en días determinados de los estrechos límites que las encierran, recogiendo en esa especie de expansibilidad moral salud para los cuerpos y para los espíritus” en CARBONELL, M. (1897) “Niños y Juegos” en *La Escuela Moderna* nº 74, p. 328.

<sup>1823</sup> BORJA, M. de (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 51

<sup>1824</sup> *Ibidem*, p. 64.

<sup>1825</sup> *El juego. Antigua Escuela del Mar* (número monográfico del XXXI aniversario de su fundación) (1953) Barcelona: Ediciones Garbí, p. 9, en BORJA, M. de (1982) *El joc: eina pedagógica a Catalunya*, Barcelona: Hogar del Libro, p. 210.

<sup>1826</sup> COLUMBIÉ, R. (1902) “Los juegos” en *Boletín de la Escuela Moderna* nº 1, Año II, p. 2.

<sup>1827</sup> LLORCA, A. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 112, p.42.

Rubio 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”<sup>1828</sup>, lo que le lleva a interrogarse sobre cuándo llegará el momento en el que el juego entre a formar parte con entidad propia de la dinámica escolar, y aprovechando que España posee tan excelentes juegos corporales, “¿cuándo empezaremos á estudiarlos para organizar con ellos, no una asignatura más del programa escolar, sino un sistema completo de nuestra descuidada, mejor dicho, abandonada educación física?”<sup>1829</sup>. Fruto de este sentimiento que reclama la necesidad del juego escolar, el *XIV Congreso Internacional de Medicina* de 1903 en Madrid, recoge entre sus conclusiones de la sección de higiene propuestas por la profesora Mercedes Tella en una memoria sobre ‘Los juegos en la escuela’, que higienistas y educadores, hagan por todos los medios posibles propaganda a favor de los juegos pedagógicos en las escuelas<sup>1830</sup>, dando buena muestra de la preocupación reinante y de la voluntad de introducir la actividad lúdica en las aulas españolas.

Son también muchos los testimonios de maestros valencianos de principios del siglo XX que podemos encontrar si hacemos un repaso a las memorias técnicas presentadas en 1908; así, por ejemplo, María de los Dolores Barco, cree que “la escuela debe ser el centro de las delicias de la niñez, esto es lo que hemos de buscar para la infancia y no se encuentra otro medio para conseguirlo, más que el de proporcionar al niño en el juego cosas agradables y educativas”<sup>1831</sup>; o el de la maestra de Pinet que considera que los juegos y recreaciones en las escuelas son necesarias, tanto fisiológica como psicológicamente, por lo que en las escuelas no deberá prescindirse de ellas<sup>1832</sup>.

---

<sup>1828</sup> RUBIO, R. (1901) “Hay que enseñar á jugar” en *La Escuela Moderna* n° 118, pp. 85-86.

<sup>1829</sup> *Ibidem*, p. 87.

<sup>1830</sup> GARCÍA, P. de (1909) *Compendio de pedagogía...*, Op. Cit., p. 479.

<sup>1831</sup> BARCO, M<sup>a</sup> D. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre (párvulos)”, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, p. 4.

<sup>1832</sup> COLOMER, E. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, p. 17. Otras memorias se expresan en términos semejantes: “El juego (...) no debe suponerse actividad peculiar de los párvulos, sino que debe extenderse á todo centro educativo y á todas las edades, pues sabido es que la educación del espíritu, no es suficiente sin la del cuerpo” AMORÓS, J. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, p. 17; aunque las dificultades y resistencias que hemos señalado anteriormente, impidieran en muchas ocasiones que estos deseos se hicieran realidad en la práctica escolar: “Tarea penosísima para el maestro es la de querer educar á los niños por medio de los juegos, sobre todo en los pueblos en que, la idea equivocada, que en la mayoría de los padres existe, de lo que es la educación del niño y que, no ven en el juego mas que un tiempo perdido que se podia haber aprovechado en trabajar

Aunque como de todos es sabido, por entonces las condiciones escolares no eran las más adecuadas para la práctica lúdica, y de igual modo a como ocurre en las instituciones educativas de Bruselas, los profesores de la Escuela normal de la capital belga, Sluys y Jonckere, analizan brevemente el estado de la cuestión, observando que el rápido desarrollo de la instrucción popular contribuyó a la desaparición de los juegos, encerrando a los niños en las escuelas<sup>1833</sup>; razón por la cual en países como Suiza<sup>1834</sup> y Alemania, se establece el juego escolar obligatorio, una solución germana en la que:

“varias ciudades no se han contentado con permitir que los niños tengan sus recreos en los Spielplätze; han hecho más aún, han introducido en los programas, como rama obligatoria, el juego. Esta misma innovación se ha impuesto hace varios años, por decisión ministerial, en todas las escuelas superiores de niños de Wurtemberg; en las escuelas primarias y en las primarias superiores, el programa señala cada semana, fuera de las horas de gimnasia y natación, dos horas para los juegos”<sup>1835</sup>.

Estas iniciativas europeas hacen que en nuestro país, a pesar de no contar con ninguna disposición oficial de las autoridades educativas que haga obligatorio el juego escolar, educadores como Recuero recomienden en su manual de pedagogía que la asignatura de ‘ejercicios corporales’ sea sustituida por la de ‘estudio de juegos infantiles’<sup>1836</sup>. El catalán Osés Larumbe, ante el triste panorama de la realidad de la escuela española, exhorta a los educadores a implantar en el contexto escolar y familiar prácticas lúdicas para favorecer sensiblemente la educación de los niños: “directores de colegios, maestros nacionales y editores, podemos laborar con algún éxito en la obra de la educación popular, implantando aquí costumbres que en otras partes tienen ya profunda raigambre, esto es, llevando a la escuela y al hogar la práctica de los juegos de

---

manualmente en labores, y aprecian el adelanto obtenido en la escuela por la cantidad de labor realizada mecánicamente, y la insuficiencia y poca propiedad de los locales destinados á escuelas, hacen casi imposible la implantación en ellas de los juegos como medios educativos” VALOR, L. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 3-4.

<sup>1833</sup> SLUYS, A. y JONCKEERE, T. (1913) “Los juegos en la educación” en *BILE* n° 645, p. 356.

<sup>1834</sup> Una carencia que se soluciona en Suiza con la inclusión obligatoria del juego en todas las escuelas: “Los Ministros de Instrucción pública de todos los Cantones suizos han resuelto, de común acuerdo, que los alumnos de todas las Escuelas dediquen una tarde por semana á jugar al aire libre. Sólo los niños ó niñas enfermos podrán eximirse de esta obligación, que se les impone con objeto de procurar el desarrollo físico de los niños, á la vez que el intelectual” en “El juego obligatorio” (1905) *La Escuela Moderna* n° 168, p. 214.

<sup>1835</sup> SLUYS, A. y JONCKEERE, T. (1913) “Los juegos en...” Op. Cit., p. 357.

acción, metódicos, ordenados y reglamentados”<sup>1837</sup>. Lorenzo Niño y Viñas va aún más allá y establece una programación de juegos entre las diferentes clases, de forma que en las escuelas de horario continuo los niños jueguen durante 20 o 30 minutos a mitad de la sesión en el lugar más apropiado, pues “los juegos pueden llegar a ser el principal atractivo y como la poesía de la Escuela, cuya preferente misión es la de educar, antes que instruir, despertar aptitudes antes que acumular ideas”<sup>1838</sup>, convirtiéndose así en una de las actividades centrales de la programación escolar. En una obra del inglés Welpton traducida por Ricardo Rubio, se defiende también la idoneidad de incluir juegos en las escuelas para mejorar la educación física, considerando que los juegos deben formar parte de la educación de todos los niños y niñas, constituyendo un elemento importante en todas las clases de escuelas<sup>1839</sup>, siendo tales los beneficios que pueden reportar, que los recomienda también más allá de la edad escolar, puesto que “parece, no sólo deseable, sino necesario, establecer algún sistema donde el ex alumno pueda continuar, después de la vida escolar, madurando los beneficios para la salud y el carácter que se alcanza con la práctica de los juegos”<sup>1840</sup>, pretendiendo dar una continuidad a la acción lúdico-pedagógica comenzada en la escuela. 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, se les debe de enseñar, y no existe entonces ninguna otra agencia educativa más idónea que la escuela, “merece la pena el que los juegos sean parte del curso para adquirir arte y pericia en el deporte. 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”<sup>1841</sup>, responsabilizando de esta manera a los docentes de su práctica y enseñanza.

---

<sup>1836</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de Pedagogía. Tomo I. Educación General*, Valencia: Tipografía La Gutenberg, p. 253.

<sup>1837</sup> OSÉS, J. (1914). *Juegos de campo, propios para niños y jóvenes*, Barcelona: Tip. Perelló Vergés, p. 6.

<sup>1838</sup> NIÑO, L. (1915) *Educación física. Ejercicio corporal pedagógico (para escuelas normales y de niños)*, Salamanca: Imprenta católica salmanticense y encuadernación, p. 62. Un ideal lúdico que se cumple, por ejemplo, en el kindergarten froebeliano, que “no es una escuela: es un conjunto de salas de juego. No se ven allí ni libros ni cuadernos, sino flores, pinturas, arena y juegos de construcción” RABAUDY, J. (1917) “El método froebeliano es el método ideal para la educación familiar de los niños de tres a seis años” en *La Escuela Moderna* nº 315, p. 774.

<sup>1839</sup> WELPTON, W. P. (1917). *Principios y Métodos de Educación Física e Higiene*, Madrid: Ediciones de la lectura. (traducción española de Ricardo Rubio), p. 194.

<sup>1840</sup> *Ibidem*, p. 286.

<sup>1841</sup> CURTIS, H. S. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* nº 702, p. 268.



En la segunda década del siglo XX, María Carbonell continúa proclamando la exigencia de que la escuela se haga cargo de la actividad lúdica de una manera normalizada y bien organizada dentro de su dinámica diaria, ya que si los juegos son tan necesarios para atender a la salud física y moral de la niñez, en toda escuela bien organizada se deberá jugar<sup>1842</sup>. Esta opinión es compartida por muchos otros educadores del momento, un sentir que explicita Jacobo Orellana al manifiestar que “en la conciencia de todos está la necesidad de adoptar en nuestras escuelas un conjunto de juegos bien elegidos”<sup>1843</sup>, y que es analizada con mayor exactitud por Claparède en las páginas del *BILE*, al observar las dificultades ante las que se encuentra esta implementación lúdica:

“bien sé que esta palabra de ‘juego’, cuando se habla de hacer de él el fundamento de la actividad escolar, tiene por efecto producir escándalo, aun en nuestras democracias, que se aprecian de liberalismo. ‘¡Las escuelas han sido hechas para trabajar, y no para jugar!’ exclaman. ¿Se está seguro de ello? En mi opinión, las escuelas están hechas (o deberían estarlo) para *desarrollar* al niño, para desarrollarlo lo mejor posible”<sup>1844</sup>.

Una distinción entre juego y trabajo que, como hemos visto con anterioridad, provoca en muchas ocasiones, grandes confusiones, malentendidos y resistencias que obstaculizan la entrada de esta actividad en el aula, o que la restringe únicamente al período de educación infantil, con lo que “no se saca de la curiosidad nativa del niño, que depende muy de cerca del juego, todo el partido que pudiera obtenerse. Y aun en la escuela secundaria, se podría explotar con provecho la tendencia al juego, no sólo como un simple estimulante del trabajo, sino hasta como una condición que da al trabajo su valor profundo y humano”<sup>1845</sup>. Así, para Claparède no es suficiente arrinconar el juego exclusivamente en las primeras etapas educativas, ni introducirlo de manera ocasional o desorganizada, sino que sería necesario un planteamiento distinto y más sistematizado que diera mayor continuidad a la programación lúdica:

---

<sup>1842</sup> CARBONELL, M. (1920) *Temas de Pedagogía*, Valencia: Imp. Hijos de F. Vives Mora, pp. 64-65.

<sup>1843</sup> JENTZER, K. (1921) *Juegos educativos al aire libre y en la casa*, Madrid: Francisco Beltrán (traducción y prólogo de Jacobo Orellana Garrido), p. 9.

<sup>1844</sup> CLAPARÈDE, E. (1921) “La escuela y la psicología experimental” en *BILE* n° 734, p. 147.

<sup>1845</sup> *Ibidem*, p. 148.

“Nuestros escolares organizan a veces, es cierto, veladas teatrales; pero esto es fuera de programa, fuera de la escuela misma, y parece que tuvieran la idea de que este es tiempo robado a su trabajo; en todo caso, no pueden consagrar a esas manifestaciones el tiempo y la amplitud que daría todo su valor educativo. Fácil es deducir cómo una actividad de este género, si fuera organizada por la escuela misma y comprendida en el programa diario, podría ser de fructuosa planteando una serie de problemas técnicos, literarios, artísticos e históricos, que la ingeniosidad de los alumnos tendría que resolver”<sup>1846</sup>.

El maestro del madrileño grupo escolar Cervantes, Raimundo Torroja, explicita clara y tajantemente el rol que debe asumir la escuela española en la promoción de la actividad lúdica para fomentar la educación física y la pedagogía en general: “¿Qué puede hacer la Escuela, pues, para contribuir a la educación física de los niños? Aquí la contestación parece más fácil y verdadera, y es esta: presenciar, fomentar y cultivar sus juegos. Es axiomático, es indudable, que los niños se desenvuelven, única y exclusivamente, jugando”<sup>1847</sup>. Este postulado es totalmente compartido y practicado por Andrés Manjón en sus escuelas del Ave-María, pues el sacerdote burgalés tiene muy claro que “el juego es la única asignatura del niño hasta los cinco años, la principal de los seis a los nueve años; la indispensable, de los diez a los catorce; y la más saludable e higiénica hasta los veintiún años; y el educador que de ella no se ocupe ni preocupe, no sabe ni vale para educar”<sup>1848</sup>, de esta manera el ámbito familiar y escolar se confunden y el maestro organiza la escuela “como si fuera una familia numerosa, alegre y juguetona, con mucha libertad, blanda disciplina y cariñosa autoridad; campo de juego que es mezcla de casa y escuela”<sup>1849</sup>. Aunque, como venimos diciendo, esto no es lo habitual ni se encuentra generalizado puesto que la escuela más tradicional continúa poniendo trabas a la implementación del juego en las aulas, no comprendiendo su verdadero

---

<sup>1846</sup> *Ibidem*, pp. 148-149.

<sup>1847</sup> TORROJA, R. (1923) “Los juegos en la escuela” en *Revista de Pedagogía* nº 24, p. 447.

<sup>1848</sup> MANJÓN, A. (1923) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro IV, Maestros didácticos y antididácticos*, Madrid: Tip. de la Revista de Arch., Bibl. y Museos, p. 83.

<sup>1849</sup> *Ibidem*, p. 177. De esta manera, los niños que acuden a las instituciones educativas manjonianas, encaran la actividad escolar con una actitud lúdica que les ocupa durante toda la jornada, pues como expresan los mismos alumnos: “no crea Vd. que vamos a clase; vamos a jugar y jugando pasamos el día hasta que el sol se pone por S. Nicolás” OLORIZ, F. (1900) *Recuerdo de una visita a la Colonia Escolar fundada por D. Andrés Manjón*, Madrid: Imp. de N. Moya, p. 6, citado en MARTÍNEZ, A. (1986) “El Ave María: la educación física en la escuela católica popular española a finales del siglo XIX y comienzos del XX” en VV.AA. (1986) *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas. IV Coloquio de Historia de la Educación*, Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, p. 151.

potencial educativo y estando ancladas en unas prácticas nada propicias, como nos indica Teodoro Causí:

“El juego entra hoy en la pedagogía como una cosa adventicia, sin trascendencia ni valor aprovechable. Se le reconoce al niño el derecho a jugar; pero a la vez se le administra con precaución de avaro, pues en lugar preferente al que ese derecho ocupa colocamos deberes numerosos, obligaciones prolijas que carece de resonancia en el espíritu infantil (...) implica, en último término, una transformación pedagógica que libre a la escuela de muchos prejuicios tradicionales que impiden su progreso, que libre al niño de la preocupación del libro de texto, de la tortura de lo intelectual (...) una educación que, desembarazada de todo cuanto se opone tercamente al desenvolvimiento feliz del niño, pueda crear en las almas jóvenes, partiendo del núcleo del juego”<sup>1850</sup>.

Lorenzo Luzuriaga defenderá en dos trabajos presentados en los IV y V Congresos internacionales de Educación Nueva de 1927 y 1928 respectivamente, la idoneidad de incluir el juego en la escuela activa que defiende. Para ello, argumenta que “la base de la escuela activa es el juego. Este constituye una necesidad esencial, vital, del niño, y, como todas las necesidades biológicas, tiene que ser atendido por la educación”<sup>1851</sup>; para lograr estos fines se deberá aceptar esta actividad en su esencia sin pretender hacer un aprovechamiento didactista, pues la educación debe conservar el juego en todos sus grados, desde el *kindergarten* a la Universidad, estableciendo las necesarias diferenciaciones de calidad e intensidad<sup>1852</sup>. Pero entretanto las escuelas, como instituciones tradicionalmente responsables de la educación, no incluyan el juego en sus programas, surgirán otras agencias educativas que le den acogida, como por ejemplo, las plazas de juegos: “mientras la escuela, el órgano genuino de la educación, se mantiene alejada de la misión que le imponen las ideas nuevas, otra institución ha

---

<sup>1850</sup> CAUSÍ, T. (1924) *Bosquejo de una teoría biológica del juego infantil*, Madrid: Calpe, pp. 26-27. Contra estos impedimentos Cousinet propone que, lejos de luchar contra el juego, se lo acepte en toda su plenitud, obteniendo beneficios de ello tanto el niño como la escuela: “Si nos gusta fundar nuestra educación en el juego, aceptémoslo por completo. No tengamos miedo ni al ruido, ni a las risas, ni a las charlas, ni a una aparente distracción. En todo esto que constituye el juego tenemos confianza, no queremos ya luchar contra él. Cedámosle los lugares, y sin prejuicios ni reticencias, depongamos las armas” COUSINET, R. (1927) “El placer y el juego” en *Revista de Pedagogía* nº 68, p. 357.

<sup>1851</sup> LUZURIAGA, L. (1927) “La pedagogía del equipo” en *Revista de Pedagogía* nº 69, p. 402.

<sup>1852</sup> LUZURIAGA, L. (1929) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 93, p. 413. Esto requerirá de una serie de transformaciones, pues “para realizar todo este ideal será necesario cambiar profundamente la instalación y la organización de la escuela” BALLESTEROS, A. (1933) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 133, p.13.

aparecido para tomar posesión del terreno abandonado”<sup>1853</sup>. Esto no ha de hacer olvidar que 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, y con un temperamento especial del maestro, seguramente, podría llegar a obtener maravillosos resultados”<sup>1854</sup>, siendo muy explícita a la hora de asignar esta misión a la escuela, reclamando un necesario cambio de mentalidad, pues “tenemos por fuerza que convencernos de que 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”<sup>1855</sup>. Para lograr este fin, se habrá de impregnar y organizar toda la dinámica escolar bajo un aspecto lúdico: “una escuela juguetona y alegre no es una escuela desordenada (...) para que del juego podamos obtener el rendimiento que puede dar, es menester que, por lo menos, un día a la semana dediquemos una hora o dos exclusivamente a jugar, no como holganza, sino como asignatura”<sup>1856</sup>, todo ello bajo la atenta mirada y organización del maestro que, como hemos visto, actuará como un asesor lúdico.

Adolfo Maíllo se detiene también a analizar la relación que históricamente han tenido el juego y la escuela, pues a su parecer durante siglos, 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”<sup>1857</sup>. Tras revisar los usos que tradicionalmente se han hecho del juego en la institución escolar, concluye que lo ideal sería tener una concepción de la escuela como lugar de juego auténtico<sup>1858</sup>, si bien pronto añade que no sólo es 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 (...) Las dramatizaciones, la competición, los juegos físicos y de imaginación, ya ‘cultos’ ya folk-lóricos, tendrán un lugar destacado en las ocupaciones normales de la

---

<sup>1853</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* n° 873, p.6.

<sup>1854</sup> SÁNCHEZ, M. (1934) “Los problemas de la escuela” en *BILE* n° 888, p. 73.

<sup>1855</sup> *Ibidem*, p. 74.

<sup>1856</sup> *Ídem*.

<sup>1857</sup> MAÍLLO, A. (1935) *Nociones de pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español (2ª edición), p. 56

escuela. Pero al lado de ellos, habrá actividades no lúdicas”<sup>1859</sup>. Claparède volverá a insistir, ahora en una conferencia en Santander, sobre las posibilidades y beneficios que reportaría a la escuela el juego, dirigiéndose a los docentes españoles allí asistentes y advirtiéndoles que si encuentran medios de introducir la atmósfera lúdica en la vida de sus escuelas, no tendrán motivos de arrepentimiento o pesar<sup>1860</sup>. También Tomás y Samper se encarga de resaltar en estos años, los beneficios que el juego puede llegar a reportar a la escuela activa dando rienda suelta al juego libre:

“Los juegos en estas escuelas son particularmente característicos por su alegría, por el pleno placer que en ellos experimentan los niños, por su total espontaneidad; y los niños *formados* por escuelas coactivas –o, mejor dicho, ‘deformados’, según expresión de Ferrière-, cuando se hallan en los recreos escolares se manifiestan como si no supiesen jugar; aun sin parecerlo, llega hasta el patio de la escuela la *coacción* del interior de la clase, y es sabido que estos niños juegan cohibidos, torpes, sin gracia natural”<sup>1861</sup>.

En los primeros años del franquismo también se reclama que el juego entre en la escuela, si bien como hemos señalado anteriormente en otros apartados, considerándolo desde una óptica casi exclusivamente física o de educación corporal, así, se atiende a la educación física en la escuela, “como primer peldaño de ella, es el que requiere el mayor cariño por parte del que la enseña; así como el enseñar las primeras letras, la lectura y escritura, es la obra más grande de la Escuela (...) el niño requiere a todo trance jugar”<sup>1862</sup>. En estos tristes años de posguerra son escasas las referencias que aluden a la necesidad de introducir el juego en el aula, y las pocas manifestaciones al respecto, están dedicadas a recuperar el espíritu de la pedagogía católica manjoniana – en ocasiones, malinterpretada o tergiversada-, que se convierte en un icono a la hora de

---

<sup>1858</sup> *Ibidem*, p. 57.

<sup>1859</sup> *Ídem*.

<sup>1860</sup> CLAPAPÈDE, E. (1935) “El problema del juego” en *Revista de Pedagogía* nº 167, p.526. El maestro de Albacete, Salvador Carbó, se expresa en términos similares al demandar a los educadores un estudio serio del juego para la práctica escolar: “todos los educadores debiéramos, con cierta predilección, ocuparnos de estudiar el origen de la variación de los juegos infantiles. ¿No aportaríamos con ello ‘algo más’ a la sublime obra de la educación” CARBÓ, S. “Un juego. Pajarito, canta” en *El Magisterio Español* nº 17, p. 514.

<sup>1861</sup> TOMÁS, R. (1936) *Apuntes de pedagogía. Cuestiones sobre la educación, la escuela y el niño*, Madrid: Ed. Instituto Samper, 2ª edición, p. 71.

<sup>1862</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español* nº 6664, p. 319

la aplicación lúdica escolar: “se han puesto algunos reparos a esta conducta del P. Manjón, diciendo: 1º Que la vida es cosa seria, y la Escuela debe ser preparación para la vida. 2º Que el juego continuo no es buena preparación para los estudios superiores, los cuales, de ningún modo, podrán realizarse jugando. A lo cual responde el P. Manjón que no todas las horas de clase son horas de juego”<sup>1863</sup>. Aunque esporádicamente, también 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”<sup>1864</sup>; 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”<sup>1865</sup>. Esta presencia lúdica se encuentra mayoritariamente entre las clases de educación física, las cuales justifican la entrada del juego con el argumento de que en la escuela debe existir una preparación lenta, progresiva en intensidad, la cual debe hacerse a base de juegos predeportivos<sup>1866</sup>, y para que esto sea una realidad, se recomienda que el juego sea obligatorio en todas las escuelas desde las primeras etapas, considerando el profesor de educación física de los internados municipales madrileños, que la práctica de los juegos y los deportes debe tener carácter obligatorio, en función de las cualidades físicas, desde que el alumno ingresa en el establecimiento y no siendo exceptuado por prescripción facultativa<sup>1867</sup>, existiendo una obligación e imposición de la práctica lúdica que difícilmente podrá respetar los principios de libertad, alegría y autotelismo que definen al juego.

---

<sup>1863</sup> TAVERNER, J. A. (1942) “Los juegos en la enseñanza” en *Escuela Española* nº 51, p. 291. Un ejemplo de esta admiración por la obra del sacerdote burgalés, lo encontramos en el preámbulo de la Ley de Educación Primaria de 1945, en el que se puede leer el entusiasmo existente por la obra de “don Andrés Manjón, caballero en una asnila por los parajes granadinos, que mucho antes que los pedagogos del día proclama y practica las ventajas de la Escuela al aire libre y da nueva forma y vida al sistema clásico del *docere delectando* y del *ludus*” *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria* (BOE, 18-VII-1945; BM, 6-VIII-1945).

<sup>1864</sup> RODRÍGUEZ, S. (1949) “El juego y la escuela” en *Escuela Española* nº 399, p. 3.

<sup>1865</sup> CHICO, P. (1949) “Fútbol y pedagogía” en *El Magisterio Español* nº 7658, p. 167.

<sup>1866</sup> CHAVES, R. (1952) “Juegos dirigidos, con fines predeportivos” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.054-8.055, p. 14.

<sup>1867</sup> DE PABLO, L. (1953) “El juego y el deporte como medio de formación en los internados” en AAVV (1953) *Aportaciones pedagógicas del magisterio municipal de Madrid. I Asamblea nacional de internados*, Madrid: Sección de cultura e información Artes Gráficas Municipales, p. 69, y en DE PABLO, L. (1960) “El juego y el deporte como medios de formación” en *Revista Española de Pedagogía* nº 69, p. 88.

A partir de la segunda mitad de los años 50, comienza a apreciarse muy lentamente un débil aperturismo de la escuela hacia la actividad lúdica, pues si hacemos caso del análisis de un maestro de la época: “la Escuela de hoy, sin querer ser centro de recreo y lugar de ameno pasatiempo, es Escuela alegre, que no sólo no prohíbe al niño la práctica del juego, sino que la dirige, la encauza y la estimula”<sup>1868</sup>, todo ello bajo los preceptos de una escuela activa que persigue la actividad de la clase no en torno a la enseñanza, sino más bien en relación con la psicología y la vida del niño pequeño, eminentemente *activa*<sup>1869</sup>. Así, el Departamento Nacional de Educación Física de la Dirección Nacional de Juventudes, establece obligatoriamente la práctica lúdica en las escuelas mediante juegos predeportivos<sup>1870</sup>, aunque se considera que éstos no deben ser las únicas actividades de esta índole que debe acoger la escuela, surgiendo testimonios que estiman que el juego, los juegos y los juguetes tienen una entidad suficiente como para llamar la atención sobre su trascendente papel en el quehacer escolar<sup>1871</sup>. M<sup>a</sup> Josefa Alcaraz intenta esclarecer un poco más cuál será el rol y la actitud que debe adoptar la escuela frente al juego, estableciendo que la función de la escuela primaria “es crear un ambiente apropiado en el cual el juego pueda contribuir a la formación psicoespiritual del alumno. No es suficiente la práctica del juego: los resultados educativos, que son un producto secundario de la actividad, dependen del modo que se utilicen y practiquen”<sup>1872</sup>, dando así algunas pistas sobre cómo se habrá de manejar la escuela, una vez haya acogido al juego en su seno e impregne todas sus actividades de este carácter lúdico.

En 1970 el Ministerio de Educación, previa consulta a los ministerios de Industria y Comercio, publica el *Estatuto del juguete de interés pedagógico*, que vendrá a regular, entre otras cosas, cuales habrán de ser los objetos de juego que podrán tener cabida en la escuela, para ello, en el artículo 16 del capítulo IV, establece que “La certificación sobre el juguete de interés pedagógico será indispensable a partir de la

---

<sup>1868</sup> J.N.H. (1956) “Los juegos” en *La vida en la escuela* (suplemento de *Escuela Española*) nº 820, p. 635.

<sup>1869</sup> MEDINA, A. (1959) “Juegos y juguetes” en *Vida Escolar* nº 4, p. 4.

<sup>1870</sup> “La Educación Física en la Escuela. Juegos pre-deportivos y grandes juegos” (1963) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 18, p. 15..

<sup>1871</sup> “El juego, como actividad escolar” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 24, p. 14.

<sup>1872</sup> *Boletín del Consejo General de Educación de Entre Ríos* nº 15, 1964, p. 25, citado por ALCARAZ, M<sup>a</sup> J. (1970) “El juego y el juguete” en *Vida Escolar* nº 117, p. 13.

presente para ser utilizado en las Escuelas de Enseñanza Primaria y para su adquisición por el Ministerio, a cuyo efecto se exigirá siempre, de modo expreso, este requisito”<sup>1873</sup>, un certificado que expedirá una Comisión Técnica del Juguete creada en este mismo Estatuto. A partir de entonces, y fruto de esta reglamentación oficial, el discurso que clama por la inclusión de la actividad lúdica en la escuela se irá consolidando y contará cada vez con más defensores. Francisco Secadas se hace eco del recibimiento escolar a la actividad lúdica, y al hacer un breve análisis de la feria Didacta de 1972 en la que se presentan las novedades de material didáctico para la escuela, advierte que “la novedad estallante de la última Didacta ha sido, para mi, la introducción declarada del juego, no ya en la escuela, sino en el aula de clase. Y no cualquier juego, sino el juego ‘muscular’, de ejercicio físico, de construcción gruesa, de amplios movimientos”<sup>1874</sup>. Las razones que justifican la inclusión escolar del juego no son únicamente educativas o didácticas, sino que responden también a criterios sociológicos, puesto que los ciudadanos de la civilización del ocio se encuentran por entonces en las aulas escolares y habrá que enseñarles a jugar casi más que a otra cosa porque es lo que más necesitarán en el futuro<sup>1875</sup>, actuando la escuela como una institución propedéutica de la inmediata sociedad lúdica que le espera al niño en un futuro próximo. En estos últimos momentos del franquismo, y fruto de la mentalidad tecnócrata aplicada en la política educativa, se asume que ya que el juego ha de entrar en el aula, se deberá sacar un rendimiento y provecho de ello, por eso, surgen preguntas que intentan rentabilizar de manera eficiente la actividad lúdica escolar:

“¿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 que edad se le permite al niño jugar en clase? (...) intentemos clarificarnos ahora que todavía estamos a tiempo, antes que se demuestre con cifras, la relación directa entre ‘actividad lúdica’ y rentabilidad en materias escolares posteriores, y salga el correspondiente programa de ‘ejercicios lúdicos’”<sup>1876</sup>.

Buena muestra de la normalidad con la que poco a poco se va implantando el juego en las aulas españolas, es el análisis que hace Martín González sobre los nuevos

---

<sup>1873</sup> Orden de 16 de marzo de 1970 por la que se aprueba el Estatuto del juguete de interés pedagógico (BOE, 7 de abril de 1970)

<sup>1874</sup> SECADAS, F. (1972) “A dónde va la escuela” en *Didascalía* nº 21, p. 32.

<sup>1875</sup> SAINZ-PARDO, M. (1974) “El juguete improvisado” en *Didascalía* nº 47, p. 60.

<sup>1876</sup> SILVESTRE, N. y MARTÍNEZ, I. (1975) “Tiempo de jugar. El juego en el parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, p. 8.



tiempos que se viven en la escuela, produciéndose una “instrumentación del juguete con perspectivas didácticas, si se piensa que la escuela empieza a querer desprenderse de sus atavismos librescos y rutinarios tratando de incorporar, en un ambiente lúdico muy alejado de los formalismos y formulismos de antaño, conocimientos e inquietudes que apuntan a la cooperación, la comunicación, la invención, la competición y el desarrollo de habilidades bien dispares”<sup>1877</sup>, una tarea difícil en la que habrá que luchar contra una tradición escolar muy resistente y reacia a dar cabida al juego libre y educativo entre sus muros. Gianni Rodari dejará patente estas dificultades y escasa permeabilidad lúdica de la institución escolar, denunciando que normalmente, “en la realidad cotidiana se sigue considerando el juego y los juguetes como parte de lo superfluo, y no como elementos necesarios. Así actúan en la práctica los arquitectos y los urbanistas, pero también la escuela, en donde el juego está relegado a ‘la hora del recreo’, completamente distinta de la hora de la ‘lección’, es decir, de las ‘cosas serias’”<sup>1878</sup>; esto es una buena muestra de la tradicional lentitud de los cambios en la cultura escolar y del camino que aún le quedaba por recorrer a los establecimientos educativos de entonces. Paralelamente, otros testimonios continúan proponiendo los juegos escolares por el amplio abanico de beneficios educativos que proporcionan, pues la importancia de los juegos que conducen a intereses técnicos es de tal magnitud que por todos los medios se introducen en la escuela<sup>1879</sup>, además de las ventajas respecto a la compensación social, donde “la escuela se ha convertido en un medio de educación que completa felizmente la influencia familiar, que, favoreciendo sus juegos, ayuda a los niños a cambiar su vida”<sup>1880</sup>, lo cual hace que el convencimiento y la decisión escolar de dar cabida a esta actividad sea cada vez más generalizado.

---

<sup>1877</sup> MARTIN, A (1976) *El mundo del juguete. Como elegir*, La Coruña: Adarra, p. 33; y prosigue ofreciendo unas pautas que debería seguir la escuela para convertirse en un espacio lúdico: “Tratar de convertir el colegio en institución apetecida implicará, con estos antecedentes - sin que por ello sea necesario sacrificar el más mínimo interés pedagógico- , llevar allí la distracción, encontrar en el puesto del maestro sabido y perceptor intransigente, al amigo y animador de la alegre y fructífera convivencia; trocar los tediosos medios y material de aprendizaje en apetecibles juguetes con los que se conseguirá, si se quiere, ambiciosas metas en los campos de instrucción y educativos” *Ibidem*, p. 35.

<sup>1878</sup> RODARI, G. (1977) “Un juguete llamado libro” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 36, p. 29.

<sup>1879</sup> BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea, p. 124.

<sup>1880</sup> *Ibidem*, p. 153. En esta misma línea se justifica la inclusión del juego asociativo en las escuelas maternas, puesto que “el niño cuyo hogar no puede proporcionarle un mínimo esencial de espacio, experiencias variadas, compañeros de juegos y cuidados de la madre, la escuela de párvulos tiene mucho que ofrecerle” GONZÁLEZ, Dra. (1978) “El juego asociativo. Escuelas maternas” en *El Magisterio Español* nº 10.468, p. 38.

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. Por ello se exige que el material incluido como recomendable en el apéndice de las Orientaciones Pedagógicas de Preescolar (1973) del MEC sea remitido a todas las unidades y centros estatales de preescolar”<sup>1881</sup>, pretendiendo así, normalizar y extender definitivamente el juego en las aulas, al menos, de infantil. Desde el marco internacional, la UNESCO amplía la demanda de la necesidad lúdica escolar a otros niveles educativos no limitándola a la educación infantil, sino también después de las primeras etapas, estableciendo que el juego constituye “una de las actividades educativas esenciales y merece entrar por derecho propio en el marco de la institución escolar, mucho más allá de los jardines de infantes o escuelas de párvulos donde con demasiada frecuencia queda confinado (...) su introducción en la escuela, empero, plantea numerosos problemas”<sup>1882</sup>; esto encuentra su fundamento en que los juegos “tienen siempre un papel esencial en la educación. Puede decirse incluso que el juego funciona como una verdadera institución educativa fuera de la escuela (...) El juego no puede empero sustituir enteramente a la escuela”<sup>1883</sup>. Volviendo a nuestro país, el psicólogo Juan Delval establece en una entrevista el papel que, según él, debería tener el juguete en la escuela: “Yo creo que estos juegos, desde el punto de vista pedagógico, son esenciales; que habría que utilizarlos en la escuela, estimular a los niños a que construyeran cosas en la escuela como complemento de la enseñanza de las ciencias, de la física...”<sup>1884</sup>, considerándolos como parte de los trabajos manuales realizados en el aula, aunque añadiéndoles un plus de creatividad. En otros foros como la revista *Vida Escolar*, una vez más se deja patente la importancia escolar de la actividad lúdica, llegando a afirmar que para el niño la enseñanza formal no es necesaria, y en todo caso,

---

<sup>1881</sup> C. de P. (1978) “II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 37, p. 28.

<sup>1882</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 5.

<sup>1883</sup> *Ibidem*, p. 8; un papel lúdico que necesitará ser previamente clarificado, puesto que aunque “parece natural, en efecto, que el juego ocupe su lugar en la escuela (...) reconocer la importancia fundamental del juego no significa tampoco confundirlo con las actividades escolares (...) No puede pedirse al educador que, movido por un ingenuo entusiasmo, introduzca el juego en su clase sin haber reflexionado primero detenidamente sobre lo que puede esperar del juego en su práctica profesional (...) tratará de encontrar, concretamente, en el lugar y en el tiempo escolares, un espacio lúdico libre que el niño podrá utilizar según sus necesidades al margen de la racionalización pedagógica” *Ibidem*, p. 19.

<sup>1884</sup> VÁZQUEZ, M. y APARICIO, J. M. (1979) “Conversando sobre el juego” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 50, p. 41.

se le debería proporcionar en forma de juego<sup>1885</sup>, aunque la escuela habrá de reservar un espacio, necesariamente, para esta actividad, puesto que el juego “es uno de sus derechos connaturales y la escuela es lugar ideal para canalizar este derecho, procurándole espacio y oportunidad de jugar libremente, sobre todo en la etapa preescolar y primeros cursos de E.G.B.”<sup>1886</sup>. Este derecho al juego lo relaciona Agustín Escolano con el propio derecho a la educación<sup>1887</sup>, consciente de que los sistemas de educación formal, especialmente en las primeras etapas, “adoptan con frecuencia estilos didácticos basados en el juego. Desde estas perspectivas, no resulta, pues, artificioso contemplar en un texto conjunto el derecho al juego y el derecho a la educación”<sup>1888</sup>, constituyendo un buen ejemplo de la indisolubilidad de términos como juego, escuela y educación.

En los años 80 ya nadie duda 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”<sup>1889</sup>, sumándose así a otras áreas y objetos de estudio de las ciencias de la educación. Esta argumentación encuentra algunas de sus raíces en que la educación “debe ir más lejos: debe promover las condiciones objetivas favorables a la experiencia personal de sí mismo en la actividad lúdica como la mejor escuela de sociabilidad y de moralidad”<sup>1890</sup>, aunque estos no son los únicos beneficios que puede obtener la escuela del juego, puesto que debe entenderse “como proceso

---

<sup>1885</sup> “El juego y la educación sensorial” (1979) en *Vida Escolar* nº 202, p. 24.

<sup>1886</sup> “El juego dramático: expresión y creatividad” (1979) en *Vida Escolar* nº 202, p. 33; la utilización del juego, casi exclusivamente en las primeras etapas, será uno de los objetivos que se pretenderán superar poco a poco: “tratamos de introducir la actividad lúdica como tarea normalizada dentro del marco escolar. Es frecuente que esta actividad se ciña al parvulario o como mucho al primer ciclo de la EGB, pero creemos que es importante su ampliación a toda la primera etapa e incluso a la segunda etapa” MAESTRAS del colegio nacional La Vinyala Sant Vicenc dels Horts (Barcelona) (1983) “La ludoteca: su espacio dentro del ámbito escolar” en *Escuela Española* nº 2.662, p. 9.

<sup>1887</sup> Hay que recordar que en la *Declaración de los Derechos del Niño* (1959) el juego y la educación se recogen en el mismo derecho: “Principio 7. El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria (...) El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”; un derecho que también figura en la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989) cuyo artículo 31 dice que “los Estados Partes reconocer en derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

<sup>1888</sup> ESCOLANO, A. (1979) “El derecho del niño a la educación” en *Vida Escolar* nº 204, p.41.

<sup>1889</sup> SAEZ, P. (1980) “Los juegos de los escolares” en *Escuela Española* nº 2.518, p. 3.

<sup>1890</sup> PÉREZ, P. (1980) “Juego y educación” en *La Escuela en Acción* nº 10.413, p. 13.

social y de aprendizaje y se utiliza en la escuela, en la enseñanza, con intenciones y formas diversas. Los objetivos van desde la actividad libre hasta el dominio de la realidad por el juego. El catálogo abarca el juego escénico, acciones lúdicas y juegos de aprendizaje en sentido estricto”<sup>1891</sup>. La definición más específica del papel y lugar que debe ocupar el juego en el aula, requiere contar con una serie de requisitos organizacionales:

“La escuela debe crear condiciones para los procesos de aprendizaje que sean productivos y emancipatorios, liberadores, para todos los alumnos, y en este sentido el juego puede hacer una aportación importante como medio educador (...) La introducción de horas fijas de juegos en los planes de estudio no es, organizativamente, difícil de llevar a cabo. Serían una especie de espacio libre que se dejaría a los alumnos para su propia disposición y configuración. Sin embargo, no debería establecerse la obligación de juegos semanales. La inclusión permanente de los alumnos en una enseñanza en cuya planificación y configuración participen también ellos”<sup>1892</sup>.

Una serie de acciones y transformaciones que deberán contar inexcusablemente con la colaboración del pedagogo, y con la escuela como escenario de investigación e innovación pedagógica: “posibilitar las acciones de juego en la escuela, ponerlas en marcha, es algo que debía interesar a todos los pedagogos, la escuela debía considerarse efectivamente como lugar de análisis activo. Juego representativo-juego de simulación. Destacar los elementos esenciales de los distintos fenómenos y reflejarlos para su empleo en la escuela”<sup>1893</sup>, todo ello bajo la convicción de que si el juego contribuye al desarrollo global del individuo, en la escuela se erige como parte esencial del proceso de aprendizaje<sup>1894</sup>. María de Borja entra a analizar más detenidamente el papel de la

---

<sup>1891</sup> COBURN-STAGE, U. (1980) *Juego y aprendizaje. Teoría y praxis para la enseñanza básica y preescolar*, Madrid: Ed. de la Torre, p. 11.

<sup>1892</sup> *Ibidem*, pp. 65 y 69.

<sup>1893</sup> *Ibidem*, p. 78; sobre el particular se realizan diferentes estudios que analizan la relación directamente proporcional entre el grado de implicación del docente y la implementación del juego en el aula, concluyendo que “las maestras que no atribuyen interés educativo al juego libre no le dedican ningún tiempo o un tiempo muy limitado. Contrariamente, las maestras que le destinan buena parte de la jornada escolar (más de una hora y media diaria) lo hacen porque consideran que a través de la actividad libre los niños desarrollan su inteligencia, se relacionan con los objetos y adquieren conocimientos” BASSEDAS, E., ROSSELL, M. y SOLÉ, I. (1981) “Juego y trabajo en el parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 81-82, p. 14.

<sup>1894</sup> ÁLVAREZ, J.M. (1982) “El juguete como instrumento educativo” en *Escuela Española* n° 2.607, p. 8.

actividad lúdica en el ámbito formal y no formal, y en el prólogo de su libro, Alexandre Sanvisens establece unas consideraciones previas sobre el particular:

“Cal també considerar-ne la importància didàctica, veure, si pot ésser en forma sistemàtica, l’aplicació instructiva i tecnològica que poden tenir el joc i la joguina en l’activitat escolar i extraescolar, seguir, amb fonament de causa i amb previsió clara d’objectius, el pes que aquests elements de formació tenen en la vida escolar i educativa (...) Joc i joguina, si són grans elements d’educació informal, han d’ésser-ho també, certament, d’educació formal. Hom juga, sense intenció d’aprendre. I, en fer-ho, formalitza el joc com a educació. I no sols correspon a l’educand aquesta funcionalitat, sinó als qui tenen cura d’aquest procés formal: pares, educadors, animadors, organitzadors de l’ensenyament...”<sup>1895</sup>.

La pedagoga catalana en su análisis sobre la situación lúdica en la que se encuentra la escuela, denuncia que no ha sabido adaptarse a esta actividad y el espacio que se le reserva es todavía muy residual, partiendo de que “si el joc és una expressió lliure i voluntaria, l’escola, tal com avui és concebuda i gestionada entre nosaltres, tampoc no és el lloc adequat per a afavorir la pràctica i el desenvolupament del joc (...) a les nostres aules no hi ha temps per al joc”<sup>1896</sup>. Esta visión es compartida y ampliada por Francisco Álvarez que considera que el juego debe impregnar la praxis escolar con una carácter más activo y eminentemente educativo, pues toda práctica didáctica “que intente centrarse en el niño, que contemple los intereses de los alumnos, que quiera ser activa y participativa, creativa y gozosa, tendrá que considerar el juego como elemento pedagógico de primordial importancia. Y no solamente en el parvulario, pues el juego sigue siendo importante para los niños que han cumplido los seis años”<sup>1897</sup>, por ello cree que debe tener entidad propia dentro de la institución escolar, 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)”<sup>1898</sup>. Algunas de estas actividades se realizan, por ejemplo, bajo la forma de juego simbólico y teatro, con la intención de introducir el teatro en la escuela, no solamente como espectáculo, sino

---

<sup>1895</sup> BORJA, M. de (1982) *Les ludoteques. Joguines i societat*, Barcelona: Edicions 62, pp. 5-6.

<sup>1896</sup> Ibídem, p. 45; y el escaso tiempo que se le asigna en la escuela es dentro del patio o el recreo, con lo que “el recreo escolar, que puede, y debe, tener un papel destacado, si es bien entendida la importancia que tiene el juego durante la infancia” CORREDOR, J. (1983) “Algunas reflexiones” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 5.

<sup>1897</sup> ÁLVAREZ, F. (1983) “Investigar el juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 14.

como actividad lúdica en el aula, dentro del horario lectivo<sup>1899</sup>, aunque sea cual sea la forma que adopte la actividad lúdica escolar, siempre se acaba planteando el mismo interrogante, con tres posibilidades de respuesta: “¿cómo integrar el juego y el estudio en el proceso de aprendizaje? (...) enseñar utilizando el juego y jugando; alternar el juego con un trabajo intelectual complejo; excluir el juego del proceso de aprendizaje, que no es una diversión y no lo será nunca”<sup>1900</sup>. La primera de estas opciones requerirá una reconversión lúdica de toda la práctica escolar acompañada de un cambio de planteamientos, la segunda será una combinación de las actividades habituales y el juego, y por último, la tercera será aquella que tradicionalmente se ha resistido a dar cabida a la actividad lúdica en el aula. Sobre esta última postura, la visión que se tiene sobre las actividades que se realizan en el aula, “en la medida en que el maestro procura apartar al niño del juego y llevarlo hacia el aprendizaje, pueden dar la impresión de que la sociedad considera que el juego y el aprendizaje son nociones antinómicas”<sup>1901</sup>, con lo que puede acabar sucediendo, como indica Michelet, que “cuando una sociedad piensa en institucionalizar la educación, destierra el juego y sólo tiene en mente un sistema riguroso y austero de transmisión de información”<sup>1902</sup>, siendo este el principal escollo que habrá de salvarse si se pretende impregnar la práctica escolar del espíritu de juego.

A finales de la década de los 80 en nuestro país, se realizan miradas retrospectivas y análisis de la realidad que concluyen que la inclusión del juego en la educación “no se realiza ampliamente hasta el siglo XIX, después de Rousseau. Sin embargo, aún hoy, en la pedagogía actual no existe una plena y total introducción del juego en la escuela”<sup>1903</sup>, y para enmendar esta situación se continúa impulsando la entrada del juego en el quehacer pedagógico escolar, con el “desig de recuperar el joc com a eina d’aprenentatge per tal que ocupi el lloc que li pertoca en l’ensenyament. Caldria que els professors l’incorporessin a les seves metodologies i deixés, així, d’esser una eina secundària només valorada a les hores d’esbarjo”<sup>1904</sup>. Vial tiene muy claro que

---

<sup>1898</sup> Ídem.

<sup>1899</sup> RODRÍGUEZ, A. (1986) “El teatro activo como ludismo” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 143, p. 40.

<sup>1900</sup> AMONACHVILI, CH. (1986) “El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares” en *Perspectivas UNESCO*, Vol. XVI, nº 1, p. 88.

<sup>1901</sup> ZELAN, K. (1986) “Temas ocultos y ‘trucos’: los primeros libros de lectura” en *Perspectivas UNESCO*, Vol. XVI, nº 1, p.100.

<sup>1902</sup> MICHELET, A. (1986) “El maestro y el juego” en *Perspectivas UNESCO*, Vol. XVI, nº 1, p. 120.

<sup>1903</sup> GONZÁLEZ, C. y GÓMEZ, F. (1987) *Juegos y educación física*, Madrid: Alhambra, p. 4.

<sup>1904</sup> BADIA, D. y VILA, M. (1987) *Jocs d’expressió oral i escrita*, Vic: Badia, p. 7.

esto es posible, y para que estos planteamientos dejen de ser un ir y venir sin llegar a una instauración definitiva y consolidada en la escuela, cree necesario que “sin llegar al juego didáctico, sólo a costa de una definición diferente y clara de los objetivos recíprocos y de las instituciones deseables podrá instaurarse el juego educativo en la escuela de forma útil (...) Es preciso también que esta pedagogía del juego encuentre un lugar en la escuela, sin que se la contemple como una aberración funcional (un escándalo) o como una inserción artificial”<sup>1905</sup>. Será un camino de ida y vuelta por el que transcurra la relación juego-escuela, lamentándose algunos de la escasa acogida, pues el escenario que el juego necesita “está muy lejos de ser frecuentemente la escuela, donde el rigor y la precisión en la ejecución de las tareas parecen ser condición *si ne qua non*. El juego no ha recibido la atención que se merece por ninguno de los contextos educativos en los que el niño crece, y todavía se suele oponer juego y aprendizaje. Además, las actitudes de los educadores y los padres siguen siendo adversas a la utilización de tiempo de juego en la escuela”<sup>1906</sup>; y recomendando otros su uso escolar proponiendo un modelo de trabajo en la aulas y en los centros de preescolar que utilice el juego sociodramático como escenario pedagógico<sup>1907</sup>. Con la proclamación de la LOGSE en nuestro país, 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 escolar español se encuentra en un doble nivel, “hablamos de *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”<sup>1908</sup>. A esto hay que añadir las importantes diferencias existentes –que como hemos visto, tienen cierta antigüedad- en función del nivel o etapa educativa, pues como indica María de Borja:

“Durante lustros, la escuela se ha distanciado del juego y de los juguetes mediante una barrera que crece a medida que aumenta la edad del alumnado, y esta barrera del juego se ha situado durante largo tiempo en los 6 años, momento en que

---

<sup>1905</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, pp. 101 y 135.

<sup>1906</sup> ORTEGA, R. (1990) *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*, Sevilla: Diada editoras, pp. 9-10.

<sup>1907</sup> *Ibidem*, p. 28. En términos similares se expresa también Saegesser, que pretende “incluir en los programas de los últimos años de la escuela obligatoria métodos pedagógicos que utilicen el juego y la simulación” SAEGESSER, F. (1991) *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*, Madrid: Visor, p. 13.

empieza la enseñanza primaria y obligatoria. El juego era, o podía ser, la actividad curricular formal de los 0 a los 6 años, pero no después. Actualmente, este límite se está diluyendo y podemos decir que ha desaparecido como tal, aunque el tratamiento de la actividad lúdica (mención, intensidad, amplitud, cobertura) es distinto y decrece de la educación infantil, de 0 a 6 años, a la primaria, de 6 a 12 y en la secundaria, de 12 a 16. Así, mientras el juego resulta un aspecto básico, aunque no globalizador en la educación infantil, en la educación primaria no se reconoce explícitamente su necesidad y valor global”<sup>1909</sup>.

A pesar de esto, el modelo de diseño curricular abierto que promueve la ley de 1990 permite que los proyectos docentes y la dinámica escolar pueda introducir el juego como recurso didáctico y educativo en las escuelas españolas. Para ello es necesario que al diseñar orientaciones y propuestas curriculares, “al tratar de estructurar y diversificar la actividad escolar, si nos situamos en un marco de aprendizaje de referencia constructivista, si queremos que los aprendizajes escolares sean significativos para el alumnado, debemos acudir y recurrir a la actividad lúdica”<sup>1910</sup>. Por su parte, Miguel Ángel Santos Guerra es muy explícito a la hora de advertir, en el prólogo de un libro de Rosario Ortega, que la escuela “puede ser un lugar que aproveche, desarrolle y dirija la capacidad de jugar de los niños. Oponer escuela a juego es un error táctico y, sobre todo, conceptual”<sup>1911</sup>; un libro en el que se desarrolla la relación entre el aprendizaje escolar y la naturaleza del juego, deteniéndose en las actitudes de algunos educadores resistentes a introducir la actividad lúdica en sus aulas:

“en un contexto rígido o inseguro afectivamente, el juego no se desarrolla o muere. Hay que tener esto en cuenta para comprender por qué juego y escuela viven de hecho tan separados. La escuela es tan normativa que difícilmente permite el desarrollo de los aspectos más profundos del juego. El juego no ha recibido la atención que se merece por ninguno de los contextos educativos en los que el niño crece, y todavía se

---

<sup>1908</sup> BORJA, M. de (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Barcelona: Octaedro, p. 22.

<sup>1909</sup> Ídem.

<sup>1910</sup> Íbidem, p. 23; afortunadamente, parece ser que “actualmente, cada vez son más los maestros y equipos docentes que, liberándose de prejuicios y limitaciones que muchas veces son más de palabra que de ideas o valores, están integrando lo lúdico, no sólo en la escuela, sino en el tiempo reglado de la misma, para cumplir mejor los objetivos educativos o intenciones del propio diseño curricular básico” Íbidem, p. 32.

<sup>1911</sup> ORTEGA, R. (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*, Sevilla: Ediciones Alfar, p. 12.



suele oponer juego y aprendizaje. Además, las actitudes de los educadores y los padres siguen siendo adversas a la utilización de tiempo de juego en la escuela y muy dudosas sobre el valor educativo del mismo”<sup>1912</sup>.

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”<sup>1913</sup>. Una posible solución para aumentar el potencial educativo del juego, estaría en la implantación de ludotecas escolares, lo cual ayudaría a afrontar la actitud hostil de la escuela y de los educadores ante esta actividad, “la apertura de la escuela a las actividades lúdicas mejoraría las relaciones entre escolares y maestros e implicaría una toma de conciencia por parte de éstos de su nuevo papel. Todo lo que tiene de positivo el juego puede ser transferido al proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporándolo a la escuela a través de ludotecas adecuadamente estructuradas. La ludoteca haría de mediadora pedagógica entre el juego y la escuela”<sup>1914</sup>. Un fenómeno de inserción lúdica escolar, que se considera asumido en nuestro siglo, ya que en la actualidad es la propia escuela quien institucionaliza el juego, incorporándolo como una tarea educativa facilitadora del desarrollo integral de los escolares<sup>1915</sup>, conformando de esta manera, el paisaje escolar actual en el que ya nadie se sorprende cuando se hace uso del juego en las aulas con fines educativos, como una estrategia pedagógica más.

---

<sup>1912</sup> *Ibidem*, pp. 208-209.

<sup>1913</sup> NARGANES, J.C. (1993) *Juego y desarrollo curricular en educación física: orientaciones para la reforma en enseñanza primaria*, Sevilla: Wanceulen, pp. 15-16; y para que esto sea una realidad ofrece una serie de orientaciones metodológicas advirtiendo que “conviene organizar la sistematización del juego dentro del contexto escolar para que éste adquiera, independientemente de su funcionalidad (...) el carácter catártico y compensador que exigen las situaciones de vida actual” *Ibidem*, p. 113.

<sup>1914</sup> LONGO, N. y LONGO, M. (1993) “Ludotecas y mediatecas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 218, p. 68.

<sup>1915</sup> GARCÍA, M. E. y RUIZ, F. (2001) *Educación motriz a través del juego. Infantil. Materiales no convencionales*, Madrid: Gimnos, p. 11.

#### **7.4.- La actividad lúdica, principal ocupación en la educación infantil.**

Como se ha podido fácilmente apreciar por lo visto hasta el momento, a lo largo de la historia de la educación contemporánea, la infancia y el juego han estado muy unidos, siendo imposible desligar la actividad lúdica de la vida cotidiana de las primeras edades. Y aunque el juego no se reduce únicamente a la infancia, sí que podemos afirmar que el discurso pedagógico se ha centrado mayoritariamente en esta etapa. Por eso dedicaremos ahora nuestra atención a realizar un breve repaso a algunas de las manifestaciones que han defendido la necesidad e importancia del juego para la educación infantil.

Alejandro Mayor, al estudiar la evolución de la educación física en el siglo XIX, advierte que los juegos y deportes representan “uno de los mejores instrumentos educativos y la más apropiada ejercitación para la edad infantil. Se recomiendan los juegos al aire libre que desarrollen las habilidades naturales del niño: correr, saltar, trepar, lanzar, etc.; pero también una iniciación a los juegos y deportes de los adultos, atendiendo, por supuesto, a las capacidades y edad de los niños”<sup>1916</sup>, contando para ello con el juego de pelota, juegos populares o la danza, entre otros medios. Mariano Carderera considera al respecto, que la educación en las primeras edades no está formada mas que por ‘niñerías’, no dándoles una entidad educativa completa, pero teniéndolas presentes por tratarse de actividades provechosas para ellos socialmente: “el mundo con todas sus maravillas no es para ellos mas que un juego, y con su poderosa facultad de imitar reducen á juego las mas importantes relaciones de la vida social y ordinaria”<sup>1917</sup>. La Administración española pronto se da cuenta de la necesidad de incluir el juego en la educación de los jardines de infancia si se pretende alcanzar el éxito pedagógico, por lo que se ordena el reglamento para estas escuelas de párvulos, en cuyo artículo segundo, podemos leer que “Los ejercicios de esta escuela-modelo consistirán en: (...) 2º juegos gimnásticos y marchas acomodadas a los ejercicios que tengan lugar en las clases. Cantos apropiados a estos juegos y marchas (...) 4º juegos

---

<sup>1916</sup> MAYOR, A. (2002) *Historia de la Educación Física Infantil en España en el Siglo XIX*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 44.

<sup>1917</sup> CARDERERA, M. (1875) *Pedagogía práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas. Tomo II*, Madrid: Gregorio Hernando, p. 372.

manuales”<sup>1918</sup>; una real orden que se encargará de desarrollar, entre otros, Pedro de Alcántara con su *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia*. Unos años más tarde, Andrés Manjón aprovechará el discurso de apertura del curso 1897-1899 en la Universidad de Granada, para destacar la importancia educativa de facilitar el juego a los más pequeños, siendo necesario “rodear de cuantos encantos se pueda los primeros años de la juventud, haciéndola gozar de los placeres inocentes de la naturaleza y del arte, y especialmente de los juegos y entretenimientos propios de su edad; es hacer en una dos obras buenas, porque se contribuye á su dicha presente y se establecen las bases de la futura”<sup>1919</sup>. También desde la perspectiva del folklore, Antonio Machado y Álvarez señala la necesidad de contar con los juegos infantiles para educar en las edades más tiernas, siendo dignos de estudio, porque acompañan a los primeros pasos de la vida del niño, así como su desarrollo físico e intelectual<sup>1920</sup>. Una opinión compartida por el entonces secretario del Museo Pedagógico, Ricardo Rubio, que confía en la fuerza educadora de los juegos corporales al aire libre, ya que constituyen el recreo más sano, la acción más educadora y el placer más amado de la infancia<sup>1921</sup>, y, por lo tanto, una realidad en la vida cotidiana del niño que no se puede obviar, sino por el contrario, considerarla como la actividad más natural y adecuada para estas edades .

Aunque es evidente que si al siglo XX se le ha denominado el siglo del niño o de la infancia, sea durante este período cuando cobre mayor fuerza, si cabe, el pensamiento que defiende la entidad pedagógica de esta etapa, y por ende, de todas las actividades que acompañan su educación, como es el caso de la lúdica. Martí y Alpera critica a principios de la centuria a aquella educación que prohíbe y obstruye el activismo y, por lo tanto, los juegos, una escuela triste que pretende sumir a los niños en el silencio y el quietismo, pero en la cual “a pesar de todo, el niño juega, y juega porque la Naturaleza, que es más sabia que todos los padres y más sabia que todos los pedagogos, le impulsa al juego”<sup>1922</sup>, siendo una actividad inherente al niño, especialmente en las primeras edades. Esta declaración de intenciones pretende responder a la pregunta formulada por

---

<sup>1918</sup> Real Orden de 23 de Noviembre de 1878, aprobando el adjunto reglamento para el régimen de la Escuela-modelo de párvulos del sistema denominado Jardines de la Infancia, en MAYOR, A. (2002) Op. Cit., p. 139.

<sup>1919</sup> MANJÓN, A. (1905) *Discurso leído en la solemne apertura del Curso académico de 1897 á 1899 en la Universidad Literaria de Granada*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María (4ª edición), p. 28.

<sup>1920</sup> MACHADO, A. (1884) “Juegos infantiles españoles” en *BILE* nº 175, p.154.

<sup>1921</sup> RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* nº 391, p. 150.

un concurso convocado por el periódico *El liberal*, y sobre la que el director de los jardines de infancia de Madrid señala: “estudiar el juego reflexivamente, y estudiarlo de modo que pueda utilizarse para los fines humanos, empezando por el niño, primera materia de colaboración educativa, sencilla y modificable, dada su reconocida plasticidad; ver cómo juega desde sus primeros años y cuál es la ley que preside á estas manifestaciones infantiles”<sup>1923</sup>. También María Carbonell se manifiesta al respecto, indicando que una buena pedagogía maternal debe tener muy presente el juego infantil, por lo que exhorta a las madres a que no ignoren que el juego es una necesidad de las primeras edades, y que “como impulso natural debe favorecerse y, en lo posible, reglamentarse, pues á la naturaleza se la dirige obedeciéndola”<sup>1924</sup>. Todo el movimiento que clama por la inclusión de la actividad lúdica en las aulas de infantil y, en general, en la educación de las primeras edades, está mucho más adelantado en países europeos como Francia donde una circular de la administración educativa gala recomienda el juego para un desarrollo infantil óptimo, puesto que, como informa Ricardo Rubio:

“en las escuelas de párvulos, se había caído en el error de sacrificarlo todo á la educación intelectual, persiguiendo un programa análogo al de las escuelas primarias. Ha venido á corregir esto recientemente la circular ministerial de 1905, recordando á las directoras de aquéllas que su principal preocupación debe ser no perjudicar en nada el desarrollo físico de sus alumnos, sino por el contrario, favorecerlo mediante ejercicios apropiados á su edad y hechos al aire libre, valiéndose principalmente del juego organizado”<sup>1925</sup>.

Quizá una de las figuras que más influyeron en la pedagogía infantil española<sup>1926</sup> y con más ahínco trabajaron en pro de la educación infantil lúdica, fue la de Fröebel pues su método pedagógico para los jardines de infancia es paradigmático, ya que las “tendencias que tumultuosamente se manifiestan en el niño de tres años son conservadas cuidadosamente por Froebel. Sin contrariarlas en lo más mínimo, las dirige y las educa por medio del juego, cuyo valor pedagógico ha comprendido. El juego es el verdadero modo de desarrollar la actividad infantil. Utilizando este auxilio se hace el

---

<sup>1922</sup> MARTÍ, F. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 110, p. 366.

<sup>1923</sup> BARTOLOMÉ, E. (1900) “El concurso de ‘El liberal’” en *La Escuela Moderna* nº 112, p. 115.

<sup>1924</sup> CARBONELL, M. (1903) “Pedagogía maternal. IV- Juegos y juguetes” en *La Escuela Moderna* nº 149, p. 99.

<sup>1925</sup> RUBIO, R. (1908) “La gimnasia escolar en Francia” en *BILE* nº 582, p. 268.

<sup>1926</sup> Hay que recordar que Pedro de Alcántara García se hizo cargo en 1873 de la cátedra de pedagogía Fröebel en la Escuela de Institutoras, influyendo este hecho en sus tratados y obras pedagógicas, de gran repercusión en la ciencia educativa de su época.

aprendizaje de la vida”<sup>1927</sup>, un planteamiento centrado en el niño y que, como conocemos, tuvo gran repercusión en nuestro país. El Ayuntamiento de Barcelona, entre otros, pronto repara en la cuestión y se da cuenta de la necesidad de habilitar jardines y campos de juego en la ciudad condal, convencidos de que “per damunt de totes aquestes teories i d’altres i altres que s’han fet sobre el joc, hi ha el fet de que els infants juguen i juguen molt i de que un dels distintius més característics i una de les necessitats menys prescindibles de la infància és el joc”<sup>1928</sup>. Un juego que, como hemos visto, favorece la educación integral del niño y es la actividad más idónea y necesaria en la educación infantil, pues como ya en la antigüedad señala Platón en el libro VII de *Las Leyes*, para los niños de tres a seis años son necesarios los juegos, pues son los medios naturales del ejercicio del cuerpo en la primera edad y favorecen el sentimiento del orden y del placer<sup>1929</sup>, siendo así la relación infancia-juego-educación completamente indisoluble e inherente a la naturaleza del niño. Un ejemplo de la importancia que adquiere la actividad lúdica en las aulas de infantil, lo podemos encontrar en la *Escola del Mar* de Pere Vergés, fundada en Barcelona en 1922, y en cuya clase de párvulos, “no figuraban el cronista ni el bibliotecario, pero en cambio estaba el encargado de los juguetes y dentro de los cargos que integraban el ‘Consell General’ de la Escuela estaba el de representante del Consejo de árbitros de juego”<sup>1930</sup>, quedando plenamente integrado el juego en la educación infantil, mediante la creación de una figura específica que se dedicara a tales menesteres.

En los años 20 Andrés Manjón proclama lo que considera que debería ser el ideal de educación infantil, un ambiente donde el niño se encuentre rodeado de juegos por todas partes, puesto que “siendo la primera y casi única ocupación del párvulo el juego, hay que respetarle y ayudarle; y al pasar de la infancia a la puericia, se la debe enseñar jugando, o entre juego y juego, pues así lo piden la naturaleza y la higiene, la moral y el bien del niño”<sup>1931</sup>. Su pretensión es crear un escenario escolar agradable y

---

<sup>1927</sup> DE RABAUDY, J. (1917) “El método froebeliano es el método ideal para la educación familiar de los niños de tres a seis años” en *La Escuela Moderna* nº 315, p. 774.

<sup>1928</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1920) *Els jardins dels infants*, Barcelona: Comissió de Cultura de l’Ajuntament de Barcelona, pp. 37-38.

<sup>1929</sup> CREDARO, B. (1921) “Los problemas pedagógicos en Platón y Aristóteles, particularmente en lo que toca a la educación física” en *BILE* nº 730, p. 4.

<sup>1930</sup> BORJA, M. de (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona, p. 59.

<sup>1931</sup> MANJÓN, A. (1923) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera, Libro IV. Maestros didácticos y antididácticos*, Madrid: Tip. de la Revista de Arch., Bibl. y Museos, p. 81.

lúdico que facilite la transición o adaptación del ámbito familiar o maternal al centro educativo, donde “no hay allí asignaturas, ni sesiones largas, ni quietud forzada, ni disciplina austera o régimen riguroso de seis horas, como en las escuelas de niños mayores, sino un destete risueño y agradable del hogar y una iniciación en la vida escolar envuelta en el interés de juegos infantiles (...) conviene que los párvulos comiencen la enseñanza jugando, como se hace en las Escuelas del Avemaría”<sup>1932</sup>. Una distribución lúdica de la clase de infantil, similar a la que podemos encontrar en los *kindergarten*, donde “en las aulas para los niños más pequeñitos debe haber un trapezio, un subibaja (columpio de balancín), un columpio y otros aparatos para juegos, escogiendo los aparatos que pongan en ejercicio los músculos (...) Al entrar a un cuarto de clases así dispuesto, los niños se sienten como si les perteneciera y gozosamente se dedican a sus tareas y al juego”<sup>1933</sup>, contando así, con una dotación lúdica en la que el niño se encuentra como si estuviera en su casa. Una voz tan autorizada como la de Roger Cousinet comenta en la *Revista de Pedagogía*, la imposibilidad de los educadores infantiles más reacios a negarse a introducir estas actividades en el aula: “ante esta fuerza de resistencia, los educadores han cedido. A la larga han comprendido éstos que el juego era para los niños una necesidad tan natural que resultaba inútil tratar de privarles de él; que los niños tenían necesidad de jugar tanto como de comer y beber. Se han resignado a aceptar lo que no podían impedir, y han consentido en reservar al juego su parte”<sup>1934</sup>. Un juego que formará también parte del programa de educación física para estas edades, pues según el profesor de la Escuela Oficial de Educación Física de Toledo, José Canillas, en lo tocante a la edad escolar, hasta los ocho años sólo se emplean los juegos infantiles, pues a esa edad nada se puede enseñar al niño como no sea por medio del juego<sup>1935</sup>, prescindiendo por tanto, de cualquier tipo de ejercicios gimnásticos y deportes, considerados inadecuados para los más pequeños. Esta opinión es compartida por el maestro Felipe Castiella, convencido de que “el juego es lo que verdaderamente caracteriza y da vida a los primeros años de la infancia (...) hasta que cumpla los seis años, el niño se dedicará preferentemente con sus amiguitos a jugar libremente; pero al rebasar dicha edad, resulta ya conveniente orientar sus juegos con un

---

<sup>1932</sup> *Ibidem*, pp. 177-178.

<sup>1933</sup> DABNEY, M. (1928) “Programas de las actividades en el ‘Kindergarten’ y los primeros grados de la escuela primaria” en *BILE* 821, pp. 269-270.

<sup>1934</sup> COUSINET, R. (1927) “El placer y el juego” en *Revista de Pedagogía* n° 68, p. 353.

<sup>1935</sup> CANILLAS, J. (1928) “La educación física. Organización, doctrina, didáctica pedagógica y presupuestos” en *La Escuela Moderna* n° 447, p. 540.

criterio seleccionador, cuidadoso y depurado”<sup>1936</sup>, con lo que incluir en la educación infantil actividades o ejercicios de distinta naturaleza a la lúdica, sería ir en contra de la propia naturaleza del niño, que únicamente ve necesarios sus juegos libres o espontáneos. Por su parte, Lorenzo Luzuriaga considera que “el juego ocupa toda la actividad del niño en los primeros años escolares, en el Kindergarten. Estos juegos infantiles revisten diferentes formas, pero predominan las espontáneas (...) La labor educativa en estos años es más bien de corrección y depuración de la conducta y las actitudes, y de complementación con la enseñanza de otros juegos infantiles; pero sin fines didácticos específicos”<sup>1937</sup> debiendo respetar el educador las actividades lúdicas propias de la infancia.

El discurso pedagógico tiene completamente asumido, ya en los años 30, que no se puede concebir una pedagogía pueril sin juegos, formando parte tanto de la cotidianeidad escolar como de otras instancias educativas fuera de la educación formal. Así, José Mallart considera que en las colonias escolares “algunos de los juegos educativos, ocupación principal en la primera edad, se tendrán que realizar en el interior (...) pero las salas destinadas a los pequeños todavía pueden tener menos el carácter de ‘sala de clase’”<sup>1938</sup>, pues en ellas se favorecerán la aritmética, geometría o lenguaje, entre otros contenidos, pero de una forma lúdica mediante juegos y juguetes. Una buena muestra del interés que suscita el juego en la educación infantil, lo encontramos en el *Pla General d’Ensenyament de 1936* del Consell d’Escola Nova Unificada (C.E.N.U.) catalán, que para la escuela maternal que abarca desde los 3 hasta los 6 años, define así las enseñanzas y metodología que habrán de emplearse en este nivel:

“Període dels jocs i de l’aire lliure (...) Els jocs que el nen selecciona són suggerits per les coses que coneix. Aquestes coses són reals, són les que utilitza o veu utilitzar. Per tant, nosaltres, no bastirem mai el joc damunt de simbolismes, amb el pretext de donar un to espiritual al joc. Dewey ha dit que jugar ‘a fireta’, a rentar roba i cuinar, no és menys espiritual que el ‘Joc dels cinc cavallers’ (...) Per tant, el ‘tema’ dels jocs es deixarà seleccionar als nens. Això serà la garantia de llur ‘realitat’ (...) En la nostra escola materna entenem que el nen s’ha de atendre sota el punt de vista pedagògic que reclama la escola activa. I això s’aconseguirà

---

<sup>1936</sup> CASTIELLA, F. (1929) “Los juegos infantiles” en *Revista de Pedagogía* nº 92, pp. 343-344.

<sup>1937</sup> LUZURIAGA, L. (1929) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 93, p. 414.

<sup>1938</sup> MALLART, J. (1931) “Las ‘Colonias de educación’” en *BILE* nº 854, p. 174.

‘deixant jugar’. Si bé es procurarà que l’impuls inicial surti del nen; després la nostra intervenció s’ha d’encaminar a una superació del joc, per tal que acabi en un pla superior”<sup>1939</sup>.

Los juegos corporales serán los más adecuados y recomendables para las primeras edades pues, como afirma José de Eleizegui, los juegos educativos deben ser los únicos ejercicios del niño hasta los doce o trece años, debiendo de huir de todo lo que sea reglamentación y aburrimiento<sup>1940</sup>; también la cartilla gimnástica infantil establece que en función de las condiciones fisiológicas y psicológicas del párvulo, en su educación física el juego es el principal y casi único medio a emplear<sup>1941</sup>, debiendo rechazar todo aquello que vaya en contra de la naturaleza y la fragilidad que se le atribuye a estas edades desde una visión paternalista. Un proteccionismo que tiene su continuidad tras la Guerra Civil, al indicar que en las clases de educación física “para los párvulos, exclusivamente juegos, y aun éstos deberán ser seleccionados entre los que exijan el menor grado de fuerza muscular”<sup>1942</sup>. Unos argumentos coincidentes con los de Julián Troncoso, que tiene muy claro que “las tiernas inteligencias de nuestros párvulos no podemos fatigarlas con la explicación técnica de un movimiento, se hace preciso recurrir a lo que constituye en el niño lo esencial de su vida y para lo que casi exclusivamente debe existir, para jugar”<sup>1943</sup>, yendo así un poco más allá, al considerar que la actividad lúdica no es solo una parte de la realidad de los más pequeños, sino prácticamente el fin y centro de su vida.

El carácter paternalista con que se concibe en el franquismo la educación infantil da vía libre a la utilización de juegos y juguetes en la escuela maternal y de párvulos, desde el pensamiento que los juguetes no sólo sirven de recreo al niño, sino que

---

<sup>1939</sup> SALADRIGAS, R. (1973) *L’Escola del Mar i la Renovació pedagògica a Catalunya*, Barcelona: Edicions 62, pp. 355-356.

<sup>1940</sup> ELEIZEGUI, J. de (s. a.). *Los juegos en la infancia (Guía médico-pedagógica para padres y maestros)*, Barcelona: Sociedad General de publicaciones, p.77.

<sup>1941</sup> ESCUELA CENTRAL DE GIMNASIA (s.a.) *Cartilla Gimnástica Infantil*. Madrid: Publicaciones del directorio militar. Ministerio de la Guerra. Sucesores de Rivadeneyra, p. 10. Demetrio Garralda recordará que “el plan de instrucción física para párvulos puede reducirse a juegos en sus distintas modalidades, ejercicios respiratorios y mucha higiene” GARRALDA, D. (1941) *La educación física en la Escuela. Gimnasia y juegos*, Madrid: Espasa-Calpe, S. A., p. 7.

<sup>1942</sup> IGUÁCEL, F. (1939) “Colaboración. La educación física” en *El Magisterio Español* nº 6.647, p. 178.

<sup>1943</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español* nº 6.668, p. 848. Una década más tarde, el profesor Severino Rodríguez, se expresa en términos similares al señalar que “la actividad principal con que la infancia coopera en esta obra de su desarrollo psicofisiológico es el *juego*, al que se entrega de una manera instintiva. De tal modo predomina en la niñez esta absorbente actividad, que si un niño no juega, constituye ya un motivo de preocupación,



constituyen también un poderoso medio educativo del que no puede prescindir la escuela maternal<sup>1944</sup>, por ello recurrirán a objetos lúdicos como las muñecas, considerada como un medio pedagógico de primer orden para la educación de las niñas y el adoctrinamiento en el rol femenino, exhortando a las maestras para que “llevemos la muñeca a la Escuela, sobre todo a la maternal y de párvulos (...) la muñeca: he aquí el personaje central de casi todos los centros de interés que pueden interesar a una parvulita”<sup>1945</sup>. La profesora e investigadora sobre la didáctica del párvulo Josefina Álvarez de Canovas, no duda en afirmar que la actividad lúdica debe inundar toda dinámica educativa a estas edades, siendo este “un tema crucial de la pedagogía del párvulo, porque si el juego es un capítulo de la vida del adolescente y en el adulto, en el párvulo el juego no es un capítulo de su vida, sino TODA SU VIDA”<sup>1946</sup>. De otro lado, en el *Curso de Pedagogía* para los alumnos de las Escuelas del Magisterio escrito por la profesora Consuelo Sánchez Buchón, se recuerda que “por ser el juego la ocupación lúdica y seria de los primeros años y la ocupación más apetecida durante todo el período escolar, se han preguntado psicólogos y pedagogos qué es el juego en el niño”<sup>1947</sup>, para con posterioridad poder sistematizar un método de enseñanza para los más pequeños. Motivado por esta creencia en el poder educativo del juego para la educación más temprana, Trillo Torija publica toda una serie de juegos educativos durante los años 50 y 60 en el suplemento pedagógico *La escuela en acción*, basados en el convencimiento de que:

“los juegos educativos constituyen las primeras actividades sensoriales y motrices en la primera infancia y son un valiosísimo procedimiento de educación. Ellos captan maravillosamente la atención del niño, le agradan extraordinariamente, le entretienen (y esto es lo principal, por ser lo educativo) y le obligan a muy varias y gustosas actividades. Del interés

---

es un síntoma de que no funciona con entera normalidad” RODRÍGUEZ, S. (1949) “El juego y la escuela” en *Escuela Española* n° 399, p. 3.

<sup>1944</sup> GONZÁLEZ, E. (1949) “Maternales. Los juguetes” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) n° 7.654-7.655, p. 152.

<sup>1945</sup> ÁLVAREZ, J. (1953) “El niño y el juego. Psicopedagogía del juego de la muñeca” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) n° 8.131-8.152, p. 261.

<sup>1946</sup> ÁLVAREZ, J. (1950) *Pedagogía del párvulo (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición), p. 151.

<sup>1947</sup> SÁNCHEZ, C. (1956) *Curso de pedagogía*, Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana (4ª edición), p. 197.

de educar al niño en esta edad, antes descuidada, surgió la idea de crear el material de estos juegos”<sup>1948</sup>.

Una motivación similar lleva a otra revista como *Servicio* a publicar también una serie de juegos para las primeras etapas educativas, utilizando números, colores e imágenes muy sencillas, con la experiencia de que son juegos “que desde hace varios años hemos ido practicando en nuestra Escuela de Párvulos. El agrado que ha proporcionado siempre a los pequeños y el valor educativo que encierra nos han hecho pensar en aportar nuestro granito de arena al campo inmenso y nunca suficientemente cultivado de la educación del párvulo”<sup>1949</sup>. En otra publicación pedagógica como *Vida Escolar*, la inspectora de enseñanza primaria Aurora Medina ve también la necesidad de dar a conocer una serie de guiones de trabajo escolar para maternas y párvulos donde el juego ocupa un lugar importante, en los que justifica que el niño párvulo “debe jugar siempre, debe estar –fuera de las horas de reposo- en constante actividad que él mismo elige cuando es pequeño, que solicita cuando es mayor y que en todo caso la educadora estimula, sugiere, dirige o encauza, conforme a su edad o sus capacidades”<sup>1950</sup>, aludiendo a una actividad lúdica basada en la educación activa, que de pie al “maravilloso panorama de las actividades infantiles del párvulo, que llenan todo el horario escolar de una magnífica densidad educativa, más valiosas que todas las lecciones teóricas juntas”<sup>1951</sup>. También en la *Revista Española de Pedagogía* se hará

---

<sup>1948</sup> TRILLO, M. (1956) “Para las Escuelas Maternas y de Párvulos. Juegos educativos” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.451-8.452, p. 199. A lo largo de los años, insiste en las posibilidades pedagógicas que abre la inclusión del juego en estas edades: “en esta primera etapa de la enseñanza, este material se ha hecho indispensable en las nuevas Escuelas, atentas a la renovación didáctica que hoy impera. Su valor educativo es grande y sus aplicaciones variadísimas” TRILLO, M. (1959) “Maternas y párvulos” en *La Escuela en Acción* nº 8.809-8.810, p. 264; o también: “juego y ejercicio indiferenciados llevarán a las Maestras parvulistas al logro de sus meritorios afanes. Nosotros, mediante el dibujo, colaboraremos con ellas en ese afán educativo en este curso que hemos empezado, medio con el cual sabemos que lograremos óptimos frutos” TRILLO, M. (1959) “Maternas y párvulos” en *La Escuela en Acción* nº 8.848-8.849, p. 18. Un amplio horizonte pedagógico el que se abre con la actividad lúdica, pues “también estos juegos se prestarán muy bien para activar el lenguaje del párvulo. En esta primera etapa de la educación escolar, todo lo que lleve a interesar al niño por medio de juegos y dibujos adquiere un altísimo valor educativo en nuestro primer hacer en estas Escuelas” TRILLO, M. (1962) “Maternas y párvulos” en *La Escuela en Acción* nº 9.208-9.209, p.39.

<sup>1949</sup> MASCARÓ, J. (1959) “El juego de los colores” en *Servicio* nº 690, pp. 12-13. Una opinión coincidente con la expresada por el *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* que apunta que “no siempre se encuentran en las escuelas de párvulos tantos juegos educativos como fuera de desear ni el mercado los proporciona con la graduación debida” en “Juegos educativos” (1958) *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 6, p. 7.

<sup>1950</sup> MEDINA, A. (1959) “Maternas y párvulos. Juegos y juguetes” en *Vida Escolar* nº 4, p. 4.

<sup>1951</sup> *Ibidem*, p. 5. En otro número de la misma revista, concluirá que no es posible concebir una escuela de párvulos en la que el juego no esté presente: “Y en tanto en cuanto la escuela actual de párvulos organiza su actividad de modo que el niño pueda desenvolverse con libertad –limitada, claro está, su propia libertad por aquella a la que tienen derecho sus compañeros- será más alto el índice de su función

una referencia al respecto, pues en los documentos de trabajo previos al *III Congreso Nacional de Pedagogía*, Víctor García Hoz establece para la etapa de educación preescolar que la principal manifestación de la vida infantil se da en el juego, “pudiera decirse que en las instituciones de educación preescolar no tiene sentido hablar de un programa especial de juegos, porque, en definitiva, toda la actividad de tales instituciones debe organizarse como un juego continuado”<sup>1952</sup>, siendo así la metodología lúdica la más adecuada e idónea para impregnar a la práctica pedagógica del aula de infantil. Todo este movimiento en defensa de la actividad lúdica, no pasa desapercibido y motiva a que el Ministerio de Educación y Ciencia legisle al respecto y promulgue un Decreto sobre el juguete educativo y didáctico en cuya exposición de motivos argumenta que, “los actuales sistemas pedagógicos tienden cada día a dar mayor importancia al valor formativo del juego en la educación de los niños, hasta el extremo de afirmar que es la actividad esencial del niño en sus primeros años”<sup>1953</sup>. El mismo razonamiento que, un año después, servirá para sentar las bases de la educación preescolar en nuestro país con la Ley General de Educación de 1970, en cuyo articulado se puede leer lo siguiente:

“Artículo catorce. Uno. La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

Dos. Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad”<sup>1954</sup>

Este artículo de la LGE se completa posteriormente con las orientaciones pedagógicas de preescolar, en donde se establecen las metas generales para este nivel educativo, cuyo fin es tratar de conseguir, fundamentalmente mediante actitudes lúdicas

---

formativa (...) no se concibe, por tanto, una escuela de párvulos sin juegos” MEDINA, A. (1959) “Maternales y párvulos. Juegos y ejercicios de calculo” en *Vida Escolar* nº 9-10, p. 11.

<sup>1952</sup> GARCÍA HOZ, V. (1963) “Educación preescolar” en *Revista Española de Pedagogía* nº 84, pp. 19-20.

<sup>1953</sup> Decreto 2.061/1969, de 16 de agosto, por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico (BOE, 29-IX-1970).

<sup>1954</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 6-VIII-1970, BM 10-VIII-1970).

los objetivos establecidos<sup>1955</sup>, siendo el juego el método ideal propuesto para llevar a buen puerto la educación en las primeras edades. Por entonces, las tesis pedagógicas de Lise Tourtet también indicaban, en la misma línea, que “es sobre todo en el nivel de la escuela de párvulos donde el juego puede y debe considerarse como el resorte principal de la educación, en la medida en que las actividades que son capaces de desarrollar los niños de dos a seis años revisten, en su mayor parte, una forma lúdica”<sup>1956</sup>; de igual modo que María Asunción Prieto considera sobre el juego simbólico infantil, que “cuando se trata de la escuela de párvulos creemos con Michelet, que el material tiene que tener una ligazón viva al método (...) porque ‘manipular es aprender’, los útiles de juego no serán solo un medio de facilitar la enseñanza, ‘sino de hacer de ellos la enseñanza misma’”<sup>1957</sup>, demostrando que la apuesta por la metodología lúdica en la escuela infantil es algo ya generalizado. Por su parte, el profesor Ricardo Marín es totalmente partidario de la inclusión de la actividad lúdica en los centros educativos para los primeros años, pues algunas investigaciones demuestran que “en las escuelas de maternales y los parvularios el juego es el momento esencial de la educación. Estudios comparativos de niños que dispusieron de los juguetes necesarios, frente a otros en los que el juego estaba prácticamente ausente, demostraron la mayor madurez mental y emocional de los niños que jugaban”<sup>1958</sup>, unos resultados que se observan en la notable mejora en todos los aspectos educativos que presentan aquellos que practican la actividad lúdica.

En el último tercio del siglo XX ya son muy pocos los que no están plenamente convencidos de la idoneidad de utilizar el juego en las aulas de los más pequeños, debido, entre otras cosas, al “partido que se puede sacar, en educación, de esta característica del juego, actividad infantil, a la vez libre y gratuita, pero sería hasta tal punto que, a veces, en las escuelas maternales, parece imposible separar el juego del trabajo”<sup>1959</sup>, y por ello, se llama a la introducción del juego en el parvulario, puesto que en esta etapa toda la actividad del niño se basa en el juego, la actividad lúdica es el

---

<sup>1955</sup> Orden de 27 de julio de 1973 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación preescolar (BOE, 4-VIII-1973).

<sup>1956</sup> TOURTET, L. (1973) *Jugar, soñar, crear*, Salamanca: Sociedad de educación Atenas, p. 10.

<sup>1957</sup> PRIETO, M<sup>a</sup>. A. (1974) “Conquista del pensamiento, la autonomía y el sentido creativo por el juego simbólico” en *Didascalía* nº 47, p. 44.

<sup>1958</sup> MARÍN, R. (1977) *Principios de la educación contemporánea*, Madrid: Ediciones Rialp (3<sup>a</sup> edición), p. 219.

<sup>1959</sup> BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea, p. 22.

trabajo de este nivel escolar<sup>1960</sup>, una distinción entre actividad lúdica y trabajo que, como vimos, está separada por una frontera muy difusa y en ocasiones difícil de determinar. La necesidad del juego en los niños y la realidad educativa de estas edades, hacen que si el maestro de infantil quiere que los alumnos a su cargo aprovechen al máximo las oportunidades pedagógicas que les ofrece la escuela, éste deba empapar su actividad docente de ejercicios lúdicos, puesto que como se afirma en la revista de la Asociación de profesores de EGB, “el centro de preescolar si quiere respetar verdaderamente la propia naturaleza del discente, no puede olvidar que el juego constituye (y en toda época lo ha constituido) una necesidad del niño”<sup>1961</sup>. Desde este movimiento de defensa del juego infantil, María de Borja argumenta la introducción de la actividad lúdica tanto en la educación infantil como en la ludoteca; en el primer caso porque está convencida de que en el jardín de infancia y el parvulario, “creemos que deberían utilizar el noventa por ciento de su tiempo jugando, y aunque aún falta mucho para que esta idea se generalice, son cada vez más las escuelas de estos niveles que la comparten y la ponen en práctica”<sup>1962</sup>, y en la ludoteca porque en ellas, “des del punt de vista pedagògic només cal recordar tot el corrent que es basa per educar precisament en el valor educatiu del joc. Existeix tota una bona pedagogia pre-escolar que té com a finalitat utilitzar el joc del nen, podríem dir donar-li rendabilitat i millorar-lo”<sup>1963</sup>. Una posible solución para encontrar un tipo de juegos adecuados al entorno infantil, puede hallarse en los juegos colectivos que practican los niños en su tiempo libre y que podrían tener cabida en el aula de infantil, porque “constituyen una forma de actividad especialmente conveniente para los niños pequeños. Dado que son una actividad muy satisfactoria fuera de las aulas, vale la pena introducirlos en ellas para que la educación sea más compatible con el desarrollo natural de los niños”<sup>1964</sup>, aún debiendo estar siempre atentos a la hora de llevarlos a la práctica, pues “aunque la instrucción se hace

---

<sup>1960</sup> DUNYÓ, F. (1979) “Jugar en la escuela” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 25. Sobre la concepción marxista que diferencia el juego y el trabajo en el parvulario, Coburn-Steage afirma que “la actividad lúdica de expresión del desarrollo de una sociedad (juego como hijo del trabajo); a diferencia del trabajo, el juego no es ninguna actividad productiva porque su motivo no está en el resultado, sino en el proceso de la acción; la esencia del juego humano estriba en la capacidad de transformar la realidad en la reproducción; el juego es la actividad dominante del niño preescolar” COBURN-STEAGE, U. (1980) *Juego y aprendizaje. Teoría y praxis para enseñanza básica y pre-escolar*. Madrid: Ed. De la Torre, p. 61

<sup>1961</sup> MORATINOS, J. F. (1981) “La educación del niño a través del niño (II)” en *EGB (Órgano informativo de la Asociación Nacional del Profesorado Estatal de EGB. Asociación Sindical)*, nº 158, p. 18.

<sup>1962</sup> BORJA, M. de (1980) *El juego infantil (Organización de las ludotecas)*, Barcelona: Oikos-Tau, p. 54.

<sup>1963</sup> BORJA, M. de (1982) *Les ludoteques. Juguines i societat*, Barcelona: Edicions 62, p. 33.

<sup>1964</sup> KAMII, C. y DEVRIES, R. (1988) *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Madrid: Visor, p.53.

cada vez más necesaria y conveniente a medida que el niño se hace mayor, una atención cuidadosa al proceso de construcción permitirá que la instrucción encaje con la manera de aprender de los niños”<sup>1965</sup>. Y es este mismo argumento el que ha llevado a aplicarlo de manera generalizada en las aulas de infantil en la última década del siglo XX, contando para ello también con el juego libre o espontáneo y de roles, por ser “el escenario privilegiado del aprendizaje infantil; aprender a utilizar esta plataforma puede ser muy interesante para el profesor que se plantee su trabajo como una intervención tendente a potenciar el progreso natural de desarrollo (...) para ello proponemos un modelo de trabajo en la aulas y en los centros de preescolar que utilice el juego sociodramático como escenario pedagógico”<sup>1966</sup>, permitiendo la implicación de todos los niños en una actividad lúdica que facilitará en gran modo, la adquisición de los conocimientos necesarios en esta etapa.

Como señala la profesora Ana Isabel Peña en el *II Seminario estatal sobre el juego, los juguetes y las ludotecas*, con la reforma educativa de 1990 la actividad lúdica adquiere una gran relevancia en este período educativo, pues la LOGSE, al referirse a la etapa de la educación infantil (0 a 6 años), “no alude a contenidos, sino a ámbitos de experiencia, valorando los aspectos manipulativos en el contexto de una metodología que pone especial énfasis en la actividad y el desarrollo de experiencias mediante el juego, en un ambiente de afecto y de confianza, como refleja la ley en su artículo 9, puntos 4 y 5”<sup>1967</sup>. En esta misma reunión científica, el profesor de la Universidad de Cantabria, Javier Argos, muestra su convicción en que el juego en la educación infantil “es una actividad nuclear y vertebradora de las metas y de la metodología de esta etapa y que, tanto el contexto escolar amplio como el mundo de las creencias de los maestros, lo condicionan notablemente. Es por ello por lo que abogamos por que éstos reflexionen y analicen el desarrollo de esta actividad desde el contexto de la escuela infantil”<sup>1968</sup>; lo que le lleva a concluir que “partiendo de la idea, actualmente vigente en nuestro país, de que la principal finalidad de la educación infantil es potenciar y afianzar los diferentes ámbitos o esferas de desarrollo del niño, podemos considerar que la actividad lúdica se

---

<sup>1965</sup> Ídem.

<sup>1966</sup> ORTEGA, R. (1990) *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*, Sevilla: Diada editoras, pp. 7 y 28.

<sup>1967</sup> PEÑA, AI. (1993) “El juego ayuda a educar” en TRIPERO, TA (1993) *Juegos, juguetes y ludotecas (II)*, Madrid: Publicaciones Pablo Montesino, p. 57.

<sup>1968</sup> ARGOS, J. (1993) “La importancia del juego en la educación infantil” en TRIPERO, TA (1993) *Juegos, juguetes...*, Op. Cit., p. 63.

convierte en la principal facilitadora para su consecución (...) Si tuviéramos que definir la metodología de la educación infantil con un solo calificativo utilizaríamos, sin dudar, el de lúdica”<sup>1969</sup>. De otro lado, es una vez más María de Borja quien realiza una década después de la promulgación de la LOGSE, un breve análisis sobre el tratamiento del juego en el Diseño Curricular Básico de esta etapa, mostrando una serie de referencias y orientaciones que delatan el carácter lúdico que cree que se le debe conceder a la educación infantil:

“En el primer ciclo de la Educación Infantil, de 0 a 3 años, y dentro del área de identidad y autonomía personal, hay un apartado de juegos y movimiento. En él se invita al educador a que dirija su actuación para que el niño desarrolle la capacidad de controlar su cuerpo y de descubrir y utilizar sus habilidades en torno a las rutinas de la vida cotidiana y al juego (...) En el segundo ciclo de la Educación Infantil, de 3 a 5 años, y dentro de la misma área de identidad y de autonomía personal, se incluye el apartado de juego y movimiento. El desarrollo de la capacidad de descubrir y utilizar sus posibilidades de acción incluye los distintos aspectos perceptivo-motrices, cognitivos, afectivos y relacionales implicados en la resolución de las tareas que se plantean en la vida cotidiana, en situaciones lúdicas”<sup>1970</sup>.

La misma pedagoga catalana, hace también una mirada retrospectiva a la historia más reciente de nuestro país, estableciendo que “esta dinámica educativa de valoración de lo lúdico como resultado de la apreciación y respeto del mundo infantil, se rompió en España con motivo de la guerra civil, en 1936, empezándose a recuperar lentamente, a partir de los años 50 en determinadas zonas, como la catalana”<sup>1971</sup>, extendiéndose de una forma general por todo el Estado desde los años 70 y 80, llegando a la actual situación de la actividad lúdica en la educación infantil, en donde “hoy resultaría difícil, o imposible, encontrar una escuela infantil que no valorasen, permitiesen y estimularan el uso y confección de juguetes; sin embargo, es curioso observar que el equipo redactor de los documentos oficiales, aunque no los olvida, los sitúa en último lugar y detrás de palabras tan extrañas para niños de 3 a 6 años como ‘artefactos, aparatos y mecanismos’”<sup>1972</sup>. Buena muestra de que todo este movimiento es en la actualidad una

---

<sup>1969</sup> *Ibidem*, pp. 63-64.

<sup>1970</sup> BORJA, M. de (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Barcelona: Octaedro, pp. 24-25.

<sup>1971</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>1972</sup> *Ídem*; a lo que añade que, atendiendo a la legislación vigente, “en las orientaciones generales de la etapa no se alude a cómo debe tratarse el juego en el contexto educativo. Únicamente se dice que el juego será el medio para introducir los contenidos y para estimular la observación y la experimentación, ya que jugar es la gran actividad de la infancia. No se sistematizan tipos de juego, ni posibilidades educativas de

realidad y se encuentra más normalizado, generalizado y asumido por todos aquellos que se dedican a la educación infantil, son las numerosas jornadas y congresos que atienden a este elemento tan fundamental, como por ejemplo, las *I Jornadas sobre Desafíos del Juguete en el siglo XXI* celebradas en Valencia en febrero de 1998 que recogen diferentes comunicaciones y ponencias al respecto<sup>1973</sup>; también las cuantiosas publicaciones de educación infantil como, por ejemplo, la revista de pedagogía para el magisterio *Escuela Infantil*<sup>1974</sup>, que dedica un número monográfico en noviembre-diciembre de 2001 a la necesidad de juego de los más pequeños; o incluso la creación de manuales específicos para el estudio de la *Metodología de juego*<sup>1975</sup> del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil; y tantas otras publicaciones e iniciativas que no son sino una muestra de aquello que se ha ido gestando a lo largo de la historia y que en la actualidad se encuentra en plena efervescencia.

---

la actividad lúdica a nivel individual, social y cultural, si bien se manifiesta la necesidad de conocer e integrarse a la cultura y las tradiciones” Ibidem, p. 29.

<sup>1973</sup> Aquí se recogen ponencias y comunicaciones de expertos en el mundo pedagógico como, por ejemplo, “El juego en el desarrollo infantil”, “El juego como variable del desarrollo infantil: los procesos de enculturación y socialización”, “El juego en las áreas curriculares. Didáctica y juego en la educación infantil”... en VV.AA. (1998) *I Jornadas sobre Desafíos del Juguete en el siglo XXI: La escuela, el juego y el juguete*, Valencia: Feria Internacional del Juguete, Hobby y Carnaval, Instituto Tecnológico del Juguete y Asociación Española de Fabricantes de Juguetes.

<sup>1974</sup> Número monográfico “Especial El juego” (2001) en *Escuela Infantil* nº 10.586, noviembre-diciembre 2001.

<sup>1975</sup> ROMERO, V. y GÓMEZ, M. (2003) *Metodología del juego. Servicios socioculturales y a la comunidad CFGS Educación Infantil*, Barcelona: Editorial Altamar.



### **7.5.- Los otros espacios de juego: patios, plazas, terrenos de juego y ludotecas.**

Una actividad tan importante en la vida de un niño como la lúdica, no puede quedar reducida únicamente a un tiempo y a un espacio determinado, sino que por el contrario, invade e impregna la mayoría de los contextos y ambientes que frecuenta el educando. Como hemos ido estudiando a lo largo de este trabajo, en el juego de los niños confluyen una serie de factores: unos objetivos educativos –físicos, intelectuales, sociales o estéticos-; en ocasiones se apoya en determinados objetos de juego –juguetes-; y es protagonizado, además, por unos actores –jugadores y educadores- en un espacio concreto. Al contexto lúdico escolar ya revisado, quisiéramos añadir ahora el de otros recintos en los que tienen lugar los juegos infantiles, para ello, realizaremos un breve recorrido histórico por algunos de los espacios lúdicos de nuestro país como patios, plazas, campos y terrenos de juego, a modo de antecedentes y experiencias de juego que permitirán, a finales de los 70, asistir al nacimiento en nuestro país<sup>1976</sup> de una institución lúdico-educativa de gran importancia pedagógica: las ludotecas.

Una de las primeras referencias al respecto en la historia de la educación española del siglo XIX, la encontramos en el Instituto Pestalozziano, cuya instauración definitiva por una Orden de 20 de agosto de 1807, contempla la creación de un espacio ad hoc para la actividad lúdica, pues como escribe Pajarón Sotomayor, “se habla de la necesidad de un campo o jardín donde se pueda construir un ‘estadio’ apto para el salto y los ejercicios militares; dos campos para el juego de pelota, uno cubierto y otro descubierto; un picadero; un lugar para el juego de bolos, y un estanque para la práctica de la natación”<sup>1977</sup>, si bien la desaparición de este instituto en 1808 hizo que esta experiencia no pudiera llevar a cabo los planes lúdicos y pedagógicos previstos. Dando un salto hasta mediados de siglo, fijamos nuestra atención en la obra de Pablo Montesino, que a la hora de establecer las pautas para la organización de una escuela de párvulos, considera conveniente que el local destinado a ella cuente con “un patio, corral o prado contiguo a la pieza de la escuela, o que se comunique con ella; bastante grande para que los niños puedan jugar y ejercitarse al aire libre. Un tinglado o

---

<sup>1976</sup> Las ludotecas fueron lanzadas internacionalmente por la UNESCO en 1960, pero España habrá de esperar a la época democrática para la creación de las primeras ludotecas.

cobertizo en este corral bastante grande para que los niños puedan colocar cómodamente sus meriendas, gorras y capotes, comer, jugar y permanecer en las horas que no son de escuela, y cuando la estación no les permite estar al descubierto”<sup>1978</sup>. De igual modo, en otro de sus manuales de pedagogía, hace hincapié en la idoneidad y necesidad de estos espacios de juego:

“Los edificios que se van construyendo en el día, para escuelas primarias, tienen ya generalmente corral ó patio, un lugar, en fin, donde los niños puedan ejercitarse, jugar también, con entera libertad y seguridad, á la vista del maestro ó persona de su familia que sin grandes molestias puede livertarles (sic) de los riesgos de toda clase que corren fuera de la escuela. Desde luego, la sola circunstancia de tener sitio comodo, en el mismo local para los juegos y recreos á que se entregan en las calles públicas, desde el momento en que salen de la escuela, es para ellos un motivo poderoso para que concurran antes de la hora señalada (...) Dentro del edificio, en el patio ó corral, podran entregarse los niños á entretenimientos y juegos tan diversos como pueden desear y mucho mas inocentes y utiles que los que suelen tener lugar en los sitios públicos de las grandes poblaciones especialmente”<sup>1979</sup>.

Por entonces, se produce una de las primeras alusiones a la educación física en educación infantil, mediante un Decreto del gobierno en 1853 que, como indica Alejandro Mayor, establece “los departamentos y espacios que habrá de poseer una escuela tipo, entre las que especifica dos salas para niños menores de 2 años, una para niñas y otra para juegos y comidas; tres salas para infantes entre 2 y 6 años, una para aula de clase, otra para comedor y la tercera para juegos y actividades gimnásticas”<sup>1980</sup>. De otro lado, también Mariano Carderera hace alusiones a los espacios lúdicos necesarios para el buen desarrollo de esta actividad denunciando que las escuelas no suelen tener un patio o sitio a propósito donde poder reunirse los alumnos en las horas de descanso y recreo<sup>1981</sup>, por lo que será necesario su construcción y fomento por las

---

<sup>1977</sup> PAJARÓN, R. (1989) “La educación física en la legislación de primera enseñanza española en el siglo XIX” en *Bordón* nº 2, Vol. 41, p. 348.

<sup>1978</sup> MONTESINO, P. (1992) *Manual para los maestros de escuela de párvulos*, (Introducción crítica de Julio Ruiz Berrio), Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE), Tomado de la edición de 1850, por la Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos, pp. 105-106.

<sup>1979</sup> MONTESINO, P. (1988) *Curso De Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía* (Edición, estudio preliminar y notas de Anastasio Martínez Navarro) Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, p. 142.

<sup>1980</sup> MAYOR, A. (2002) *Historia de la Educación Física Infantil en España en el Siglo XIX*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 169.

<sup>1981</sup> CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*, Madrid: Imp. de A. Vicente, p. 277.

autoridades públicas. Asimismo, Pedro de Alcántara García demanda que “para las recreaciones debiera haber en las escuelas un patio ó jardín en donde los niños jueguen con toda libertad al aire libre; y si no existiesen ni el uno ni el otro, se destinará al efecto un salon, á la manera que suele hacerse en muchas escuelas de párvulos. Cuando la escuela no tenga más dependencias que las clases, en éstas deben tener lugar las recreaciones”<sup>1982</sup>, habrá que considerar además, que no requerirán las mismas condiciones ni espacios los juegos gimnásticos que los realizados al aire libre, pues los juegos gimnásticos “requieren condiciones de local que no siempre –mejor dicho, que pocas veces- se reúnen, pues necesitan un patio y un salon grande donde realizarlos. El patio ó jardín, para cuando el tiempo permita realizar en él los juegos, y el salon, cobertizo ó tinglado para cuando no lo consienta. Si no hay patio ni jardín, habrá que servirse del salon siempre que los niños realicen dichos juegos”<sup>1983</sup>. La petición de espacios adecuados para la práctica lúdica será una constante a la que se aludirá en otros libros y publicaciones del pedagogo cordobés, por creerlos completamente imprescindibles para que puedan tener lugar los juegos de los niños bajo unas condiciones idóneas que, lamentablemente, se alejaban bastante de la penosa realidad de las infraestructuras escolares de la época.

“ (...) los juegos propios de los niños. En las escuelas que tengan patio ó jardín pueden practicarse estos últimos, y donde no los haya, los más elementales de la gimnasia, que, cual los de la denominada de sala, pueden realizarse hasta en las clases (...). En las escuelas, y al intento de atender en ellas al ejercicio físico, deberán los maestros valerse de los juegos corporales, siempre que dispongan de un patio, jardín, cobertizo, etc., donde realizarlos. Cuando la escuela no tenga lugar adecuado para este fin, lo suplirán por medio de los paseos al campo ó con alguna parcela de terreno que ceda el Ayuntamiento ó al efecto se alquile, donde llevará á sus alumnos una vez á la semana, por lo menos, con el fin de que corran, salten y jueguen á la pelota, al marro, á las liebres y los labreles, justicias y ladrones y otros juegos locales”<sup>1984</sup>.

A la hora de demandar la intervención de la administración pública en la educación física escolar, también contemplará “la creación de baños públicos y de

---

<sup>1982</sup> GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*, Madrid: Librería Hernando y Cía., p. 193.

<sup>1983</sup> *Ibidem*, p. 196.

<sup>1984</sup> GARCÍA, P. de A. (1895) *Tratado de pedagogía*, Madrid & México: Saturnino Calleja & Herrero Hermanos, pp. 35 y 46.

campos de juegos para niños, como los establecidos en algunas ciudades (Londres, Amsterdam, Berlín y Buenos Aires, por ejemplo), contribuirá al mismo resultado, sobre todo si (...) se pone verdadero empeño en hacer lo propio respecto de los juegos corporales, que deben estimularse aun tratándose de los jóvenes de ambos sexos”<sup>1985</sup>. A finales de siglo, Adolfo Alexis Buylla mira con envidia los excelentes beneficios pedagógicos obtenidos por las universidades inglesas gracias a la práctica lúdica, permaneciendo los alumnos con “pocas horas de estudios en la soledad y tristeza de un habitación cerrada; mucho ejercicio físico al aire libre; amplio espacio para toda clase de juegos que puedan conducir al desarrollo físico (...) los resultados de semejante procedimiento educativo no pueden ser más fructuosos”<sup>1986</sup>, una situación que, como sabemos, distaba mucho de la realidad española. Por entonces y a propósito de los juegos corporales, Francisco Giner es muy duro en sus palabras a la hora de criticar las tristes condiciones escolares en nuestro país, llegando a afirmar que “antes creo preferible en absoluto no jugar, á hacerlo en habitaciones cerradas que no ofrecen aire puro, ni permiten el libre y alegre movimiento requerido por los juegos”<sup>1987</sup>, esto le lleva a pedir la construcción de espacios adecuados, ya que “se requiere un campo especial de juego á respetable distancia de las ventanas de las casas, y si se le emplazase enteramente fuera del laberinto de estas, no se perdería nada con la mayor pureza del aire ni con el ejercicio necesario para ir y volver. Que dicho campo esté bien llano, es condición también esencial cuya inobservancia imposibilitaría la práctica de los más hermosos juegos”<sup>1988</sup>. Así pues, estos terrenos habrán de reunir unas condiciones mínimas a la hora de su selección o construcción, debiendo estar los campos de juego cubiertos de césped, ser todo lo más llanos posible y con una extensión mínima de una hectárea por cada 100 niños que jueguen al mismo tiempo<sup>1989</sup>. Otros educadores relevantes de la época también aluden a la necesidad de contextos lúdicos adecuados, como por ejemplo, Aniceto Sela que sobre el papel de los higienistas en el fomento y propaganda a favor de la mejora de los espacios y locales educativos, escribe que van “mejorando lenta pero constantemente el interior de la casa y de la escuela; y exigiendo para esta jardines y patios de juego que contribuyen por su parte eficazmente á la obra

---

<sup>1985</sup> GARCÍA, P. de A. (1909) *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid: Sucesores de Hernando (4ª edición), p. 89.

<sup>1986</sup> BUYLLA, AA (1885) “La educación física y moral en las universidades” en *BILE* nº 202, p. 204.

<sup>1987</sup> X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 221, p. 124.

<sup>1988</sup> Ídem.

<sup>1989</sup> *Ibidem*, p. 125.

regeneradora”<sup>1990</sup>. Pero para que esto sea una realidad, se necesita acomodar la escuela a las exigencias de la cultura lúdica, con lo que “sería preciso reformarla de arriba á abajo; desde el emplazamiento de los edificios, hasta los métodos didácticos. Locales sanos, bien ventilados, claros, alegres, provistos de jardín y campo de juegos”<sup>1991</sup>; estas reformas y construcciones son urgentes e inaplazables, de manera especial en las ciudades, como ocurre en Valencia, que “no solo carece de sitios especialmente destinados al juego, sino de parques y plazas de alguna extensión que pudieran utilizarse con este fin, aún cuando se violentase su primitivo destino (...) No faltan en los alrededores de Valencia, sitios donde se puede jugar y á ellos se habrá de acudir – como lo hará este año nuestra Escuela- mientras el Ayuntamiento (...) habilita campos de juego para muchachos y para señoritas dentro ó cerca de la población”<sup>1992</sup>. Aunque parece ser, que los problemas de espacio más graves se producían en Madrid, como demuestran las abundantes referencias y la problemática que vivían, por ejemplo, los alumnos de la ILE según las propias palabras de Giner de los Ríos: “aunque el local que hoy ocupa la *Institución*, y que acaba de adquirir, tiene jardín y patio, estos lugares son todavía demasiado pequeños para juegos de esa especie (...) así ahora como ántes, carecemos de un sitio para el juego corporal algo libre y sostenido, y tenemos que salir con nuestros discípulos diariamente, como antes también, para llevarlos á otros más espaciosos”<sup>1993</sup>, una situación que mejora cuando se trasladan a la calle de las Infantas, estando más cerca del Prado y el Retiro, a pesar de lo cual se lamenta del desesperanzador panorama que vive la capital:

“en el interior de la población, tal vez *no hay un solo sitio* donde puedan jugar los niños (...) Parece que nuestros Ayuntamientos, heridos todos de *agorafobia*, sienten verdadero terror al contemplar un espacio anchuroso donde los pobres niños puedan moverse con libertad y entregarse á ejercicios varoniles. Hay más: aún saliendo del centro, apelando á los paseos tan distantes de él en Madrid, es punto ménos que imposible hallar un sitio donde poder jugar (...) el Salon del Prado, que es sin duda el más espacioso y el ménos concurrido á las horas mejor adecuadas para el juego, se halla completamente inutilizado por las subdivisiones que en él

---

<sup>1990</sup> SELA, A. (1887) “Las colonias escolares de vacaciones” en *BILE* n° 252, p. 225.

<sup>1991</sup> SELA, A. (1888) “La educación física de la mujer” en *BILE* n° 285, p. 303.

<sup>1992</sup> *Ibidem*, p. 304.

<sup>1993</sup> GINER, F. (1887) “El Ayuntamiento de Madrid y el juego de los niños” en *BILE* n° 259, p. 338.

marcan faroles y asientos, y que hacen imposible un juego algo viril y enérgico, so pena de accidentes que no pocas veces hemos experimentado profesores y alumnos á costa propia”<sup>1994</sup>.

Esto lleva al promotor de la ILE a demandar irónicamente al consistorio madrileño una intervención inmediata al respecto para remediar la desastrosa situación, “¿será también demasiado pedir que el Ayuntamiento tenga la bondad de dejar jugar á esos niños en alguna parte, en vez de irlos persiguiendo de paseo en paseo, de plaza en plaza, hasta encerrarlos en casas y escuelas, donde se estén quietos y no molesten al vecindario?”<sup>1995</sup>, a lo que añade elevando la crítica sarcástica que “¡Oh bienhechora protección de nuestros regidores en pró de la salud y educación de la infancia, y de su vigoroso desarrollo de espíritu y cuerpo! ¿O serán estas, por ventura, cosas impropias de la gravedad de sus funciones?”<sup>1996</sup>. Ilirio Guimerá también se suma a las protestas de denuncia sobre la escasez de lugares donde practicar la actividad lúdica en esta ciudad: “necesitan un estadio, un campo llano, amplio y descubierto en que realizarse, pues de poco servirá que se reconozca la importancia de los juegos corporales, si luego para ponerlos en práctica falta el primer elemento, que es el espacio. Limitándonos a lo que en Madrid ocurre, vemos que no hay un solo lugar á propósito para jugar”<sup>1997</sup>. Además, ilustra este análisis con las demandas que hiciera en su momento Alfonso el Sabio pidiendo grandes plazas en la ciudad para que se explayaran los niños al salir de la escuela, lamentando que con el transcurrir del tiempo a finales de siglo, en Madrid, “á pesar de los siglos que han pasado, son contadísimas las que existen en estas condiciones; pero en cambio donde existe una plaza (..) se la obstruye con unos pobres y raquítricos parquecillos con que ganan poco la salubridad y la estética, pero que en cambio impiden todo juego”<sup>1998</sup> y aún cuando estas plazas estuvieran despejadas, los guardias urbanos no permitirían el juego argumentando que esta actividad molesta al vecindario. Por su parte, Manuel Bartolomé Cossío también se queja de la escasez de lugares de juego existentes en la capital madrileña, situación que considera habrá de repararse con urgencia:

---

<sup>1994</sup> *Ibidem*, p. 339.

<sup>1995</sup> *Ídem*

<sup>1996</sup> *Ídem*.

<sup>1997</sup> GUIMERÁ, I. (1889) “Los ejercicios corporales” en *BILE* n° 288, p. 36.

<sup>1998</sup> *Ídem*; por eso reclama y responsabiliza a la administración que “suplir estas deficiencias no se halla al alcance de los particulares, importa mucho en nuestro concepto que los municipios se preocupen de atender á ellas, estableciendo campos de juego” *Ibidem*, p. 37.

“Los niños (...) pasan gran parte del día en sus casas, tan faltas de condiciones en Madrid, que los obliga á salir y jugar en la calle. Estas circunstancias (...) destruyen tambien en gran parte, casi por entero, la obra reparadora que el maestro puede ejercer en esta esfera de la educación. Añádese que esos niños es muy raro que salgan al campo á jugar (...) cuán poco puede hacer la escuela, sobre todo cuando se halla situada en el interior de una gran población ó instalada en los pesimos locales que suelen tener las de Madrid, para remediar ó prevenir males tan graves, sin embargo, y de cuyo alivio depende el porvenir físico de la raza y los resultados mismos de la educación”<sup>1999</sup>.

De igual modo, en otro de sus artículos, aprovecha el sucesor de Giner el ejemplo inglés para arremeter contra los batallones escolares y realizar propaganda a favor de la creación de buenos contextos lúdicos en nuestro país, ya que en Inglaterra no existen batallones escolares, sino parques y campos de juego, donde practicar ejercicios sanos al aire libre, marchas y excursiones<sup>2000</sup>, invitando a tomarlos como ejemplo a imitar. También Buylla, considera clave esta reforma y acondicionamiento de infraestructuras para mejorar la situación española, pues “la reforma inmediatamente necesaria se reduce pues, en último análisis, á poner por todas partes al servicio de la población escolar terrenos para el juego al aire libre, con las dimensiones suficientes y provistos del material indispensable –pelotas, bolas, bolos, raquetas, etc.-”<sup>2001</sup>. En la última década del siglo XIX, el panorama lúdico es desolador por lo que se insta a acompañar a los niños al aire libre cuando haga buen tiempo, pues “si se les retiene en sus estrechos patios, húmedos, ó en ‘patios llenos de polvo donde sus pies golpean el suelo árido con una inexorable monotonía’ no se hará nada bueno. Es absolutamente preciso llevarlos todos los días al aire libre (...) Esta oxigenación de la juventud es esencial: debe ser lo primero. Es preciso hacerlo, cueste lo que cueste. Es necesario crear en el campo campos de juego”<sup>2002</sup>. Por entonces, el doctor López Ocaña hace una llamada en las páginas de la revista *La Escuela Moderna*, a que el ayuntamiento de Madrid tome cartas en el asunto de una vez por todas, proponiendo “¿por qué no se ceden parcelas de terreno en aquellos sitios con el único objeto de que los niños de las escuelas municipales, vigilados por sus maestros, puedan correr y jugar á sus anchas

---

<sup>1999</sup> COSSÍO, MB (1888) “Las colonias escolares de vacaciones” en *BILE* n° 277, p. 206.

<sup>2000</sup> COSSÍO, MB (1888) “Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela” en *BILE* n° 272, p. 146.

<sup>2001</sup> BUYLLA, AA. (1890) “El libro de M. Daryl sobre la educación física” en *BILE* n° 313, p. 54.

<sup>2002</sup> MANEUVRIER, E. (1890) “El concurso Bischoffsheim sobre la organización de juegos escolares” en *BILE* n° 319, p. 152.

durante un día por semana?”<sup>2003</sup>. De otro lado, la maestra y propietaria de la escuela de niñas en Castielfabib (Valencia), Natalia Castro de la Jara, al estudiar los edificios escolares y las condiciones de higiene necesarias en ellos, se aventura a definir lo que entiende por campos escolares, entendiendo por tales a “toda extensión de terreno que forme parte del solar del edificio de la escuela, y que se destine al juego, libre ó reglamentado, de los niños, al recreo y descanso de éstos en los intermedios de las clases”<sup>2004</sup>; unos campos que el doctor Sergi, en el hipotético caso de ser ministro, construiría y extendería por todas las instituciones escolares, pues “los recursos de que dispusiera yo por virtud de esto, los destinaría á establecer grandes patios, campos de recreo en cada escuela, así como juegos”<sup>2005</sup>. Por su parte, en un discurso ante la asamblea pedagógica de Valencia celebrada el 27 de mayo de 1895, María Carbonell critica la actitud de las autoridades frente al juego de los niños, las cuales ni facilitan espacios para su práctica ni permiten su desarrollo en otros lugares:

“en las grandes poblaciones, los reglamentos de policía impiden, con muy buen acuerdo, que los niños á semejanza de los aldeanos, jueguen, salten y corran por las calles, plazas, paseos y jardines. ¿Dónde pues desentumecerán sus miembros, satisfaciendo una necesidad natural y perentoria, los pobres niños de la ciudad? Ya que se les prohíbe tomar posesión de las vías públicas y utilizarlas para sus recreos y esparcimientos, ¿por qué no se les resarce de esta pérdida estableciendo parques extensos á donde vayan en determinados días á hacer acopio de oxígeno, luz, aire, movimiento, vida corporal (...)? Toda vez pues que no hay campos ni jardines, destinemos siquiera una pieza de la casa escuela para que los niños interrumpán sus tareas, desentumezcan sus miembros y gocen de libertad algunos momentos”<sup>2006</sup>.

La pedagoga valenciana insistirá al respecto en un artículo suyo, pidiendo a los ayuntamientos y autoridades competentes la cesión de metros cuadrados en terrenos de propiedad pública para la construcción de estos lugares de juego, “un recinto amplio y desembarazado, con anchos andenes y plazoletas limitadas por árboles ó arbustos, algunos asientos rústicos, y una cerca aisladora era lo bastante para establecer una serie de juegos pedagógicos á la vez libres y reglamentados, bulliciosos é higiénicos, en los

---

<sup>2003</sup> LÓPEZ, J. (1895) “Educación física de la niñez” en *La Escuela Moderna* nº 48, p. 178.

<sup>2004</sup> CASTRO, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* nº 50, p. 357.

<sup>2005</sup> SERGI, Dr. (1895) “La enseñanza de la gimnástica” en *La Escuela Moderna* nº 53, p. 95.

<sup>2006</sup> CARBONELL, M. (1904) *Discursos y conferencias*, Valencia: Imprenta de F. Vives Mora, pp. 21-25.



que rivalizara el ingenio del niño con la prudencia y medida del educador”<sup>2007</sup>. En otro artículo de fin de siglo, Ricardo Rubio también reclama la necesidad de campos de juego como condición indispensable para la práctica del juego corporal en las escuelas, las cuales habrán de estar situados en terrenos anexos a las escuelas, advirtiendo que este campo “no es meramente un jardín ó un huerto, elemento interesantísimo, ya para ciertas enseñanzas, ya para educar la fantasía; ni menos un patio, estanque de aire corrompido é inmóvil (...), incapaz de reanimar la energía del cuerpo y aún de renovar la atmósfera viciada de las clases”<sup>2008</sup>, por el contrario “el *campo escolar* es á la vez todo eso, pero infinito más que todo eso. Por mucho que se reduzcan las condiciones de una escuela, por modestas que sean sus exigencias, jamás debe renunciar á este elemento, tan importante, *por lo menos*, como la clase misma, y cuya necesidad es á la par higiénica y pedagógica; no sólo higiénica, como se ha pretendido en ocasiones”<sup>2009</sup>, erigiéndose en un elemento fundamental e imprescindible para la tarea educativa y la actividad lúdica.

A principios del siglo XX, los problemas relativos a las infraestructuras y espacios de juego continuaban sin resolverse, encontrándose los niños de entonces ante una fuerte carestía de contextos lúdicos donde poder jugar con total libertad. A pesar de esto, la conciencia pedagógica colectiva que reclama una mejora de este escenario, es constante y aumenta con el nuevo siglo, así el inspector de escuelas Senet, escribe que “como no todos los locales de las Escuelas ofrecen suficientes comodidades para que los alumnos puedan jugar libremente y sin ningún peligro, convendrá que los directores estudien las condiciones especiales de los patios de recreo (...) En los patios estrechos es preferible dedicar á los alumnos á ejercicios menos activos, los juegos recreativos por ejemplo”<sup>2010</sup>. Otros educadores, en respuesta a un concurso al que se ha de responder a ‘*lo que deben ser los juegos de los niños*’, realizan sus propuestas sobre estos espacios, así Felix Martí y Alpera, insta a los maestros de la época a mejorar y transformar “el terreno en donde viven y crecen esas tiernas plantas. Poned al menos las condiciones para que el juego se produzca. Si las estrecheces de un presupuesto municipal no permiten que al lado de cada Escuela haya un extenso jardín, unas cuantas hectáreas de

---

<sup>2007</sup> CARBONELL, M. (1897) “Niños y juegos” en *La Escuela Moderna* nº 74, p. 328.

<sup>2008</sup> RUBIO, R. (1896) “La gimnasia escolar y la educación física” en *BILE* nº 432, p. 74.

<sup>2009</sup> Ídem.

<sup>2010</sup> SENET, HJ. (1900) “Algunas instrucciones sobre la práctica de los ejercicios físicos” en *La Escuela Moderna* nº 106, p. 70.

terreno fuera de las ciudades pueden servir de campo escolar”<sup>2011</sup>; asimismo, Matilde García del Real expone que puesto que la inmensa mayoría de los locales, incluso los de párvulos, no tienen condiciones para el juego, “se unirá á cada Escuela ó grupo escolar un patio ó jardín; ó se establecerá en cada pueblo pequeño y en cada distrito de las grandes poblaciones un *Campo escolar* que reuna las condiciones pedagógicas exigidas, con el objeto de que los niños jueguen á su placer”<sup>2012</sup>. También el entonces maestro de primera enseñanza en Elche, Ángel Llorca, a propósito de este concurso escribe que “la Escuela actual está tan incapacitada como la familia para llenar la misión tutelar que acerca del niño tiene, y nada podrá hacer sin una amplia y radical reforma (...) disponer de sitios apropiados en donde los niños pudieran recrearse en horas ó días determinados, dirigidos, sin imposición”<sup>2013</sup>, una medida que vendrá a aliviar la imperiosa e inaplazable necesidad infantil de contar con un lugar idóneo donde poder jugar.

En estos primeros años del recién estrenado siglo, Ricardo Rubio vuelve a señalar a la falta de espacios lúdicos como causa de que los niños de entonces no jueguen tanto como debieran, pues las pocas plazas que existen en el centro de Madrid “se ven llenas de niños, abandonados á su capricho, las más veces aburridos. ¿No podrían cerrarse al público algunas horas todos los días, para que allí jugasen por turno, bajo la vigilancia de sus Maestros, los de las Escuelas más próximas? (...) ¿no podrían perder (ganar, mejor dicho) alguna tarde en semana para ir á jugar al campo más próximo?”<sup>2014</sup>. Sobre la situación de los espacios de juego y la utilización de parques y jardines como espacios educativos en Madrid durante el primer tercio de siglo, María del Mar del Pozo Andrés realiza un interesante estudio. En él podemos ver cómo en los primeros años varios concejales “abogaron porque se permitiese jugar a los niños en los paseos y se acotase espacio para ellos en las plazas de nueva construcción (...) mientras que la prensa anunciaba a bombo y platillo que los ‘jardines retiran de los peligros de la

---

<sup>2011</sup> MARTÍ, F. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 110, p. 366.

<sup>2012</sup> GARCÍA, M. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 111, pp. 430-431.

<sup>2013</sup> LLORCA, A. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 112, pp. 42-44.

<sup>2014</sup> RUBIO, R. (1901) “Hay que enseñar á jugar” en *La Escuela Moderna* nº 118, p. 86; como indica un trabajo publicado por el Museo Pedagógico Nacional que él mismo dirige, el campo escolar “es necesario, desde el punto de vista higiénico, á fin de procurar las condiciones más esenciales á la salud del niño en la Escuela, aire puro y juego corporal, para el *recreo* de las fuerzas (...) Por lo que toca á la Pedagogía, el campo escolar es necesario: 1º Para la educación física, mediante los ejercicios corporales, ya gimnásticos, ya juegos en libertad, que en él deben verificarse” “Construcción escolar” (1901) en *La Escuela Moderna* nº 121, pp. 330-331.

calle, cada día mayores a causa de los progresos de la locomoción, a los niños que antes sólo tenían el arroyo para sus juegos”<sup>2015</sup>; como indica la profesora de la Universidad de Alcalá de Henares, otros proyectos corrieron peor suerte<sup>2016</sup>, lo cual no desanimó a las autoridades que convocaron con posterioridad un concurso que ganó Pedro Roy Herreros, cuya propuesta pretendía reconvertir los solares y jardines municipales en “verdaderos campos de juegos infantiles para los niños de Madrid”. Esto requería la acotación del terreno (...) la construcción de diversos pabellones para servicios higiénicos, gimnasio y biblioteca, la institución de una piscina de natación, la creación de una pequeña ludoteca con juguetes para los infantes de más corta edad<sup>2017</sup> y otros equipamientos como, por ejemplo, botiquines, cantina, comedor infantil y columpios.

Dejando a un lado la caótica situación de la capital madrileña, se observa cómo en la primera década del siglo XX son multitud las voces que piden la creación y mejora de los espacios de juego infantiles. Así, en el *XVI Congreso internacional de Medicina* en mayo de 1903, se aprueban las conclusiones propuestas en la sección de higiene en la cual se demanda que todo local de escuela “esté dotado de campo y jardín escolar ó cuando menos del primero. Entretanto se realiza este ideal, que se destine una extensión del terreno, anejo á una instalación hidroterápica en cada distrito, para que sea utilizado diariamente por la población escolar del mismo”<sup>2018</sup>. Por entonces, Andrés Manjón resaltaba el valor pedagógico y las posibilidades que abría la existencia de un campo donde poder jugar los niños, ya que “si los niños son como los pajarillos, y éstos viven en el campo mejor que en la jaula, á cualquiera le ocurre que conviene la enseñanza y juego en el campo para aquellos seres bulliciosos y alegres, que son la humanidad en flor, en esperanza, en formación, lo mejor y más florido de entre los hombres”<sup>2019</sup>; esto le lleva a instar a los encargados de la educación de los niños a que establezcan las escuelas “á las orillas de la población, no dentro, y si alguna dificultad insuperable nos

---

<sup>2015</sup> DEL POZO, M. del M. (1993-1994) “La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900-1931)” en *Historia de la Educación* nº 12-13, p. 159.

<sup>2016</sup> La profesora Del Pozo se refiere a los planes de 1923 y 1926: “El concejal de Onís López presentó una proposición el 24 de abril de 1923 en la que pedía que ‘para evitar que los niños campeasen libremente por calles y plazas’, el Ayuntamiento les proveyera de campos de juego donde pudieran entretenerse, eligiéndose a tal efecto los solares municipales más idóneos (...) El concejal Hilario Crespo redactó un proyecto, firmado el 20 de mayo de 1926, en el que pedía el establecimiento de un ‘campo para juegos escolares’ en cada uno de los diez distritos madrileños, dedicados todos ellos al recreo de los niños matriculados en las escuelas municipales de Madrid” *Ibidem*, p. 160.

<sup>2017</sup> *Ibidem*, p. 160.

<sup>2018</sup> GARCÍA, P. de A. (1909) *Compendio de pedagogía ...*, Op. Cit., p. 479.

obligara á aceptar un edificio dentro de calles, que sea provisional, y mientras allí estén los niños, el mayor bien que se les puede hacer es sacarlos con frecuencia de paseo y juego al campo”<sup>2020</sup>. Estas ideas no se quedan en un mero discurso teórico, pues las pone en práctica el sacerdote burgalés como podemos apreciar si leemos su diario donde el 28 de octubre de 1904, en sus escuelas del Ave-María se construye un cobertizo de hierro para defender a los niños del agua en las horas de juego<sup>2021</sup>. Desafortunadamente el interés y la atención hacia el juego de la institución escolar granadina, no era muy común en el resto de centros educativos del territorio español, pues como afirma el maestro de Buñol, Ángel Martínez, “En España por desgracia ¡cuán poco de esto poseemos! La inmensa mayoría de los edificios de escuela se componen de una sola dependencia: el salón ó la sala de clase y aun poquísimos son los que reúnen regulares condiciones de capacidad, luz, ventilación y salubridad ¿Pueden en estas condiciones desarrollarse con fruto los juegos de los niños?”<sup>2022</sup>; otro maestro valenciano también se lamenta de la escasez generalizada de espacios de juego, puesto que “se juega poco y hace falta jugar mas. Si los niños jugasen más, no solo serian más robustos, sino que serian mejores; pero no se juega porque no hay campos para ello; y no los habrá mientras no se considere que el campo escolar es tan necesario como la sala de clases”<sup>2023</sup>. Las pésimas condiciones escolares impiden en muchas ocasiones el juego, como señala la maestra de Requena, que a pesar de querer introducir la actividad lúdica en su práctica cotidiana, se encuentra ante una serie de impedimentos y limitaciones espaciales:

---

<sup>2019</sup> MANJÓN, A. (1902) *El pensamiento del Ave-María (3ª parte: modos de enseñar)*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María, p. 40.

<sup>2020</sup> Ibidem, p. 42; en otra de sus obras más importantes recordará a la comunidad educativa que “Mientras podáis, enseñad como Jesucristo lo hacía ordinariamente: en el campo, en la playa, al aire libre, donde el niño respire, se solee, juegue y corra, sin que a nadie moleste ni nadie se lo impida; escuelas con aire confinado son locales de microbios hacinados” MANJÓN, A. (1920) *Hojas Evangélicas y pedagógicas del Ave-María*, Madrid: Tip. de la “Revista de Archivos”, p. 295.

<sup>2021</sup> PELLEZO, JM.(1973) *Diario del P. Manjón 1895- 1905*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, p. 369.

<sup>2022</sup> MARTINEZ, A. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. Buñol”, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 19-20. Esta situación la viven la mayoría de los educadores de la época como, por ejemplo, la maestra de Carcaixent: “La maestra que suscribe hace notar que el campo de recreo es por su extensión suficiente; pero le falta espacio cubierto para que puedan jugar los niños en los días de lluvia y, también sería necesario dedicarse parte de él á pequeños cultivos” MARTINEZ, R. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Carcagente” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, p. 19.

<sup>2023</sup> PELLICER, V. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. Bufali”, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, p. 18.

“Todo lo expuesto debe ser objeto de los juegos en nuestras escuelas; pero yó estoy de auxiliar propietaria en una escuela de párvulos, que no podemos salir del salon de clase, que mas bien que salon de escuela, (donde se han de educar centenares de niños, que mañana defiendan la patria que les vió nacer), parece una bodega. Los pobres niños se hacen la distribución del tiempo: dar horas llorando por el miedo que les proporciona la oscuridad que por todas partes les rodea; otras dos horas durmiendo, porque sus fuerzas se han agotado y morfeo se apodera de ellos por algun tiempo y dos horas como el que tiene que sufrir una condena y digo esto porque no pueden salir á un claustro y mal llamado jardín de la escuela, porque un dia se les ocurrio salir á las señoras, Maestra y Auxiliar, con los niños al jardín y fueron amenazadas por un empleado, del muy Ilustre Ayuntamiento (...) Ya comprenderan Uds. que por miedo á nuevos disgustos no salimos á esta dependencia de la escuela y por esta razon digo que los niños estan como el que tiene que sufrir una condena”<sup>2024</sup>.

Como se puede fácilmente deducir este no es un caso aislado ni extraordinario, sino que muchos otros docentes se encuentran ante situaciones similares. Así, por ejemplo, la maestra María Dolores Barco también escribe en su memoria técnica presentada ante las autoridades educativas valencianas que los juegos que se practican en la escuela que dirige son pocos, “por la razón de que no hay pátio, ni jardín, ni siquiera una sala espaciosa donde los párvulos puedan desenvolverse con soltura, solo hay un salón de 108 metros 3 para dar clase á 190 párvulos”<sup>2025</sup>, a lo que añade irónicamente lo siguiente: “¿Para qué pagar mucho alquiler de un edificio destinado á escuela de párvulos? que estén recojidos y sobra. Esto es la verdad de lo que ocurre en el hermoso pueblo de Chiva, situado en los alrededores de Valencia”<sup>2026</sup>. Un par de ejemplos más, el del maestro Juan Caudell que se queja de que “por desgracia en la mayor parte de nuestras escuelas, se carece de un patio suficiente, para que los niños se dediquen á las tres clases de juegos que tengo adoptadas, y no tengo mas remedio que dar un paseo escolar por semana, para que los niños se dediquen á los juegos”<sup>2027</sup>; y el de la maestra de Algemesí, al denunciar que esta situación –como hemos visto

---

<sup>2024</sup> ALVIAR, Q. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Requena”, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 5, pp. 17-19.

<sup>2025</sup> BARCO, M<sup>a</sup> D. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre (párvulos). Chiva”, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2, pp. 12-13.

<sup>2026</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>2027</sup> CAUDELL, J. (1909) “Descripción de tres juegos infantiles de los que en la localidad tengan mayor valor pedagógico). Llaurí”, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 10, p. 4.

anteriormente en el caso madrileño y valenciano- empeora cuando se trata de ciudades o grandes localidades, en las cuales los campos y plazas de juego brillan por su ausencia:

“Acentúa más esta gravedad, por lo que á nuestra Nación se refiere, el hecho, de que en muchas de sus grandes poblaciones, se nota la falta de abundantes parques ó jardines ad hoc donde los hijos de las clases proletarias (ya que los ricos los tienen de sobra en sus palacios ú hoteles) puedan desentumecer sus miembros y hacer acopio de luz, sol y aire oxigenado, entregándose libremente á sus expansiones favoritas, pues las ordenanzas municipales y reglamentos de policía prohíben jugar á los niños por calles, plazas y paseos, lo que tampoco pueden realizar en sus hogares ni generalmente en las escuelas públicas, por las malas condiciones higiénicos-pedagógicas de la mayoría de los locales de éstas y deficiencias en la edificación de casas viviendas para los pobres obreros. Por tanto, de continuar este estado de cosas y no adelantar en el reciente paso dado para mejorar la enseñanza y dotar á la Patria de acondicionados edificios escolares, según los adelantos modernos, como los tienen las naciones que van á la vanguardia de la civilización, la hermosa raza española degenerará destruida por la anemia, la tuberculosis, la escrófula y demás enemigos, diezmando los mas tiernos retoños de nuestra sociedad”<sup>2028</sup>.

A principios de siglo son muchos los educadores que se rebelan ante este triste horizonte, no dudando en reclamar en cualquier foro pedagógico una mejora de tal situación, así Sarah Lorenzana se pregunta si “¿no podría darse á esas infelices criaturas un lugar más higiénico y menos peligroso para sus juegos que las calles? Éstas son, por todos conceptos, inadecuadas para el caso. Falta en ellas aire puro y sobran riesgos”<sup>2029</sup>. Una de las posibles soluciones, como apunta Domingo Barnés, estriba en la creación de escuelas al aire libre, teniendo presente que el niño debe ser llevado al aire libre, alimentado abundante y regularmente, además de gozar del juego y del descanso, y tratado con ejercicios al aire libre, la luz solar y los baños<sup>2030</sup>; unas experiencias que, aunque con grandes beneficios desde el punto de vista higiénico, no acabarán con el endémico y generalizado problema de falta de contextos lúdicos en las poblaciones y ciudades españolas. Las escuelas raras veces cuentan con un buen patio o lugar para el recreo infantil, por ser de reducidas dimensiones o inexistente, limitando las actividades

---

<sup>2028</sup> AMOROS, J. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Algemesí” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1, pp. 5-6.

<sup>2029</sup> LORENZANA, S. (1909) “Los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* n° 218, p. 761.

<sup>2030</sup> BARNÉS, D. (1910) “Escuelas al aire libre” en *BILE* n° 604, p. 196.

lúdicas de los educandos, pues los patios “no se prestan, á causa de su exigüidad y de la vecindad, á las prácticas de todos los juegos útiles; así, los alumnos no podrían dedicarse á juegos de carrera, lanzamiento de proyectiles, pelota, pesos, balón, etc.”<sup>2031</sup>. Un hito importante para la definitiva concienciación de la comunidad educativa y punto de partida para la solución a este problema es la celebración del *I Congreso Español de Higiene Escolar* en Barcelona, del 8 al 13 de abril de 1912, el cual trató entre sus temas el de los *Terrenos de juego y utilidad de la creación, en las ciudades de terrenos especiales para los deportes escolares*. Vicente Camiñas Recio, medico inspector escolar, denuncia en su ponencia que los españoles “parece que perseguimos con saña esta necesaria expansión y el juego del paseo, que debiera alegrar con sus saltos, molesta a las personas serias, y no digamos la pelota que pudiera tener consecuencias poco gratas para el cristal de una tienda y el bolsillo del padre. No hay sitio ‘nunca apropiado’ y es hora que nuestros gobiernos vayan preocupándose de tan importante asunto”<sup>2032</sup>; a lo que añade una serie de propuestas para remediar estas insuficiencias:

“¿Dónde se debe jugar? Asunto este de graves inconvenientes para los profesores. Aquí, carecemos de parques y grandes plazas dedicadas al objeto, como no sucede en el extranjero, pero con poco de voluntad conseguiríamos nuestro propósito. Nuestros soldados, por ejemplo, en sus maniobras de instrucción, ocupan grandes extensiones de terreno, que muy bien podrían aprovecharse simultáneamente, para ejercicios escolares. Además, ¿nosotros no podríamos destinar a estos juegos algunas plazas públicas a las que cada escuela mandara por turno a sus alumnos? Y por último, ¿no podríamos disponer que quincenalmente se sacara a los niños al campo y gozaran libertad durante medio día, dedicados a los juegos que exigen gran espacio? ¿No se podría conseguir que los centros docentes tuvieran un patio de regulares dimensiones donde los escolares pudieran dedicarse al juego de pelota, etc.?”<sup>2033</sup>.

---

<sup>2031</sup> SLUYS, MA (1911) “Los juegos gimnásticos” en *BILE* nº 610, p. 15.

<sup>2032</sup> CAMIÑAS, V. (1912) “Terrenos de juego y utilidad de la creación, en las ciudades de terrenos especiales para los deportes escolares. Juegos infantiles desde el punto de vista higiénico y educativo” en *VVAA* (1913) *I Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona: Imp. de la Vda. de Francisco Badía, p. 67.

<sup>2033</sup> *Ibidem*, p. 68; todos estos interrogantes encontrarán solución en la construcción y selección de espacios adecuados para la práctica lúdica, los cuales habrán de cumplir una serie de requisitos: “Para la elección de los terrenos de juego debemos recurrir al régimen pedagógico y al higiénico, los cuales nos darán indicaciones concretas para lograr el fin que perseguimos. Todo campo escolar debe reunir, para procurar la salud del niño, ante todo y principalmente aire puro donde el oxígeno abunde y esté privado de impurezas que le vicien; deben buscarse terrenos exentos de humedad, de pantanos y lodazales” *Ibidem*, p. 69.

Desde su punto de vista, también se podrá recurrir a otros espacios en caso de la imposibilidad de su construcción o mientras tanto se estén edificando, pues “como campos de recreo podemos considerar también los parques y las plazas públicas, pero en estos lugares la expansión del niño queda en nuestro país muy limitada, por los distintos reglamentos de Policía”<sup>2034</sup>; tras una explicación detallada y profunda sobre los terrenos de juego, llega a una serie de conclusiones, como el que los juegos se realicen siempre al aire libre, “prefiriendo el campo, las grandes plazas y sitios espacios de atmósfera pura (...) Que es de urgencia estimular los poderes públicos, para obtener en este sentido la protección que necesita la infancia, por cuyo bello ideal luchamos”<sup>2035</sup>. En este congreso, el profesor de gimnasia Jaime García Alsina presenta una ponencia con el mismo tema, en el que también censura que “siendo evidente la absoluta necesidad en los escolares de la más completa educación física en la forma de juegos y ejercicios razonados, es indispensable la creación de ‘terrenos escolares’, con el objeto de que se ejerciten los niños cuyas escuelas no dispongan de patios suficientes. Para que prácticamente sean útiles, es indispensable que estén situados lo más cerca posible al grupo de escuelas”<sup>2036</sup>; asimismo, paralelamente también “deberían crearse otros ‘terrenos escolares’ de gran extensión y alejados de la ciudad, a los que sucesivamente podrían asistir los alumnos de las varias escuelas para jugar y ejercitarse periódicamente durante una tarde y aun mejor un día completo ‘al aire libre’”<sup>2037</sup>. Como complemento y para que esto fuera posible, como se recoge en las conclusiones finales del Congreso, se tomarán medidas transitorias, como que “interinamente no existan parques ad hoc, se pedirá a las Compañías de Tranvías la cesión de pasajes gratuitos para los niños de las escuelas nacionales, para que puedan éstos trasladarse con facilidad a las afueras de la ciudad”<sup>2038</sup>. Con anterioridad, Ballesteros y Márquez ya había reclamado la existencia de este espacio en todas las instituciones escolares españolas, puesto que “el empleo del ejercicio corporal en forma de juego recreativo, como procedimiento de educación física, reclama la existencia en toda Escuela de un *campo de juego*”<sup>2039</sup>; ofreciendo una serie de detalles al respecto, como que las dimensiones de este campo, “que no debe

---

<sup>2034</sup> *Ibidem*, p. 70.

<sup>2035</sup> *Ibidem*, pp. 70-71.

<sup>2036</sup> GARCÍA, J. (1912) “Terrenos de juego y utilidad de la creación, en las ciudades de terrenos especiales para los deportes escolares. Juegos infantiles desde el punto de vista higiénico y educativo” en VVAA (1913) *I Congreso Español...*, Op. Cit., p. 72.

<sup>2037</sup> *Ídem*.

<sup>2038</sup> VVAA (1913) *I Congreso Español...*, Op. Cit., p. 328..

<sup>2039</sup> BALLESTEROS Y MÁRQUEZ, F. (1913) *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*. Málaga: Tip. de El Cronista (7ª edición), p. 142.



parecerse a un jardín, ni a un patio, ni a un huerto, por el aspecto ni por las condiciones del mismo, pueden variar de dos a tres metros cuadrados, que se den a cada niño pequeño, hasta ocho o diez, que se conceda a los mayores, y debe estar perfectamente ventilado, bañado por el sol, sombreado con árboles de hoja perenne, y libre de otra clase de obstáculos que dificulten los juegos”<sup>2040</sup>, siendo lo suficientemente amplio y saludable como para que pueda cumplir con la doble finalidad higiénica y pedagógica.

No cesan las críticas y denuncias a la falta de lugares idóneos para la práctica lúdica, ya que “los lugares donde en otro tiempo los niños podían recrearse libremente se han transformado en boulevards, en plazas públicas, en terrenos para edificar, que se llenan rápidamente de construcciones y de policías, que impiden severamente que se juegue allí”<sup>2041</sup>; este es el precio que se ha de pagar por la modernidad y el crecimiento demográfico y urbanístico, que se añade a que la instrucción popular encierra a los niños en las escuelas, “donde el espacio les está distribuido con mezquindad, donde los recreos, demasiado cortos, se reducen con frecuencia á una marcha monótona en fila, en un patio reducido”<sup>2042</sup>. Ante este desastroso contexto se imponen soluciones que palien este problema, pues “para practicarse bien, el juego exige terrenos, llanuras especialmente cuidadas (...) Los campos de juego no pueden instalarse en el centro, y su alejamiento exige una organización especial, cuyas condiciones deben ser examinadas por las comisiones locales. Estos campos suburbanos permiten organizar sesiones de juego semanales”<sup>2043</sup>; como complemento a estas medidas alejadas del núcleo urbano, se propone también la instalación de plazas de juego en los barrios de las ciudades, para que los niños puedan jugar al aire libre a la salida de la escuela, después de las horas de clase, durante las vacaciones o en los descansos<sup>2044</sup>. Pero para que todo esto sea una realidad, se requiere voluntad política de los gobiernos y de la comunidad educativa, ya que, en general, “los campos y las plazas de juego adquieren en el conjunto de las iniciativas pedagógicas destinadas á asegurar á los muchachos y muchachas un desarrollo físico normal (...) un lugar importante, que debe necesariamente atraer la

---

<sup>2040</sup> Ídem.

<sup>2041</sup> SLUYS, A. y JONCKHEERE, T. (1913) “Los juegos en la educación” en *BILE* n° 645, p. 356.

<sup>2042</sup> Ídem.

<sup>2043</sup> *Ibidem*, p. 357.

<sup>2044</sup> Ídem; las condiciones o requisitos que habrán de reunir ambos espacios de juego serán las siguientes: “Las plazas interurbanas deben crearse lo más cerca posible de las familias, y debe atenderse más á su número que á sus dimensiones. Los campos de juego deben ser accesibles sólo á los niños durante todo el año y á horas fijas. Deben estar cercados y tener praderas, playas de arena, refugios, estanques de agua corriente y también juguetes: aros, pelotas, balones, cuerdas para saltar, raquetas y columpios, zancos, juegos de bolos, de discos, tejos, piedras, etc., y diversos aparatos” Ídem.

atención de los padres, de las maestras, de los médicos de las escuelas y de las autoridades escolares”<sup>2045</sup>, convirtiéndose en un asunto de interés general de extrema prioridad. De igual modo, el maestro valenciano José Ballester Gozalbo, considera que en los pueblos el juego es todavía posible en espacios públicos urbanos, “¿pero es acaso la calle el lugar más adecuado para que el niño en las horas de asueto se entregue a sus juegos? En las poblaciones pequeñas y de escasa población, donde el tráfico por las calles es poquísimo o casi nulo, suelen agruparse los niños en la plaza, donde juegan sin peligro alguno”<sup>2046</sup>; pero cuando se trata de ciudades o localidades con una población mayor o con un desarrollo urbanístico considerable, plantea “¿dónde, pues, deben jugar los niños? En los campos de juego que debieran las autoridades disponer al efecto, campos grandes y en gran número, distribuidos convenientemente en diferentes puntos de las poblaciones (...) allí, sin preocupaciones de ninguna clase, deben reunirse los niños, libre de todo peligro para jugar (...) pueden servir muy bien de complemento a esa obra de la escuela pública”<sup>2047</sup>, siendo igualmente responsabilidad de la administración educativa el construir y mantener estas áreas de juego. Sobre estos espacios también se pronuncia Recuero García, al escribir que son especialmente necesarios en las ciudades por varios motivos, debiendo establecerse en poblaciones numerosas, por higiene, para evitar las desgracias de atropellos de coches y por caridad<sup>2048</sup>, ante esta necesidad perentoria, señala igualmente a la administración pública como encargada de aportar soluciones, estando “conforme en que las ordenanzas municipales prohíban en las grandes ciudades el que los niños jueguen por las calles, plazas y paseos; pero es necesario que las autoridades tengan presente que esos tiernos seres necesitan jugar, y por tanto que se les destine un lugar adecuado (...) no deben existir solamente en las escuelas públicas y privadas, debe haberlos en sitios céntricos de las poblaciones y poco distantes unos de otros”<sup>2049</sup>. Como hemos visto, los beneficios de los campos de juego no serán solamente higiénicos, sino también sociales y pedagógicos, por lo que la sociedad entera y la comunidad educativa, de manera especial, habrá de sentirse comprometido con ellos:

---

<sup>2045</sup> *Ibidem*, p. 358.

<sup>2046</sup> BALLESTER, J. (1914) “Campos de juego” en *La Escuela Moderna* nº 278, p. 784.

<sup>2047</sup> *Ibidem*, pp. 784-785.

<sup>2048</sup> RECUERO, G. (1914) *Apuntes de Pedagogía. Tomo I. Educación General*, Valencia: Tipografía La Gutenberg (3ª edición), p. 143.

<sup>2049</sup> *Ibidem*, pp. 143-144.

“Cuántas enseñanzas podrían adquirir en estos campos padres y maestros, nadie es capaz de prever, los beneficios sociales y personales, difícil de determinar, y el bienestar de futuras generaciones imposible de predecir. Reconocida la necesidad de los campos de juego, urge que los padres y maestros levanten su clamor pidiendo su creación, a las autoridades de las grandes poblaciones. Si las entidades municipales no miran en dispendios cuando se trata de alinear sus calles, justo es que tampoco miren en los necesarios para establecer campos de juego en las principales calles y plazas”<sup>2050</sup>.

Por entonces Lorenzo Niño y Viñas admira las soluciones que las naciones inglesa, alemana y argentina han puesto en marcha, donde “estimando lo que vale y representa la niñez, le han dedicado extensos campos de juego en parques y jardines públicos, verdaderas palestras de las infantiles distracciones, donde los niños con entera libertad y entusiasmo se entregan a sus juegos”<sup>2051</sup>; por el contrario se lamenta de que España gaste grandes cantidades de dinero en la construcción de hipódromos y plazas de toros que sólo disfrutaban una minoría aristócrata y para el ‘lucimiento de las damas’. Salvador López va más lejos en su obra sobre la educación física y los juegos, atribuyendo al número de estos espacios lúdicos la condición de indicador de desarrollo, pues “así como el grado de engrandecimiento, progreso y desarrollo de una capital, resulta del número de chimeneas que radican en la misma, así también el grado de civilización, adelanto y cultura de esta capital, estará en relación directa con el número de *Campos de juegos y Centros de sports* instalados en la misma”<sup>2052</sup>. Asimismo, otros

---

<sup>2050</sup> *Ibidem*, p. 144. En el tercer tomo de la misma obra, especificará las condiciones y requisitos que habrán de reunir estos campos: “debe haber en toda escuela y en los sitios céntricos de las poblaciones, donde los niños puedan acudir a jugar. Estos deben estar cercados por una verja, con una sola entrada vigilada; el suelo enarenado o tapizado de hierba, con árboles, y una marquesina para que no se interrumpan los juegos en días de lluvia. Su extensión debe ser de tres a doce metros cuadrados por jugador, y su número y extensión total, según el número de niños en la escuela o el barrio. Sólo deben tener libre acceso a ellos los niños de edad determinada y los técnicos (Médico, Maestro y Sacerdote)” RECUERO, G. (1931) *Apuntes de Pedagogía. Tomo III Antropología Pedagógica*, Valencia: Tipografía La Gutenberg (6ª edición), p. 143.

<sup>2051</sup> NIÑO, L. (1915) *Educación física. Ejercicio corporal pedagógico (para escuelas normales y de niños)*, Salamanca: Imprenta católica salmanticense y encuadernación, p. 61. En Alemania, se acordarán una década después, las acciones políticas y las posibilidades de los municipios respecto al empleo del tiempo libre y los juegos: “8º. Se establecerán por estos suficientes campos de juego para los niños (...) 14. Todo esto exige que por lo menos en todo nuevo edificio escolar haya un campo de juego (...) 17. Que en todo caso el camino a los campos de juego no sea demasiado largo para los niños” “El empleo del tiempo libre y los recreos en Alemania” (1925) en *Revista de Pedagogía* nº 45, pp. 423-424. De otro lado, la *Revista de Pedagogía* también se hace eco de que “El ‘Board’, o Ministerio de Educación, de Inglaterra, ha publicado recientemente uno de sus sugestivos folletos sobre temas de educación, recomendando la creación de campos de juego en las escuelas (*School playing fields*)” “Los campos de juego en las escuelas inglesas” (1929) en *Revista de Pedagogía* nº 100, p. 180.

<sup>2052</sup> SALVADOR, E. (1916) *Curso teórico-práctico de educación física (2º curso)*, Sevilla: Imprenta y Librería de Eulogio de las Heras, p. 136.

educadores de la época, tras realizar un análisis de los equipamientos lúdicos existentes por entonces, coinciden en indicar que si los juegos ocupan una gran parte de la vida escolar, “son de desear los campos de juego. Las autoridades que se preocupen de la educación debieran proveer a cada escuela de facilidades para usar algún espacio al aire libre (...) En las ciudades, los campos de recreo deberán aprovecharse lo más completamente posible (...) Los patios de recreo debieran estar en constante uso para juegos”<sup>2053</sup>, pues ante la escasez de lugares suficientes para cubrir las necesidades lúdicas de toda la población infantil, lo mejor será ‘rentabilizar’ los escasos lugares que había. Los beneficios sociales y educativos que reportan los campos de juego son tales, que se llega a afirmar que el niño que no tiene campo de juego es el padre del hombre que no tiene empleo<sup>2054</sup>, además favorece el desarrollo social y la profilaxis moral de los niños y niñas, pues “el campo de juego le da ideales de caballerosidad (...) El campo de juego que esté abierto por la noche es el rival más afortunado de la taberna (...) ofrece la oportunidad social, el ejercicio y el recreo que necesita la joven que trabaja”<sup>2055</sup>. Así pues, los resultados obtenidos en el campo de juego respecto a la convivencia democrática, superan a los que puedan alcanzarse en la institución escolar, pues “el juego es la democracia más perfecta. En el campo de juego no hay rico ni pobre, bajo ni alto (...) los campos de juego públicos son mucho más democráticos que la escuela”<sup>2056</sup>; la existencia de estos lugares para la práctica lúdica en las ciudades permiten, incluso, la reducción del índice de delincuencia y criminalidad, por lo que se hará aún más necesario su implantación y construcción generalizada:

“no teníamos que tratar con niños delincuentes, sino con una ciudad delincuente, pues la ciudad que dice estar en contra de la ley de jugar en las calles y no les ofrece otro sitio donde los niños puedan jugar, está manteniendo una escuela del crimen (...) el número de detenciones de niños aumenta en un 50 por 100 en cuanto las escuelas se cierran y los niños están en las calles, y en que este número desciende casi hasta lo corriente en cuanto se abren los campos de juego en cualquier barrio (...) los campos de juego habrían evitado la mitad o más de la delincuencia”<sup>2057</sup>.

---

<sup>2053</sup> WELPTON, W. P. (1917) *Principios y Métodos de Educación Física e Higiene*, Madrid: Ediciones de la lectura (traducción española de Ricardo Rubio), p. 284-285.

<sup>2054</sup> CURTIS, H. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* n° 702, p. 265.

<sup>2055</sup> *Ibidem*, pp. 269-270.

<sup>2056</sup> CURTIS, H. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* n° 703, p. 294.

<sup>2057</sup> *Ibidem*, pp. 295-296.

En los años 20, el Ayuntamiento de Barcelona impulsa una serie de iniciativas para paliar la escasez de lugares donde la población infantil pueda practicar sus juegos, para ello, la comisión de cultura del consistorio catalán dedica un apartado a hablar de los jardines de infancia y a tratar el tema ‘De ço que ha de fer l’Ajuntament de Barcelona, en l’actualitat, davant el problema dels jardins d’infants i dels camps de joc’. Así pues, el análisis de la situación ante la que se encuentra la capital barcelonesa, hace que declaren que “l’Ajuntament de Barcelona, degut al seu estat actual econòmic, no pot procedir tot d’una a la instal·lació de camps de joc i de jardins d’infants en el nombre que correspon a la nostra ciutat; però sí que pot i deu preparar-se i capténir-se d’aquest problema, per quant, trobant-se amb millors condicions, el pugui abordar amb garanties d’èxit”<sup>2058</sup>; de este modo, como medida cautelar y provisional plantea llevar a cabo la instalación de “un jardí d’infants tipus en el qual es pugin anar fent ja els assaigs que es creguin convenientes i del qual es vagin traient les experiències de la realitat de casa nostra, esdevenint així el patró de tots els altres que més tard hagin d’anar integrant el pla de conjunt”<sup>2059</sup>. Más adelante, en el mismo documento, se insistirá sobre la importancia de solucionar cuanto antes el problema, pues “si a aquesta manca d’espai dels pisos i de les escoles que necessiten els nois per jugar hi afegim la manca que tenen d’aire, de sol i de llum, elements tan necessaris per tot vivent i majorment quan es troba en període de creixença, com l’infant, veurem més encara la necessitat que hi ha de llocs on juguin els infants”<sup>2060</sup>; como solución se propone la creación de una red de jardines de infancia y de lugares de juego que palie las deficientes condiciones escolares y de vivienda:

“El problema dels jardins i de llocs d’esbarjo per als infants, a part d’aquest concepte de prevenció que ha de tenir, deslliurant-los dels nombrosíssims perills que els amenacen, en té un altre de positiu i educacional, que, enc que aquell primer no fes necesaria de tota necessitat la seva solució, aquest la faria convenient de tota conveniencia. El jardí d’infants i el camp de joc no ha de tancar la seva finalitat en evitar purament els perills que hem exposat (...) sino que, aprofitant-se dels medis educatius que té per damunt de l’escola, li ha d’èsser un bon complement en l’obra de la formació dels nois”<sup>2061</sup>.

---

<sup>2058</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1920) *Els jardins d’infants*, Barcelona: Comissió de Cultura de l’Ajuntament de Barcelona, p. 7.

<sup>2059</sup> Ídem.

<sup>2060</sup> Ibídem, p. 38.

Otra de las medidas propuestas por el ayuntamiento de Barcelona es la creación de escuelas al aire libre situadas en el parque de Montjuic, donde “per a jugar, a l’Escola del Bosc es disposa de gran espai, puix, demés de les placetes i patis pròxims a les classes, on els nois organitzen jocs que no requereixen gran extensió, s’utilitza la gran plaça de joc del Parc, que és rodona, rodejada d’arbrat i que té un gran espai propi per a jocs com la cursa, el rescat, el foot-ball i d’altres”<sup>2062</sup>. Paralelamente, en estos años María Carbonell señala sobre el panorama valenciano, que careciendo en las escuelas de patios, parque o campos de juego en donde poder jugar los niños, se recurre a la adopción de una gimnasia intermedia llamada de *sala*<sup>2063</sup>, una solución provisional que no exime de la necesidad de crear espacios ad hoc para el juego. Sobre los espacios lúdicos en los jardines de infancia, encontramos otras referencias que muestran la acogida que en estas instituciones educativas tiene el juego en estos años, donde existen tantas salas de clase como de juego<sup>2064</sup>. Las alusiones al respecto que provienen de Catalunya son las más numerosas por entonces, fruto de la Renaixença catalana y del fuerte momento de renovación pedagógica que tenía lugar en el territorio catalán, como muestran las manifestaciones de Pau Vila al escribir “que ·l carrer no es lloc per a jòcs, sinó per a transit, i que, si ·l noi l’ha prèns per a camp de les seves operacions, es per culpa nostra: culpa, com a pares, d’enviar-los a jugar al carrer, i com a ciutadans per no haver proveït aquesta necessitat dels llocs a ple aire per al jòc, fent que la ciutat tingués parcs i camps a proposit”<sup>2065</sup>. Una vez más, se señala a las autoridades locales competentes como principales responsables para dar alguna salida a un panorama tan poco recomendable, ya que “convenen camps de jòc a proposit, i en aquest punt jo uneixo la meua veu a la de l’Eladi Homs per demanar a tots els municipis ciutadans, a tots els regidors catalans, que busquin la fórmula de proveir les poblacions de llocs a proposit per jugar, llocs on s’hi hauria de jugar amb una certa organització i disciplina beneficioses per al cos i per a l’ànima”<sup>2066</sup>, para ello es necesario actuar cuanto antes, demandando de manera inmediata que “si ·s llogaven molts solars que avui hi ha sense edificar (com a mida interina), i ·s donava un sobressou corresponent a mestres i metges municipals, ¿no seria possible començar a resoldre-l tot seguit? Hi guanyarien els nois

---

<sup>2061</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>2062</sup> AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921) *Escoles a l’aire lliure del Parc de Montjuic*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, p. 39.

<sup>2063</sup> CARBONELL, M. (1920) *Temas de Pedagogía*, Valencia: Imp. Hijos de F. Vives Mora, p. 60.

<sup>2064</sup> ROUMA, G. (1921) “La vida feliz en el jardín de niños” en *BILE* n° 732, p. 69.

<sup>2065</sup> VILA, P. (1923) *Què els portaran els reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L’Avenç, p. 8.

<sup>2066</sup> *Ibidem*, p. 14.

en la llur educació; hi guanyaria la ciutat en l'aspecte dels seus carrers, nés de brivalla enjogaçada; hi guanyarien els vidres dels aparadors i els nassos dels transeunts”<sup>2067</sup>. Por su parte, el doctor José de Eleizegui al tratar el tema de los juegos de los niños con gran profundidad y tras resaltar los beneficios que una mayor y mejor actividad lúdica reportarían a la población infantil y juvenil, finaliza su libro recomendando la urgente construcción de contextos lúdicos en ciudades y poblaciones:

“Y como para esta obra no precisa más que voluntad, podemos decir que los municipios que no la lleven a efecto y los colegios que no dispongan de estos campos de juego cometen una gravísima falta en la formación de la juventud, que produce efectos desastrosos y desgraciadamente irremediables (...). ¡Y pensar que a tan poca costa pudiéramos poseer estos campos de juego! Un terreno llano. Su forma importa poco con tal de que sus dimensiones no sean reducidas. A ser posible, adoptará la forma cuadrada o rectangular (...) Santa libertad y santa independencia requiere el niño para, sin más testigos que sus compañeros, realizar sus iniciativas en el juego, en el que tanta parte tomará la Naturaleza”<sup>2068</sup>.

También en la cartilla gimnástica infantil publicada por la Escuela Central de Gimnasia de Toledo se ofrecen, asimismo, indicaciones sobre las dimensiones y condiciones de los campos de juego para que puedan ser practicados al aire libre, necesitando para ello como mínimo, y que cuente con un terreno de 30 metros de lado por cada cien niños, con árboles, arena, césped y de agua corriente, “pero todo campo próximo a la escuela es aprovechable. Gestiones cerca de los municipios para la cesión de estos terrenos o provechosos acuerdos con sociedades deportivas de la localidad, proporcionarán sin dificultad el espacio necesario para que jueguen”<sup>2069</sup>; sólo cuando las condiciones climatológicas sean adversas y el tiempo no lo permita, se jugará en locales cerrados, pero únicamente de manera excepcional y debiendo estar bien ventilados. Una y otra vez, los educadores vuelven a insistir sobre la problemática de la falta de lugares para jugar, afirmando que “quien tiene verdadero cuidado de divertir a sus hijos les

---

<sup>2067</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>2068</sup> ELEIZEGUI, J. de (s. a.) *Los juegos en la infancia (Guía médicopedagógica para padres y maestros)*, Barcelona: Sociedad General de publicaciones, pp. 144-147.

<sup>2069</sup> ESCUELA CENTRAL DE GIMNASIA (s.a.) *Cartilla Gimnástica Infantil*. Madrid: Publicaciones del directorio militar. Ministerio de la Guerra. Sucesores de Rivadeneyra, p. 18; si no existe voluntad política ni posibilidad material de contar con estos espacios idóneos, “cuando ni el Estado, ni el Municipio, ni las sociedades deportivas de la localidad puedan proporcionar este campo, bastará un patio o explanada de 20 metros de lado para la lección de gimnasia educativa; los juegos se realizarán en paseos o campo libre, bajo la vigilancia del maestro. Esto es, que nunca será la falta de campo especial pretexto para prescindir de la educación física” *Ibidem*, pp. 60-61.

proporcionará menos juguetes que ocasión de jugar ¿No vemos, principalmente en las ciudades, a los niños tener numerosos juguetes y caros sin poder utilizarlos? Confinados en una habitación, les castigan si hacen demasiado ruido o si deterioran los juguetes. Procuradles, pues, más bien, cuando lo permita la estación, espacio donde puedan entregarse a juegos de su invención”<sup>2070</sup>.

Durante los años de la II República se recoge en el *BILE* una serie de artículos sobre las plazas de juegos, una experiencia uruguaya que interesará a los institucionistas y otros educadores españoles, pero que –debido a circunstancias de sobra conocidas- no llegará a hacerse realidad en nuestro país. Las posibilidades pedagógicas de esta plaza, que surge en un principio “interpretando el juego como una actividad puramente higiénica, ha despertado a la responsabilidad que comporta el dar a esa actividad el alcance de una verdadera educación”<sup>2071</sup>; además, como se indicaba años atrás a propósito de otros espacios similares, la actividad lúdica que en ellas se desarrolla es un factor de economía social, “en una ciudad o distrito donde no existan plazas de juego, haced un mapa señalando en él los domicilios de los adolescentes contraventores de disposiciones de policía. Repetid el trabajo cuando las plazas de juego han operado durante dos o tres años, y veréis clarificarse la zona inmediata a aquéllas”<sup>2072</sup>. Por este y otros motivos que a continuación se señalan, se puede afirmar sin ninguna duda que “cuando se trata de plazas de juego, es en que tales cosas no son un lujo, sino una necesidad. No es simplemente algo que al niño le gusta tener: es algo que debe tener, si es que aquél habrá de desarrollarse en forma normal. Es, pues, algo más que una parte esencial de su educación: es una parte esencial de su desarrollo”<sup>2073</sup>. Asimismo, la plaza de juegos puede considerarse un claro precedente de las ludotecas que se implantarán en nuestro país con la llegada de la democracia, pues en una de ellas situada en EEUU llamada *The Children’s Play House* (casa de juego), Ernesto Nelson escribe que “es un emporio que ni en sueños superaría la mejor surtida de las jugueterías de una gran ciudad. Y todo este mundo está catalogado en un gigantesco fichero, con indicaciones interesantes acerca de las posibilidades educativas y sociales de cada uno de los juguetes a que se refieren, así como la experiencia recogida por los maestros que

---

<sup>2070</sup> QUEYRAT, F. (1926) *Los juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*, Madrid: Ed. Daniel Jorro (Trad. por Vicente Valls Inglés), pp. 188-189.

<sup>2071</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* n° 873, p. 6.

<sup>2072</sup> *Ibíd.*, p. 7.



presenciaron el uso que de cada juguete hicieron los niños que los usaron”<sup>2074</sup>. Al observar las grandes posibilidades pedagógicas de tales instituciones –especialmente en cuanto a educación social y cívica-, no le queda más que recomendar la instauración de este modelo de organización o ‘contenedor’ de la actividad lúdica al resto de naciones, ya que la plaza de juegos “no es un mero ornato edilicio, ni siquiera un centro de educación puramente físico, sino, sobre todo, un lugar de cultura moral, social y cívica, y un preventivo del delito. Es el agente de una forma nueva y altamente eficaz de educación, que complementa la obra de la escuela y redime a ésta de las deficiencias que la rutina y las convenciones han acumulado sobre ella”<sup>2075</sup>. Mientras tanto, las contadas experiencias de algunas escuelas nuevas y escuelas al aire libre, intentaban paliar la falta de lugares adecuados para la práctica lúdica, como ocurre, por ejemplo, en una institución educativa francesa de este tipo, donde existe incluso un *comité de campos de juego* que escoge los campos, los mantiene y hace en ellos los trabajos necesarios<sup>2076</sup>; un modelo imitado por la *Escola del Mar* barcelonesa que contaba con comités y agrupaciones de alumnos responsables de la gestión de lugares y actividades lúdicas escolares, o las *Escoles del Bosc* de Rosa Sensat y Antolín Monroy, donde “al sano influjo que la Naturaleza ejerce sobre estos niños, que viven en un medio sano e higiénico, se agrega el de la una educación física bien comprendida. Los juegos y los deportes tienen lugar todos los días”<sup>2077</sup>. Lástima que la Guerra Civil truncara la continuidad y expansión de estas y otras iniciativas pedagógicas, especialmente en Catalunya, como la que diseñaba el plan de enseñanza de 1936 del *Consell d’Escola Nova Unificada* que planeaba la construcción espacios suficientes en el juego, especialmente a propósito de la educación infantil o maternal:

“La distribució de les escoles maternals ha de relacionar-se amb la futura reforma urbanística en les grans ciutats. En les actuals i desbaratades aglomeracions ciutadanes no és possible projectar instal·lacions convenientes d’escoles maternals. En la futura distribució racional de l’estatge caldrà comptar, com s’ha fet en altres ciutats d’Europa, amb la necessitat d’instal·lar pavellons senzills, petits, en oposició a les construccions monumentals; en espais

---

<sup>2073</sup> Ídem; esto es posible porque “la plaza de juegos (...) acoge la progresión evolutiva que manifiesta el niño en sus juegos y la convierte en una progresión educativa y moral” *Ibidem*, p. 8.

<sup>2074</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>2075</sup> NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* n° 874, p. 51.

<sup>2076</sup> BERTIER, MG. (1936) “La educación moral y social en una escuela nueva” en *BILE* n° 915, p. 151.

<sup>2077</sup> AREOSA, D. (1931) “Organización de las escuelas al aire libre en España, Alemania e Italia” en *BILE* n° 856, p. 229.

verds ben distribuïts. És més interessant l'espai del joc, que permet la vida a l'aire lliure, que la classe, la qual ha d'ésser més aviat refugi i lloc de descans”<sup>2078</sup>.

En los primeros años del franquismo, el interés higienista y eugenésico por mejorar la salud mermada de la población infantil y juvenil tras el período bélico, pretende que estos niños y niñas al llegar a sus escuelas dispongan de ‘parques infantiles o campos de juego’, necesarios para su salud<sup>2079</sup>. La legislación de entonces tendrá muy presente esta necesidad de espacios lúdicos, por lo que la Ley de Educación Primaria de 1945, contempla en el capítulo VI, las condiciones idóneas que debe reunir el edificio escolar: “Ha de comprender el aula o aulas capaces, según la matrícula que arroje el censo dentro de los límites fijados en el artículo diecisiete, siempre que dicha matrícula no exceda por aula de cincuenta alumnos; los servicios higiénicos y complementarios proporcionales, asimismo, a la matrícula total de la Escuela o grupo escolar y los campos de juego y deportes”<sup>2080</sup>. Estos terrenos de juego escolares pretenderán contrarrestar la escasez de espacio para la práctica lúdica en las casas de los españoles, pues como indica Josefina Álvarez de Canovas, si bien “el ideal sería que todo hogar tuviese un cuarto de juego, para los niños: pero, ¡ay!..., estos reducidos hogares modernos, que no tienen sitio siquiera un rinconcito en la habitación de sus padres, un rinconcito de ensueño en el que el parvulito pueda entregarse a sus juegos favoritos”<sup>2081</sup>. Asimismo, la obsesión por la vigilancia y la profilaxis moral de la dictadura, lleva a controlar los lugares donde juegan los niños para ver si son suficientes y adecuados:

“Parece que esta cuestión no puede referirse más que a las poblaciones grandes, donde hay parques, campos de deporte, sitios ‘de atracción’; pero no a los pueblos pequeños, donde cada uno se divierte como puede y no hay lugares específicos de recreo, a no ser justamente los detestables (...). Sin embargo, puede llamarse la atención de los escolares para que indiquen cuáles son los lugares por ellos preferidos para sus juegos, si juegan siempre en el mismo sitio o tienen un sitio apropiado para cada tipo de juego, o aun para cada época del año. Las eras, el río, la plaza, algún corralón aparecerán sin duda ninguna como lugares particularmente atractivos

---

<sup>2078</sup> SALADRIGAS, R. (1973) *L'Escola del Mar i la Renovació pedagògica a Catalunya*, Barcelona: Edicions 62, p. 356.

<sup>2079</sup> TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español* nº 6.664, p. 319.

<sup>2080</sup> *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria* (BOE, 18- VII- 1945; BM, 6-VIII-1945).

para los escolares, y la conversación sobre este tema puede dar luz sobre posibles actuaciones del Maestro encaminadas a aumentar o restringir la práctica de algunos juegos y también a procurar lugares adecuados para las diversiones infantiles”<sup>2082</sup>.

En los años 50, varios educadores se detienen a analizar por enésima vez las funestas condiciones de falta de espacios donde jugar en las escuelas, ciudades y hogares, así, José del Corral, escribe que todas las grandes ciudades tienen este problema, “la estrechez de las viviendas urbanas, que roba al niño el espacio que para jugar necesita; lo apretado de las edificaciones, que se encaraman en lo alto, buscando la luz; todo parece trazado para que el niño no tenga jamás lugar para ese juego que le es tan necesario”<sup>2083</sup>. Víctor García Hoz repara también en lo necesario que es el juego para el niño y, a la vez, en la falta de condiciones espaciales y materiales con las que se encuentra para su práctica, por lo que recomienda como una posible solución que “pongamos en una habitación de una escuela unas cuantas tablas, puntas, martillos, alambres, cuerdas, corchos, botes, pinceles, pinturas de estraza, cartones, papeles de colores y cualquiera otras cosas que los chicos sean capaces de emplear en sus juegos; en ella tendremos un material extraordinario para dar alegría a la vida escolar”<sup>2084</sup>; pero esta medida puntual no soluciona, como indica el profesor de educación física de los internados municipales de Madrid, Lino de Pablo, el problema de la falta de locales y espacios al aire libre para el juego de los niños:

“He aquí uno de los problemas más importantes de resolver; sin un lugar adecuado, no puede realizarse un perfecto plan de juegos. Lo ideal sería que todos los Internados estuvieran dotados de unas buenas y amplias instalaciones deportivas; pero ya sabemos que eso es una cosa casi imposible, pues unas veces (y es la mayoría) se tropieza con el inconveniente de que algunos de los Internados están situados en el casco urbano de las ciudades, y muchos de ellos establecidos en caserones que no reúnen las condiciones pedagógicas e inclusive higiénicas (...) Necesidad de habilitar campos contiguos, en caso de no poseerlos dentro del recinto, para poder practicar los juegos, e ir construyendo por etapas sucesivas las distintas dependencias”<sup>2085</sup>.

---

<sup>2081</sup> ÁLVAREZ, J. (1948) “La educación artística del párvulo. Juegos y juguetes” en *El Magisterio Español* nº 7.571, p. 343.

<sup>2082</sup> “Diversiones y cultura” (1948) en *Escuela Española* nº 378, p. 491.

<sup>2083</sup> DEL CORRAL, J. (1951) “Un curso de juegos infantiles en la Universidad de Belgrano” en *Servicio* nº 365, p. 4.

<sup>2084</sup> GARCÍA, V. (1953) “Las artes plásticas en la escuela” en *Bordón* nº 38, p. 566.

Según las profesora e inspectora Francisca Montilla, todo centro educativo que se precie habrá de contar con espacios suficientes para el juego, lo cual es todavía más importante en aquellas escuelas que forman a los más pequeños, estableciendo que “la organización escolar moderna tiende a convertir esas instituciones preescolares en campos de esparcimiento, situándolos preferentemente al aire libre, con pabellones cubiertos para los días de lluvia, parques de recreo y toda clase de juguetes y aparatos para la educación sensorial”<sup>2086</sup>. De otro lado, Joaquín Grande Pasamontes, en calidad de médico escolar del Estado e interno en el Hospital Provincial de Madrid, señala la relevancia y necesidad pedagógica e higiénica de estos espacios de juego, ya que desde su punto de vista “muchísima importancia tienen los campos dedicados a los juegos; deben ser blandos erosivos, secos, con sombra en el verano, soleados en el invierno, no polvorientos. Ni que decir tiene que tienen que ser al aire libre”<sup>2087</sup>. Al mismo tiempo, parece ser que estas carencias espaciales no acaban de solucionarse nunca por completo, pues otras voces continúan reclamando que los niños “deben poder disfrutar de campos de deporte, juego y recreo y medios suficientes para jugar y divertirse. En las ciudades son absolutamente necesarios los jardines para los niños, y hasta es conveniente facilitarles juguetes. En el campo es otra cosa: allí necesitan seguridad y protección frente a los accidentes (...) El campo ofrece multitud de posibilidades para que los niños jueguen y se diviertan”<sup>2088</sup>. El consistorio de Madrid se ve en la necesidad de actuar y tomar medidas al respecto, siguiendo la prensa pedagógica de la época encontramos algunas de estas acciones municipales como, por ejemplo, que la falta de campos, la ha resuelto el Ayuntamiento transformando la ‘Calva del la Chopera’, del Parque del Retiro, en una zona deportiva escolar<sup>2089</sup>, o también la decisión tras un pleno, donde la Comisión Municipal Permanente y el Alcalde de Madrid – el Conde de Mayalde – “informó a los periodistas madrileños de los asuntos tratados del que nos place recoger,

---

<sup>2085</sup> DE PABLO, L. (1953) “El juego y el deporte como medio de formación en los internados” en VVAA (1953) *I Asamblea Nacional de Internados. Aportaciones pedagógicas del magisterio municipal de Madrid*, Madrid: Artes gráficas municipales, Sección de cultura e información, pp. 68-69.

<sup>2086</sup> MONTILLA, F. (1954) *Metodología y organización escolar*, Madrid: [s.n.] (2ª edición), p. 229.

<sup>2087</sup> GRANDE, J. (1955) “Educación Física en la Escuela” en *Bordón* nº 52, p. 213.

<sup>2088</sup> “Los niños se divierten” (1957) en *Servicio* nº 592, p. 11. La profesora Consuelo Sánchez Buchón, pone también de manifiesto las diferencias entre las condiciones lúdicas existentes en el ámbito rural y el urbano: “los juegos, sobre todo infantiles, están muy condicionados por este mismo ambiente próximo; por eso el niño podrá jugar en la calle, al aire libre, en contacto con la naturaleza, correr, etc., en centros rurales, mientras que en los urbanos, sobre todo en las grandes ciudades, el niño se ve más obligado a practicar juegos sedentarios, de aquí que en este aspecto también el ambiente próximo proporciona medios más o menos saludables” SÁNCHEZ, C. (1969) *Compendio de Pedagogía*, Madrid: Iter ediciones (27ª edición), pp. 182-183.

<sup>2089</sup> M.S. (1958) “El fútbol, ‘centro de interés’” en *Mundo Escolar* nº 78, p. 22.

por su interés e importancia el acuerdo de que se instalen juegos infantiles en algunos parques públicos madrileños, entre ellos en los de la Fuente del Berro y Parque del Oeste<sup>2090</sup>. Por entonces, se traduce un libro en España de gran difusión e influencia en el pensamiento y actuaciones lúdicas posteriores de los educadores de nuestro país, donde se apuntan –ya a finales de los 50- algunas características de los primeros ensayos foráneos de ludotecas como posible solución a la problemática falta de espacios lúdicos:

“Los niños son portadores todos de un ticket de juego, comprado por ejemplo con 50 o 100 francos, que les da derecho a recibir prestado el material que deseen. Ese ticket, que lleva el nombre del niño, se cambia por el accesorio de juego (pelota, cuerda, etc.) y se devuelve cuando el mismo jugador restituye lo que ha recibido prestado. De este modo, el distribuidor de los juegos puede saber quién es responsable del deterioro de una red de ping-pong, quién no ha devuelto la pelota... Si el accesorio recibido en préstamo no se ha restituido antes de la noche, el ticket permite al responsable buscar al prestatario al día siguiente. Aunque el accesorio se devuelva entonces, el ticket se conserva en la caseta de juegos como penalidad por el retraso. Si ha habido rotura del objeto, el ticket de juego constituirá una multa y contribución a los gastos de reparación.”<sup>2091</sup>.

Pero, nuestro país tendrá que esperar todavía dos décadas a que comience a implantarse el movimiento ludotecario, por lo que, mientras tanto, se toman otra serie de medidas o soluciones como las que plantea Aurora Medina de la Fuente, que piensa que ninguna clase de párvulos debería crearse si no posee un espacio al aire libre donde el niño pueda jugar sin peligro<sup>2092</sup>; por su parte, Miguel Deya considera que el maestro o maestra habrá de plantearse resolver en su práctica docente las siguientes cuestiones: “lugares para jugar los niños (calles, plaza, playa, río, eras, corralón...) ¿Juegan en el mismo sitio siempre? ¿Depende de la clase de juego? ¿Cambia el lugar según la época del año? Dónde juegan los jóvenes y los adultos”<sup>2093</sup>. De otro lado, Antonio Onieva recuerda en su manual de pedagogía a los responsables escolares y educativos que “si la escuela carece de patio de recreo, deben salir los niños a jugar al campo libre. Debe estimularse a las autoridades para que instalen parques de recreo infantiles, donde los

---

<sup>2090</sup> “Instalación de juegos infantiles en los parques madrileños” en *El Magisterio Español*, 18 de enero de 1958, p. 52.

<sup>2091</sup> JACQUIN, G. (1958) *La educación por el juego*, Madrid: Atenas, p. 201.

<sup>2092</sup> MEDINA, A. (1959) “Juegos y juguetes” en *Vida Escolar* n° 4, p. 5.

<sup>2093</sup> DEYA, M. (1959) “Las diversiones en nuestro pueblo” en *Vida Escolar* n° 9-10, p. 27.

niños puedan entregarse a sus juegos favoritos, lejos del peligro de la circulación pública”<sup>2094</sup>, un discurso que por repetitivo no deja de ser inevitable, pues las condiciones lúdicas que se encuentran los niños de entonces, no difieren mucho de las denunciadas por otros educadores años atrás.

La década de los 70 marcará un importante punto de inflexión en la dotación de infraestructuras y espacios para el juego, el crecimiento económico e industrial se verá reflejado en un aumento cuantitativo y cualitativo de estos contextos lúdicos, que culminará finalmente, con la implantación de una red de ludotecas en Catalunya. En 1974, la revista de ‘orientación didáctica e investigación pedagógica’ *Didascalía*, dedica un número monográfico al juego y la educación, en cuyo editorial se puede leer que “se ha hablado de juego, también de juguete; es necesario hablar de ‘espacio para jugar’. El niño necesita de parques, zonas deportivas, lugares donde correr y jugar. La ciudad, la vivienda y la escuela tienen que ser conscientes del problema. Padres, educadores, urbanistas y arquitectos deben proyectar pensando en la necesidad vital de jugar que tiene el niño”<sup>2095</sup>; estos motivos llevan al equipo redactor de la revista a pedir que definitivamente “la Administración tendrá que tener presente esta preocupación, y las disposiciones legislativas que dicte deberán respaldarla. Si hay conciencia de necesidad, su propia dinámica se encargará de satisfacerla”<sup>2096</sup>. Unos años después, con motivo de la celebración en noviembre de 1977 del *II Congreso internacional sobre el juego y el juguete en el ámbito de la escuela y la educación especial* en Barcelona, se recoge entre las conclusiones que:

“Reconocida su importancia, debe incrementarse y respetarse todo espacio de juego, tanto en el Centro escolar como en el medio. Por ello se solicita de los organismos competentes que gestionen los medios para que todo niño pueda utilizar espacios de juego convenientemente instalados. Se solicita al Ministerio de Educación y Ciencia la publicación de unas normas técnicas sobre las condiciones mínimas que deben reunir los espacios de juego en los centros escolares y que dichas normas sean

---

<sup>2094</sup> ONIEVA, A. J. (1967) *Metodología de Organización Escolar*, Madrid: Editorial Magisterio Español, p. 151.

<sup>2095</sup> DIDASCALIA (1974) “El juego, el juguete y el niño” en *Didascalía* n° 47, p. 4.

<sup>2096</sup> Ídem.

exigidas en todo tipo de centro (...) A semejanza de otros países debe promoverse la creación de ludotecas<sup>2097</sup>.

El conocido escritor de literatura infantil Gianni Rodari, apunta también al respecto que en la escuela debería existir una 'juegoteca', de igual modo que existe o debería existir una biblioteca<sup>2098</sup>, la cual complementaría el espacio de juego al aire libre practicado en patios y campos escolares. Asimismo, el catedrático Ricardo Marín fija su atención sobre la gran importancia y la obligación ineludible de que todo centro educativo cuente con un espacio suficiente para la práctica lúdica, así como del material necesario para ella, pues "el espacio para jugar durante los recreos es una parte esencial de todo centro docente; por ello es obligatorio para la aprobación del edificio escolar, desde la escuela maternal hasta el Bachillerato. La carencia de campos de recreo o la inexistencia de los juguetes apropiados en los niños pequeños probaron experimentalmente el aumento de conflictos y riñas"<sup>2099</sup>. De otro lado, la UNESCO realiza una llamada a la equiparación de espacios lúdicos entre niños que habitan en medios rurales o urbanos para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, pues en "un espacio lúdico específico (...) según las sociedades, rurales o urbanas, industriales o en vías de desarrollo, el niño dispondrá unas veces de una extensión prácticamente ilimitada de campos, bosques, praderas para recorrer a su antojo, o se encontrará otras veces prisionero de un espacio superpoblado e hiper-racionalizado"<sup>2100</sup>; en función de estas circunstancias se habrán de tomar soluciones diferentes, ya que según las condiciones del medio ambiente y de la vida, "este espacio podrá adoptar formas muy distintas. En el mundo rural, podrá ser deseable estructurar una extensión vasta e informal (...) mientras que en el medio urbano el espacio de recreo más eficaz será seguramente un terreno vacío, no caracterizado, caótico, como pueden serlo ciertos terrenos baldíos, últimos refugios del juego ciudadano"<sup>2101</sup>. De otro lado, en una entrevista a José Luis Linaza para la revista *Cuadernos de Pedagogía* a finales de los 70, propone como solución en nuestro país, la creación de ludotecas, comentando que

---

<sup>2097</sup> "Conclusiones del II Congreso internacional sobre el juego y el juguete en el ámbito de la escuela y la educación especial" (1977) en *Bordón* nº 222, p. 188 y C.P. (1978) "II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 37, p. 28.

<sup>2098</sup> RODARI, G. (1977) "Un juguete llamado libro" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 36, p. 29.

<sup>2099</sup> MARÍN, R. (1977) *Principios de la educación contemporánea*, Madrid: Ediciones Rialp (3ª edición), p. 219.

<sup>2100</sup> UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*, París: UNESCO, p. 11.

<sup>2101</sup> *Ibidem*, p. 19.

“en este sentido hay una idea (me parece que ya está en Suiza, esta en varios países) que son las ludotecas. Tu te haces socio de una ludoteca de esas, que tiene una gran variedad de juguetes, y entonces los críos lo que pueden hacer es ir allí y jugar”<sup>2102</sup>. Esta leve noción o conocimiento que se tiene de las ludotecas, pronto va a ir calando lentamente en las mentalidades pedagógicas de nuestro país. Uno de los primeros que hacen referencia a ellas en España es Xurxo Torres Santomé, que se hace eco de la noticia de que ante la gran significación de la actividad lúdica, “surgen, para su favorecimiento, propiciadas por la UNESCO en 1960, las ludotecas. La ludoteca será una alternativa a la propiciación y difusión del juguete y del juego ante una realidad que, en la práctica, es totalmente contraria al desarrollo de la verdadera actividad lúdica (...) serviría asimismo, de compensación a la carencia de un espacio destinado al juego de las casas”<sup>2103</sup>. Aunque la verdadera protagonista y responsable –como ya hemos comentado anteriormente en otros apartados- de la implantación de una red de ludotecas en España, es María de Borja i Solé, que en noviembre de 1979 defiende su tesis doctoral en la Universitat de Barcelona, titulada ‘Estudio para la implantación de una red de ludotecas para Cataluña’, con gran repercusión posterior y difundida en numerosos artículos y publicaciones.

Sin entrar profundamente en el funcionamiento, estructura y fundamento de estas instituciones lúdico-pedagógicas (lo cual podría ser motivo de otra tesis), realizaremos un breve repaso de su evolución, acompañado de algunos ejemplos sobre la literatura producida al respecto. Pero antes, para comenzar e ilustrar brevemente la evolución histórica de estos espacios de juego, tomaremos como ejemplo la historia de las ludotecas en Catalunya –puesto que es allí, donde comenzaron y donde su implantación está más extendida- realizada con motivo de la exposición organizada sobre la materia con motivo del *V Congreso Estatal de Ludotecas* celebrado en Sitges en 1996, donde unos paneles acompañados de fotografías, realizaban un rápido recorrido cronológico:

**“Años ’70. De la intuición a la experiencia. Los primeros pasos.** Tras la Declaración de los derechos del niño, en el año 1959, la Unesco lanza la idea de las

---

<sup>2102</sup> VÁZQUEZ, M. y APARICIO, JM. (1979) “Conversando sobre el juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 50, p. 42.



ludotecas a nivel mundial como una manera de garantizar el artículo 7º sobre el derecho del niño al juego. Es en estos años cuando en Catalunya esta iniciativa tiene receptividad por parte de las administraciones y las entidades. Se inician las primeras experiencias en el marco de las entidades de tiempo libre y las primeras reflexiones teóricas entorno al papel del juego y el juguete en el desarrollo motor, cognitivo, social y afectivo.

**Años '80. Desde las instituciones, la Administración y el mundo asociativo se impulsan las primeras ludotecas.** En esta década las ludotecas se sitúan dentro del campo educativo del tiempo libre, con una personalidad propia y unas funciones diferenciadoras. Se crea un modelo propio en Catalunya que servirá de referente al resto del Estado español y que se caracteriza por: -Entender la ludoteca como un espacio específico de juego, ambientado y organizado a partir de las distintas tipologías de juegos y juguetes. -Tener una función lúdica, social, educativa y cultural. -Basarse en un proyecto pedagógico. En estos años surge también la necesidad de una formación específica que garantice a los ludotecarios una base teórica, organizativa y de recursos lúdicos.

Años '90. Crecimiento y consolidación: Las ludotecas como recurso lúdico. Los ludotecarios como profesionales de la educación a través del juego y el juguete. En estos años se produce un gran avance cuantitativo y cualitativo que permite la consolidación de una amplia red catalana de ludotecas. La ludoteca va adquiriendo una personalidad propia que la diferencia de otros centros infantiles y juveniles. Se tiende a crear ludotecas dentro de equipamientos más amplios, como centros y casales cívicos y centros de tiempo libre, preferentemente en zonas con un nivel económico, social y cultural bajo. La ludoteca se convierte en un centro de recursos lúdicos y de iniciativas para el juego. Se desarrollan diferentes modelos de organización y gestión de ludotecas: -Ludotecas de titularidad y gestión pública. -Ludotecas de titularidad pública y gestión privada. - Ludotecas de asociaciones y fundaciones en convenio con la Administración pública. -Ludotecas privadas. Se consolidan los modelos de ludotecas especializadas en determinados segmentos de edad, hospitales, adaptadas a niños y niñas con necesidades específicas, etc. El crecimiento y desarrollo de las ludotecas contribuye favorablemente

---

<sup>2103</sup> TORRES, X. (1979) "Un espacio para el juego: las ludotecas" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, p. 23.

al inicio del movimiento ludotecario en Catalunya como una forma de ir consolidando el reconocimiento social e institucional de la función de las ludotecas y de la formación y titulación de los ludotecarios”<sup>2104</sup>.

En 1980 María de Borja publica su primer libro sobre ludotecas, en el que realiza un análisis sobre la situación sociológica en la que se encuentra el juego en estos años, detectando “la falta de espacio para el juego en las viviendas familiares y la falta de zonas aptas, estimulantes y especialmente pensadas para las distintas edades infantiles en que los niños puedan jugar tanto como quieran y sin peligros”<sup>2105</sup>; ante esta realidad propone dos tipos de espacios diferenciados, los cerrados y los abiertos, estos últimos son zonas específicas al aire libre y dotadas con materiales adecuadas a las distintas edades que potencian “tanto el desarrollo físico como el pensamiento divergente y a las que el niño puede acudir libremente y jugar sin peligro (...) Dentro de las posibilidades de juegos que pueden ofrecer los espacios cerrados la solución que parece resolver con mayores garantías los problemas antes mencionados es la ludoteca”<sup>2106</sup>. La urgencia de aportar soluciones para enmendar este panorama, no pasa por voluntarismos ni acciones puntuales, pues “delante de la importancia cuantitativa y cualitativa del juego, las soluciones familiares no pueden ni deben ser suficientes y los organismos pertinentes deben asumir el problema de la creación, planificación, conservación y mantenimiento de los espacios de juego, tanto los que están al aire libre como los espacios cerrados”<sup>2107</sup>; la mejor respuesta a esta escasez de lugares de juego pasará por la creación de ludotecas, entendiendo como tal a las “instituciones recreativo-culturales especialmente pensadas para los niños y adolescentes, que tienen como primera misión desarrollar la personalidad del niño a través principalmente del juego y del juguete. Para ello posibilitan, favorecen y estimulan el juego infantil”<sup>2108</sup>. La labor de propaganda y difusión de estas instituciones educativas de nueva aparición en España, la lleva a cabo mediante una serie de artículos en publicaciones pedagógicas, en

---

<sup>2104</sup> VVAA (1996) *V Congreso Estatal de ludotecas*, Barcelona: Atzar y Dep. de Benestar social de la Generalitat de Catalunya, pp. 176-180.

<sup>2105</sup> BORJA, M. de (1980) *El juego infantil (organización de las ludotecas)*, Barcelona: Oikos-Tau, p. 23.

<sup>2106</sup> *Ibidem*, p. 26; más adelante insiste al respecto cuanto afirma que “el diálogo niño-juguete exige un espacio más grande del que normalmente se le dedica dentro de la casa. Son pocos los niños que disponen en su casa de un lugar apto para el juego; habitualmente ni su habitación cumple esta función, tanto por su reducido espacio como por estar concebida más para dormir que para jugar (...) En las ludotecas los niños encontrarán el espacio de juego que quizá les falte en sus casas, compañeros de juego de la misma edad y quizás a sus propios padres o a otros adultos con los que pueda jugar” *Ibidem*, p. 54.

<sup>2107</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>2108</sup> *Ibidem*, p. 36.

los que se encarga de dar a conocer las ludotecas a la comunidad educativa, pues “dada la novedad entre nosotros del concepto ludoteca, podemos definirlo diciendo que ludoteca infantil es un lugar en el que el niño puede obtener juguetes en régimen de préstamo y en donde puede jugar”<sup>2109</sup>. En otro artículo en ese mismo año, expresa su deseo de que esta propuesta lúdica funcione para mitigar y paliar las necesidades infantiles de espacios donde poder jugar, solicitando que “ojalá estas experiencias sirvan de estímulo a los educadores convencidos del valor del juego infantil y de la necesidad de potenciarlo a través del juguete comunitario, para ir encontrando el modo de ofrecer a los niños de nuestros pueblos y barrios espacios de juego”<sup>2110</sup>. Con la inauguración de las primeras ludotecas en Catalunya<sup>2111</sup>, los educadores comienzan a conocer y a escribir sobre estas instituciones educativas, así, por ejemplo, la psicóloga Isabel García sobre ellas apunta que son “el lugar donde se pueden encontrar los juegos y juguetes más adecuados (...) las posibilidades educativas de una ludoteca son muchas y de ahí que la importancia de estimular la creación de gran número de ellas, sobre todo en las grandes ciudades, donde en general el espacio para jugar en casa es reducido y los parques son escasos”<sup>2112</sup>, por ello, anima posteriormente a las autoridades municipales y educadores comprometidos a su creación en escuelas, bibliotecas u otros espacios.

Aunque con la creación y difusión de las ludotecas, no se agota el tradicional problema de escasez de áreas de juego, un panorama que lleva a José Corredor Matheos a afirmar que el juego, “más que haberse transformado, al menos en lo profundo, lo que ha hecho es limitarse. La reducción a espacios pequeños ha multiplicado los juegos de mesa y, en los últimos años la gran revolución –al menos en cierto nivel- es la aportada

---

<sup>2109</sup> BORJA, M. de (1980) “Estudio sobre las preferencias de los juguetes” en *Revista Española de Pedagogía* nº 149, p. 121.

<sup>2110</sup> BORJA, M. de (1980) “Las ludotecas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 66, p. 61. En otro libro suyo, reitera la idoneidad de las ludotecas como salida a la carencia de espacios lúdicos, ya que “per a la majoria dels nens, ni la família ni l'escola afavoreixen suficientment el joc, i que es necessiten llocs adequats, animats per educadors experts i responsables que els proporcionen ocasions de triar, entrar en contacte i dialogar amb les joguines i materials de joc comunitaris” BORJA, M. de (1982) *Les ludoteques. Juguines i societat*, Barcelona: Edicions 62, p. 46.

<sup>2111</sup> Ludotecas Margarida Bedòs (1980) en Sabadell, Ludoteca La Guineu (1981) en Barcelona y ludoteca del Club infantil y juvenil de Bellvitge (1981) en Hospitalet.

<sup>2112</sup> GARCÍA, I. (1983) “Las ludotecas” en *El Magisterio Español* nº 10.718, p. 29. En otro artículo suyo, profundizará sobre la materia al señalar que “es importante que el niño tenga lugar propio, que sepa que tiene su sitio en él y sus juguetes, incluso para invitar a sus amiguitos (...) El juego al aire libre con espacio amplio y abierto es lo más saludable. El niño tiene opción a un sinfín de materiales que le permite inventar y construir todo tipo de juegos (...), y sobre todo, espacio para correr, saltar, trepar, rodar, reír y gritar libremente. Por tanto es aconsejable que los niños salgan lo más posible a los parques y, siempre que se pueda, al campo” GARCÍA, I. (1983) “Los juguetes” en *Escuela Española* nº 2.680, p. 19.

por los juegos electrónicos”<sup>2113</sup>; esta dificultad no es trivial y, como indica Federico Bordogna en su investigación sobre el juego, los “espacios no son corolarios secundarios de las actividades del niño, sino, bien al contrario, variables determinantes. Este dato no debe menospreciarse, especialmente en la escuela. Si el espacio no se estructura de forma que resulte inteligible para el niño, los juegos que puedan realizarse estarán relacionados con el estereotipo predominante”<sup>2114</sup>. De otro lado, Rotger Amengual propone un listado de derechos infantiles desde la óptica lúdica, pretendiendo implantar en la práctica educativa cotidiana una serie de orientaciones pedagógicas que pasan por “reinventar un nuevo decálogo de los derechos lúdicos del niño (...) El niño tiene derecho a disponer de espacios suficientes, tanto en la casa como en el barrio, pueblo o ciudad, para desarrollar con plenitud todo tipo de actividades y juegos”<sup>2115</sup>. Las ludotecas no serán una institución independiente y sin relación alguna con la escuela, sino que su función puede ser complementaria y paralela, pues como escriben un colectivo de maestras del colegio *La Vinyala* de Sant Vicenç dels Horts, “aparte de los espacios de tiempo que en las propias aulas se destinan a juegos, intentamos organizar un lugar donde los niños tengan posibilidades de jugar tranquilamente utilizando el material que podamos recopilar”<sup>2116</sup>, instalando para ello una ludoteca dentro de la escuela. A pesar de todo esto, varias voces continúan protestando por la continua escasez de espacios lúdicos y disminución de la frecuencia del juego infantil, “el deterioro que éste viene padeciendo, sometido a un progresivo reduccionismo, debido a causas tales como: La reducción o supresión de los espacios de juego, debido a la especulación urbanística”<sup>2117</sup>; asimismo Antonio Penas, también detecta estas carencias, denunciando al respecto que “resulta cuando menos patético comprobar cómo en las ciudades hay niños que pudiendo jugar, pero careciendo de lugares adecuados para ello, manifiestan sus innegables necesidades lúdicas jugando en medio del tráfico urbano (...) Es urgente e imprescindible, por tanto, que independientemente de la construcción de recintos deportivos, existan espacios adecuados para que los niños jueguen libremente con sus iguales”<sup>2118</sup>, pues de lo contrario, la vida de muchos niños que juegan en la calle continuará estando en peligro y su juego se verá coartado o

---

<sup>2113</sup> CORREDOR, J. (1983) “Algunas reflexiones” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 5.

<sup>2114</sup> BORDOGNA, F. (1983) “Juego y conocimiento” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, p. 10.

<sup>2115</sup> ROTGER, B. (1983) “El juego en el niño” en *Escuela Española* nº 2.654, p. 2.

<sup>2116</sup> COLECTIVO de maestras del colegio nacional *La Vinyala* Sant Vicenç dels Horts (1983) “La ludoteca: su espacio dentro del ámbito escolar” en *Escuela Española* nº 2.662, p. 9.

<sup>2117</sup> GRUPO ADARRA (1984) *En busca del juego perdido*, Bilbao: Adarra, p. 5.

limitado por el mobiliario y la ordenación urbana. En la misma dirección, se apunta en un libro sobre la organización de la educación preescolar y la importancia de los espacios lúdicos, lo siguiente:

“Conviene tratar sin retraso de proveer todas las urbanizaciones de los terrenos necesarios para escuelas y campos de juego, antes de que todo el espacio disponible lo acaparen las fábricas, casas y demás construcciones (...) ¿Dónde pueden jugar los niños? En los pequeños pueblos donde no ha llegado la vida moderna y tienen muy escasa circulación rodada, pueden hacerlo. Pero al sobrevenir las transformaciones tecnológicas, con su cortejo de camiones y coches (...) las posibilidades de un juego libre, exento de peligro, han desaparecido para los niños”<sup>2119</sup>.

Con motivo de la celebración de unas ‘*Jornades del Joc i la Joguina*’ en los años 1980, 1981 y 1982 en Barcelona, el Instituto Municipal de Educación de esta ciudad edita un libro que recoge las conclusiones sobre algunos de los temas tratados en estas reuniones. En él se establece que para las primeras edades “qualsevol espai és bo i el nen n’utilitzarà un o un altre en funció de les seves necessitats, del tipus de joc i de les possibilitats que li ofereixi l’adult d’utilitzar-los”<sup>2120</sup>, pero conforme el niño va creciendo los requisitos espaciales que demandan sus juegos son diferentes, por lo que necesita “disposar d’un lloc on poder decidir què fer o quan fer-ho sense que ningú no imposi les regles; un lloc on poder aïllar-se, també, quan ho necessiti. Però per tal que pugui gaudir-ne plenament d’una manera autònoma, cal que aquest espai estigui ben estructurat”<sup>2121</sup>. Ante estas necesidades infantiles se plantean las ludotecas y los espacios de juego seguros, aunque siempre será preferible optar por espacios al aire libre, “tot i que a les ciutats, aquest espais no abunden, és important que aprofitem les places públiques, els parcs infantils, la muntanya, la platja”<sup>2122</sup>. Por entonces, María Trinidad Crespo apuesta también por las ludotecas, sumándose a un movimiento a favor de estas instituciones de juego que aumenta progresivamente, convencida que “en general hay que esperar mucho de las ludotecas, en las que el juego no sólo se tolera

---

<sup>2118</sup> PENAS, A. (1985) “Los deberes escolares y el tiempo libre de los niños” en *Escuela Española* n° 2.751, p. 8.

<sup>2119</sup> CASTILLO, C; FLORES, MC; RODAO, F; MUÑIZ, ML; RODRÍGUEZ, J; y UNTURBE, J. (1985) *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*, Barcelona: CEAC (7ª edición), p. 231.

<sup>2120</sup> CIURANA, C., FOLGUERA, T., JOAN, A. y PONS, A. (1985) *El joc i la juguina*, Barcelona: IME Publicacions, p. 31.

<sup>2121</sup> Ídem.

<sup>2122</sup> *Ibidem*, p. 32.

sino que se reconoce. Es el camino más corto para educar en los placeres; puede ser la escuela misma”<sup>2123</sup>. Lorenzo Martínez se suma a este colectivo que lucha por la implantación de las ludotecas, apoyado además por una de las conclusiones del *I Encuentro de Educadores para la paz* celebrado en 1986 en Madrid, en la que se estableció que las ludotecas fueran “centros de animación socio-cultural abiertos a toda la comunidad y, estimular la participación de todos los sectores de la población, allí donde esté ubicado (...) Por todo ello, entendemos la ludoteca como una escuela de participación”<sup>2124</sup>. Quizás, uno de los libros más citados y de mayor influencia en el movimiento ludotecario español –junto a los de María de Borja, evidentemente- es el de Jean Vial, en el que tras analizar las posibilidades pedagógicas del juego y el juguete, concluye recomendando la creación de ludotecas para acoger al juego en su seno y darle un emplazamiento estable:

“Llanuras de juegos belgas, Kinderspiel Platz alemanes, playgrounds británicos, mercadillos daneses, llanuras de aventura suecas, llanuras y palacios de los pioneros rusos, llanuras Robinson de Suiza... lo ideal es por tanto dejar que los jóvenes ocupen ‘el suelo’ y lo organicen según su fantasía (...) Una ludoteca que revalorizará la función lúdica (...) Es la mejor institución para favorecer el uso del juguete en tanto que medio eficaz y permanente de placer. Las ludotecas constituyen ‘un nuevo campo de expresión’ para el niño, que requiere unos métodos pedagógicos adecuados: el de la animación socio-cultural y de una forma especial de animación (...) Este es el mejor medio para contribuir con eficacia a la educación para el juego, al conocimiento y al respeto del juguete y, más aún, a la constitución de un espacio social propio para la infancia”<sup>2125</sup>.

Las publicaciones, cursos y artículos sobre las ludotecas a finales de los 80 son cada vez más frecuentes, entrando a formar parte del amplio corpus de discusión pedagógico en nuestro país. A pesar de ello, las manifestaciones sobre el contexto lúdico existente difieren poco de los de décadas anteriores, puesto que se insiste en que “els llocs destinats a les ciutats per aquesta finalitat destaquen per la seva absència. I

---

<sup>2123</sup> CRESPO, MT. (1987) “Las ludotecas (I)” en *Escuela Española* nº 2.848, p. 7.

<sup>2124</sup> MARTÍNEZ, L. (1987) “La ludoteca, una escuela para la participación” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 150, p. ¿?. Una motivación similar lleva a Guadalupe Moro a crear una ludoteca en un parque de Salamanca, una experiencia que “terminó convirtiéndose en un auténtico lugar de encuentro entre los chavales, un lugar en el que descubrir, aceptar y respetar las diferencias entre ellos, reconocerse a sí mismos como diferente de los demás, al tiempo que valorar la riqueza de dicha diferencia (...) se desarrolla un espíritu de responsabilidad, puesto que el buen funcionamiento del juego depende de todos” MORO, G. (1988) “Una ludoteca en el parque” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 156, p.

<sup>2125</sup> VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal, pp. 86-92.

jugar al carrer implica esquivar cotxes i vianants. Potser la solució fora quedar-se a casa a jugar, però no hi ha ni lloc ni mitjans per a fer-ho”<sup>2126</sup>; las ludotecas vienen a aliviar este inconveniente y su concepción parte inicialmente de “la necessitat de qualsevol infant de tenir accés a aquests espais de joc i joguines que determinades institucions els ofereixen. Conjuntament amb l’espai, s’ofereix al nen, persones disposades a estimular l’activitat i a ensenyar a jugar”<sup>2127</sup>. Paralelamente surgen, además, los terrenos de aventura como complemento a las ludotecas y como alternativa de espacio al aire libre, definiéndose como “un lloc on els nois de totes les edats són lliures, sota la supervisió d’un animador, de fer les coses que la vida quotidiana no els permet fer. Es tracta d’un espai condicionat per fer possible l’aventura del joc (...) Avui dia, l’elaboració d’aquest terrenys és més treballada, ja que engolba al mateix temps la part pedagògica, urbanística i paisatgística”<sup>2128</sup>. En 1990 y 1991 se celebran los *I y II Seminarios estatales sobre el juego, los juguetes y las ludotecas* organizados por la Universidad Complutense de Madrid, en la segunda de estas reuniones científicas el organizador y director del seminario, Tomás Andrés Tripero, considera que es necesario “plantear el proyecto de creación de un espacio lúdico-creativo que (...) pudiera servir de importante complemento a las tareas escolares de la mañana. ‘Las ludotecas’ se ofrecen (...) como una de las mejores alternativas posibles. La historia de las ludotecas es ya larga, pero, a pesar de los esfuerzos que muchas personas están realizando con entusiasmo, su implantación social no es todavía suficientemente significativa”<sup>2129</sup>. En este mismo seminario, María López Matallana presenta un estudio sobre la situación de las ludotecas en la Comunidad de Madrid, censando un total de veintidós ludotecas, sobre las cuales cree que suponen una buena alternativa al uso del tiempo libre infantil, puesto que ofrecen un espacio de juego seguro, adecuado y orientado a sus usuarios, dotado de materiales y juguetes, punto de encuentro y juego con compañeros<sup>2130</sup>, por

---

<sup>2126</sup> ALEGRE, J. (1988) *L’aventura de ludotequejar*, Barcelona: Escola Mirall, p. 2.

<sup>2127</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>2128</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>2129</sup> TRIPERO, TA. (1993) *Juegos, juguetes y ludotecas (II)*, Madrid: Publicaciones Pablo Montesino, p. 17.

<sup>2130</sup> LÓPEZ, M. (1993) “Actualidad de las ludotecas en la comunidad de Madrid” en TRIPERO, TA. (1993) *Juegos, juguetes...*, Op. Cit., p. 115. Posteriormente en un libro escrito junto a Jesús Villegas, definirán la ludoteca como aquel espacio que “además de un recinto, es una institución y una filosofía: frente a una sociedad utilitaria defiende la gratuidad del juego; frente a la imposición, el protagonismo; frente a los niños de diseño, el niño libre y creativo. No hablamos de un invernadero-laboratorio-claustro-refugio-museo del juego, ni siquiera de un lugar porque, ante todo, por encima de su materialidad, al margen de su forma de organización, la ludoteca es una cuestión de principios, entre los que el derecho y la defensa del juego libre ocupa un lugar central” LÓPEZ, M. y VILLEGAS, J. (1996) *Organización y animación de ludotecas*, Madrid: CCS (2ª edición), p. 11.

ello anima a la creación de otras en diferentes comunidades autónomas donde esta institución lúdica es todavía una completa desconocida.

En la última década del siglo XX, la comunidad educativa en general conoce y apuesta por las ludotecas como alternativa y solución ideal a la falta de espacios lúdicos, así, por ejemplo, la profesora Rosario Ortega cree que “la ludoteca es el lugar adecuado; el espacio debe decorarse con la participación de los alumnos; el escenario del juego se corresponde con la escena simulada; ciertos elementos espaciales actúan de claves que delimitan el escenario lúdico”<sup>2131</sup>; de igual modo, Natalia y Miguel Longo confían en estos equipamientos lúdicos para complementar la acción educativa y las necesidades lúdicas de la población infantil y juvenil, ya que si bien “los parques, las áreas de juegos, permiten a los niños disfrutar de espacios verdes. Las escuelas puestas a su disposición les proporcionan instrucción. No siempre la dotación de aquéllos es suficiente, ni todo se aprende en éstas. El equipamiento cultural de una ciudad tiene que contar con ludotecas que posibiliten al niño el acceso al juego, y mediatecas”<sup>2132</sup>, lo cual facilitará el empleo del ocio, completará su formación y aumentará los recursos. Las ludotecas podrán actuar de mediadoras entre el juego y la escuela, a lo que habrá que añadir la función lúdica y pedagógica de las mediatecas como centros de cultura abierta, resultado de “una gestión dinámica de los medios, dotadas de una estructura dirigida a promover y reforzar la instrucción, facilitar la comunicación y el acceso de todos a la información y, al mismo tiempo, proporcionar recursos para ocupar momentos de ocio”<sup>2133</sup>, contando para ello con diversas secciones (biblioteca, videoteca, discoteca, didacteca, artoteca, diapoteca, ludoteca, hemeroteca, fonoteca y filmoteca), actuando de centro de recursos lúdico, de ocio y educativo. La ampliación de espacios lúdicos que superen el escolar, es totalmente imprescindible, pues como bien apunta Juan Carlos Narganes “los espacios de juego, los terrenos en que se practican, sus delimitaciones, etc. condicionan diferentes posibilidades de movimiento y enriquecen o empobrecen las posibles interacciones. Se hace necesario una permanente ampliación de contextos para aprender. El juego debe trascender de los espacios escolares y convertirse en formas de

---

<sup>2131</sup> ORTEGA, R. (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. (Alfar Universidad. Serie Investigación y Ensayo), Sevilla: Ediciones Alfar, p. 221.

<sup>2132</sup> LONGO, N. y LONGO, M. (1993) “Ludotecas y mediatecas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 218, p. 68.

<sup>2133</sup> *Ibidem*, p. 69.



aprendizaje social”<sup>2134</sup>. Además, como se puede leer en las conclusiones del *V Congreso Estatal de ludotecas* de 1996, se hace necesario –de una vez por todas y de manera definitiva- implantar generalizadamente estas instituciones de juego y adaptarlas al contexto en el que están insertas:

“El actual modelo social no favorece el desarrollo y el acceso a una actividad lúdica de calidad (falta de espacios, organización del tiempo, compañeros de juego,...) En este marco, la ludoteca, como servicio público, se convierte en un equipamiento imprescindible que garantiza el derecho al juego de todas las personas, independientemente de sus condiciones socio-culturales, físicas o psíquicas. Las ludotecas han de estar más relacionadas con su entorno, tanto educativo como social, cultural, económico, etc., implicando a los distintos estamentos: familia, escuela, barrio, instituciones, administraciones... con el objetivo de promover una valorización real del derecho al juego”<sup>2135</sup>.

Así pues, hemos podido apreciar la larga evolución y constante demanda por parte de educadores a la Administración y la sociedad, para implantar o crear una serie de espacios lúdicos: patios y campos escolares, jardines, plazas de juego, terrenos de juego y de aventuras, ludotecas, mediatecas, etc. A pesar de lo cual y tras los años transcurridos, las necesidades y demandas continúan presentes y de plena actualidad, pues como escribe María de Borja en el 2000, continuamos “defendiendo que las ludotecas son un lugar idóneo para la investigación sobre el juego y sus elementos estimuladores; sobre esta actividad humana de la que tanto hablamos pero sobre la que realmente aún sabemos poco”<sup>2136</sup>, una responsabilidad que habremos de asumir nosotros, los pedagogos y educadores.

---

<sup>2134</sup> NARGANES, JC. (1993) *Juego y desarrollo curricular en educación física: orientaciones para la reforma en enseñanza primaria*, Sevilla: Wanceulen, p. 82.

<sup>2135</sup> VVAA (1996) *V Congreso Estatal...*, Op. Cit., p. 151.

<sup>2136</sup> BORJA, M. de (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Barcelona: Octaedro, p. 100.

**8. REFLEXIONES FINALES.....570**

## **8.- REFLEXIONES FINALES.**

Llegados a este punto de la investigación consideramos oportuno realizar ahora un pequeño ejercicio de reflexión en torno a algunos de los aspectos o variables lúdicas estudiadas. Nos parece necesario destacar ciertos temas de los repasados a lo largo del presente trabajo, no como una conclusión o afirmaciones taxativas, sino a modo de énfasis o de un pensamiento más pausado. Reconocemos que tanto el período escogido como la temática abordada pueden haber sido demasiado extensos, lo cual encuentra su justificación en que nuestra pretensión ha sido la de poder obtener una visión amplia y global de una actividad educativa como la lúdica, que creemos que requerirá de posteriores estudios más detallados o precisos. Precisamente el habernos detenido en tantos y tan variados aspectos pedagógicos del juego, creemos que nos ha permitido hacernos una idea de la multidimensionalidad de la actividad lúdica, lo que nos facilita realizar ahora una serie de reflexiones sobre ella.

Como señalamos al principio de este estudio, una de las principales virtudes o rasgos que quisiéramos recalcar – y sobre el que descansa gran parte de la investigación- es la capacidad del juego de actuar como fundamento, herramienta y fin de la educación integral. El hecho de que la actividad lúdica favorezca el aprendizaje y la acción pedagógica en todas las dimensiones educativas (física, intelectual, social y estética) ha hecho que desde antaño los educadores fijaran su atención en ella, considerándola de máxima importancia y estimando oportuno su uso en la acción pedagógica. Pero si bien en esta creencia o convicción ha habido un cierto consenso, especialmente entre los educadores cercanos a posturas de renovación pedagógica, en cambio no ha sucedido lo mismo a la hora de llevar o trasladar este discurso a la práctica educativa cotidiana, sobre todo la escolar. La apuesta inicial o teórica por la actividad lúdica, choca en la mayoría de las ocasiones con la contraposición o enfrentamiento entre el juego (*ocio*) y el trabajo (*negocio*, negación del ocio). La escuela (antaño llamada *ludus*) y el maestro (*ludi magister*) que en ella desempeña su labor adoctrinadora e instructiva, considera que la institución escolar debe ser un espacio serio y de trabajo, en la que el juego y otras actividades de esparcimiento no pueden tener cabida. Únicamente cuando las mentalidades educativas vayan transformándose para adaptarse a la naturaleza infantil, se reparará en la necesaria e idónea decisión de acoger en el seno de la escuela a una actividad tan educativa como la

lúdica. Aún así, coexistirán diferentes concepciones que confunden o consideran incompatibles términos como juego y trabajo, sin darse cuenta que el juego es el verdadero trabajo infantil, pues en él pone el niño todo su empeño y esfuerzo. Así como el juego adulto no se corresponde con el infantil, tampoco el (casi siempre) forzado, duro y penoso trabajo de los adultos no es lo mismo desde el punto de vista de los más pequeños, las cuales a modo de juego realizan una actividad motivadora que les proporciona gozo y alegría a la vez. Ahí reside la clave y se encuentra el punto de inflexión que lleva a los educadores a introducir el juego en el quehacer pedagógico, aunque también es este el mismo motivo que hace que algunos pedagogos se excedan a la hora de hacer ver a sus educandos toda actividad escolar como un juego, ‘pervirtiendo’ la esencia lúdica que habrá de conservar todo juego. Se hace entonces difícil y delicado encontrar el justo equilibrio entre estas dos caras de una misma moneda, complementarias entre sí y no necesariamente contrapuestas. Una de las claves residirá en (como pretende la actual pedagogía) adaptar la acción educativa a las características, peculiaridades y necesidades de cada niño, para lo cual el educador podrá encontrar las pistas y obtener los datos necesarios, observando a sus educandos en el juego libre y espontáneo. Será así como la acción educadora global e integral de un proyecto educativo coherente y adaptado a la naturaleza infantil, pueda utilizar el juego como máximo exponente pedagógico que abarque e impregne todas las dimensiones y facetas educativas a modo de contenido transversal; un pensamiento totalmente vigente y actual (proyecto educativo, adaptación curricular, contenidos transversales, pedagogía del ocio, etc.) pero que encuentra su fundamento y se ha ido fraguando, como hemos visto, a lo largo de más de un siglo y medio de pedagogía lúdica en nuestro país.

En lo tocante a las relaciones mantenidas a lo largo de la historia de la educación española contemporánea entre el juego y la educación física, hemos podido observar con claridad la evolución sufrida al respecto. Desde una educación meramente intelectualista, libresca o enciclopédica donde el quietismo y el desprecio al desarrollo corporal era eclipsado por el cultivo intelectual o espiritual, hasta una educación integral en donde el ejercicio físico lúdico es tan importante como el estudio de las demás materias escolares, pasando por las prácticas gimnásticas e higienistas, han sido muchos los estadios evolutivos o momentos históricos por los que ha ido transcurriendo el devenir del juego respecto a la educación física. La dimensión educativa corporal o física ha sido la que más literatura lúdico-pedagógica ha producido, debido en gran

parte a las preocupaciones regeneracionistas, higienistas, eugenésicas y deportivas. El deteriorado estado de salud de la población infantil y juvenil de la segunda mitad del siglo XIX, obligada a trabajar o a acudir a unas escuelas cuyas condiciones (falta de espacio y masificación, ventilación, humedad, iluminación, mobiliario escolar, etc.) eran pésimas, hace que los educadores se planteen la necesidad de acudir al juego, entre otras actividades, para mejorar el desarrollo físico y actuar en pro de la salud de los niños. En un principio se adoptan los métodos gimnásticos y de sala como los más idóneos para este fin, pero pronto reparan en que una actividad más natural, flexible y menos artificial como la lúdica, proporcionará mejores resultados, especialmente si tiene lugar al aire libre. A la motivación higienista inicial se añaden otros argumentos pedagógicos, sobre todo en el primer tercio del siglo XX, pues una educación física favorece también el aprendizaje social, intelectual e incluso estético, por lo que poco a poco (y dentro del espacio curricular de la educación física) los juegos corporales entran a formar parte del corpus escolar. En el franquismo se impulsa fuertemente esta dimensión física de la actividad lúdica bajo motivaciones eugenésicas (especialmente en los años 40 y 50) y de instrucción paramilitar; concibiéndose además como una actividad predeportiva o conducente a la práctica de un deporte en donde la fuerza de conjunto y el elemento de adoctrinamiento político o colectivo estaba muy presente. La apuesta de la dictadura por los juegos de carácter físico y el deporte se observa, además de en los campamentos y actividades organizadas por el Frente de Juventudes, en la legislación educativa que regula el contenido curricular (leyes, cuestionarios, disposiciones oficiales, decretos, etc.) y también en todas las publicaciones de carácter pedagógico dirigidas al magisterio. Con la llegada de la democracia, el juego como elemento de educación física se consolida en nuestras escuelas, siendo conscientes que constituye un elemento pedagógico de primer orden contemplado así en las orientaciones curriculares o en leyes como la LOGSE, las cuales vuelven a destacar la superioridad de la actividad lúdica sobre los ejercicios gimnásticos o de otra índole. En la actualidad se hace difícil pensar en una clase de educación física en cualesquiera de los niveles o cursos escolares, en la que no se dedique una gran parte de la sesión a la práctica lúdica.

Otra de las dimensiones educativas del juego que también ha sido muy estudiada y utilizada a lo largo de la historia de la educación contemporánea ha sido la relativa al desarrollo intelectual o cognoscitivo. Ya los filantropistas señalaban las posibilidades

pedagógicas de la actividad lúdica para el aprendizaje del alfabeto, la lectoescritura u otros contenidos escolares, si bien estas intenciones solían quedar en la mayoría de ocasiones en el discurso teórico sin aplicarse en la práctica pedagógica. Será en la segunda mitad del siglo XIX, cuando comience a hacerse realidad la vieja aspiración de ‘instruir deleitando’, creando para ello los más diversos métodos e ingenios lúdicos para el aprendizaje de materias como la geografía, la historia, la lectura, escritura, matemáticas, ciencias físicas y naturales, etc. Como hemos visto a lo largo de la investigación, los ejemplos son muy numerosos y prácticamente tan infinitos como la imaginación de aquellos educadores que los conciben. Las materias escolares o aplicaciones a las diferentes didácticas específicas más utilizadas, han sido las denominadas instrumentales (matemáticas y lengua), creándose multitud de métodos para el aprendizaje lectoescritor y matemático, con gran influencia todos ellos de los postulados de ilustres pedagogos como Fröebel, Montessori o Decroly. Estas doctrinas llegan a nuestro país gracias a traducciones de sus obras al castellano, visitas o viajes pensionados de algunos educadores españoles a los países donde se gestaron estas pedagogías, o incluso la estancia de algunos de ellos entre nosotros (como es el caso de las visitas de María Montessori a la ciudad de Barcelona).

Podemos afirmar que prácticamente en casi todos los diferentes momentos del siglo XX se ha aplicado el juego a las diferentes didácticas escolares, si bien el período en que esta pedagogía lúdica encuentra mejor acomodo y se realizan mayor número de ensayos es durante el primer tercio de siglo. Se podría decir que el juego no entiende de fronteras ni ideologías en esta parcela, pues tanto desde las corrientes más liberales, anarquistas o socialistas, como de las conservadoras y católicas, se utiliza la actividad lúdica para la enseñanza de distintas materias curriculares. Estas pretensiones pedagógicas darán lugar a toda una serie de juguetes educativos y didácticos, cuya concepción vendrá acompañada de una fuerte polémica. El debate educativo se enriquece, puesto que unos creen necesario la creación de materiales lúdicos o juguetes *ad hoc* para desarrollar determinada materia; otros no los verán con buenos ojos pues consideran que estos ‘artefactos lúdicos’ de carácter didáctico obstaculizan el aprendizaje y la imaginación por ser de carácter cerrado y demasiado sometidos a una disciplina mecánica o monótona; por último, se alzan otras voces que no estiman oportuno la creación de juguetes con una finalidad específicamente didáctica, pues piensan que todo buen juguete por el mero hecho de serlo, es educativo. El tema alcanza

tales dimensiones en nuestro país, que los ministerios de educación, industria y comercio dictan un Decreto en 1969 sobre la clasificación del juguete educativo y didáctico, y en 1970 un Estatuto del juguete de interés pedagógico. A pesar de esto, a finales de siglo este tipo de objetos lúdicos caen en cierto desuso, por creer que la adecuada selección y variedad en el uso de diferentes juguetes es el mejor camino a seguir, no limitándose a la utilización de estos materiales y tomándolos como uno más de la rica variedad adaptada al educando que el educador habrá de proporcionarle o facilitarle cuando estime oportuno. La excesiva utilización de estos objetos y de otras actividades lúdicas, lleva a algunos educadores a sobrecargarlos de objetivos didácticos, explotando los intereses pedagógicos en detrimento de la diversión y el placer que proporciona el juego, lo cual lleva a desvirtuar su esencia más profunda y a pervertir una actividad que nada tiene que ver ya con lo lúdico. Esta instrumentalización o uso subrepticio del juego provoca que el educando llegue a perder el interés por realizar una actividad que se le presenta como un ejercicio escolar más, siendo difícil para él distinguir entre los ratos de ocio o descanso, de la actividad intelectual y las actividades del aula; una confusión motivada además, por la falsa creencia en que mientras en niño juega sin dirección o libremente en el patio no se ejercita cognitivamente, pues ese juego sirve únicamente para descansar y ‘reponer energías’ para posteriormente dedicarse a otras actividades más ‘serias’. Algo que, como vimos, es totalmente falso aunque ejerza gran influencia en las concepciones pedagógicas de algunos educadores reacios al juego.

La tercera dimensión educativa de la que nos hemos ocupado ha sido la relativa a la educación social o cívica, teniendo siempre presente que las primeras aproximaciones que realiza un niño a este tipo de aprendizajes las hace a través del juego en común o en compañía de otros niños. Gracias a la actividad lúdica los más pequeños pasan del individualismo inicial a una cooperación lúdica que se rige por unas reglas consensuadas entre ellos, realizando un ensayo de la vida social en la que la comunicación, la participación, diálogo y sometimiento a unas normas se van interiorizando mediante el juego. Este aspecto pedagógico de la actividad lúdica ha sido señalado a lo largo del último siglo y medio por todos los educadores que tienen presente al juego como instrumento de aprendizaje, si bien ha tenido una íntima relación con el sistema político o las diferentes concepciones pedagógicas e ideológicas de cada época. En función del período de nuestra historia en la que se utilice el juego, los niños

se educarán en los valores sociales dominantes propios de cada momento, siendo diferente el proceso de socialización en las normas y valores propios, por ejemplo, de una dictadura como la franquista (disciplina, obediencia, autoridad, sometimiento, unidad, patriotismo, etc.), a los deseables para un sistema democrático como el nacido tras la Constitución de 1978 (solidaridad, igualdad, libertad, tolerancia, respeto, participación, etc.). Un buen espejo lúdico en el que se reflejan los valores culturales y sociales propios de cada período histórico son los juegos populares o tradicionales, que si bien parecen intemporales se utilizan en las diferentes pedagogías de cada época con fines similares atribuyéndoles características socializadoras de la cultura, folklore y tradiciones españolas. Es curioso observar que, a pesar del constante y continuo lamento de los educadores de nuestro país a la hora de llamar la atención sobre la pérdida o desaparición de estos juegos populares, con el devenir de los años algunos de los juegos han permanecido inalterables, gracias quizás al desvelo de algunos educadores o de la transmisión oral intergeneracional (tan importante en una sociedad como la actual donde existe gran protagonismo educativo de los abuelos que comparten mucho tiempo con sus nietos debido a la ocupación laboral de los padres) que ha permitido conservar actividades lúdicas tradicionales que se remontan a siglos de antigüedad. La existencia de estos juegos (junto a refranes, leyendas, cuentos, canciones, etc.) ha constituido y constituye una vía de acercamiento entre las diferentes generaciones, al compartir juegos y, por tanto, modos de socialización que se han demostrado tan válidos o más que cualquier lección escolar sobre el civismo, convivencia o la educación social.

Dos aspectos hemos considerado necesario resaltar en esta investigación respecto a la socialización y aprendizaje de valores culturales mediante la actividad lúdica: el relativo al sexismo o la transmisión de roles de género, y aquello concerniente a los juegos bélicos y la educación lúdica para la paz. En el primero de estos temas, hemos podido constatar la correspondencia de la distinción educativa o de currículum escolar entre niños y niñas, con los juegos practicados por ellos y ellas. Los valores culturales y las concepciones sociales que se atribuyen a cada uno de los sexos, inducen a los educadores a recomendar la práctica de juegos para niños y niñas en función de los roles sociales para ellos reservados. Así, para los niños se insta a la práctica de juegos de carácter físico, que desenvuelvan el valor, el belicismo o la teórica superioridad técnica, apoyándose en juguetes como la pelota, los coches, las pistolas, etc.; mientras tanto, para las niñas se recomiendan juegos más sedentarios y encaminados al rol



maternal y doméstico, cuyo objeto lúdico más representativo, citado y enaltecido es la muñeca. A través de los juegos se transmite la desigualdad de género y la discriminación en función del sexo, perpetuándose una situación de protección hacia el ‘sexo débil’ y exaltando las cualidades del aparentemente ‘sexo dominante’. Estas actitudes se ven reforzadas por las diferentes mentalidades a lo largo del siglo XIX hasta finales del franquismo, siendo en la democracia cuando, fruto de las libertades y la igualdad entre sexos, se pretenderá contrarrestar esta perniciosa influencia, si bien aún hoy en día esto encuentra fuertes resistencias o prejuicios acompañados, además, de una gran influencia sexista publicitaria y televisiva. De otro lado, respecto a los juegos y juguetes bélicos y su relación con la violencia o agresividad, podemos distinguir tres momentos diferenciados a lo largo de nuestra historia educativa contemporánea: un primer período a finales de siglo XIX donde el juego militarista o bélico se utilizaba como medio de mejora física y de formación patriótica, realizando juegos de guerra en batallones escolares (de escaso éxito en nuestro país) y al aire libre; esta situación sufre un viraje tras la Primera Guerra Mundial, persiguiendo y prohibiendo el juguete bélico por considerarlo responsable de las actitudes violentas y agresivas de los más pequeños y futuros adultos; por último, tras los fracasos prohibicionistas, se fija la mirada a finales de siglo XX en la idoneidad de realizar una pedagogía lúdica para la paz que abogue por la utilización responsable de estos juguetes y apueste por la realización de juegos de carácter cooperativo que favorezcan el entendimiento y la solución a los conflictos de una manera pacífica, propia del diálogo, comunicación y consenso entre posturas contrapuestas. Esta última vía de convivencia social y educación cívica en comunidad mediante el juego compartido será sobre la que habrá que continuar trabajando en la actualidad, dentro del marco de otro tipo de acciones globales que persigan un objetivo de educación para la paz tan difícil como deseable y necesaria.

El último aspecto que hemos estudiado es el relativo a las posibilidades del juego respecto a la educación estética, en donde se ha podido corroborar las virtudes que la actividad lúdica puede contener para desarrollar la creatividad y el arte. Esta ha sido quizás el área menos cultivada o a la que se ha recurrido en el proceso educativo con menos frecuencia, a pesar de que ha estado latente siempre su presencia bajo formatos similares al lúdico como el dibujo infantil, los trabajos manuales o de plástica, el teatro o las representaciones escolares, etc. Es posible que la falta de atención hacia esta dimensión pedagógica se haya debido, entre otros factores, a la escasez de libertad

concedida a los alumnos en el espacio escolar, donde los educandos habían de someterse a un programa fijado de antemano y a realizar o acatar las tareas que le ordenaba el maestro. Es evidente pues, que en este contexto de falta de libertad la creatividad se obstaculiza seriamente, por lo cual se alzan diversas voces de algunos educadores que claman por defender el cauce de expresión y realización creativa o estética que es el juego. El lento y progresivo cambio de mentalidad aperturista, democrática y de libertades del último tercio del siglo XX, será más propicio para el cultivo de la creatividad y el pensamiento divergente mediante el juego, impulsando y potenciando distintas actividades lúdicas en las que el educando encuentra un vehículo de expresión. Aún así, creemos que todavía está por eclosionar definitivamente el filón que constituye el juego en este sentido, especialmente en una sociedad actual en la que la investigación, desarrollo e innovación está tan valorada (al menos en el discurso político y no tanto en las inversiones o financiación real de la investigación), pues pensamos que ésta hunde sus raíces y comienza a gestarse empíricamente en los primeros ensayos del juego infantil creativo.

La presente investigación se completa con un bloque dedicado a los agentes y espacios para el juego. Tras analizar las diferentes declaraciones y precauciones que señalan los educadores a lo largo de la historia contemporánea respecto al grado idóneo de intervención en el juego de sus educandos, podemos concluir que la abundancia de consideraciones al respecto demuestra que es un tema que ocupa y preocupa a los formadores españoles. Es difícil encontrar el grado exacto de actuación adulta en el juego de los pequeños, siendo delicado señalar el equilibrio idóneo entre una actuación demasiado protagonista y que resta iniciativa a los jugadores, y aquella otra en la que el educador se desentiende por completo de la actividad lúdica. En la medida, sutileza, atención, tutorización y asesoramiento adecuado en cada momento residirá la clave, si bien esto que tan sencillo es de proclamar en la teoría, es más difícil de llevar a la práctica cotidiana. Para que el rol del adulto en el juego de los niños sea el correcto y el educador sepa incitar, estimular, animar y tutorizar la actividad lúdica, éste requiere de una formación que no siempre recibe. Para enmendar estas deficiencias en la formación inicial de los docentes españoles, se demanda la creación de cursos específicos en la materia, así como la inclusión en las escuelas normales de contenidos lúdicos, lo cual se irá haciendo efectivo con el devenir de los años, estando el profesorado cada vez más preparado para desempeñar labores de proposición, seguimiento y evaluación lúdica. En

la actualidad, como dijimos con anterioridad, son diversas las universidades españolas que incluyen en sus planes de estudios de carreras del área educativa materias sobre el juego, así como también existen diversos cursos o postgrados con contenidos lúdicos, los cuales se multiplican extraordinariamente si hablamos de la educación no formal, siendo esto un buen indicador de lo asumido que están las labores lúdicas dentro de las profesiones pedagógicas del siglo XXI.

Finalmente hemos dirigido nuestra mirada hacia los espacios en los que ha tenido lugar la actividad lúdica, observando la progresiva introducción y acomodo del juego en el contexto escolar, no únicamente en recintos como el patio de la escuela en el que se ha encontrado arrinconado en excesivas ocasiones, sino también dentro del aula impregnando toda dinámica pedagógica realizada dentro del perímetro escolar. Para que esto fuera realidad se necesitaron mejoras significativas en las construcciones y espacios escolares, pues como todos conocemos, el estado de estos locales era deplorable, ya que eran frecuentemente improvisados e inadecuados o simplemente antihigiénicos y en ellos los alumnos se encontraban hacinados. Pero tras los avances relativos al espacio y las condiciones materiales, se tuvieron que vencer otro tipo de muros más complicados de derrumbar y reconstruir: las mentalidades docentes. Afortunadamente, poco a poco el pensamiento pedagógico fue evolucionando convirtiéndose en más receptivo a la actividad lúdica escolar, aunque quizás –y este obstáculo o reticencia se mantiene todavía en la actualidad- cuando este prejuicio se vencía, el juego quedaba recluido generalmente a las aulas de maternales, preescolar o infantil. La metodología lúdica ha sido considerada por muchos educadores desde antaño, adecuada para los más pequeños de la escuela, pero conforme se avanza en los diferentes cursos, etapas o edades, el juego se sustituye progresivamente por otro tipo de actividades más ‘serias o productivas’. Aunque cada vez son más los docentes que se animan a introducir el juego en sus aulas y las iniciativas, experiencias o unidades didácticas que recurren a la actividad lúdica, quedan muchos maestros y profesores todavía por convencer, siendo necesario incitarles a que tomen la decisión de aprovechar este recurso educativo para todos los alumnos, niveles y contenidos escolares. De otro lado y aunque esta investigación haya incidido más en el ámbito escolar, el juego no entiende de fronteras, paredes ni acotación de espacios, por lo que ha tenido lugar en muchos y muy diversos contextos. La actividad lúdica ha estado presente en las colonias, escuelas al aire libre, campamentos, campos, parques, plazas, terrenos de juego, etc., y los educadores,

conscientes de la necesidad de los niños por encontrar lugares idóneos para la práctica lúdica, han reclamado constantemente la escasez y mejora de este tipo de espacios; una situación que empeora con el desarrollo industrial y la expansión de las ciudades o las grandes poblaciones. La peligrosidad de las vías públicas, la carestía de plazas o parques u otros sitios donde poder jugar al aire libre, así como la reclusión de algunos niños en fábricas, escuelas insalubres o viviendas diminutas, aisladas o compartimentalizadas donde el niño no encuentra compañeros de juego, hacen necesario la demanda y creación de espacios ad hoc para la práctica lúdica. Con el transcurso de los años y tras el ensayo de algunas iniciativas puntuales como las plazas de juego, el desplazamiento por medio de excursiones y paseos escolares, o estancias temporales en colonias, campamentos y escuelas de verano, entre otras, a finales de los 70 se implanta en nuestro país una institución lúdico-educativa de extraordinario potencial pedagógico: la ludoteca. Además de la lucha por la promoción y utilización del juego en las escuelas españolas, quizás sea la ludoteca el establecimiento educativo que mayores posibilidades abra al influjo pedagógico del juego, pues ésta ofrece cuanto espacio, materiales y compañeros de juego necesitan los niños. La extensión e implantación de una amplia red de ludotecas a lo largo de todo el país (a imitación de lo realizado en Catalunya) y la promoción del juego como metodología, objetivo y contenido pedagógico de una manera normalizada en todos los contextos educativos, estamos seguros que reportará grandes beneficios a toda la comunidad (no únicamente a la población infantil y juvenil), puesto que como hemos visto, el juego se ha mostrado continuamente a lo largo de la historia como una actividad extraordinariamente educativa y válida para desarrollar cualquier dimensión pedagógica.

## **9. FUENTES DOCUMENTALES**

- **9.1. Manuales y textos de pedagogía.....581**
- **9.2. Libros y monografías.....583**
- **9.3. Artículos en revistas.....595**
- **9.4. Legislación educativa.....620**
- **9.5. Memorias técnicas presentadas ante la Junta Provincial de  
Primera Enseñanza de Valencia.....624**

## **9.- FUENTES DOCUMENTALES.**

### **9.1.- Manuales y textos de pedagogía.**

- ÁLVAREZ DE CANOVAS, J. (1950) *Pedagogía del párvulo (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición).
- ÁLVAREZ DE CANOVAS, J. (1951) *Psicología pedagógica (estudio del niño español)*, Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición).
- AVENDAÑO, J. y CARDERERA, M. (1878) *Curso elemental de pedagogía*, Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando (7ª edición).
- BALLESTEROS, F. (1912) *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*. Málaga: Tip. de El Cronista (7ª edición corregida y aumentada).
- BLANCO, R. (1912) *Teoría de la educación*, Madrid: Sucesores de Hernando.
- BLANCO, R. (1914) *Tratado elemental de pedagogía*, Madrid: Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos (6º edición).
- CARBONELL, M. (1920) *Temas de Pedagogía*, Valencia: Imp. Hijos de F. Vives Mora.
- CARDERERA, M. (1855) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo II*. Madrid: Imp. de A. Vicente.
- CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo III*, Madrid: Imp. de A. Vicente.
- CARDERERA, M. (1856) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. Tomo IV*, Madrid: Imp. de A. Vicente.
- CARDERERA, M. (1875) *Pedagogía práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas. Tomo II*, Madrid: Gregorio Hernando.
- CASTILLO, C; FLORES, MC; RODADO, F. (1985) *Educación preescolar: métodos, técnicas y organización*, Barcelona: CEAC (7ª edición).
- CÍSCAR, C. y URÍA, ME. (1986) *Organización escolar y acción directiva*, Madrid: Narcea.
- DEL POZO, A. (1978) *Organización escolar*, Burgos: Santiago Rodríguez (6ª edición).
- DEL POZO, A. (1981) *La didáctica hoy*, Burgos: Santiago Rodríguez (3ª edición).

- GARCÍA, P. de A. (1879) *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröebel*, Madrid: Imprenta del colegio nacional de sordo-mudos y de ciegos.
- GARCÍA, P. de A. (1881) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo IV. Antropología Pedagógica. Parte Segunda*, Madrid: Librería Hernando y Cía.
- GARCÍA, P. de A. (1882) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo V. De la educación física*, Madrid: Librería Hernando y Cía.
- GARCÍA, P. de A. (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 La educación intelectual y los métodos de enseñanza*. Madrid: Librería Hernando y Cía.
- GARCÍA, P. de A. (1889) *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza: curso completo y enciclopédico de pedagogía, expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico. Tomo VII. La cultura de los sentimientos y la educación moral*, Madrid: Librería Hernando y Cía.
- GARCÍA, P. de A. (1895) *Tratado de pedagogía*, Madrid & México: Saturnino Calleja & Herrero Hermanos.
- GARCÍA, P. de A. (1909) *Compendio de pedagogía teórico-práctica*, Madrid: Sucesores de Hernando (4ª edición).
- LLOPIS, R. (1931) *Pedagogía*, Madrid: Editorial Reus (2ª edición).
- MAÍLLO, A. (1935) *Nociones de pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español (2ª edición).
- MARÍN, R. (1977) *Principios de la educación contemporánea*, Madrid: Ediciones Rialp (3ª edición).
- MONTESINO, P. (1988) *Curso De Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía* (Edición, estudio preliminar y notas de Anastasio Martínez Navarro) Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONTESINO, P. (1992). *Manual para los maestros de escuela de párvulos*. (Introducción crítica de Julio Ruiz Berrio) Madrid: Ciencias de la Educación

- Preescolar y Especial (CEPE), tomado de la edición de 1850, por la Imp. del Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos.
- MONTILLA, F. (1954) *Metodología y organización escolar*, Madrid: [s.n.] (2ª edición).
  - MONTILLA, F. (1954) *La educación y su historia*. Madrid: [s.n.] (8ª edición).
  - ONIEVA, A. (1967) *Metodología de Organización Escolar*, Madrid: Editorial Magisterio Español.
  - PÉREZ, G; VELASCO, P; AGUADO, A; PRADA, D. (1983) *Fundamentos sociales, psicológicos y pedagógicos en preescolar y ciclo preparatorio*, Madrid: Narcea.
  - RECUERO, G. (1914) *Apuntes de Pedagogía. Tomo I. Educación General*, Valencia: Tipografía La Gutemberg (3ª edición).
  - RECUERO, G. (1914) *Apuntes de pedagogía. Tomo II. Dirección de Escuelas y Didáctica pedagógica*, Valencia: Tipografía La Gutemberg (3ª edición).
  - RECUERO, G. (1931) *Apuntes de Pedagogía. Tomo III Antropología Pedagógica*, Valencia: Tipografía La Gutemberg (6ª edición).
  - RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, JL (1985) *Didáctica general*, Madrid: Cincel-Kapelusz (4ª edición).
  - SÁENZ, O. (Dir. ) (1986) *Didáctica General*, Madrid: Anaya (4ª edición).
  - SÁNCHEZ BUCHÓN, C. (1969) *Curso de Pedagogía*, Bilbao: Publicaciones de la Institución Teresiana (4ª edición).
  - SÁNCHEZ BUCHÓN, C. (1969) *Compendio de Pedagogía*, Madrid: Iter ediciones (27ª edición).
  - SOLANA, E. (1925) *Curso completo de Pedagogía*, Madrid: El Magisterio Español.
  - TOMÁS Y SAMPER, R. (1936) *Apuntes de pedagogía. Cuestiones sobre la educación, la escuela y el niño*, Madrid: Editorial Instituto Samper (2ª edición).

## **9.2.- Libros y monografías.**

- ABERASTURY, A. (1977) *El niño y sus juegos*, Buenos Aires: Paidós.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA (1920) *Els jardins dels infants*, Barcelona: Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona.



- AJUNTAMENT DE BARCELONA (1921) *Escoles a l'aire lliure del Parc de Montjuic*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- ALEGRE, J. (1988) *L'aventura de ludotequejar*, Barcelona: Escola Mirall.
- AMADES, J. (1933) *Jocs de paraules i jocs de memòria*, Barcelona: Biblioteca de tradicions populars, Vol. VI.
- AMADES, J. (1984) *Auca de jocs de la mainada*, Barcelona: Alta Fulla.
- ANTÓN, M. (1990) *Els jocs de sempre*, Barcelona: La Llar del Llibre.
- ANTÓN, R. y GARCÍA, A. (1991) *Aprenda jugando*, Barcelona: CEAC.
- AXLINE, V. (1975) *Terapia de juego*, México: Diana.
- AYUNTAMIENTO DE BARCELONA (1953) *El juego. Antigua Escuela del Mar*. Número monográfico del XXXI aniversario de su fundación, Barcelona: Ediciones Garbí.
- BADIA, D. y VILA, M. (1987) *Jocs d'expressió oral i escrita*, Vic: Badia.
- BANDET, J y ABBADIE, M. (1975) *Cómo enseñar a través del juego*, Barcelona: Fontanella (2ª edición).
- BANDET, J. y SARAZANAS, R. (1978) *El niño y sus juguetes*, Madrid: Narcea.
- BARCELÓ, J. y FORTEZA, LL. (1993) *Cançons i jocs populars de les Illes Balears*, Ciutat de Mallorca: Centre d'Estudis d'Esplai.
- BASTINOS, J. (1895) *Juegos infantiles. Recreos infantiles para la infancia y la juventud*. Barcelona: Librería de Antonio J. Bastinos.
- BATALLER, J. (1979) *Els jocs dels xiquets al País Valencià*, Valencia: ICE-Universitat de València.
- BATALLER, J. (1986) *Jocs populars*, Valencia: Bullent.
- BENJAMÍN, W. (1974) *Reflexiones sobre niños, juguetes, libros, libros infantiles, jóvenes y educación*, Buenos Aires: Buena Visión.
- BORJA, M. de (1980) *El juego infantil (organización de las ludotecas)*, Barcelona: Oikos-Tau.
- BORJA, M. de (1980) *Estudio para la implantación de una red de ludotecas*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- BORJA, M. de (1982) *Les ludoteques. Joguines i societat*, Barcelona: Edicions 62.
- BORJA, M. de (1982) *El joc: eina pedagògica a Catalunya*, Barcelona: Hogar del Libro.

- BORJA, M. de (1984) *El juego como actividad educativa. Instruir deleitando*, Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- BORJA, M. de (2000) *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Barcelona: Octaedro.
- BORJA, M.; RAJADELL, N.; ROVIRA, M. y VILADÉS, MA. (1995) *Les ludoteques catalanes. Estudi d'una realitat*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BUSQUÉ, M y PUJOL, MA (1996) *Jocs tradicionals*, Berga: Amalgama Edicions.
- BUYTENDIJK, F. (1953) *El juego y su significado*, Madrid: Rev. De Occidente.
- CABALLE, J; RUSCADELLA, T. (1982) *Recull de jocs popular gironins*, Girona: Servei Municipal de Publicacions.
- CAIATI, DELAC, MULLER (1987) *Juego libre en el jardín de infancia*, Barcelona: CEAC.
- CAPITÁN, A. (2000) *Educación en la España contemporánea*, Barcelona: Ariel.
- CARBONELL, M. (1904) *Discursos y conferencias*, Valencia: Imprenta de F. Vives Mora.
- CARO, R. (1978) *Los días geniales o lúdricos*, Madrid: Espasa – Calpe.
- CASALS, M. (1953) *Gimnasia, juegos y deportes. Manual de educación física recreativa*, Barcelona: Editorial Tip. Cat. Casals.
- CASCON, P.- MARTÍN, C. (1995) *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid: Libros de la Catarata.
- CASTELLANOS, M.C. (1973) *El juego en la educación y en la terapéutica de subnormales*, México: Fournier.
- CASTRO, P. (1999) *Ajedrez infantil*, Barcelona: Paidotribo.
- CAUSÍ, T. (1924) *Bosquejo de una teoría biológica del juego infantil*. Madrid: Calpe.
- CHÂTEAU, J. (1976) *Psicología de los juegos infantiles*, Buenos Aires: Kapelusz.
- CHINCHILLA, JL.; CÓRDOBA, ER. y RIAÑO, MA. (1994) *Bases para la aplicación del juego en las clases de educación física*, Toledo: (s. n.).

- CIURANA, C., FOLGUERA, T., JOAN, A. y PONS, A. (1985) *El joc i la joguina*, Barcelona: Publicacions de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- CLAPARÈDE, E. (1927) *Psicología del niño y Pedagogía experimental*, Madrid: Ed. Librería Beltrán.
- CLAPARÈDE, E. (1933) *La psicología y la nueva educación*, Prólogo y traducción de Juan Comas, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- CLAPARÈDE, E. (1951) *Teorías sobre el juego*, Madrid: Pax.
- CLAPARÈDE, E. (1991) *L'educació funcional*, Prólogo y traducción de Josep González-Agàpito, Vic: Eumo Editorial y Diputació de Barcelona.
- COBURN- STEAGE, U. (1980) *Juego y aprendizaje. Teoría y praxis para enseñanza básica y pre-escolar*, Madrid: Ed. De la Torre.
- COMAS, F. y MOTILLA, X. (2005) *Història/histories de la lectura*, Palma de Mallorca: Institut d'Estudis Baleàrics.
- CONGRÉS SOBRE EL JOC I LA JOGUINA (1976) (I) *Resums de ponències i comunicacions* (Barcelona, maig de 1976).
- CONGRÉS INTERNACIONAL DEL JOC I LA JOGUINA (1977) (II) *Resums de ponències i comunicacions* (Barcelona, novembre de 1977).
- CORREDOR, J. (1981) *La joguina a Catalunya*, Barcelona: Edicions 62.
- CORREDOR, J. (1999) *El juguete en España*, Madrid: Editorial Espasa-Calpe.
- CRATTY, B. (1988) *Desarrollo intelectual, juegos activos que lo fomentan*, México: Pax-México.
- CRATTY, B. (1989) *Juegos didácticos activos*, México: Ed. Pax México.
- DÁVILA, P. y NAYA, LM. (2005) *La infancia en la historia: espacios y representaciones. Tomo I*, San Sebastián: Espacio Universitario Erein.
- DE PUELLES, M. (1999) *Educación e ideología en la España contemporánea*, Madrid: Tecnos (4ª edición).
- DECROLY, O. (1935) *La función de globalización y la enseñanza*, Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga, Madrid: publicaciones de la Revista de Pedagogía (3ª edición).
- DECROLY, O. y BOON, G. (1934) *Hacia la Escuela renovada*, Traducción de Sidonio Pintado, Madrid: Ediciones de la lectura Espasa-Calpe.

- DECROLY, O. y MONCHAMP, E. (1932) *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*, Traducción y notas de Jacobo Orellana Garrido, Madrid: Lib. Española y Extranjera.
- DEL POZO, M. del M. (2000) *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismo y escuela pública (1890-1939)*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- DIEM, L., ROMERO, EC. y HOLZE, H. (1970) *Gimnasia y juego de movimientos rítmicos para niñas: contribución a la educación física de las niñas de 6 a 12 años*, Buenos Aires: Paidós.
- DÍEZ, P. (1994) *El ajedrez, un juego didáctico para primaria*, Madrid: Periódico Escuela Española.
- ELEIZEGUI, J. de (s. a.) *Los juegos de la infancia (Guía médicopedagógica para padres y maestros)*, Madrid: Sociedad General de Publicaciones.
- ELSCHENBROICH, J. (1979) *El juego de los niños. Estudio sobre la génesis de la infancia*, Bilbao: Zero.
- ERRÁZURIZ, P. (1984) *Aprender jugando: preparación para la lectura y escritura*, Madrid: Cincel.
- ESCOLANO, A. (2002) *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESCUELA CENTRAL DE GIMNASIA (s. a.) *Cartilla Gimnástica Infantil*, Ministerio de la Guerra.
- FAURE, G. y LASCAR, S. (1981) *El juego dramático en la escuela*, Madrid: Cincel-Kapelusz.
- FERNÁNDEZ, J. M. y AGULLÓ, M<sup>a</sup> C. (2002) *Los temas educativos en las Memorias del Magisterio valenciano (1908-1909)*, Valencia: Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia.
- FILHO, L. (1936) *La escuela nueva*, Barcelona: Labor.
- FINGERMANN, G. (1970) *El juego y sus proyecciones sociales*, Buenos Aires: Ateneo.
- FRAILE, A (2001) *Actividad física jugada: una propuesta educativa para el deporte escolar*, Alcoy: Marfil.
- FROÉBEL, F. (1929) *La educación del hombre*, Traducida por J. Abelardo Núñez, New York-London: Appleton y Compañía.
- FULLAT, O. (1996) *Educació i joc*, Barcelona: Insitut d'Estudis Catalans.

- GARAIGORDOBIL, M. (1992) *Juego cooperativo y socialización en el aula*, Madrid: Seco Olea.
- GARCÍA, 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. Pedagogía general, Educación física y Juegos corporales*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y Cía.
- GARCÍA, J. E. (1897) *Programa ilustrado de advertencias y figuras de actitudes para las prácticas de la gimnasia higiénica. Sports juegos y ejercicios medicinales en los Institutos, Colegios, Academias, Escuelas, Hospitales, Habitaciones cerradas y abiertas, Patios, Corrales, Jardines, Plazas de recreo, etc., etc.* Madrid: Biblioteca de 'La Regeneración física'.
- GARCÍA, ME. y RUIZ, F. (2001) *Educación motriz a través del juego. Infantil. Materiales no convencionales*, Madrid: Gimnos.
- GARCÍA, P. de A. (1886) *De las teorías modernas acerca de la educación física*, Madrid: Imp. Gil y Navarro.
- GARRALDA, D. (1941) *La educación física en la Escuela. Gimnasia y juegos*. Madrid: Espasa-Calpe, S. A.
- GINER, F. (1927) *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Madrid: Espasa-Calpe.
- GONZALEZ ALCANTUD, J. (1993) *Tractatus ludorum. Una antropología del juego*, Barcelona: Antrophos.
- GONZÁLEZ, C. y GOMEZ, F. (1987) *Juegos y educación física*, Madrid: Alhambra.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (1978) *Bibliografía de la renovació pedagògica i el seu context (1900-1939)*, Barcelona: Universitat de Barcelona i Dept. Història de l'Educació.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J., MARQUÈS, S., MAYORDOMO, A. y SUREDA, S. (2002) *Tradició i renovació pedagògica 1898-1939. Història de l'educació a Catalunya, Illes Balears i País Valencià*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i Publicacions de l'abadia de Montserrat.
- GORRIS, J M. (1977) *El juguete y el juego: aproximación a la historia y a la psicología del juego*, Barcelona: Editorial Avance.

- GORRIS, J. M. (1981) *El juego y el juguete: un paseo pedagógico por el mundo de los juegos a través del tiempo*, Madrid: Queimada.
- GRUPO ADARRA (1984) *En busca del juego perdido*, Bilbao: Adarra
- GUDE, A. (1998) *Escuela de ajedrez*, Madrid: Tutor.
- GUTIÉRREZ, R. (1997) *El juego de grupo como elemento educativo*, Madrid: CCS.
- H. R. SCHAFFER (1983) *El mundo social del niño*, Madrid: Visor.
- HAMAÏDE, A. (1930) *El método Decroly*, Madrid: Francisco Beltrán.
- HEGELER, S. (1978) *Cómo elegir los juguetes*, Buenos Aires: Piados.
- HUIZINGA, J. (1999) *Homo ludens* (1954), Versión castellana: Madrid: Alianza.
- JACQUIN, G. (1958) *La educación por el juego*, Madrid: Atenas.
- JARÉS, X.R. (2000) *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*, Madrid: CCS.
- JENTZER, K. (1921) *Juegos educativos al aire libre y en la casa*, Madrid: Francisco Beltrán (Traducción y prólogo de Jacobo Orellana Garrido).
- JULLIEN, MA (1862) *Exposición del sistema de educación de Pestalozzi*, Madrid: Lib. León Pablo Villaverde.
- KAMII, C. y DEVRIES, R. (1988) *Juegos colectivos en la primera enseñanza. Implicaciones de la teoría de Piaget*, Madrid: Visor.
- LANUZA, E., PEREZ, C., y FERRANDO, V. (1980) *El juego popular aplicado a la educación*, Madrid: Cincel.
- LÁZARO, L. M. (1983) *Crisis del 98 y Regeneracionismo conservador. Los batallones escolares en Valencia 1904-1910*, Valencia: Ed. Rubio Esteban.
- LEOVICI, S. y DATKINE, R. (1969) *Significado y función del juego en el niño*, Buenos Aires: Proteo.
- LINAZA, JL. (1992) *Jugar y aprender (Documentos para la reforma, 7)*. Madrid: Alambra-Longman.
- LÓPEZ, A. y SEGURA, J. (1992) *Iniciació als escacs*, Barcelona: Federació Catalana d'Escacs.
- LÓPEZ, E. S. (1894) *Manual de ejercicios gimnásticos para uso de los institutos y escuelas normales*. Sevilla: Imp. de Jirones y Orduña.
- LÓPEZ, M. y VILLEGAS, J. (1996) *Organización y animación de ludotecas*, Madrid: Editorial CCS (2ª edición).

- LÓPEZ, R. y GARFELLA, P. (1997) *El juego como recurso educativo. Guía antológica*, Valencia: Dep. Educación Comparada e Historia de la Educación – Universitat de València.
- MANJÓN, A. (1902) *El pensamiento del Ave-María. Tercera parte, Modos de enseñar*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María.
- MANJÓN, A. (1905) *Discurso leído en la solemne apertura del Curso académico de 1897 á 1899 en la Universidad Literaria de Granada*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María (4ª edición).
- MANJÓN, A. (1905) *El pensamiento del Ave-María. Quinta parte, Hojas circunstanciales*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María.
- MANJÓN, A. (1906) *El pensamiento del Ave-María*, Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María.
- MANJÓN, A. (1920) *Hojas Evangélicas y pedagógicas del Ave-María*, Madrid: Tip. de la “Revista de Archivos”.
- MANJÓN, A. (1923) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro IV. Maestros didácticos y antididácticos*. Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María.
- MANJÓN, A. (1923) *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera, Libro IV. Maestros didácticos y antididácticos*, Madrid: Tip. de la Revista de Arch., Bibl. y Museos.
- MARIN, I. y PARDO, O. (1996) *El jugar de l’Amades. Cultura d’infants. Volum I: Moixanes, cançons de sorteig i jocs*, Tarragona: Edicions El Mèdol.
- MARÍN, I. (1994) *Jocs populars. I tu a què jugues?*, Barcelona: Rosa Sensat.
- MARTÍN, A (1976) *El mundo del juguete. Como elegir*, La Coruña: Adarra.
- MARTÍN, E. (1985) *Los juegos de simulación en EGB y BUP*, Madrid: ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.
- MARTINEZ, E. (1993) *El juego infantil. Análisis y aplicación escolar*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- MARUEBREUCQ, F. (1923). *Gimnasia racional y juegos para niños normales y anormales*. Madrid: Francisco Beltrán (Traducción, ampliación y notas de Jacobo Orellana Garrido).
- MASPONS, F. y LABROS, F. (1928) *Jocs d’infants*, Barcelona: Editorial Barcino.

- MAYOR, A. (2002) *Historia de la Educación Física Infantil en España en el Siglo XIX*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- MAYOR, J. (Dir.) (1987) *La psicología en la escuela infantil*, Madrid: Anaya.
- MAYORDOMO, A. (coord..) *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia: Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación- Universitat de Valencia.
- MEC (1981) *Programas renovados de educación preescolar y ciclo inicial*, Madrid: Escuela Española.
- MEDINA, C. (2001) *Los juegos populares e infantiles en Castilla-La Mancha*, Toledo: Junta de comunidades de Castilla-La Mancha.
- MICHELET, A. (1977) *Los útiles de la infancia*, Barcelona: Herder.
- MONTESSORI, M. (1910) *La auto-educación en la escuela elemental*, Traducción castellana de Juan Palau Vera, Barcelona: Casa editorial Araluce.
- MONTESSORI, M. (1932) *Ideas generales sobre mi método*, Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga, Madrid: publicaciones de la Revista de Pedagogía (2ª edición).
- MONTESSORI, M. (2003) *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*, Estudio de Carmen Sanchidrián Blanco, Madrid: Biblioteca Nueva.
- MOOR, P. (1977) *El juego en la educación*, Barcelona: Herder (2ª edición).
- MORENO, JA (2002) *Aprendizaje a través del juego*, Málaga: Aljibe.
- MOYLES, J. R. (1990) *El juego en la educación infantil y primaria*, Madrid: Morata-MEC.
- NAHARRO, V. (1818) *Descripción de los juegos de la infancia los más propicios a desenvolver sus facultades físicas y morales, y para servir de abecedario gimnástico*, Madrid: Imprenta de Fuentenebro.
- NARGANES, JC. (1993) *Juego y desarrollo curricular en educación física: orientaciones para la reforma en enseñanza primaria*, Sevilla: Wanceulen.
- NEWSON, J. y E (1986) *Juguetes y objetos para jugar*, Barcelona: Ed. CEAC.
- NIKITIN, B. (1985) *Juegos inteligentes*, Madrid: Visor.
- NIÑO Y VIÑAS, L. (1915) *Educación física. Ejercicio corporal pedagógico (para escuelas normales y de niños)*, Salamanca: Imprenta católica salmanticense y encuadernación.



- NOVEMBER, J.; MORATINOS, J.F., BORJA, M., y SANCHO, JM. (1985) *Experiencias de juego con escolares*, Madrid: Morata.
- OLORIZ, F. (1900) *Recuerdo de una visita a la Colonia Escolar fundada por D. Andrés Manjón*, Madrid: Imp. de N. Moya.
- ORLICK, T. (1990) *Libres para cooperar, libres para crear*, Barcelona: Paidotribo.
- ORTEGA, R. (1990) *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*, Sevilla: Díada editoras.
- ORTEGA, R. (1992) *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*, Sevilla: Ediciones Alfar.
- OSÉS, J. (1914) *Juegos de campo, propios para niños y jóvenes*, Barcelona: Tip. Perelló y Vergés.
- PALACIO, I. y RUIZ, C. (2002) *Redimir la inocencia. Historia, marginación infantil y educación protectora*. Valencia: Universitat de València y Dpt. Educación Comparada e Historia de la Educación.
- PALMER, S. y DEL CARMEN, M. (1972) *La enseñanza privada seglar en Madrid (1820-1860)*, Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.
- PAPE-CARPENTIER, M. (1860) *Enseñanza práctica de las escuelas de párvulos o primeras lecciones de los niños con algunas canciones y juegos para su recreo*, Madrid: Librería de Hernando.
- PESTALOZZI, JE (1982) *Cartas sobre educación infantil*, Introducción y traducción de José María Quintana, Barcelona: Humanitas.
- PIAGET, J, LORENZ, K., ERIKSON, EH. y otros (1982) *Juego y desarrollo*, Barcelona: Grijalbo.
- PINEDA, J., PAREJA, J. y LANZAS, MJ. (1997) *Fichero de juegos: juegos de educación física para primaria estructurados según los contenidos de la LOGSE*, Sevilla: Wanceulen.
- POGLIANO, A. (1973) *Ajedrez en la escuela*, Buenos Aires: Kapelusz.
- POU, A. (1980) *Jocs populars*, Palma de Mallorca: Editorial Moll.
- PRIETO, M. (1967) *El juego y el juguete educativo en la edad preescolar*, Madrid: Magisterio Español.
- PRELLEZO, J. M. (1973) *Diario del P. Manjón 1895- 1905*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- PUIG, J. Mª y TRILLA, J. (1987) *La pedagogía del ocio*, Barcelona: Alertes.

- PULET, R. (1995) *Juegos de animación en educación infantil y primaria*, Málaga: Aljibe.
- QUEYRAT, F. (1926) *Juegos de los niños. Estudio acerca de la imaginación creadora en el niño*, Madrid: Ed. Daniel Jorro (Trad. por Vicente Valls Inglés).
- ROMANÍ, A. (1979) *Xogos infantiles de Galicia*, Santiago de Compostela: Follas Novas.
- ROMERO, V. y GÓMEZ, M. (2003) *Metodología del juego. Servicios socioculturales y a la comunidad CFGS Educación Infantil*, Barcelona: Editorial Altamar.
- RUIZ, J.G. (1991) *Juegos y deportes alternativos en la programación de educación física escolar*, Lleida: Agonos.
- SAEGESSER, F. (1991) *Los juegos de simulación en la escuela. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*, Madrid: Visor.
- SALADRIGAS, R. (1973) *L'Escola del Mar i la Renovació pedagògica a Catalunya*, Barcelona: Edicions 62.
- SALVADOR, E. (1916) *Curso teórico-práctico de educación física (2º curso)*, Sevilla: Imprenta y Librería de Eulogio de las Heras.
- SANTOS HERNÁNDEZ (1879) *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*, Madrid: Editorial Saturnino Calleja.
- SANUY, C. y CORTES, L. (1978) *Enseñar a jugar. Juegos educativos para el desarrollo de la personalidad*, Madrid: Marsiega.
- SMALL, M. (1962) *El niño actor y el juego libre de expresión*, Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- STANDING, E. M. (1973) *La revolución Montessori en la educación*, México: Siglo XXI editores.
- STEFFENS, CH. y GORIN, S. (1999) *Como fomentar las actitudes de convivencia a través del juego*, Barcelona: CEAC.
- SUREDA, B. (1984) *Pablo Montesino. Liberalismo y Educación en España*, Palma de Mallorca: Edit. J. Luna.
- TAYLOR, J. (1993) *Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental*, Madrid: Los libros de la Catarata.
- TISSIÉ, PH. (1899) *La fatiga y el adiestramiento físico*, Madrid: Librería de Fernando Fé (traducción española de Ricardo Rubio).

- TOURTET, L. (1973) *Jugar, soñar, crear*, Salamanca: Sociedad de educación Atenas.
- TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Vol. I)*, Barcelona: Paidotribo.
- TRIGO, E. (1994) *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física (Vol. II)*, Barcelona: Paidotribo.
- TRIPERO, TA (1993) *Juegos, juguetes y ludotecas (II)*, Madrid: Publicaciones Pablo Montesino.
- UNESCO (1978) *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: UNESCO.
- URALES, F. (1906) *Sembrando Flores*, Barcelona: Publicaciones de la Escuela Moderna.
- VIAL, J. (1988) *Juego y educación. Las ludotecas*, Madrid: Akal.
- VIDAL I VALENCIANO, E. (1999) *Jocs i joguines: records de la infantesa*, Barcelona: Alta Fulla.
- VILA, P. (1923) *Què els portaran els Reis als nostres fills?*, Barcelona: Tip. L'Avenç.
- VIÑAO, A. (2004) *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid: Marcial Pons Historia.
- VVAA (1913) *I Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona: Imp. de la Vda. de Francisco Badía.
- VVAA (1949) *Educación popular. Actas V Congreso internacional de Pedagogía*, Madrid: Instituto 'San José de Calasanz' de Pedagogía, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- VVAA (1953) *Aportaciones pedagógicas del magisterio municipal de Madrid. I Asamblea nacional de internados*. Madrid: Sección de cultura e información, Artes Gráficas Municipales.
- VVAA (1986) *Iglesia y educación en España. Perspectivas histórica. IV Coloquio de Historia de la Educación*, Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears y Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía.
- VVAA (1996) *V Congreso Estatal de Ludotecas*, Barcelona: Atzar y Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya.

- VVAA (1998) *I Jornadas sobre Desafíos del Juguete en el siglo XXI: La escuela, el juego y el juguete*, Valencia: Feria Internacional del Juguete, Hobby y Carnaval, Instituto Tecnológico del Juguete y Asociación Española de Fabricantes de Juguetes.
- VVAA (2003) *V Jornadas desafíos del juguete en el s. XXI. Juegos y juguetes para los contenidos escolares*, Valencia: Fundación Crecer Jugando.
- VVAA. (2003) *La renovació pedagógica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'educació dels Països de Llengua Catalana*, Girona: CCG Edicions.
- VVAA. (2004) *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Valencia: Sociedad Española de Pedagogía, Universitat de València y Ministerio de Educación y Ciencia.
- VVAA. (1986) *Xogos populares en Galicia*, La Coruña: Xunta de Galicia, Conselleria de Turismo, Xuventude e Deportes.
- WELPTON, W. P. (1917) *Principios y Métodos de Educación Física e Higiene*, Madrid: Ediciones de la lectura (traducción española de Ricardo Rubio).
- WINNICOTT, D.W. (1992) *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa.

### **9.3.- Artículos en revistas.**

- “¿Cómo logrará el maestro formar buenos hábitos?” (1960) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 4, pp. 7-8.
- “¿Juego libre o dirigido?” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 25, p. 11.
- “Al profesorado” en *Boletín de la Escuela Moderna*, Año I, 30 octubre de 1901, nº 1, pp. 5-8.
- “Armas de juguete” (1948) en *El Magisterio Español*, nº 7555-7556, 3 de abril, pp. 229-230.
- “Campaña contra juguetes bélicos” (1972) en *El Magisterio Español*, nº 10.121, p. 7.
- “Conclusiones del II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete en el ámbito de la escuela y la educación especial” (1978) en *Bordón* nº 222, pp. 187-189.

- “Concurso-oposición para profesor de Juegos y Deportes en el Ayuntamiento de Madrid” (1951) en *Servicio* nº 365, p. 4.
- “Construcción escolar” (1901) en *La Escuela Moderna* nº 121, pp. 330-332.
- “Establecimiento de los juegos al aire libre en la Escuela de trabajo manual de Nääs” (1896) en *La Escuela Moderna* nº 65, pp. 158-159.
- “Despertar de instintos” (1967) en *El Magisterio Español* nº 9.748, p. 29.
- “Diversiones y cultura” (1948) en *Escuela Española* nº 378, pp. 491-492.
- “Educación física y deportiva” (1965) en *Vida Escolar* nº 70-71, pp. 71-73.
- “Educación física. El juego y su valor educativo” (1964) *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 23, p. 8.
- “El empleo del tiempo libre y los recreos en Alemania” (1925) en *Revista de Pedagogía* nº 45, pp. 423-424.
- “El juego dramático: expresión y creatividad” (1979) en *Vida Escolar* nº 202, pp. 32-38.
- “El juego obligatorio” (1905) *La Escuela Moderna* nº 168, p. 214.
- “El juego y la educación social” (1979) en *Vida Escolar* nº 202, pp. 20-31.
- “El juego y los niños” (1955) en *Mundo Escolar* nº 5, p. 2.
- “El juego, como actividad escolar” (1964) en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 24, p. 14.
- “El niño que juega” (1955) en *Mundo Escolar* nº 3, p. 19.
- “España triunfa en los juegos del Mediterráneo” (1951) en *Servicio* nº 382, p. 7.
- “Exposición del juguete educativo” en *El Magisterio Español* nº 9.884, 14 de junio de 1969, p. 19.
- “Instalación de juegos infantiles en los parques madrileños” en *El Magisterio Español*, 18 de enero de 1958, p. 52.
- “Juegos educativos” en *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 6, 1958, pp. 7-8.
- “Juegos en la Escuela” (1964) *Boletín de la Inspección de la Enseñanza Primaria* nº 24, p. 9.
- “Juegos y deportes” (1952) en *Servicio* nº 420, p. 12.
- “Juguetes de paz” (1967) en *El Magisterio Español*, nº 9.748, p. 29.
- “La educación física en la Escuela. Juegos pre-deportivos y grandes juegos” (1963) en *Boletín de la Inspección de enseñanza primaria* nº 18, p. 15.

- “La educación física en la escuela. Los juegos” (1963) *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria* nº 17, pp. 15-16.
- “Los campos de juego en las escuelas inglesas” (1930) en *Revista de Pedagogía* nº 100, pp. 180-181.
- “Los juguetes, primer capítulo de educación” (1955) en *Mundo Escolar*, nº 1, p. 14.
- “Los niños se divierten” (1957) en *Servicio* nº 592, p. 11.
- “Los niños y sus juguetes” (1967) en *El Magisterio Español* nº 9.748, pp. 28-29.
- “Niveles básicos de referencia de educación física. Preescolar y ciclo inicial” en *Vida Escolar* nº 208, septiembre-octubre 1980, pp. 118-126.
- “Notas del mes. Juego y trabajo” (1928) *Revista de Pedagogía* nº 75, pp. 126-127.
- “Pensando en vosotros” en *Boletín de la Escuela Moderna*, Año I, nº 6, 30 abril de 1902, pp. 71-72.
- “Prohibidos los juguetes bélicos en Suecia” (1979) en *Escuela Española* nº 2.503, p. 857.
- “Superioridad de los juegos y ejercicios naturales sobre los con aparatos y reglamentados” (1901) en *La Escuela Moderna* nº 122, pp. 455-456.
- “Valor educativo del juego” en *El Magisterio Español* nº 7.771, 25 de marzo de 1950, p. 244.
- “Vamos a jugar” (1977), anuncio publicitario de la marca Interduc/Schroedel inserto en *Escuela Española* nº 2.397, p. 595.
- AAVV (1979) “Jugar y matar” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, pp. 13-16.
- AAVV (1988) “El ajedrez en la escuela” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 164, pp. 37-41.
- ADAMS, J. (1924) “El valor educativo del juego” en *Revista de Pedagogía* nº 33, pp. 321-326.
- ALCARAZ, M<sup>a</sup> J. (1970) “El juego y el juguete” en *Vida Escolar* nº 117, pp. 13-18.
- ALDA, C. (1975) “Sobre creatividad” en *Didascalía* nº 49, pp. 61-64.
- ÁLVAREZ, A. (1974) “La función mágico-simbólica del juego infantil” en *Didascalía* nº 47, pp. 53-55.
- ÁLVAREZ, F. (1983) “Investigar el juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, pp. 14-17.

- ÁLVAREZ, F. (1989) “Jugando con los números. Operaciones divertidas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 166, pp. 12-15.
- ÁLVAREZ, J. (1948) “La educación artística del párvulo. Juegos y juguetes” en *El Magisterio Español* nº 7.571, p. 343.
- ÁLVAREZ, J. (1953) “El niño y el juego. Psicopedagogía del juego de la muñeca” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.131-8.132, p. 261.
- ÁLVAREZ, J. (1953) “Juegos y juguetes del niño español” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.121-8.122, p. 229.
- ÁLVAREZ, J. M. (1982) “El juguete como instrumento educativo” en *Escuela Española* nº 2.607, pp. 8-9.
- AMIGA (1901) “Antigüedad de los juegos de niños” en *Boletín de la Escuela Moderna* nº 1, Año I, p. 16.
- AMONACHVILI, CH. (1986) “El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares” en *Perspectivas UNESCO*, Vol. XVI, nº 1, pp. 87-97.
- AREOSA, D. (1931) “Organización de las escuelas al aire libre en España, Alemania e Italia” en *BILE* nº 856, pp. 228-232.
- ARNAL, J. V. (1958) “Ciencias físicas. La palanca y su regla” en *Vida Escolar* nº 3, p. 28.
- AYMERICH, M. (1972) “El juego” en *La Escuela en Acción* nº 10.089, pp. 3-5.
- AZORÍN, F. (1950) “Sentido Educativo del Juguete” en *Bordón* nº 13, pp. 35-40.
- AZORÍN, F. (1954) “El ‘juego escénico’, como actividad escolar” en *Escuela Española* nº 723, p. 775.
- AZORIN, F. (1954) “El juguete, problema educativo” en *Escuela Española* nº 727, p. 11.
- BALDÓ, M. (1925) “El folk-lore en la escuela” en *Revista de Pedagogía* nº 43, pp. 292-300.
- BALLESTER, J. (1914) “Campos de juego” en *La Escuela Moderna* nº 278, pp. 783-785.
- BALLESTEROS, A. (1933) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 133, pp. 6-13.
- BARNÉS, D. (1910) “Escuelas al aire libre” en *BILE* nº 604, pp. 193-197.
- BARNÉS, D. (1910) “Escuelas al aire libre” en *BILE* nº 605, pp. 237-243.

- BARNÉS, D. (1917) “El material de enseñanza” en *BILE* nº 688, pp. 199-203.
- BARNÉS, D. (1921) “Los métodos para la observación del niño” en *BILE* nº 741, pp. 366-372.
- BARNÉS, D. (1925) “La educación física y el juego” en *BILE* nº 784, pp. 199-203.
- BARNÉS, D. (1925) “La psicología y la paidología según Stanley Hall” en *BILE* nº 789, pp. 379-383.
- BARNÉS, D. (1928) “Los derechos de la infancia” en *BILE* nº 816, pp. 108-113.
- BARTOLOMÉ, E. (1900) “El concurso de ‘El liberal’” en *La Escuela Moderna* nº 112, pp. 113-119.
- BARTOLOMÉ, E. (1915) “Método Montessori” en *La Escuela Moderna* nº 282, pp. 102-108.
- BASSEDAS, E., ROSELL, M. y SOLÉ, I. (1981) “Juego y trabajo en el parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 81-82, pp. 13-17.
- BELART, M. y ROSELL, M. (1988) “Los rincones de juego en el Parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 160, pp. 64-68.
- BERNAL, FJ. (1975) “Aspectos psicológicos del juego” en *El Magisterio Español* nº 10.248, pp. 7-8.
- BERNAL, FJ. (1975) “Hacia una utilización formativa del juguete” en *El Magisterio Español* nº 10.304, pp. 9-11.
- BERTIER, M.G. (1936) “La educación moral y social en una escuela nueva” en *BILE* nº 915, pp. 147-153.
- BISHOP, A. (1998) “El papel de los juegos en la educación matemática” en *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas* nº 18, pp. 9-19.
- BLANCO, P. (1894) “Los ejercicios y juegos corporales en España” en *BILE* nº 413, pp. 227-234.
- BOIGEY, M. (1922) “La educación física y la enseñanza” en *BILE* nº 747, pp. 171-177.
- BORDOGNA, F. (1983) “Juego y conocimiento” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, pp. 7-10.
- BORJA, M. de (1980) “Estudio sobre las preferencias de los juguetes” en *Revista Española de Pedagogía* nº 149, pp. 121-154.
- BORJA, M. de (1980) “Juguetes y desarrollo de la personalidad” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 72, p. 70-72.



- BORJA, M. de (1980) “Las ludotecas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 66, pp. 59-61.
- BORJA, M. de (1983) “Las ludotecas, algunas experiencias” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, pp. 22-26.
- BOSCH MARIN y BOSCH DE LA PEÑA (1974) “El juego, ayuda pedagógica y terapéutica” en *Didascalía* nº 47, pp. 8-13.
- BOVET, P y CLAPARÈDE. E. (1925) “La semana pedagógica del Instituto J. J. Rousseau” en *BILE* nº 781, pp. 99-105.
- BOVET, P. (1932) “Ovidio Decroly” en *BILE* nº 870, pp. 289-191.
- BRETON, F. (1983) “L’Aigua, què en fem?” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 102, pp. 70-72.
- BRUNER, J. (1986) “Juego, pensamiento y lenguaje” en *Perspectivas UNESCO* nº 1, Vol XVI, pp. 79-85.
- BÜHLER, CH. (1932) “Del juego al trabajo” en *Revista de Pedagogía* nº 125, pp. 193-200.
- BUJ, A. (1968) “Escuela y matemática moderna” en *Vida Escolar* nº 96, pp. 8 y 25.
- BUYLLA, A. A. (1885) “La educación física y moral en las universidades” en *BILE* nº 202, pp. 202-207.
- BUYLLA, A. A. (1889) “El libro de M. Daryl sobre la educación física” en *BILE* nº 296, pp. 161-168.
- C. de P. (1975) “Los niños opinan” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, p. 17.
- C. de P. (1978) “II Congreso Internacional sobre el juego y el juguete” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 37, pp. 28 y 33.
- C. de P. (1983) “La ludoteca ‘La Guineu’” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, pp. 30-33.
- CADENAS, C. (1925) “Educación física femenina” en *Revista de Pedagogía* nº 42, pp. 254-255.
- CALDERON, A. (1879) “La educación física” en *BILE* nº 56, pp. 83-84.
- CANILLAS, J. (1928) “La educación física. Organización, doctrina, didáctica pedagógica y presupuestos” en *La Escuela Moderna* nº 447, pp. 529-544.
- CAPMANY, M<sup>a</sup>A. (1979) “Es muy fácil desarmar a un niño” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, pp. 17-20.

- CARBAJO, C. y SORIANO, F. (1996) “Un día en la vida de un monasterio. Juego dramático en clase de Música” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 252, pp. 42-45.
- CARBÓ, S. (1935) “Fragmentos pedagógicos. Valor del juego” en *Las Provincias*, domingo 11 de agosto de 1935, p. 19.
- CARBÓ, S. (1936) “Un juego” en *La Escuela en Acción* nº 17, p. 514.
- CARBONELL, M. (1897) “Niños y juegos” en *La Escuela Moderna* nº 74, pp. 326-330.
- CARBONELL, M. (1903) “Pedagogía maternal. IV- Juegos y juguetes” en *La Escuela Moderna* nº 149, pp. 99-102.
- CARPENTE, B. (1986) “Aprender jugando” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 143, pp. 17-22.
- CASTIELLA, F. (1929) “Los juegos infantiles” en *Revista de Pedagogía* nº 92, pp. 343-351.
- CASTRO, J. (1978) “Entre el juego y la geometría” en *Vida Escolar* nº 199-200, pp. 2-7.
- CASTRO, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* nº 49, pp. 288-298.
- CASTRO, N. (1895) “Educación física de las niñas” en *La Escuela Moderna* nº 50, pp. 357-368.
- CATALÁN, J. (1980) “El juego y el juguete” en *La escuela en acción* nº 10.411, pp. 15-17.
- CAUSÍ, T. (1925) “Filosofía del deporte” en *Revista de Pedagogía* nº 44, pp. 346-353.
- CAUSÍ, T. (1925) “Filosofía del deporte” en *Revista de Pedagogía* nº 45, pp. 395-403.
- CEBOLLADA, M<sup>a</sup>D. (1980) “Material didáctico y equipamiento” en *Vida Escolar* nº 205, p. 77.
- CERVERA, A. (1901) “Construcción escolar” en *La Escuela Moderna* nº 121, pp. 330-332.
- CHABOT, CH. (1914) “La enseñanza por la acción” en *BILE* nº 651, pp. 168-173.

- CHAVES, R. (1948) “La educación física en la escuela. Plan de trabajo” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 7.564-7.565, pp. 223-224.
- CHAVES, R. (1949) “La educación física en la escuela. Juegos dirigidos” en *La escuela en acción* (suplemento pedagógico de *El Magisterio Español*) nº 7.725-7.726, p. 80.
- CHAVES, R. (1951) “Educación física. Juegos escolares” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 7.885 y 7.886, p. 188.
- CHAVES, R. (1951) “Juegos dirigidos” en *La Escuela en Acción* nº 7.894-7.895, p. 213.
- CHAVES, R. (1952) “Educación física. Juegos dirigidos, con fines predeportivos” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.054-8.055, p. 14.
- CHAVES, R. (1952) “Juegos dirigidos con fines predeportivos” en *La Escuela en Acción* nº 8.063-8.064, p. 55.
- CHAVES, R. (1953) “El plan para la Educación Física de las niñas, según los Cuestionarios Nacionales” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.186 y 8.187, p. 90.
- CHAVES, R. (1954) “El juego o la actividad lúdica predeportiva (niñas)” en *La Escuela en Acción* nº 8.197-8.198, p. 122.
- CHAVES, R. (1954) “Juegos (niños)” en *La Escuela en Acción* nº 8.202-8.203, pp. 153-154.
- CHAVES, R. (1954) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.213-8.214, pp. 187-188.
- CHAVES, R. (1954) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.286-8.287, p. 14.
- CHAVES, R. (1954) “La educación física en la escuela. Juegos para niñas” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.297-8.298, p. 47.
- CHAVES, R. (1955) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.403-8.404, pp. 57-58.

- CHAVES, R. (1955) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.315-8.316, pp. 125-126.
- CHAVES, R. (1955) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.336-8.337, p. 178.
- CHAVES, R. (1956) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.431-8.432, p. 153.
- CHAVES, R. (1956) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.451-8.452, p. 199.
- CHAVES, R. (1956) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.516-8.517, p. 60.
- CHAVES, R. (1956) “La educación física en la escuela. Juegos para niños” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.508-8.509, p. 25.
- CHAVES, R. (1959) “La educación física en la escuela” en *La Escuela en Acción* nº 8.790-8.791, p. 217.
- CHAVES, R. (1965) “El juego en el campamento” en *Revista del Instituto de la Juventud* nº 0, pp. 87-90.
- CHICO, P. (1949) “Fútbol y pedagogía” en *El Magisterio Español* nº 7.658, p. 167.
- CLAPARÈDE, E. (1935) “El problema del juego” en *Revista de Pedagogía* nº 167, pp. 521-526.
- CLAPARÈDE, E. (1914) “Las ideas pedagógicas de Rousseau y el concepto funcional de la infancia” en *BILE* nº 646, pp. 1-8.
- CLAPARÈDE, E. (1921) “La escuela y la psicología experimental” en *BILE* nº 734, pp. 143-152.
- CLAPARÈDE, E. (1921) “La escuela y la psicología experimental” en *BILE* nº 738, pp. 297-303.
- CLAPARÈDE, E. (1925) “La escuela y la psicología experimental” en *Revista de Pedagogía* nº 48, pp. 540-546.

- CLÚA, J (1915) “Juegos infantiles” en *Boletín del Liceo Escolar* (Lleida) nº 76, p. 15.
- COIROLO, H. (1933) “El código del niño” en *BILE* nº 881, pp. 257-263.
- COLAROSSO, B. (1915) “El método de la pedagogía científica de la doctora María Montessori” en *La Escuela Moderna* nº 282, pp. 96-101.
- COLECTIVO de maestras del colegio nacional La Vinyala Sant Vicenç dels Horts (1983) “La ludoteca: su espacio dentro del ámbito escolar” en *Escuela Española* nº 2.662, p. 161.
- COLECTIVO escuela no sexista (1984) “El juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 118, pp. 13-15.
- COLINO, A. (1985) “Jugando con el aire: investigando en el aula” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 122, pp. 22-24.
- COLUMBIÉ, R. (1902) “Los juegos” en *Boletín de la Escuela Moderna* nº 1, Año II, pp. 1-4.
- CORBALÁN, F. y GAIRÍN, J. M<sup>a</sup>. (1988) “Juegos en clase de Matemáticas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 160, pp. 50-51.
- CORREDOR, J. (1983) “Algunas reflexiones” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, pp. 4-6.
- CORROTO, S. (1955) “Otro procedimiento muy eficaz. Yo leo y juego” en *Escuela Española* nº 752, pp. 389-390.
- CORTIZAS, A. (2005) “El juego (tradicional) en la escuela” en *Padres y Maestros* nº 293, pp. 7-10.
- COSSÍO, MB. (1881) “Los museos de partido o cantonales”, en *BILE* nº 116, pp. 180-183.
- COSSÍO, MB. (1888) “Contra la introducción de los ejercicios militares y batallones escolares en la escuela” en *BILE* nº 272, pp. 145-147.
- COSSÍO, MB. (1888) “Las colonias escolares de vacaciones” en *BILE* nº 277, pp. 205-210.
- COSSÍO, MB. (1906) “El maestro, la escuela y el material de enseñanza” en *BILE* nº 559, pp. 289-296.
- COUSINET, R. (1927) “El placer y el juego” en *Revista de Pedagogía*, nº 68, pp. 353-357.
- CREDARO, B. (1921) “Los problemas pedagógicos en Platón y Aristóteles, particularmente en lo que toca a la educación física” en *BILE* nº 730, pp. 1-7.

- CREDARO, B. (1921) “Los problemas pedagógicos en Platón y Aristóteles, particularmente en lo que toca a la educación física” en *BILE* nº 731, pp. 38-42.
- CRESPO, MT. (1987) “Las ludotecas (I)” en *Escuela Española* nº 2.848, p. 51.
- CRESPO, MT. (1987) “Las ludotecas y su funcionamiento (y II)” en *Escuela Española* nº 2.849, p. 71.
- CRESPO, R. (1925) “La alegría en la escuela” en *Revista de Pedagogía* nº 42, pp. 278-280.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1986) “Juegos científicos” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 143, pp. 91-93.
- CURTIS, H. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* nº 702, pp. 264-270.
- CURTIS, H. (1918) “El juego y la formación de los hábitos y del carácter” en *BILE* nº 703, pp. 294-298.
- DABNEY, M. (1928) “Programas de las actividades en el ‘Kindergarten’ y los primeros grados de la escuela primaria” en *BILE* nº 821, pp. 267.270.
- DÁVILA, B. W. (1891) “La primera colonia escolar granadina” en *BILE* nº 345, pp. 177-184.
- DE LA HABA, A. y MARTÍNEZ, L. (1985) “Una ludoteca pacifista. ‘Arco iris travieso’ de Córdoba” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 132, pp. 84-86.
- DE PABLO, L. (1958) “Juegos escolares” en *Bordón* nº 76, pp. 247-256.
- DE PABLO, L. (1960) “El juego y el deporte como medios de formación” en *Revista Española de Pedagogía* nº 69, pp. 82-88.
- DE RABAUDY, J. (1917) “El método froebeliano es el método ideal para la educación familiar de los niños de tres a seis años” en *La Escuela Moderna* nº 315, pp. 773-777.
- DEL CORRAL, J. (1951) “Un curso de juegos infantiles en la Universidad de Belgrano” en *Servicio* nº 365, p. 4.
- DEL MORAL, ME. (1996) “Videojuegos, juegos de rol, simuladores” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 246, pp. 84-88.
- DEL POZO, C. (1948) “Juguetes... para que jueguen los niños” en *Escuela Española* nº 346, p. 3.
- DEL POZO, M. del M. (1993-1994) “La utilización de parques y jardines como espacios educativos alternativos en Madrid (1900-1931)” en *Historia de la Educación* nº 12-13, pp. 149-184.

- DEYA, M. (1959) “Las diversiones en nuestro pueblo” en *Vida Escolar* nº 9-10, pp. 26-27.
- DIAZ, I. (1956) “Para saber trabajar hay que saber jugar” en *Servicio* nº 586, p. 15.
- DIDASCALIA (1974) “El juego, el juguete y el niño” en *Didascalía* nº 47, pp. 3-4.
- DORESTE, F. (1932) “La lectura ideovisual” en *Revista de Pedagogía* nº 132, pp. 550-555.
- DUNYÓ, F. (1979) “Jugar en la escuela” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, pp. 25-27.
- E. A. G. (1962) “Juegos geográficos” en *Vida Escolar* nº 41, pp. 36-37.
- E. B. (1952) “Lengua española. Asunto: juegos y deportes” en *Escuela Española* nº 568, p. 74.
- E.B. (1942) “Lengua española. Grados preparatorio y elemental. Los juguetes” en *Escuela Española* nº 51, pp. 293-294.
- E.B. (1956) “Lengua española. Primer ciclo del período elemental” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) nº 820, p. 636.
- ECHEVARRÍA, L. (1956) “La educación física en la Escuela” en *Bordón* nº 61, pp. 235-237.
- EGUIBAR, M. (1974) “La elección de los juguetes” en *El Magisterio Español* nº 10.242, pp. 12-14.
- EGUIBAR, M. (1976) “Juego infantil y juguete didáctico” en *El Magisterio Español* nº 10.315, pp. 12-13.
- ESCODA, X. (1932) “Els jocs educatius a l’escola. El procediment de Mlle. Pittard, de Ginebra” en *Butlletí dels Mestres (Publicació pedagògica del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya)* nº 65-66, pp. 106-108.
- ESCOLANO, A. (1979) “El derecho del niño a la educación” en *Vida Escolar* nº 204, pp. 40-42.
- ESTEVE, J. M. (1983) “Los juguetes de la TV” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 99, pp. 18-21.
- FERNÁNDEZ, A. (1929) “El juego de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 451, pp. 170-175.
- FERNÁNDEZ, A. (1951) “Padres, juguetes y otras cosas” en *Escuela Española* nº 508, pp. 63-64.

- FERNÁNDEZ, J. y PALLARÉS, M<sup>a</sup>.R. (2002) “El ajedrez, seña de identidad” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 313, pp. 29-33.
- FERNÁNDEZ, ML. (1979) “Jugar es aprender” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, pp. 4-9.
- FERNÁNDEZ, S. (1991) “La didáctica de la gimnástica en el siglo XIX” en *Bordón* nº 43, pp. 249-254.
- FILGUEIRA, J. y CORROCHANO, M. (1955) “Gimnasia y educación. La experiencia del Instituto de Pontevedra” en *Revista de Educación* nº 33-34, pp. 20-30.
- FLORES, MC. (1970) “El juego y los juguetes educativos para niños en edad preescolar” en *Didascalía* nº 8, pp. 16-18.
- FRAU, J. (1960) “El ‘seis por ocho’. Juego recreativo para el dominio de las tablas de multiplicar” en *Servicio* nº 715, p. 10.
- GALLEGO, F. (1936) “Un juego. El Tejo” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 18, p. 546.
- GARCÍA HOZ, V. (1953) “Las artes plásticas en la escuela” en *Bordón* nº 38, pp. 263-268.
- GARCÍA HOZ, V. (1963) “Educación preescolar” en *Revista Española de Pedagogía* nº 84, pp. 19-20.
- GARCÍA, F. (1980) “Las actividades lúdicas” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*), nº 10.413, pp. 15-18.
- GARCÍA, I. (1979) “La importancia del juego en la infancia (I)” en *Escuela Española* nº 2.505, p. 14.
- GARCÍA, I. (1982) “El juego en la edad preescolar” en *Escuela Española* nº 2.618, p. 195.
- GARCÍA, I. (1983) “Las ludotecas” en *El Magisterio Español* nº 10.718, p. 29.
- GARCÍA, I. (1983) “Los juguetes” en *Escuela Española* nº 2.680, p. 663.
- GARCÍA, J. (1895) “El juego corporal” en *La Escuela Moderna* nº 50, pp. 369-381.
- GARCÍA, L. (1995) “El Senado propone que el ajedrez sea una asignatura optativa” en *El País*, martes 14 de marzo de 1995, p. 35.
- GARCÍA, M. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 111, pp. 426-432.



- GARCÍA, M. (1904) “Procedimientos de enseñanza” en *La Escuela Moderna* nº 155, pp. 88-91.
- GARCÍA, M. (1912) “La educación de los niños anormales” en *La Escuela Moderna* nº 246, pp. 90-97.
- GARCÍA, M. A. (1984) “La historia cercana a través del juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 118, pp. 41-42.
- GARCÍA, P. de A. (1891) “El renacimiento de la educación física” en *La Escuela Moderna* nº 7, pp. 481-487.
- GARFELLA, P. (1997) “El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad”, *Historia de la Educación* nº 16, pp. 133-154.
- GARZÓN, M. (1983) “Cómo los niños pueden crecer a través del juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 105, pp. 70-72.
- GINER, F. (1887) “El Ayuntamiento de Madrid y el juego de los niños” en *BILE* nº 259, pp. 338-339.
- GINER, F. (1888) “Los problemas de la educación física” en *BILE* nº 273, pp. 157-158.
- GOLDAMMER, H. (1895) “Las ocupaciones froebelianas en la escuela primaria” en *La Escuela Moderna* nº 47, pp. 93-97.
- GÓMEZ, C. (1998) “El patio dentro del aula” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 266, pp. 19-21.
- GONZÁLEZ BOTELLA, Dra. (1978) “El juego asociativo. Escuelas maternas” en *El Magisterio Español* nº 10.468, p. 38.
- GONZALEZ, E. (1949) “Maternales. Los juguetes” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 7.654 y 7.655, p. 152.
- GONZÁLEZ, L. (1970) “El juego artístico elemental” en *Didascalía* nº 1, pp. 32-36.
- GONZÁLEZ, S. (1956) “La lotería ortográfica, novísimo invento de un maestro zaragozano” en *Mundo Escolar* nº 32, pp. 8-9.
- GRANDE, J. (1955) “Educación Física en la Escuela” en *Bordón* nº 52, pp. 211-214.
- GRAS, J. (1933) “La joguina de l’any, eix d’activitats escolars” en *Butlletí dels Mestres (Publicació pedagògica del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya)* Año V, pp. 119-121.

- GRUP F9 (2000) “Jugar con el ordenador, también en la escuela” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 291, pp. 52-54.
- GRUP F9 (2000) “Un espacio para la simbiosis” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 291, pp. 66-69.
- GRUPO de profesores colegio público Teodoro Zuazua (1983) “Jugar: análisis de una moda” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 98, pp. 14-15.
- GUERRA, R. (1922) “Las líneas generales de un método racional de educación física” en *BILE* nº 749, pp. 248-249.
- GUIMERÁ, I. (1889) “Los ejercicios corporales” en *BILE* nº 288, pp. 33-37.
- HARLEY (1970) “Diferencias sexuales en la realización del juego” en *Notas y Documentos* nº 25, pp. 43-44.
- HERLIN, A. (1915) “Los juegos de los sordomudos” en *La Escuela Moderna* nº 290, p. 785-795.
- HERNÁNDEZ, A. (1960) “Juego de niños” en *Mundo Escolar* nº 121, p. 21.
- HERNÁNDEZ, F. (1955) “El ajedrez, instrumento de cultura. El noble juego introducido en la escuela española” en *Mundo Escolar* nº 12, p. 5.
- HERNÁNDEZ, G. (1955) “En Salamanca se celebró un campeonato de ajedrez. Influencias educativas del noble juego” en *Mundo Escolar* nº 4, p. 17.
- HERNÁNDEZ-CORONADO, R. (1955) “La educación física escolar” en *Mundo Escolar* nº 18, p. 4.
- HERRERO, M. (1942) “Deporte y ascetismo. Educación premilitar” en *Escuela Española* nº 42, pp. 145-146.
- HOMS, E. (1912) “La educación extra-escolar” en *BILE* nº 629, pp. 242-246.
- IGUÁCEL, F. (1939) “La educación física” en *El Magisterio Español* nº 6.647, pp. 178-179.
- INSTITUCIÓN (1909) “Decimoquinta colonia de vacaciones” en *BILE* nº 604, pp. 221-224.
- J. N. H. (1959) “Juegos de imitación (II). Transporte” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) nº 959, p. 171.
- J. N. H. (1959) “Período elemental. Iniciación. Juegos deportivos” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) nº 955, p. 111.
- J.N.H. (1951) “Los juegos” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) nº 518, p. 213.
- J.N.H. (1956) “Los juegos” en *La Vida en la Escuela* nº 830, p. 635.

- J.N.H. (1959) “Juegos sedentarios” en *La Vida en la Escuela* (suplemento de *Escuela Española*) nº 954, p. 95.
- JACQUIN, G. (1960) “El juego y el educador” en *Servicio*, nº 699, p. 4.
- JORDÁN, E. (1980) “El juguete y su didáctica” en *La Escuela en Acción* nº 10.413, pp. 10-11.
- JOVELLANOS (1895) “Pensamiento sobre los juegos” en *La Escuela Moderna* nº 46, p. 43.
- KETT, C. (1927) “Las colonias de vacaciones” en *BILE* nº 807, pp. 161-169.
- LABRA, R. M. de (1887) “Conferencias pedagógicas de la Institución Libre en el fomento de las Artes. Pestalozzi y Fröebel” en *BILE* nº 249, pp. 177-181.
- LAVEGA, P. (2003) “El sentir lúdico y recreativo del juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 322, pp. 51-53.
- LLORCA, A. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 112, pp. 37-44.
- LOMBARDO-RADICE, G. (1928) “El folklore y la educación de los niños” en *Revista de Pedagogía* nº 81, pp. 385-395.
- LONGO, N. y LONGO, M. (1993) “Ludotecas y mediatecas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 218, pp. 68-70.
- LÓPEZ, A. (1889) “La educación de los párvulos según Mme. Kergomard” en *BILE* nº 297, pp. 185-188.
- LÓPEZ, J. (1895) “Educación física de la niñez” en *La Escuela Moderna* nº 48, pp. 177-179.
- LORENTE, F. (1966) “La lección de educación física y la didáctica” en *Vida Escolar* nº 80, pp. 24-25.
- LORENZANA, S. (1909) “Los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 218, pp. 758-762.
- LUZURIAGA, L. (1925) “El método Decroly” en *BILE* nº 786, pp. 276-280.
- LUZURIAGA, L. (1927) “La pedagogía del equipo” en *Revista de Pedagogía* nº 69, pp. 401-406.
- LUZURIAGA, L. (1929) “El juego y el trabajo en la educación” en *Revista de Pedagogía* nº 93, pp. 411-415.
- M. S. (1958) “El fútbol, ‘centro de interés’” en *Mundo Escolar* nº 78, p. 22.
- MACHADO, A. (1884) “Juegos infantiles españoles” en *BILE* nº 175, pp. 149-154.

- MACHADO, A. (1885) “Ensayo de juegos y canciones infantiles” en *BILE* n° 194, pp. 73-79.
- MAÍLLO, A. (1950) “La educación del sentido social. El papel de los juegos” en *Servicio* n° 343, p. 1.
- MALLART, J. (1931) “Las colonias de educación” en *BILE* n° 854, pp. 171-179.
- MALLART, J. (1931) “Las colonias de educación”, en *BILE* n° 855, pp. 207-213.
- MANEUVRIER, ME. (1890) “El concurso Bischoffsheim sobre la organización de juegos escolares” en *BILE* n° 318, pp. 132-134.
- MANEUVRIER, ME. (1890) “El concurso Bischoffsheim sobre la organización de juegos escolares” en *BILE* n° 319, pp. 150-154.
- MANEUVRIER, ME. (1890) “El concurso Bischoffsheim sobre la organización de juegos escolares” en *BILE* n° 320, pp. 161-164.
- MARÍN, R. (1971) Apuntes sobre “*Principios de la educación. II El juego y la creatividad*”, Valencia: Universidad de Valencia.
- MARQUÉS, P. (2000) “Las claves del éxito” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 291, pp. 55-58.
- MARTÍ Y ALPERA, F. (1900) “Lo que deben ser los juegos de los niños”, en *La escuela moderna*, n° 110, pp. 362-368.
- MARTÍN, C. y CASCÓN, P. (1987) “Unas fichas lúdicas” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 150, pp. 74-76.
- MARTINEZ, A. (1985) “La educación física en las ideas pedagógicas de Cossío” en *Bordón* n° 258, pp. 399-411.
- MARTÍNEZ, L. y DE LA HABA, A. (1987) “La ludoteca, una escuela para la participación” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 150, pp. 54-56.
- MARTÍNEZ, M. (1986) “Juegos cooperativos, una nueva forma de jugar” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 140, pp. 19-20.
- MASCARÓ, J. (1959) “El juego de los colores” en *Servicio* n° 690, p. 12.
- MASCLÁNS, F. (1930) “El ajedrez en la escuela” en *Revista de Pedagogía* n° 105, pp. 404-409.
- MATEOS, A. (1993) “El juego de la colonización” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 1993, pp. 35-37.

- MEDINA, A. (1959) “Guiones de trabajo escolar. Maternales y párvulos. Juegos y juguetes” en *Vida Escolar* nº 4, pp. 3-5.
- MEDINA, A. (1959) “Guiones de trabajo escolar. Maternales y párvulos. Juegos y ejercicios de cálculo” en *Vida Escolar* nº 9-10, pp. 10-13.
- MEDINA, A. (1959) “Juegos educativos” en *Vida Escolar* nº 13, pp. 4-5.
- MEDINA, A. (1963) “II Feria Internacional de Juguetes” en *Revista de Educación* nº 153, p. 15.
- MERINO, M. (1979) “Cuidado con los juguetes educativos” en *El Magisterio Español* nº 10.516, p. 26.
- MESAS, T. (1985) “El párvulo y sus juguetes en clase” en *Escuela Española* nº 2.769, p. III.
- MÉTODO MONTESSORI (1913) “La ‘casa dei Bambini’ y un ‘kindergarten’ gratuito” en *BILE* nº 635, pp. 50-52.
- MICHELET, A. (1986) “El maestro y el juego” en *Perspectivas UNESCO*, Vol. XVI, nº 1, pp. 117-126.
- MÍNGUEZ, A. (1986) “¿Queréis jugar a los naipes?” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 137, pp. 48-50.
- MOMPIELA (1980) “Jugar y tener que jugar” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*), nº 10.413, p. 21.
- MONERA, M. L. (1985) “Análisis del ocio y tiempo libre en la actualidad” en *Bordón* nº 256, pp. 112-116.
- MONGE, M. (1968) “La crueldad infantil” en *Bordón* nº 156-157, pp. 211-218.
- MORALES, M. (1996) “Un juego de rol para la cohesión” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 250, pp. 29-32.
- MORATINOS, J. F. (1981) “La educación del niño a través del juego (y III)” en *EGB (Órgano informativo y de opinión de la Asamblea Nacional del Profesorado Estatal de EGB)*, nº 159, p. 20.
- MORATINOS, J. F. (1981) “La educación del niño a través del niño (II)” en *EGB (Órgano informativo de la Asociación Nacional del Profesorado Estatal de EGB. Asociación Sindical)*, nº 158, p. 18.
- MORO, G. (1988) “Una ludoteca en el parque” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 156, pp. 63-64.
- MOSSO, A. (1892) “La educación física de la mujer” en *BILE* nº 373, pp. 241-249.

- MOYA, J. (1973) “Jugar” en *La escuela en acción* nº 10.129, pp. 26-27.
- MUÑOZ, J.L. (1970) “¿Por qué se aburren muchos escolares?” en *Vida Escolar* nº 117, pp. 27-29.
- NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* nº 873, pp. 4-13.
- NELSON, E. (1933) “Función educativa y social de la plaza de juegos” en *BILE* nº 874, pp. 47-51.
- NORTES, A. (1980) “Juego educativo ‘SN-10’” en *La Escuela en Acción*, nº 10.414, pp. 35-38.
- NOTAS PEDAGÓGICAS (1892) “La lectura á los párvulos mediante juegos” en *La Escuela Moderna* nº 13, pp. 291-292.
- NOTAS PEDAGÓGICAS (1901) “Valor educativo de los juegos” en *La Escuela Moderna* nº 120, pp. 312-313.
- OLLE, F. (1967) “El juego y los juguetes” en *Revista de Educación* nº 191, pp. 109-113.
- OTERO, J. C. (1982) “El juego en la escuela como parte integrante de las clases de educación física” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 10.429, pp. 14-19.
- P. P. C. (1969) “El ajedrez, asignatura de escuela” en *El Magisterio Español* nº 9.861, p. 3.
- PAJARÓN, R. (1989) “La educación física en la legislación de primera enseñanza española en el siglo XIX” en *Bordón* nº 2, Vol. 41, pp. 345-353.
- PARTRIDGE, E. (1965) “Los juguetes” en *Notas y Documentos* nº 25, 1970, pp. 51-52.
- 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* núm. 7, pp. 117-133.
- PELEGRÍN, AM. (1972) “Expresión dramática” en *La escuela en acción* nº 10.089, pp. 7-9.
- PENAS, A. (1985) “Los deberes escolares y el tiempo libre de los niños” en *Escuela Española* nº 2.751, p. 28.
- PERALTA, J. (1918) “La pedagogía de la educación física en el sistema de Locke” en *BILE* nº 694, pp. 7-12.

- PÉREZ, E. (1973) “El juguete motivo de reflexión” en *El Magisterio Español*, nº 10.122, p. 4.
- MADRAZO, G. (1986) “La pedagogía del juguete” en *Escuela Española* nº 2.845, p. 1.258.
- PÉREZ, M. A. (1985) “El juego en el niño” en *Escuela Española* nº 2.764, p. 306.
- PÉREZ, P. (1980) “Juego y educación” en *La Escuela en Acción* nº 10.413, pp. 12-14.
- PÉREZ, R. (1975) “El juego: placer y personalidad” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, pp. 12-14.
- PIERAS, R. (1955) “Ludo-pedagogía” en *El Magisterio Español* nº 8.331, p.
- PIERAS, R. (1956) “El fútbol como centro de interés” en *Escuela Española* nº 817, pp. 585-586.
- PRIETO, MA. (1970) “El juego: su conceptualización” en *Notas y Documentos* nº 25, pp. 4-9.
- PRIETO, MA. (1970) “Introducción” en *Notas y Documentos* nº 25, p. 3.
- PRIETO, MA. (1970) “Normas prácticas respecto a la adquisición y uso de los juguetes” en *Notas y Documentos* nº 25, pp. 49-50.
- PRIETO, MA. (1972) “El juego en el nivel pre-escolar” en *Vida Escolar* nº 135-137, pp. 23-32.
- PRIETO, MA. (1973) “El juego en la edad preescolar: conceptualización” en *Revista de Educación* nº 229, pp. 12-21.
- PRIETO, MA. (1974) “Conquista del pensamiento, la autonomía y el sentido creativo por el juego simbólico” en *Didascalía* nº 47, pp. 38-44.
- PUCH, F. (1947) “Psicología en la fabricación de juguetes” en *El Magisterio Español* nº 7.460., p. 633.
- RABATÉ, C. (1993-1994) “Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX” en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* nº 12-13, pp. 365-382.
- RAMOS, L. (1996) “Gira, trompo, gira...” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 243, pp. 24-26.
- REGALADO, P. y SÁNCHEZ, L. (1977) “Material didáctico PSICOGRAF (I). Ruleta didáctica y Ábaco colectivo” en *Vida Escolar* nº 191-192, pp. 49-66.

- RIBAS, C. (1957) “Enojos, peleas y trampas en los juegos infantiles” en *Servicio* n° 603, p. 11.
- RODARI, G. (1977) “Un juguete llamado libro” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 36, pp. 28-31.
- RODRIGO, A. (1959) “Juegos de los pequeños” en *Servicio* n° 678, p. 7.
- RODRÍGUEZ, A. (1986) “El teatro activo como ludismo” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 143, pp. 40-42.
- RODRÍGUEZ, F. (1958) “Del juego al lenguaje” en *Mundo Escolar* n° 93, p. 18.
- RODRÍGUEZ, L. (1959) “El juguete de la era atómica. Electromecano” en *Servicio* n° 664, p. 15.
- RODRÍGUEZ, S. (1949) “El juego actividad pura” en *Escuela Española*, n° 406, p. 107.
- RODRÍGUEZ, S. (1949) “El juego y la escuela” en *Escuela Española* n° 399, p. 3.
- RODRÍGUEZ, S. (1970) “La pedagogía de la expresión en la educación de deficientes mentales” en *Vida Escolar* n° 120, pp. 23-28.
- ROJO, JA. (1986) “Pedagogía y violencia (y II)” en *Escuela Española* n° 2.837, pp. 6-7.
- ROMERO, E. (1927) “La educación física en la Universidad” en *BILE* n° 802, pp. 1-8.
- ROSA Y ALBERTI, R. (1919) “El curso internacional de pedagogía científica de la doctora Montessori” en *BILE* n° 711, pp. 177-181.
- ROTGER, B. (1983) “El juego en el niño” en *Escuela Española* n° 2.654, p. 2.
- ROUMA, G. (1921) “La vida feliz en el jardín de niños” en *BILE* n° 732, pp. 66-71.
- ROYO, M. (1975) “Diseño industrial y juguete educativo: algunas contradicciones” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 1, pp. 15-17.
- RUBIO, R. (1893) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 391, pp. 145-150.
- RUBIO, R. (1894) “Los juegos corporales en la educación” en *BILE* n° 407, pp. 40-45.
- RUBIO, R. (1896) “El pasado y el porvenir de la educación física, según el Dr. Mosso” en *BILE* n° 436, pp. 193-197.



- RUBIO, R. (1896) “La gimnasia escolar y la educación física” en *BILE* nº 432, pp. 70-74.
- RUBIO, R. (1898) “De educación física” en *BILE* nº 457, pp. 104-110.
- RUBIO, R. (1901) “Hay que enseñar á jugar” en *La Escuela Moderna* nº 118, pp. 85-87.
- RUBIO, R. (1908) “La gimnasia escolar en Francia” en *BILE* nº 582, pp. 262-268.
- SABATER, A. (1918) “Juegos infantiles” en *Boletín del Liceo Escolar (Lleida)* nº 114-115, pp. 2-5.
- SAEZ, P. (1980) “Los juegos de los escolares” en *Escuela Española* nº 2.518, p. 195.
- SAINZ-PARDO, M. (1974) “El juguete improvisado” *Didascalía* nº 47, pp. 60-61.
- SAMA, J. (1892) “La educación física de la mujer” en *BILE* nº 381, pp. 371-379.
- SAMONATI, A. (1913) “El sistema de enseñanza de la Dra. Montessori”, en *BILE* nº 642, pp. 262-272.
- SAMONATI, A. (1913) “El sistema de enseñanza de la Dra. Montessori” en *BILE* nº 643, pp. 291-302.
- SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* nº 302, pp. 257-262.
- SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* nº 303, pp. 273-275.
- SAN MARTÍN, A. (1889) “De los juegos corporales más convenientes en España” en *BILE* nº 304, pp. 289-292.
- SAN MARTÍN, A. (1893) “Notas sobre educación física” en *BILE* nº 396, pp. 225-233.
- SAN MARTÍN, A. (1900) “Los juegos escolares” en *La escuela moderna*, nº 108, p. 161-165.
- SÁNCHEZ, R. (1947) “Juegos escolares” en *La Escuela en Acción* nº 7.517-7.518, p. 84.
- SÁNCHEZ, R. (1947) “Juegos escolares” en *La Escuela en Acción* nº 7.504-7.505, p. 27.

- SÁNCHEZ, R. (1947) “Los juegos escolares” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 7.512-7.513, p. 46.
- SÁNCHEZ, R. (1948) “Los juegos escolares” en *El Magisterio Español* nº 7.537-7.538, p. 140.
- SÁNCHEZ, R. (1948) “Los juegos escolares” en *La Escuela en Acción* nº 7.564-7.565, pp. 223-224.
- SÁNCHEZ, R. (1949) “Los juegos escolares” en *El Magisterio Español* nº 7.735-7.736, p. 108.
- SÁNCHEZ, R. (1950) “Juegos escolares” en *La Escuela en Acción* nº 7.762-7.763, p. 191.
- SÁNCHEZ, R. (1950) “Los juegos escolares” en *El Magisterio Español* nº 7.754-7.755, p. 166.
- SÁNCHEZ-ARBÓS, M. (1934) “Los problemas de la escuela. IX- El juego” en *BILE* nº 888, pp. 73-75.
- SCHRADER, M. (1884) “Pestalozzi y Froebel con relación á los jardines de la infancia” en *BILE* nº 173, pp. 119-121.
- SEBASTIÁN, J. y otros (1986) “Los anuncios de juguetes en televisión: diferenciación sexual en la asignación de juguetes e imagen del niño” en *Revista Española de Pedagogía* nº 171, pp. 55-68.
- SECADAS, F. (1972) “A dónde va la escuela” en *Didascalía* nº 21, pp. 32-36.
- SECADAS, F. (1974) “Reflexiones al paso” en *Didascalía* nº 44, pp. 41-48.
- SECADAS, F. (1981) “El juego en el ciclo inicial” en *Bordón* nº 237, pp. 143-164.
- SELA, A. (1887) “Las colonias escolares de vacaciones” en *BILE* nº 252, pp. 225-228.
- SELA, A. (1888) “La educación física de la mujer” en *BILE* nº 284, pp. 297-299.
- SELA, A. (1888) “La educación física de la mujer” en *BILE* nº 285, pp. 302-305.
- SENET, HJ. (1900) “Algunas instrucciones sobre la práctica de los ejercicios físicos” en *La Escuela Moderna* nº 106, pp. 69-71.
- SERGI, Dr. (1895) “La enseñanza de la gimnástica” en *La Escuela Moderna* nº 53, pp. 92-95.
- SERVICIO (1951) “Juegos y deportes” en *Servicio* nº 378, p. 6.

- SHAW, A. (1900) “La enseñanza por la acción” en *BILE* nº 488, pp. 331-338.
- SILVESTRE, N. y MARTÍNEZ, I. (1975) “Tiempo de jugar. El juego en el parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, pp. 8-12.
- SLUYS, A. y JONCKHEERE, T. (1913) “Los juegos en la educación” en *BILE* nº 645, pp. 353-358.
- SLUYS, MA. (1911) “Los programas de la educación física en la escuela belga” en *BILE* nº 610, pp. 15-19.
- TAGORE, R. (1936) “Enseñanza de párvulos. Ejercicios de observación y lengua materna. Ciencias físico-naturales” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8, p. 242.
- TAVERNER, J. A. (1942) “Los juegos en la enseñanza” en *Escuela Española* nº 51, p. 291.
- TAYLOR, A. R. (1900) “Los instintos y los juegos de los niños” en *La Escuela Moderna* nº 108, pp. 166-171.
- TORO, J. (1979) “Juego y aprendizaje” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, pp. 10-11.
- TORRES, X. (1979) “Un espacio para el juego: las ludotecas” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 57, pp. 22-24.
- TORROJA, R. (1923) “Los juegos en la escuela” en *Revista de Pedagogía* nº 24, pp. 445-450.
- TRILLO, M. (1956) “Juegos educativos” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.459-8.460, p. 252.
- TRILLO, M. (1956) “Para las Escuelas Maternales y de Párvulos. Juegos educativos” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.451-8.452, p. 217.
- TRILLO, M. (1957) “Maternales y párvulos. El juego” en *La escuela en acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.630- 8. 631, p. 47.
- TRILLO, M. (1958) “Maternales y párvulos” en *La Escuela en Acción* (suplemento de *El Magisterio Español*) nº 8.664- 8.665, p. 168.
- TRILLO, M. (1959) “Maternales y párvulos” en *La Escuela en Acción* nº 8.809-8.810, p. 276.
- TRILLO, M. (1959) “Maternales y párvulos” en *La Escuela en Acción* nº 8.848-8.849, p. 18.

- TRILLO, M. (1962) “Maternales y párvulos” en *La Escuela en Acción* nº 9.208-9.209, p. 39.
- TRIPERO, TA. (1977) “La técnica del juego dramático y sus implicaciones educativas” en *Escuela Española* nº 2.382, p. 350.
- TRONCOSO, J. (1939) “Juegos infantiles” en *El Magisterio Español* nº 6.663, pp. 312-313.
- TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español*, nº 6.670, p. 363.
- TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español*, nº 6.668, pp. 848-849.
- TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español* nº 6.660, p. 286.
- TRONCOSO, J. (1939) “Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud” en *El Magisterio Español* nº 6.664, pp. 319-320.
- TUSQUETS, J. (1966) “Juegos nacionales y pedagogía del desarrollo” en *Revista de Educación* nº 185, pp. 81-85.
- TUSQUETS, J. (1969) “El significado de los juegos nacionales británicos y españoles” en *Perspectivas pedagógicas* nº 23, pp. 293-304.
- UNAMUNO, M. de (1921) “Boyscouts y footballistas” en *BILE* nº 730, pp. 14-15.
- URIOS, R. y FOS, P. (1989) “Los juegos en el parvulario” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 175, pp. 32-33.
- VACAS, C. (1983) “Educación físico-deportiva. Juegos simples, juegos predeportivos, juegos deportivos” en *Escuela Española* nº 2.699, p. 7.
- VAZQUEZ DE SOLA (1956) “Los niños también juegan al ajedrez” en *Mundo Escolar* nº 48, pp. 8-9.
- VÁZQUEZ, M. y APARICIO, J. M. (1979) “Conversando sobre el juego” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 50, pp. 40-44.
- VEGA, A. (1997) “Jugar a ser iguales” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 261, pp. 16-20.
- VILACLARA, J. M. (1992) “Aulas ludomat” en *Cuadernos de Pedagogía* nº 202, pp. 18-21.
- X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 216, pp. 43-46.
- X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 217, pp. 62-64.

- X. (1886) “Juegos corporales” en *BILE* nº 221, pp. 124-125.
- X. (1893) “Notas de una maestra sobre una colina escolar mixta” en *BILE* nº 396, pp. 237-239.
- ZAMORA, MD (1974) “El niño y el juego en la edad preescolar” en *Didascalía* nº 47, pp. 56-58.
- ZELAN, K. (1986) “Temas ocultos y ‘trucos’: los primeros libros de lectura” en *Perspectivas UNESCO*, Vol. XVI, nº 1, pp. 99-116.

#### **9.4.- Legislación educativa.**

- *Real Orden de 23 de Noviembre de 1878, aprobando el adjunto reglamento para el régimen de la Escuela-modelo de párvulos del sistema denominado Jardines de la Infancia.*
- *Circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 1894 (Gaceta de Madrid, 19 de marzo 1894).*
- *Resolución de 30 de octubre de 1942, por la que se publican los cuestionarios del primer curso de cultura general para los estudios del Magisterio (BM, 30-XI-1942).*
- *Resolución de 6 de diciembre de 1943 por la que se publican los cuestionarios del segundo curso de “Cultura general” para los estudios del Magisterio (BM. 3-I-1944).*
- *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE, 18- VII- 1945; BM, 6-VIII-1945).*
- *Circular de 6 de noviembre de 1945 por la que se publican los cuestionarios de primer curso para los alumnos de las Escuelas del Magisterio (BM, 3 y 10-XII-1945).*
- *Resolución de 26 de octubre de 1946 haciendo públicos los cuestionarios del segundo ejercicio para los alumnos de las Escuelas del Magisterio y dando normas para el desarrollo de la Enseñanza (BOE, 26-XI-1946, BM, 18-XI-1946).*
- *Orden de 2 de julio de 1947 por la que se aprueba los cuestionarios correspondientes al tercer curso de la carrera del Magisterio (BM, 28-VII-1947).*

- *Orden de 20 de julio de 1950 por la que se publica el programa de Educación Física femenina para la carrera del Magisterio (BM, 14-VIII-1950).*
- *Orden de 28 de septiembre de 1950 por la que se aprueban los cuestionarios para las Escuelas del Magisterio (BM, 2-X-1950).*
- *Orden de 29 de septiembre de 1951 por la que se aprueban los programas del segundo curso de Educación Física para alumnos de Escuelas del Magisterio (BM, 15-X- 1951).*
- *Orden de 20 de marzo de 1952 por la que se publican los cuestionarios correspondientes al tercer curso del Plan de estudios vigente en las Escuelas del Magisterio (BM, 31-III y 15-IX-1952).*
- *Orden de 14 de noviembre de 1952 por la que se publican los Cuestionarios de primero, segundo y tercer cursos para las alumnas de la carrera del Magisterio, correspondientes a la asignatura de “Educación física” (BM, 22-XII-1952 y 5-II-1953).*
- *Orden de 11 de enero de 1954, por la que se autoriza la celebración, dentro del presente curso, del primer Campeonato escolar de Ajedrez (BM, 22-II-1954. Serie A).*
- *Orden de 9 de febrero de 1955 por la que se aprueban los cuestionarios de las Enseñanzas de Hogar, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física, para alumnas del Bachillerato (BM, 28-IV-1955, serie A).*
- *Orden de 23 de mayo de 1958 por la que se aprueban los cuestionarios de “Enseñanzas del Hogar”, “Formación del Espíritu Nacional” y “Educación Física” para el Peritaje Mercantil en las Escuelas de Comercio (BM, 11-VIII-1958).*
- *Orden de 20 de octubre de 1958 por la que se aprueban los programas para los cursos de Bachillerato de las Enseñanzas de Hogar, Formación del Espíritu Nacional y Educación Física (BM, 3- XI-1958).*
- *Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959.*
- *Orden de 22 de junio de 1961 por la que se acuerda publicar el plan y programas que han de regir en lo sucesivo para la enseñanza de Educación Física en las Escuelas del Magisterio, Maestros. (BM, 18-IX-1961).*

- *Orden de 8 de julio de 1965 por la que se aprueban los cuestionarios que han de regir todas las actividades didácticas en las Escuelas de Enseñanza Primaria (BOE, 24-IX-1965, BM 7-X-1965)*
- *Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria (BOE 13-II-1967, BM 16-II-1967)*
- *Resolución de 20 de febrero de 1968 por la que se publican los programas de Educación Física, Formación del Espíritu Nacional y Enseñanzas del Hogar para alumnas del Bachillerato Elemental (BM, 4-III-1968).*
- *Decreto 2061/1969, de 16 de agosto, por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico (B.O.E. de 29-IX-1969).*
- *ORDEN de 16 de marzo de 1970 por la que se aprueba el Estatuto del juguete de interés pedagógico (BOE, 7 de abril de 1970).*
- *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 6-VIII-1970, BM 10-VIII-1970).*
- *Orden de 27 de julio de 1973 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación preescolar (BOE, 4-VIII-1973).*
- *Orden de 16 de septiembre de 1977 por la que se autoriza a los Centros de Formación Profesional que se indican para impartir, con carácter provisional, las enseñanzas no reguladas de Técnico auxiliar y Técnico especialista de Jardines de Infancia, rama Hogar, para Formación Profesional de primero y segundo grados, respectivamente (BOE, 17-X-1977).*
- *Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se dan normas sobre la aplicación de la Orden de 17 de enero de 1981 que regula las Enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica (BOE 11-II-1981).*
- *Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.*
- *MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículum de la educación secundaria obligatoria (BOE de 13 de septiembre de 1991).*
- *CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIENCIA, Decret 20/992, de 17 de febrer, del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum de*

- l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana* (DOGV nº 1728, de 20 de febrer de 1992).
- CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA, *Decret 47/1992 de 30 de març del Govern valencià, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria a la Comunitat Valenciana* (DOGV nº 1759, de 6 de abril de 1992).
  - GENERALITAT DE CATALUNYA DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Decreto 95/1992, de 28 de abril, por el cual se establece la ordenación curricular de la educación primaria* (DOGC 1593, de 13 de maig de 1992).
  - JUNTA DE ANDALUCÍA, *Decreto/1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía* (BOJA nº 56 de 20 de junio de 1992).
  - JUNTA DE ANDALUCÍA, *Decreto /1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía* (BOJA nº 56 de 20 de junio de 1992).
  - CONSELLERIA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA, *Decreto 245/1992 de 30 de xullo, polo que se establece o currículum de Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*, (DOG nº 158 venres 14 agosto 1992).
  - PAÍS VASCO, *Decreto 236/1992 de 11 de agosto, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco* (BOPV de jueves 27 de agosto de 1992).
  - CONSELLERIA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA, *Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículum da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma da Galicia* (DOG nº 63 de 2 de abril de 1993).
  - CONSERJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, *Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria, Santa Cruz de Tenerife* (BOC nº 44 de viernes 9 de abril de 1993).



### **9.5.- Memorias técnicas presentadas ante la Junta Provincial de Primera Enseñanza de Valencia.**

- ALBERT, M. (1909) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Bolbaite” en *Archivo de la Diputación Provincial de Valencia* (en adelante *A.D.P.V.*), E.9.3.15/Caja 3.
- ALVIAR, Q. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Requena”, *A.D.P.V.* , E.9.3.15/Caja 5.
- AMOROS, J. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, Algemesí, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1.
- BARCO, M<sup>a</sup> D. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre (párvulos). Chiva” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2.
- CASTELLÓ, M. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo (Grao de Gandia)”, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 3.
- CAUDELL, J. (1909) “Descripción de tres juegos infantiles de los que en la localidad tengan mayor valor pedagógico”, Llaurí, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 10.
- COLOMER, E. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo”, Pinet, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1.
- ESCRIBA, M<sup>a</sup> I. (1908) “ Enumeración de los juegos más comunes de niñas y explicación de los que se consideren de mayor eficacia educativa. Vallanca” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2.
- GARCÍA, R. (1909) “ Párvulos. Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Onteniente”, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 5.
- HERRERO, F. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo”, Buñol, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2.
- MARTINEZ, A. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. Buñol” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2.
- MARTINEZ, H. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. Ademuz” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2.

- MARTINEZ, M. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia con niñas”, Cuatretonda, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1.
- MARTINEZ, R. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a las niñas de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia. Carcaixent” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15, Caja 1.
- PELLICER, V. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. Bufalí”, en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 1.
- RUIZ, P. (1908) “Indicación de los juegos infantiles más comunes y consideraciones sobre su valor educativo. Puebla de San Miguel” en *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2.
- VALOR, L. (1908) “Juegos y ejercicios de gimnasia al aire libre que la autora hace practicar con preferencia a los párvulos de su escuela y fundamento pedagógico de esta preferencia”, Chiva, *A.D.P.V.*, E.9.3.15/Caja 2.