



BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO

Juego, educación y aprendizaje.
La actividad lúdica en la pedagogía infantil
Gonzalo Jover y Andrés Payá Rico (coords.)



S
O
C
I
E
D
A
D

E
S
P
A
Ñ
O
L
A

D
E

P
E
D
A
G
O
G
Í
A

B

2013 ENERO-MARZO

VOLUMEN 65 • N.º 1

MADRID (ESPAÑA)

ISSN: 0210-5934

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO

Juego, educación y aprendizaje. La actividad
lúdica en la pedagogía infantil

Gonzalo Jover y Andrés Payá Rico (coords.)



Volumen 65
Número 1
2013

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

Tasa de rechazo de artículos:

Año 2011: 70%.

Año 2012: 68%.

Año 2013 (hasta la fecha de edición de este número): 76%.

Compromiso editorial en la comunicación del resultado de la revisión de artículos: 2-3 meses.

Indexación de Bordón

La revista *Bordón* (según se indica en DICE): cumple el 100% de criterios LATINDEX (33/33); clasificada en el grupo A de la ANEP y en el grupo de impacto internacional INT2 del ERIH - European Reference Index for the Humanities. Indexada también en EBSCO, Categoría A en CIRC-DIALNET, INRECS (1º cuartil), MIAR (1º cuartil), RESH (17/18 criterios CNEAI; 21/22 criterios ANECA), CSIC-CINDOC, IRESIE, PIO, CARHUS, 360º.

La Sociedad Española de Pedagogía (SEP), editora de *Bordón*, es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA) y de la World Education Research Association (WERA). Los miembros de la SEP adquieren automáticamente los beneficios de pertenencia a la EERA y a la WERA.



Redacción

Toda la correspondencia general sobre la revista, y especialmente la referida a las relaciones de los colaboradores sobre originales, deberá dirigirse a:

Sociedad Española de Pedagogía

C/ Vitruvio, 8. 28006 Madrid. Tel.: 91 561 48 39.

Suscripciones

Toda la correspondencia sobre suscripciones y distribución debe remitirse a:

Bordón. Sociedad Española de Pedagogía

C/ Vitruvio, 8. 28006 Madrid. Tel.: 91 561 48 39.

Precios de suscripción institucional: España: 70 euros; extranjero: 90 euros. Número suelto: 20 euros.

Periodicidad

Bordón es una publicación trimestral que se edita en los trimestres enero-marzo, abril-junio, julio-septiembre y octubre-diciembre.

© Sociedad Española de Pedagogía

C/ Vitruvio, 8. 28006 Madrid (España)

Correo electrónico: sep@csic.es

Internet: www.sepedagogia.es

Patrocinios institucionales: Si una institución desea colaborar económicamente con la edición de un número de *Bordón* y figurar como patrocinador, póngase en contacto con la Secretaría de la Sociedad Española de Pedagogía.

Impresión: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A.

Depósito legal: M. 519-1958

ISSN: 0210-5934

Bordón es una revista de orientación pedagógica que publica la **Sociedad Española de Pedagogía**. Se distribuye entre los miembros de la Sociedad, pero puede también realizarse la suscripción y compra de ejemplares directamente.

CONSEJO DE REDACCIÓN - EDITORIAL BOARD

EDITOR JEFE/DIRECTOR - EDITOR-IN-CHIEF

Arturo Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

EDITORES ASOCIADOS - ASSOCIATE EDITORS

Ángeles Blanco Blanco. Universidad Complutense de Madrid

Inmaculada Egido Gálvez. Universidad Complutense de Madrid

Swapna Kumar. University of Florida

Carlos M^a Tejero-González. Universidad Autónoma de Madrid

CONSEJO EDITORIAL - EDITORIAL ADVISORY BOARD

Francisco Aliaga. Universidad de Valencia

Rosa Bruno-Jofre. Queen's University (Ontario, Canadá)

Randall Curren. University of Rochester (Nueva York, EE UU)

Charles Glenn. Boston University (EE UU)

Enrico Gori. Università degli Studi di Udine (Italia)

Lars Loevlie. Universidad de Oslo (Noruega)

Arturo de la Orden Hoz. Universidad Complutense de Madrid

Ramón Pérez Juste. Universidad Nacional de Educación de Educación a Distancia (UNED)

Pilar Quicios. Universidad Nacional de Educación de Educación a Distancia (UNED)

Julia Rubio Roldán. Orientadora escolar

Paul Standish. Institute of Education. University of London (Reino Unido)

Jesús Triguero Juanes. FIDE-Federación de Instituciones de Educación Particular (Chile)

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Valeria Aragone. sep@csic.es

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

José Luis Gaviria Soto. Presidente

Teresa Romañá Blay. Vicepresidenta primera

Gonzalo Jover Olmeda. Vicepresidente segundo

Arturo Galán González. Secretario general

María Jesús Mohedano Fuertes. Vicesecretaria

David Reyero García. Tesorero

COMITÉ CIENTÍFICO - SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

- Ignacio Alfaro Rocher. Universidad de Valencia
Víctor Álvarez Rojo. Universidad de Sevilla
Juan Ansión. Pontificia Universidad Católica del Perú
Alfredo J. Artilles. Arizona State University
Ángela E. Arzubiaga Scheuch. Arizona State University
Pilar Aznar Minguet. Universidad de Valencia
Eduardo Backhoff. Universidad Autónoma Baja California
Margarita Bartolomé Pina. Universidad de Barcelona
Jesús Beltrán Llera. Universidad Complutense de Madrid
Leonor Buendía Eisman. Universidad de Granada
Flor A. Cabrera Rodríguez. Universidad de Barcelona
Isabel Cantón Mayo. Universidad de León
Julio Carabaña Morales. Universidad Complutense de Madrid
Rafael Carballo Santaolalla. Universidad Complutense de Madrid
Mario Carretero Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid
María Castro Morera. Universidad Complutense de Madrid
Antoni Colom Cañellas. Universidad de las Islas Baleares
Ricardo Cuenca. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
Santiago Cueto. Sociedad de Investigación Educativa Peruana
M^a José Díaz-Aguado Jalón. Universidad Complutense de Madrid
Dimitar Dimitrov. George Mason University
Juan Escámez Sánchez. Universidad de Valencia
Araceli Estebanz García. Universidad de Sevilla
M^a José Fernández Díaz. Universidad Complutense de Madrid
Mariló Fernández Pérez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín Gairín Sallant. Universidad Autónoma de Barcelona
Lorenzo García Aretio. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca
Eduardo García Jiménez. Universidad de Sevilla
Narciso García Nieto. Universidad Complutense de Madrid
Carmen García Pastor. Universidad de Sevilla
José Manuel García Ramos. Universidad Complutense de Madrid
Jesús Nicasio García Sánchez. Universidad de León
Belén García Torres. Universidad Complutense de Madrid
Bernardo Gargallo López. Universidad de Valencia
Samuel Gento Palacios. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Petronilha B. Gonçalves e Silva. Asociación Brasileña de Investigación Educativa
M^a Ángeles González Galán. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ángel-Pío González Soto. Universidad Rovira i Virgili
Begoña Gros Salvat. UOC
Fuensanta Hernández Pina. Universidad de Murcia
Alfredo Jiménez Eguizábal. Universidad de Burgos
Carmen Jiménez Fernández. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Jesús M. Jornet Meliá. Universidad de Valencia
Luis Lizasoain Hernández. Universidad del País Vasco
Eduardo López López. Universidad Complutense de Madrid
Manuel Lorenzo Delgado. Universidad de Granada
Félix López Sánchez. Universidad de Salamanca
Joan Mallart i Navarra. Universidad de Barcelona
Carlos Marcelo García. Universidad de Sevilla
Miquel Martínez Martín. Universidad de Barcelona
Óscar Maureira. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Chile.
Mario de Miguel Díaz. Universidad de Oviedo
Ramón Mínguez Vallejos. Universidad de Murcia
Isabel Muñoz San Roque. Universidad Pontificia Comillas
M^a Ángeles Murga Menoyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Concepción Naval Durán. Universidad de Navarra
María José Navarro García. Universidad de Castilla La Mancha
María del Carmen Palmero Cámara. Universidad de Burgos
María Jesús Perales. Universidad de Valencia
Juan de Pablo Pons. Universidad de Sevilla
M^a Mar del Pozo Andrés. Universidad de Alcalá
Manuel de Puelles Benítez. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Josep María Puig Rovira. Universidad de Barcelona
Julio Ruiz Berrio. Universidad Complutense de Madrid
Marta Ruiz Corbella. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
María Auxiliadora Sales Ciges. Universidad Jaume I
Jesús M. Salinas Ibáñez. Universidad de las Islas Baleares
M^a Carmen Sanchidrián Blanco. Universidad de Málaga
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona
Jaume Sarramona López. Universidad Autónoma de Barcelona
M^a Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Luis Sobrado Fernández. Universidad de Santiago de Compostela
Jesús Modesto Suárez Rodríguez. Universidad de Valencia
Francisco Javier Tejedor Tejedor. Universidad de Salamanca
José Manuel Touriñán López. Universidad de Santiago de Compostela
Javier Tourón Figueroa. Universidad de Navarra
Jaume Trilla Bernet. Universidad de Barcelona
Gonzalo Vázquez Gómez. Universidad Complutense de Madrid
Julio Vera Vila. Universidad de Málaga
Verónica Villarán Bedoya. Universidad Peruana Cayetano Heredia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia
Miguel Ángel Zabalza Beraza. Universidad de Santiago de Compostela

Carta del Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía

Queridos amigos:

No es habitual que utilizemos esta plataforma de la revista *Bordón* para dirigirnos a nuestros socios. Siempre hemos hecho uso de otros medios más convencionales. Pero cuando los cambios y noticias que hay que comunicar competen directamente a la propia revista, parece que esta es la vía más adecuada para hacerlo.

En efecto hay algunos temas que se refieren a *Bordón* que aquí se van a comentar, pero además aprovecharemos para ponernos al día en otros varios aspectos de nuestra sociedad.

Como todos sabéis, en septiembre de 2010 se celebró el IV Congreso Iberoamericano de Pedagogía en la mexicana ciudad de Toluca, capital del Estado de México, en colaboración con los SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México).

Se trataba de la primera vez que separábamos la celebración de nuestro congreso nacional del iberoamericano. Pero parecía razonable que un congreso iberoamericano pudiese tener también su sede fuera de España. Por este motivo la Junta Directiva de la SEP tomó el acuerdo de que el congreso iberoamericano se celebrase cada dos años, alternando su sede en una ciudad española y una ciudad americana. La ronda española coincidirá siempre con nuestro congreso nacional, que seguirá celebrándose cada 4 años. Por eso el V Congreso Iberoamericano de Pedagogía ha coincidido con el XV Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Burgos, en julio de 2012. Y el VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía se celebrará en Santiago de Chile, en 2014, en la Universidad Católica Silva Henríquez.

Tanto el congreso de Toluca como el de Burgos fueron un éxito académico y organizativo, y estamos seguros de que lo mismo vamos a poder decir del que se celebrará en 2014 en Chile.

En el congreso celebrado en Burgos, tuvimos la satisfacción de poder nombrar al profesor don Arturo de la Orden presidente honorífico de nuestra sociedad. En un entorno agradabilísimo, en un salón de actos lleno de amigos y discípulos, con algunas notas divertidas se dio lectura al acta de la

sesión de la Junta Directiva en la que se acordaba dicho nombramiento, y se le hizo entrega de un *liber amicorum* elaborado por un grupo de amigos y discípulos del profesor de la Orden. En las oficinas de nuestra sociedad pueden obtenerse ejemplares del mismo.

En otro orden de cosas, a iniciativa del profesor Arturo Galán, secretario general de la SEP, mantuvimos en el mes de enero una reunión conjunta los presidentes de las sociedades científicas en educación más importantes de nuestro país con el coordinador general de la CNEAI. En ella se le transmitió la inquietud existente entre los miembros de estas sociedades que son profesores universitarios, respecto al proceso de evaluación de la actividad investigadora en nuestras áreas de conocimiento. Se le hizo ver que existía la preocupación respecto de la transparencia del proceso valorativo y se le entregó una petición en la que se propone que se hagan públicos los criterios de valoración de las aportaciones presentadas, especialmente en lo referente a los artículos de las revistas científicas.

La reunión se celebró en el CSIC, sede de la Sociedad Española de Pedagogía, coordinadora de la reunión, en un ambiente muy cordial y, dado que ya se ha informado previamente de la misma a través de la lista de distribución de la SEP, no nos extendemos más sobre el asunto. En nuestra página web puede encontrarse el manifiesto que se le hizo llegar al coordinador, así como los acuerdos alcanzados.

En esta reunión se resaltó también la necesidad de crear vínculos y coordinar esfuerzos entre las distintas sociedades científicas, siempre respetando la especificidad y ámbito de acción de cada una de ellas. En este sentido, se encargó a la Sociedad Española de Pedagogía la coordinación del inicio de este prometedor camino de colaboración, empezando con reuniones anuales en las que se traten temas importantes relativos a los intereses comunes que indudablemente existen entre nuestras sociedades.

Con respecto a *Bordón*, hemos recibido buenas noticias durante todo el año pasado. En primer lugar, *Bordón* alcanza de nuevo el primer cuartil en IN-RECS y se sitúa entre las 10 mejores revistas españolas (entre 134) por índice de impacto¹.

En la misma línea, *Bordón* recibió el sello de calidad FECYT 2012, como habéis podido comprobar en la propia revista y ha subido a la Categoría A en la clasificación de CIRC-DIALNET.

Por supuesto que estas buenas noticias nos sirven de estímulo para seguir tratando de poner a *Bordón* en el lugar que se merece, que es el de los más altos estándares de calidad científica y académica. Para ello se ha hecho desde hace varios años un ímprobo esfuerzo por cumplir con todos los requisitos formales que los agentes evaluadores internacionales exigen. En este sentido, hemos logrado cumplir con todos los requisitos de periodicidad y exigencia en los procesos de revisión por doble ciego. Esto ha repercutido en la posición de nuestra revista en los índices hemerográficos nacionales e internacionales, y en la positiva valoración que, por ejemplo, la comisión evaluadora correspondiente de la CNEAI hace de los artículos publicados en *Bordón*.

Pero todavía queremos ir más allá. Para ello hay que adaptarse a los estándares establecidos por las bases de datos documentales y los repositorios internacionales más importantes. Esto supone separar la edición de la revista *Bordón* de la gestión de la propia Sociedad Española de Pedagogía. Hasta ahora, desde 1959, el presidente de la Sociedad había sido siempre también el director de *Bordón*.

A partir de este momento, y ya desde este número, se crea el cargo de 'editor jefe' (*editor in chief*), que acumula todas las competencias ejecutivas de la revista. Se desvincula el cargo de presidente de la SEP de la dirección y gestión diaria de la revista y de este modo se otorga formalmente plena independencia científica y académica a *Bordón*.

Además se crea la figura de los editores asociados, que colaborarán con el editor jefe en el desarrollo del proceso editorial.

El editor jefe será nombrado por la Junta Directiva de la SEP por un periodo de cuatro años renovables, y se incorporará como vocal a la propia junta.

Los editores asociados serán nombrados por la Junta Directiva de la SEP a propuesta del editor jefe. En este primer periodo de la nueva etapa se hará cargo de la revista en esta nueva figura el profesor Arturo Galán González, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), quien ha venido desempeñando la función de director adjunto de la revista desde 2006. Conociendo su dedicación, capacidad y persistencia, estamos seguros de que *Bordón* nos proporcionará pronto excelentes noticias.

Como consecuencia de la obtención de la evaluación positiva por parte de la FECYT (Fundación Española de Ciencia y Tecnología), *Bordón* accede a la posibilidad de hacer uso de la plataforma de gestión de revistas desarrollada por la fundación. Por esto, comenzará en breve a utilizar la plataforma RECYT (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología) basada en el estándar abierto OJS (Open Journal System) para la gestión de nuestro proceso editorial. Esto redundará en una mayor agilidad de todas las fases de la edición y nos permitirá dar respuesta más ágil a los autores y revisores.

Este deseo de modernizar a *Bordón* es también la motivación que está detrás de otra iniciativa importante. Un grupo numeroso de socios se ha dirigido a la revista en distintos momentos, preguntando por la posibilidad de recibir la misma en formato exclusivamente electrónico. Ciertamente hay varias ventajas relacionadas con esta opción. Por una parte, cada vez contamos con menos espacio en nuestros domicilios u oficinas para almacenar físicamente los ejemplares de las revistas científicas, y con una revista de la larga historia y tradición de *Bordón* eso implica un espacio bastante grande si uno guarda la colección completa. Por otra parte, el impacto de la propia revista y de cada uno de sus artículos aumenta notablemente gracias a su difusión en la Web, que cada vez es la forma más habitual de acceso a la bibliografía científica. No podemos olvidar los costes que la impresión en papel conlleva, así como su distribución y almacenamiento. Además, el impacto ecológico de la publicación en papel, habiendo otras alternativas, es claramente evitable.

Por todas estas razones, la Junta Directiva de la Sociedad Española de Pedagogía ha decidido extender esta opción a todos los socios que quieran beneficiarse de la misma. Pero, dado que el posible paso a una versión de *Bordón* en formato digital supone un ahorro de costes de impresión, creemos que aquellos socios que opten por esta posibilidad deben beneficiarse de algún modo. Así, quienes opten por la recepción de la revista en formato exclusivamente digital se beneficiarán de una reducción del 50% sobre el coste de la cuota de inscripción ordinaria de los congresos de la Sociedad, que, como sabéis, ahora son cada dos años. Hasta ahora los socios tenían una reducción de alrededor del 20% en dicha cuota. La recepción en formato digital supondrá beneficiarse de un descuento del 50%.

Por este motivo, hemos enviado un mensaje a todos los socios, que seguramente ya habrás recibido, pidiéndoles que rellenen una brevisima encuesta donde puedan manifestar su opción. La idea es que *Bordón* esté disponible para todos los socios en formato digital en cualquiera de sus dispositivos electrónicos personales, computador, tableta o smartphone.

Cuando hayamos recopilado las respuestas de todos los socios continuaremos proporcionando información sobre este proceso y daremos a conocer a todos el modo en que podrán acceder a la versión digital de *Bordón*.

En esta línea de renovación, creemos también que la SEP puede y debe estar presente en las redes sociales. Estas son, de hecho, uno de los activos más importantes para contribuir a la mejora tanto profesional como social. Por este motivo nos es grato anunciar la creación de una página Facebook de la Sociedad².

Mediante esta iniciativa, pretendemos dinamizar y dotar de mayor agilidad a todas las noticias profesionales y generales que como personas dedicadas a la educación queramos compartir.

Y por el momento estas son todas las noticias que queríamos haceros llegar. Un cordial saludo para todos.

JOSÉ LUIS GAVIRIA

Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía

Notas

¹ <http://ececubo.ugr.es/ec3/Educacion.html> con un factor de impacto de 0.345.

² <https://www.facebook.com/pages/Sociedad-Espa%C3%B1ola-de-Pedagog%C3%ADa/247032942098561>

Contenido

NÚMERO MONOGRÁFICO: JUEGO, EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE. LA ACTIVIDAD LÚDICA EN LA PEDAGOGÍA INFANTIL

PRESENTACIÓN EDITORIAL

- 13 Juego, educación y aprendizaje. La actividad lúdica en la pedagogía infantil
Play, Education and Learning. Play Activity in Childhood Pedagogy
Gonzalo Jover y Andrés Payá Rico

ESTUDIOS

- 21 El educando como sujeto y el lugar del juego en el debate educativo de finales del siglo XIX en Norteamérica
The Learner as Subject and the Place of Play and Games in the Educational Debate in North-America at the end of 19th Century
Rosa Bruno-Jofré y Gonzalo Jover
- 37 Aprender deleitando. El juego infantil en la pedagogía española del siglo XX
Learning by Enjoying: Children's Play in the 20th Century Spanish Pedagogy
Andrés Payá Rico
- 47 Sobre la eutrapelia, o la virtud del juego. Moralidad, historia y educación
About Eutrapelia, or the Virtue of Play. Morality, History and Education
Conrad Vilanou Torrano y Jaume Bantulà Janot
- 59 Play, Work and Education: Situating a Froebelian Debate
Juego, trabajo y educación: situando un debate froebeliano
Kevin J. Brehony
- 79 La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia. Una propuesta teórica singular
Waldorf Education and Play in the Kindergarden. An Outstanding Theoretical Proposal
Patricia Quiroga Uceda y Jon Igelmo Zaldívar
- 93 Playground as the Laboratory for Democracy. Mead on Games and Play
El espacio de juego como laboratorio para la democracia. Mead sobre el juego y el jugar
Núria Sara Miras Boronat

- 103 El juego es un derecho y una necesidad de la infancia
Play is for Children Both a Need and a Right
José Luis Linaza
- 119 La potencialidad interactiva en aulas de educación infantil en función del estatus sociométrico y del tipo de actividad
Interactive Potential in Early Childhood Classrooms According to Sociometric Status and Type of Activity
Rosario Ortega-Ruiz, Eva M. Romera y Claire P. Monks
- 131 Play and Creativity at the Center of Curriculum and Assessment: A New York City School's Journey to Re-Think Curricular Pedagogy
El juego y la creatividad en el centro del currículo y de la evaluación: viaje a una escuela de la ciudad de Nueva York para repensar la pedagogía curricular
H. Lindsey Russo
- 147 Menores y ocio digital en el siglo XXI. Análisis exploratorio de perfiles de usuarios de videojuegos en España
Children, Teens and digital Entertainment in the 21st Century. Exploratory Analysis of Video-Game User Profiles in Spain
Xavier Bringué Sala, Charo Sádaba Chalezquer y Elena Sanjurjo San Martín

RECENSIONES

- 167 Pérez, C.; Escámez, J.; García, R.; Sanz, R. y López, I. (2012). *La acción educativa social: nuevos planteamientos*
Victoria Vázquez Verdera
- 168 Altbach, P.; Reisberg, L.; Yudkevich, M.; Androushchak, G. y Pacheco, I. (eds.) (2012). *Paying the Professoriate: A Global Comparison of Compensation and Contracts.*
Arturo Galán
- 170 Vázquez Verdera, V.; Escámez Sánchez, J. y García López, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*
Gonzalo Jover
- 171 Rodríguez Jiménez, R. M. (coord.) (2012). *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*
Isabel Cantón Mayo

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

PRESENTACIÓN EDITORIAL

JUEGO, EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE. LA ACTIVIDAD LÚDICA EN LA PEDAGOGÍA INFANTIL

Play, Education and Learning. Play Activity in Childhood Pedagogy

GONZALO JOVER

Universidad Complutense de Madrid

ANDRÉS PAYÀ RICO

Universitat de València

La pedagogía moderna ha considerado el juego como un recurso educativo de primer orden y ha ilustrado ampliamente sus efectos en el desarrollo infantil. Su importancia en la vida de los niños y las niñas ha quedado sancionada al ser reconocido como uno de los derechos fundamentales de la infancia, según establece el artículo 31 de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, de 1989:

«1. 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.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.»

La propia Convención instituyó un mecanismo para el seguimiento de los derechos reconocidos en ella, a través del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, que elabora observaciones para los Estados partes en la Convención a partir de los informes que estos le presentan. En las observaciones del año

2002, el Comité llamó la atención sobre la necesidad de mejorar la recopilación de datos acerca de la situación de los derechos de los niños en España (Naciones Unidas, 2002). En respuesta a esta recomendación, se lanzó el *Plan estratégico nacional de la infancia y la adolescencia* (PENIA, 2006-2009), entre cuyos objetivos estratégicos se contemplaba «favorecer un entorno físico, medioambiental, social, cultural y político que permita el desarrollo adecuado de las capacidades de los niños, niñas y adolescentes, favoreciendo el derecho al juego, ocio y tiempo libre, creando espacios apropiados, cercanos y seguros, promoviendo un consumo responsable, tanto en las zonas urbanas como en las rurales» (Observatorio de la Infancia, 2006: objetivo 10). Entre las medidas establecidas para alcanzar dicho objetivo se incluían, por ejemplo, potenciar el desarrollo de ludotecas, promover programas de formación para los agentes de intervención en el tiempo libre con la infancia, o mejorar la seguridad y la calidad en las instalaciones públicas de los parques infantiles.

El informe de noviembre de 2010 del Comité de los Derechos del Niño valoró el esfuerzo realizado, si bien llamó la atención sobre algunas deficiencias de aplicación del Plan, insistiendo sobre el carácter fragmentario de la recopilación de

datos, que no incluyen todas las áreas de la Convención (Naciones Unidas, 2010). Se ha anunciado un nuevo Plan que abarcará hasta el año 2015.

Para colaborar en el mejor conocimiento de la situación de este derecho y de sus potencialidades educativas, un grupo de profesionales del juego infantil y profesores universitarios de diferentes áreas de conocimiento, creamos en el año 2010, con el apoyo de la Asociación Española de Fabricantes del Juguetes (AEFJ), el Observatorio del Juego Infantil¹. El Observatorio se define como un instrumento cuyo fin es el seguimiento de la aplicación del derecho de los niños y las niñas a jugar. Para ello, realiza un informe anual sobre el ejercicio del derecho al juego en los entornos de experiencia infantil, las escuelas, las familias y el contexto social general, a través de unos indicadores básicos que evidencian su grado de desarrollo. Asimismo, recopila y contribuye a la promoción y difusión de estudios e investigaciones sobre el valor del juego, además de canalizar las aportaciones de expertos y aprovechar las sinergias derivadas de su interacción. Este número monográfico de *Bordón. Revista de Pedagogía*, promovido desde el Observatorio del Juego Infantil, constituye una muestra de su trabajo².

El juego es uno de los grandes factores del crecimiento infantil. Esta fue la gran intuición que tuvieron los educadores renovadores, como el pedagogo alemán de la primera mitad del siglo XIX, Friedrich Froebel, que promovió el establecimiento de los *kindergarten* o jardines de infancia, como espacios en los que los niños se desarrollan mediante el juego, con un tipo especial de juguetes llamados «dones», precursores de los actuales juegos didácticos. Esta misma intuición la siguieron después los pedagogos de la Escuela Nueva de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, que acercaron las tareas escolares a la actividad lúdica.

La dimensión educativa del juego no se agota, sin embargo, en sus posibilidades como recurso

pedagógico o didáctico. El juego es, sobre todo, un elemento fundamental de identidad, individual y colectiva. Cuando pensamos en nuestra infancia, una de las cosas que inmediatamente nos vienen al recuerdo son nuestras experiencias de juego: los lugares, los tiempos y las personas con las que crecimos jugando. Determinados juegos permanecen anclados en nuestra identidad singular. Pero los juegos dotan también de identidad colectiva. Cuando un pueblo reclama sus tradiciones, se esfuerza por proteger y fomentar sus juegos. Los juegos cumplen, así, la función cultural de ser prácticas de iniciación del niño en el mundo. Al jugar, los niños adoptan ese mundo, aprenden sus normas y valores. La escritora norteamericana Martha Nussbaum ha insistido, en este sentido, en la potencialidad del juego infantil para el desarrollo de las actitudes y valores que sustentan una cultura democrática. Para Nussbaum, de cara a este desarrollo el juego desempeña en la infancia un papel similar al que tiene más tarde el arte:

«Concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios, no es un proceso automático. Por el contrario, lo más fácil es ver al otro como apenas un cuerpo, que por ende puede ser usado para nuestros propios fines, sean éstos buenos o malos. Ver un alma en ese cuerpo es un logro, un logro que se encuentra apoyado en las artes y la poesía, en tanto éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior» (Nussbaum, 2010: 139).

El juego, como el arte y la poesía, nos descubre a los otros, nos muestra que hay otros con los que debo contar, que el mundo no acaba en mí; me enseña a ponerme en su lugar, a confrontar nuestros intereses sin ver en él o ella un peligro. Pero el juego también me descubre a mí mismo: mis posibilidades de ser, lo que quiero conseguir y por lo que me voy a esforzar. En la vida cotidiana, los juegos proporcionan a los

niños muchas ocasiones para este descubrimiento de sus posibilidades. En consecuencia, los juegos no solo son transmisores, sino también creadores de cultura. La cultura solo progresa con el entusiasmo, el trabajo creativo, la imaginación. De la rutina no nace nada nuevo. Y eso es lo que proporciona el juego: esfuerzo, inventiva, imaginación, ensayo, estrategia. Todas estas capacidades se empiezan a adquirir en los juegos de la infancia.

En este número monográfico hemos querido profundizar en estas distintas dimensiones educativas, formativas y culturales del fenómeno lúdico. Para ello hemos contado con la aportación de reconocidos investigadores de varios países (España, Alemania, Canadá, Estados Unidos y Reino Unido), que han abordado los diferentes aspectos teóricos, históricos, filosóficos, psicológicos, sociales y didácticos que conforman la realidad compleja y poliédrica del juego.

Hemos estructurado las aportaciones en dos grandes bloques. El primer bloque incide en las bases históricas y epistemológicas del juego en diversos contextos y realidades pedagógicas. El monográfico se abre con un estudio de Rosa Bruno-Jofré (Queen's University, Canadá) y Gonzalo Jover (Universidad Complutense de Madrid) acerca de la construcción de la idea del niño como sujeto —en sus dimensiones de mismidad material o corporal, relacional y reflexiva— y las nociones correspondientes del juego, en los credos pedagógicos publicados en Estados Unidos a finales del siglo XIX por el hegeliano William Torrey Harris, James L. Hughes, promotor de las ideas de Froebel, y Edward W. Scripture, impulsor de la psicología experimental. A través de estos tres ejemplos históricos, el análisis muestra las tensiones que subyacen en la pretensión de someter el juego a una intencionalidad externa. A continuación, el artículo de Andrés Payà (Universitat de València) considera algunos de los rasgos formativos del juego infantil, recurriendo para ello a la historia de la educación española y al examen de

los discursos, prácticas y testimonios de destacados educadores del siglo XX. El apretado pero completo repaso realizado a la pedagogía española del pasado siglo, permite apreciar cómo, de una manera progresiva y gradual, las virtualidades del juego infantil han ido calando en el imaginario social y pedagógico contemporáneo.

Conrad Vilanou (Universitat de Barcelona) y Jaume Bantulà (Universitat Ramon Llull) analizan la génesis y evolución de la *eutrapelia*, entendida como la virtud del juego. Tomando como eje conductor este concepto, proveniente de la filosofía aristotélica, rastrean el proceso mediante el cual la tradición católica aceptó el juego combatido por el puritanismo de la reforma luterana. Los autores recorren los discursos pedagógicos sobre el juego y la *eutrapelia* desde la Baja Edad Media a la Modernidad, pasando por el humanismo renacentista, para mostrar cómo a través de la *eutrapelia* el juego entrará en el mundo de la educación siendo aceptado por teólogos y pedagogos. A continuación, Kevin J. Brehony (University of Roehampton, Reino Unido), uno de los mayores especialistas mundiales en la obra de Friedrich Froebel, examina con una mirada fina y abierta el papel que «juega el juego» en la educación de la primera infancia en el *kindergarten* froebeliano. El romanticismo alemán y la filosofía idealista brindan las claves para comprender el sentido y significado de los conceptos de juego y trabajo del pedagogo germano, un marco de comprensión que ayuda a entender la relación de las ideas de Froebel con movimientos intelectuales de los dos últimos siglos, más allá de los campos de la educación de la primera infancia y la educación en general.

Patricia Quiroga (Universidad Complutense de Madrid) y Jon Igelmo (Universidad de Deusto) indagan sobre la concepción del juego en las escuelas Waldorf, mediante un estudio de las aportaciones de Rudolf Steiner y de los principios teóricos más importantes de la pedagogía Waldorf. Empleando la historiográfica crítica y la

historia de la ideas, los autores revelan las características que definen el juego para la educación de naturaleza antropológica, las cuales reivindican la necesidad de integrar la educación en el juego y no al contrario. Finalmente, este primer bloque del monográfico se cierra con la aportación de Núria Sara Miras (Universität Leipzig, Alemania) quien, a propósito del discurso filosófico del conductismo social de George Herbert Mead a principios del siglo XX, revisa los conceptos *game* (juego organizado) y *play* (sencillamente jugar) como conformadores de un laboratorio esencial de la democracia en el seno de cualquier comunidad. La autora realiza un examen de estos conceptos y de su potencial relevancia para la construcción de un modelo de sociedad específico dentro de un mundo global, sosteniendo que una mejor integración entre los modos de actividad humana (juego, trabajo, creación) y una sociedad formalmente más igualitaria y abierta, podrían ser las respuestas de Mead a los nuevos retos globales.

El segundo bloque de contenido está conformado por varios artículos de carácter psicopedagógico y/o aplicado a cargo de reconocidos expertos, que aportan reflexiones, análisis de prácticas, experiencias y trabajos de investigación empírica acerca de las virtudes y potencialidades educativas del juego. En primer lugar, José Luis Linaza (Universidad Autónoma de Madrid) plantea el carácter universal del juego infantil y su relación con las prácticas culturales locales, prestando especial atención a las teorías contemporáneas del desarrollo psicológico de Piaget y Vygostky. La relación entre cultura y juego de reglas y de ficción resulta fundamental para una comprensión adecuada de la actividad lúdica y una visión fructífera de la educación, como algo distinto de la mera transmisión de contenidos desgajados de la experiencia, para cuya justificación el autor apela al legado de Bruner en torno a la educación, la epistemología y el juego. A continuación, Rosario Ortega y Eva M. Romera (Universidad de Córdoba) junto a Claire P. Monks

(University of Greenwich, Reino Unido) ofrecen un estudio sobre el tipo de interacciones que mantienen los preescolares en el aula en función de su estatus sociométrico y del tipo de actividad que realizan. Los resultados obtenidos invitan a plantearse la necesidad de introducir mejoras en la trama de relaciones de las aulas de educación infantil, favoreciendo las interacciones de tipo lúdico.

Por su parte, Lindsey Russo (State University of New York at New Paltz, Estados Unidos) incide en esta misma necesidad mediante un estudio longitudinal realizado en una escuela independiente para niños pequeños de la ciudad de New York, cuyo currículo se fundamenta en el juego y la creatividad. La investigación considera las expectativas y percepciones de padres y maestros, y pone de manifiesto el potencial lúdico de las experiencias de aprendizaje integral infantil, que contrasta con otras prácticas más centradas en el desarrollo de habilidades académicas de lectura, escritura y aritmética. Finalmente, Xavier Bringué, Charo Sádaba y Elena Sanjurjo, del Foro Generaciones Interactivas, abordan la importancia del juego infantil como elemento de desarrollo personal y social a través del estudio de los videojuegos. Los autores establecen una tipología de usuarios atendiendo a las variables sociodemográficas, al uso de otras pantallas como elemento lúdico, a la dimensión escolar y académica, así como a la implicación de la familia en el uso de los videojuegos y sus posibles consecuencias. El estudio del comportamiento de los videojugadores les lleva a concluir con una serie de recomendaciones educativas acerca del papel del ocio digital en los menores y su relación con los ámbitos académico y familiar.

Esperamos que las aportaciones aquí recogidas de los distintos especialistas sirvan para continuar y promover el debate pedagógico sobre el potencial educativo del juego. Como muestran los estudios presentados, el juego no es una cuestión baladí, es algo muy serio y, como tal, hemos de estimular su presencia en nuestra

labor pedagógica. La máxima horaciana del «aprender deleitando» puede y ha de estar vigente en una sociedad marcada por el ocio y la

cultura. El juego infantil es un derecho y como tal hemos de protegerlo, defenderlo e impulsarlo.

Notas

¹ El *Observatorio del Juego Infantil* (OJI) está dirigido por Gonzalo Jover y cuenta entre sus miembros con algunos de los autores de los trabajos recogidos en este número: José Luis Linaza, Jaume Bantulà, Xavier Bringué y Andrés Payà. Pertenecen también al Observatorio Petra M^a Pérez Alonso-Geta, catedrática de Teoría de la Educación en la Universitat de València, e Inma Marín, directora de Marinva, empresa especializada en proyectos de comunicación, ocio y juego infantil. La Secretaría del Observatorio está a cargo de Maite Francés, de la AEFJ. <http://www.observatoriodeljuego.es>

² La elaboración del número se ha atendido estrictamente a las normas de *Bordón. Revista de Pedagogía*. Todos los artículos publicados han pasado por un riguroso proceso de evaluación a cargo de especialistas, por el procedimiento doble ciego. Han sido rechazados los artículos que, a juicio de los revisores, no cumplían con las condiciones necesarias.

Referencias bibliográficas

NACIONES UNIDAS (2002). *Convención sobre los Derechos del Niño. Examen de los informes presentados por los estados. Observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño. España* (CRC/C/15/Add.185, 13 de junio de 2002).

NACIONES UNIDAS (2010). *Convención sobre los Derechos del Niño. Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 44 de la Convención. Observaciones finales: España* (CRC/C/ESP/CO/3-4, 3 de noviembre de 2010).

NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

OBSERVATORIO DE LA INFANCIA (2006). *Plan estratégico nacional de la infancia y la adolescencia, 2006-2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Perfil profesional de los autores

Gonzalo Jover

Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Asesor del Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua y coordinador del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Dirige el Grupo de Investigación sobre Cultura Cívica y Políticas Educativas. Ha publicado numerosos artículos y varios libros, entre otros: *Ética profesional docente* (Síntesis, 2010), con J. Escámez y R. García López, y *Democracy and the Intersection of Religion and Traditions* (McGill-Queen's University Press, 2010), con R. Bruno-Jofré, J. S. Johnston y D. Tröhler. Promotor y Director del Observatorio del Juego Infantil.

Correo electrónico de contacto: gjover@edu.ucm.es

Andrés Payà Rico

Profesor contratado doctor de la Universitat de València, colabora también como consultor en la Universitat Oberta de Catalunya. Especializado en la investigación de la actividad lúdica en la historia de la educación y sus repercusiones pedagógicas, sociales y políticas, ha publicado al respecto numerosos libros y artículos. Miembro del Observatorio del Juego Infantil, la Sociedad Española de Historia de la Educación, la Societat d'Història de l'Educació y la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo.

Correo electrónico de contacto: andres.paya@uv.es

ESTUDIOS

EL EDUCANDO COMO SUJETO Y EL LUGAR DEL JUEGO EN EL DEBATE EDUCATIVO DE FINALES DEL SIGLO XIX EN NORTEAMÉRICA

The Learner as Subject and the Place of Play and Games in the Educational Debate in North–America at the end of 19th Century

ROSA BRUNO-JOFRÉ
Queen's University

GONZALO JOVER
Universidad Complutense

El artículo examina la construcción de la idea de sujeto y las nociones correspondientes del juego en tres de los credos pedagógicos publicados en *The School Journal* (Nueva York y Chicago) entre 1896 y 1897. Los tres credos son los del estadounidense William Torrey Harris (1835-1909), humanista hegeliano, comisario del *Bureau of Education* de EE UU; James L. Hughes (1846-1935), canadiense, inspector escolar en Toronto, promotor de las ideas de Froebel; y Edward W. Scripture (1864-1945), profesor de Psicología de Yale University, especialista en psicología experimental. El marco teórico del análisis lo proporciona la diferenciación de Jerrold Seigel de tres dimensiones de la mismidad: material o corporal, relacional y reflexiva.

El trabajo mantiene que en Harris predomina una visión del educando fuertemente relacional, enfocada a la integración del individuo en el todo social. Hughes concibe la autoactividad como elemento mediador entre espontaneidad y control, teniendo como marco de referencia una noción de libertad que no puede ser entendida sin conciencia de lo que significa la restricción. Scripture representa el cambio de paradigma que estaba teniendo lugar. Su visión del yo y del educando como sujeto está influida por las ciencias naturales y el empirismo emergente, en línea con el pensamiento positivista. Los tres autores entienden el juego y el juego regulado como un medio de desarrollo de un sujeto autocontrolado en respuesta a una intencionalidad externa, incluso cuando el debate se mueve a la discusión entre idealismo y realismo, este último expresado por Scripture, con lo que el juego, y no solo el regulado, termina por perder su significado como actividad estrictamente lúdica.

Palabras clave: Educación en el siglo XIX, Educando, Sujeto, Yo, Juego, Juego regulado.

Introducción

Durante 1896 y 1897, *The School Journal*, revista publicada en Nueva York y Chicago, pidió a dieciséis líderes en educación, protagonistas del debate del momento, que escribieran sus *credos pedagógicos*. Ossian Lang, editor ejecutivo del *Journal*, solicitó a los autores «declaraciones breves pero comprensivas de los ideales educativos y planes en cuya implementación basarian sus esperanzas para el futuro de la civilización americana» (Lang, 1898: V). La intención, como se señala en una nota de la revista a uno de los credos, era familiarizar a los maestros con ideas claras acerca de los fines de la educación (*The School Journal*, 1896: 662). El credo de John Dewey, publicado por primera vez en esta colección, se convertiría en el más conocido e influyente.

Los credos reflejan complejas configuraciones en las que interactúan el evolucionismo de Darwin y de Spencer (que aportó al debate visiones neolamarckianas), las ideas relacionadas con el método científico, el evangelio social protestante, el reconstruccionismo social, las teorías de la centralidad del niño/a en el proceso educativo, nuevos desarrollos en psicología que llevarían a la americanización de la psicología experimental, en particular de las ideas de Wundt, y al conductismo (Tröhler, 2011). La influencia de la tradición pedagógica europea y el neohumanismo alemán en Norteamérica es bien conocida, si bien se debaten las características que adoptó la recepción y su perdurabilidad¹. Pestalozzi, Froebel, Diesterweg, Herbart, Spencer, la filosofía neohegeliana, y la psicología experimental alemana están presentes de diferentes maneras en los credos. El movimiento transnacional de ideas educativas se plasmaría pronto en la formación de redes y sociedades y en la organización de conferencias internacionales sobre la nueva educación².

La publicación de los credos coincide con un periodo intenso de la historia de Estados Unidos, embarcados en la reconstrucción nacional

tras la guerra civil, los problemas raciales que siguieron a la abolición de la esclavitud, la cuestión de las poblaciones indígenas, los movimientos a favor del sufragio de la mujer, las tensiones sociales provocadas por el rápido proceso de industrialización, la afluencia masiva de inmigrantes, que muchos vivían como una amenaza a la identidad nacional y religiosa, y el surgimiento de una nueva elite social basada en las grandes corporaciones. A finales del siglo XIX, despuntaba ya el predominio que Estados Unidos llegaría a tener en el panorama mundial en el siglo siguiente. Un predominio sustentado sobre diversas fracturas sociales que para muchos auguraba un futuro sombrío. «En la década de 1890 —cuando se escriben los credos— solo los que estaban a cubierto o los optimistas podían pensar que la sociedad estadounidense no iba a necesitar algún tipo de transformación social radical en el siglo siguiente, aunque no había acuerdo sobre adónde podría llevarles ese nuevo rumbo» (Jenkins, 2010: 241).

Los credos plasman esta realidad, aunque en cierto sentido también la ocultan. Su estilo es el de una perspectiva universalista que en ocasiones resulta alejada de las circunstancias socioeconómicas y de las exclusiones sociales. En ellos no están todas las voces; la colección es selectiva. No hay entre los autores ninguna mujer, a pesar de que en el panorama pedagógico del momento destacaban nombres como los de Susan Blow, vinculada al movimiento de los Kindergarten. También falta, por ejemplo, Booker T. Washington, el pedagogo afroamericano más influyente de esa época.

En otros trabajos, hemos estudiando el contexto y contenido de los credos en intersección especialmente con la cuestión religiosa (Bruno-Jofré y Jover, 2009, 2011). Aquí nos vamos a centrar en tres de ellos. A partir de estos textos, abordaremos un momento específico de la construcción histórica del educando como sujeto que fundamenta las nociones de autonomía y responsabilidad, centrales a la concepción moderna de la educación, y la concepción

del juego que emana en cada uno de ellos de su noción del sujeto.

El primero de los tres textos es el credo de William Torrey Harris (1835-1909), quien adopta las ideas de Hegel a la luz de la transición intelectual, social y política, pero no asume educativamente esa realidad en su teoría, sino que mantiene una visión del mundo ya ajena a la realidad histórica. Así defiende en la práctica, entre otras cosas, un currículo humanista con alguna desconfianza hacia el énfasis en la ciencias naturales (Kliebard, 1986: 17). El segundo texto es el de James L. Hughes (1846-1935), canadiense, inspector de escuelas en la ciudad de Toronto y Grand Master de la Logia Orange del oeste de Ontario. Este articula nociones que están en la base de una mentalidad protestante, en especial del emergente evangelio social que toma forma a fines del siglo XIX, con una visión evolucionista del individuo y la sociedad, la noción de autoactividad (*self activity*) y el concepto de unidad que revela la lectura de Froebel³. Por último, el tercer texto considerado es el credo de Edward W. Scripture (1864-1945), profesor y director del laboratorio de Psicología de Yale University. Representa una dirección diferente. Su interés no estaba en conocer mejor el alma, sino la conducta humana y su variabilidad. Encarna lo que Daniel Tröhler define como la americanización de las ideas de Wundt, lo que da lugar a una psicología enfocada a medir las experiencias interiores, las cuales no se consideran, sin embargo, opuestas a las experiencias exteriores (Tröhler, 2011: 137).

El marco teórico del análisis está dado por un enfoque hermenéutico orientado hacia la manera en que los tres autores entendieron, interpretaron y visualizaron la concepción del educando y la idea del yo y la mismidad, con sus correspondientes conceptos morales. Para examinar la idea del yo y la mismidad y la noción de educando en las concepciones educativas expuestas en los credos de Harris, Hughes y Scripture, acudimos al trabajo de Jerrold

Seigel *The Idea of the Self: Thought and Experience in Western Europe Since The Seventeenth Century* (Seigel, 2005). Este ha señalado que en la cultura occidental las bases del yo y la mismidad se han explorado siguiendo tres dimensiones: la corporal o material, la relacional y la reflexiva (ibíd.: 5-6). La primera incluye los aspectos de nuestra naturaleza que nos hacen criaturas palpables, movidas por necesidades, urgencias e inclinaciones, y la conciencia que tenemos de todo esto. El movimiento hacia la centralidad del niño/a en el proceso educativo, la preocupación por sus inclinaciones, intereses y deseos son maneras de encarar la dimensión material, aunque esta no pueda separarse de las otras dimensiones. La forma de entender esta dimensión está muy relacionada con la concepción de la educación y del proceso educativo, así como con ideas acerca de la naturaleza del niño/a. La segunda, relacional, es una dimensión que tiene que ver con la interacción cultural y social, las conexiones, lo que nos da una identidad colectiva, valores compartidos, un idioma común. Esta dimensión es importante aquí porque el yo toma forma en el contexto de las relaciones con la sociedad, los valores, lo que es posible o permitido, y la escuela representa un microcosmos de ese contexto. La tercera dimensión, la de la reflexividad (*reflectivity*), deriva, según Seigel, de la capacidad del ser humano de observar el mundo y observarse a sí mismo de manera activa, incluyendo su cuerpo; le son inherentes la intención y el propósito, lo que la diferencia de la respuesta no intencional o refleja (*reflexivity*) (ibíd.: 12-13).

La forma en la que se entienden estas tres dimensiones y sus relaciones dependen de las posiciones filosóficas que se adopten. En nuestro caso, estas dimensiones sirven como instrumento para examinar la noción de sí mismo que permea el perfil del educando en los credos de Harris, Hughes y Scripture. La noción de sí mismo y mismidad está presente en varios credos, y a menudo estos términos se intercambian con los de individuo e individualidad. Como veremos, Harris, por

ejemplo, entiende la educación como una condición esencial de la actividad de uno mismo (*self*); Hughes cree que la mismidad (*selfhood*) del niño/a es el elemento divino dentro de él/ella. Scripture se aleja de cualquier «metafísica mística» pero busca desarrollar un yo autocontrolado. Los autores representan corrientes de pensamiento y tradiciones filosóficas que se cruzan en el cambio de siglo, adaptadas al contexto. El humanismo racionalista de un Harris hegeliano, el froebelianismo místico de Hughes y el conductismo de Scripture proveen un marco de referencia contrastante de una época en crisis, y revelan la centralidad de las ideas del individuo y la mismidad en las concepciones modernas de la educación en la Norteamérica de finales del siglo XIX.

Sujeto, juego y orden social: donde lo nuevo y lo viejo se separan, sintetizan en nuevas configuraciones o coexisten

El humanismo de William Torrey Harris

Harris era una figura reconocida por su labor administrativa y su presencia intelectual en Estados Unidos. Había sido superintendente de Escuelas Públicas en St. Louis (1868-1880) y cuando se publicó el credo ocupaba el cargo de comisario del *Bureau of Education* (1889-1906). Fue uno de los impulsores del kindergarten froebeliano en los Estados Unidos⁴ y su obra pedagógica revela cierta influencia, entre otros, de Herbart, por ejemplo en el uso de la noción de apercepción, concepto herbatiano que se refiere a la asociación de nuevas ideas a las antiguas ideas de las que ya dispone el sujeto. Pero, fundamentalmente, Harris era un neohegeliano reconocido que jugó un papel central en el movimiento filosófico de St. Louis, liderado por Henry Conrad Brokmeyer; juntos fundaron el *Journal of Speculative Philosophy*. Trabajó durante varios años en la lógica de Hegel, a la que dedicó el libro *Hegel's Logic: A Book on the*

*Genesis of the Categories of the min. A Critical Exposition*⁵.

Lawrence Cremin interpreta la fascinación de Harris por la filosofía hegeliana, desde el lugar de transición que, a su juicio, este jugó en la historia de la educación americana:

«Harris, junto con muchos de sus compatriotas de mediados del siglo XIX, estaba sufriendo una profunda crisis religiosa [...]. Para Harris ni el naturalismo ni el misticismo resultaban suficientes. Sin embargo, en las doctrinas hegelianas de la dialéctica racionalista, de la verdad absoluta y de la autoactividad, encontró una forma —aunque tortuosa— de reconciliar las creencias cristianas de su niñez con los métodos y descubrimientos de la ciencia. En términos más generales, Harris utilizó a Hegel para confirmar lo que vale la pena conservar en una sociedad impregnada por el cambio. Este le permitió aceptar una nueva América sin repudiar la vieja. En el racionalismo de Hegel, Harris encontró la religión» (Cremin, 1964: 16).

Según esta tesis de Cremin, la dialéctica de Hegel proporciona a Harris los instrumentos para unir el mundo viejo, en el que se creó la escuela común, el mundo de su fe, y el mundo nuevo (conflictivo con una realidad social cruda); el idealismo y la teología individualista de salvación, por un lado, y el empuje científico (con sus varias dimensiones) y el progresismo social y educativo, por otro. Sin embargo, a la luz de la influencia hegeliana sobre otros autores, incluyendo Dewey, podríamos argumentar que Harris no pudo responder teóricamente a la necesidad de repensar la educación en relación con su papel en la democracia y con la crisis social generada por la revolución industrial, así como con la revolución científica.

El credo, escrito en un momento tardío de su carrera, intenta proteger el idealismo que siente amenazado y trata de conciliarlo con ideas que van adoptando nuevos significados. La condición para esta reconciliación es entender

el progreso individual como participación en el progreso colectivo expresado en la civilización y las instituciones. Harris abre el credo con una definición de educación entendida como «el proceso por el cual el individuo es elevado al nivel de la especie» (Harris, 1897: 813). Explica esta definición acudiendo a la noción de experiencia: «La educación da al individuo la sabiduría derivada de la experiencia de la raza» (ibíd.). Esta se refiere, en primer lugar, a la experiencia por la que la humanidad ha aprendido a conocer y dominar la naturaleza. Pero, la principal lección educativa es la que deriva de la experiencia de la naturaleza humana, manifestada en las costumbres y, sobre todo, en la evolución de las instituciones: la familia, la sociedad civil, el Estado, la Iglesia.

De la prioridad educativa de la experiencia, expresada en la sabiduría humana, sobre la naturaleza, derivan dos consecuencias. La primera es que el niño no puede entenderse como pura naturaleza individual. Harris considera la propuesta roussoniana de vuelta a la naturaleza «la herejía mas grande en la doctrina educativa» (ibíd.). Pero es igualmente crítico con quienes, basándose en el principio de la prioridad de la experiencia acumulada, desprecian las peculiaridades individuales y, sobre todo, restan valor a la autoactividad del niño y sus intereses, contentándose con que este obedezca las leyes del Estado, a sus padres y a sus mayores, tal como, afirma, sucede en China, en algunas monarquías europeas y, durante mucho tiempo, en las propias escuelas americanas.

La mismidad del educando en el credo de Harris se forma a través de la autoactividad del yo (*self*), donde puede verse la influencia de la pedagogía froebeliana reconstituida en los Estados Unidos. La educación, escribe Harris en el credo, tiene como condición esencial la actividad del yo, mientras que su fin es la elevación del individuo en la especie (ibíd.: 814). Es decir, destaca la dimensión relacional del niño/a como sujeto, ya que el sentido de su

actividad se refuerza por la autoactividad de las instituciones y el todo social.

El detenimiento del desarrollo del niño y de su yo es motivo de preocupación. Se apoya en el spenceriano John Fiske para afirmar que la principal contribución de la teoría de la evolución a la pedagogía es hacernos ver cómo, en comparación con los animales, existe en el ser humano un largo periodo de infancia desvalida, que es requerido para el desarrollo de la adaptación a las costumbres y producciones culturales del entorno social. La insistencia a lo largo de cualquier etapa de este periodo de desarrollo sobre hábitos o formas de actividad correspondientes a etapas anteriores, paraliza o dificulta «el crecimiento del niño/a hacia formas más altas y más civilizadas de la actividad del alma» (ibíd.).

En el credo de Harris, en suma, autoactividad no significa tanto desarrollo libre de las capacidades individuales, como autoconciencia mediante la participación en el proyecto colectivo de la raza. En el juego dialéctico que defiende entre espontaneidad y prescripción, su pedagogía termina imponiendo el ajuste al todo social, esto es a las condiciones dadas. La autoactividad valiosa en el niño es aquella que se acompasa con la actividad de las instituciones sociales:

«La regla concreta de la pedagogía es no perder de vista los dos lados, y animar al niño a la autoactividad solo ‘en la medida’ en que la misma sea racional, es decir, en la medida en que su autoactividad le permita reforzarse a sí mismo con la autoactividad del todo social, o, por decirlo de otra manera, esa regla impone la prescripción sobre el niño solo en la medida en que la misma sea saludable para el desarrollo de su autoactividad» (ibíd.: 815).

Como segunda consecuencia de su concepto hegeliano de educación, para Harris resulta insuficiente todo estudio del niño/a que atienda solo a su ser natural. En el credo Harris critica el movimiento de *child study*, «que todavía no

conoce el alfabeto de la psicología racional» (ibíd.). Harris no menosprecia las aportaciones de la psicología empírica en lo que tiene que ver con el estudio de los efectos de los métodos instructivos sobre el crecimiento del niño/a, pero considera que esta queda insuficiente sin una psicología racional que investigue los presupuestos filosóficos de la vida mental y revele el sentido del desarrollo humano.

Es la psicología racional y no la empírica la que proporciona la pauta a que debe atenerse la educación. Harris concreta esta pauta en tres estadios del pensamiento. En el primer estadio, sensorial-perceptivo, los objetos se consideran de manera atomística, sin relación los unos con los otros. En el segundo estadio, de pensamiento panteísta, cada cosa no puede existir al margen de su relación con el todo. En el tercer estadio, se capta que el ser no es ni independiente ni relativo, sino autoactivo y autodeterminado. Este tercer estadio pone en contacto con la necesidad de una razón divina, un absoluto:

«El tercer estadio de pensamiento llega a la intuición de que el verdadero ser es autoactivo o autodeterminado. Es, en consecuencia, ser autoconsciente, y está por encima del intelecto y la voluntad. En tanto que el intelecto es en su naturaleza esencial, altruista, o lo que hace de sí mismo su propio objeto y da existencia objetiva a otros, se desprende que su visión del mundo necesita presuponer una razón divina como el absoluto que crea con el objetivo de poder compartir su ser con otros en su propia imagen» (ibíd.: 814).

Las tres dimensiones del desarrollo del yo y la mismidad se interrelacionan teniendo como referente exterior la razón divina, lo absoluto. Hay una preocupación por el yo reflexivo que se conjuga con lo absoluto. El trabajo de la escuela es hacer avanzar el pensamiento hacia este tercer estadio, que tiene su correlato en el mundo de la voluntad moral. Así como el desarrollo del pensamiento se alcanza mediante la instrucción intelectual, la voluntad moral se logra mediante

la disciplina adoptada en la escuela, la cual debe ejercerse ya desde el kindergarten, desarrollando en el niño el poder del autocontrol y la cooperación en vista a fines racionales. En la educación elemental, la disciplina construye el sentido de la responsabilidad. Se trata de adquirir el dominio de sí mismo, resistir las inclinaciones y la fuerza de los hábitos, lo cual es la demostración de la absoluta libertad.

El credo de Harris plasma la confianza en la escuela, como instrumento que hace que todos puedan participar en la vida civilizada, y en la educación y sus métodos para desarrollar tanto la inteligencia como el poder de la voluntad. Los nuevos métodos pedagógicos son, por ejemplo, los «más adecuados para ayudar a los niños cuyas almas están aprisionadas en sus cuerpos y que son aburridos y estúpidos» (ibíd.: 815). Lo son también para hacer subordinar las tendencias egoístas al interés del conjunto, un poder en el que, para Harris, el niño americano destaca sobre el de otros continentes. Pero no todo es bueno en la nueva pedagogía y Harris deplora la visión de algunos kindergarten en los que dos o tres niños/as brillantes monopolizan la atención, no solo de todos los demás compañeros, sino también del maestro/a. «Tales jardines de niños/as nos recuerdan los jardines de cocina que están ahogados con hierbas salvajes» (ibíd.).

Al mismo tiempo que publicaba su credo, Harris reunía gran parte de su pensamiento pedagógico en la obra *Psychologic Foundations of Education: an Attempt to Show the Genesis of the Higher Faculties of the Mind*, publicada en 1898 como volumen treinta y siete de la colección *International Education Series*, dirigida por el propio Harris. La introducción contiene los mismos párrafos del credo correspondientes a las limitaciones del *child study* y las tres fases del pensamiento de la psicología racional, que constituyen motivos centrales del libro.

En esta obra, coetánea del credo, Harris desarrolla una visión del juego paralela a su concepción

del sujeto. El juego es una de las actividades simbólicas que distinguen al ser humano del animal, e incluso cuando se considera una actividad autogratificante, tiene un carácter mediador para insertar al sujeto en el orden social en el que alcanza su ser superior. El juego es un mecanismo de «la recuperación de nuestro sentido de la libertad, en este tránsito del impulso a la obediencia al orden social» (Harris, 1898: 282).

Harris aconseja que «el recreo escolar debiera ser una actividad al aire libre y dedicarse al juego espontáneo, para que la voluntad descanse de su tensión» (ibíd.: 288). El recreo cumple en las escuelas el mismo papel que tienen en las universidades los ritos de iniciación. En un caso y en otro, estas actividades facilitan lo que, basándose en Hegel y Rosenkranz, Harris denomina el proceso de autoextrañamiento o autoalienación (*self-estrangement*) en que consiste la educación, el paso de un entorno cotidiano a un mundo distinto por descubrir. En estas actividades lúdicas se mantiene el reconocimiento del orden social y la autoridad como algo sustancial, cuya ausencia las convierte en crímenes y deshumaniza la vida, que «no merece la pena ser vivida por el hombre (sic) a menos que pueda participar en la vida de la raza, y así tomar parte de la infinitud» (ibíd.: 289).

Harris tiene muy en cuenta la aportación de Froebel, cuya filosofía del juego considera su principal contribución al kindergarten. Los juegos ofrecen a los niños y las niñas una expresión simbólica de la experiencia acumulada por la humanidad, su sabiduría, y constituyen su primera fuente de autorevelación. El juego tiene de este modo un significado de desarrollo humano, no solo en sentido psicológico, sino fundamentalmente moral. Mediante los juegos regulados, en los que participa con sus compañeros y adultos, el niño/a asciende del mundo de la naturaleza al de la humanidad, del terreno de las cosas al de la autoactividad, de lo material a lo espiritual, de su yo particular a un todo superior: «En el juego regulado (*plays and games*) se hace consciente de su yo social,

y allí amanece el ideal más alto de un yo que se realiza en las instituciones, frente al yo especial del individuo particular» (ibíd.: 316).

La institucionalización del juego desempeña de este modo un papel similar al que cumple el Estado en la evitación del crimen o la Iglesia en la prevención del pecado, «actitudes del individuo que pone su yo inferior en oposición a su yo superior» (ibíd.: 290). La concepción de Harris responde a una visión dualista del ser humano, compuesto de un *self* inferior, «el cuerpo en que vive y debe utilizar como instrumento con el que actuar» (ibíd.: 292), que puede albergar pasiones y tendencias al pecado, sin por ello anular su libertad, y el *self* superior que se materializa en las instituciones. El juego institucionalizado o regulado cumple un papel de mediación entre uno y otro, como mecanismo que facilita realizar libremente y sin contradicción la «renuncia a la libertad del momento en pos de la libertad que tiene la forma de la eternidad» (ibíd.: 282).

El biógrafo de Harris, Kurt F. Leidecker, destacó la significación de *Psychologic Foundations of Education*, que amplía la brecha entre empiristas e idealistas, en la historia intelectual de Estados Unidos (Leidecker, 1946: 535). Pero como toda transición entre una época y otra, la obra culminante de Harris representa también su ocaso. Escribe Leidecker:

«El libro selló su destino como un pensador de la educación. Por paradójico que pueda parecer, al publicar la suma y sustancia de su sabiduría educativa, que él había dado con tanta libertad y que le había reportado tanto éxito personal, Harris se encaminaba al olvido, porque la suya ya no era la voz de la tendencia de los tiempos. La crítica era amable, indulgente, porque Harris había sido amable e indulgente, y su elevado conocimiento no podía ser atacado. Incluso John Dewey, su gran amigo, no podía dejar de colocarlo públicamente en el lado del conservadurismo, sí, incluso reaccionario. Si Harris hubiese publicado el libro veinte años antes, el juicio

posterior, como juicio de su época, podría haber sido diferente. Pero apareció muy tarde en la historia de la educación norteamericana» (ibid.: 533-534).

Un juicio similar cabría, por tanto, hacer de *My Pedagogical Creed* de Harris, que coincide con los motivos centrales de *Psychologic Foundations of Education*. El credo deja entrever la fuerza con la que se abrían paso otras opciones acerca de la consideración del niño/a como sujeto de la educación y su estudio.

El froebelianismo de James L. Hughes

El credo de James L. Hughes y sus concepciones del educando y del juego requieren ser situados en relación con su práctica en el contexto escolar de Ontario (Canadá) y su profunda vinculación con las organizaciones educativas americanas y los líderes de la época, como Harris.

Hughes ocupó el puesto de inspector de escuelas en Toronto, en la provincia de Ontario, donde la escolaridad ya era obligatoria y el proceso de urbanización se sentía en la escuela. Más tarde fue inspector jefe, hasta su jubilación en 1913. Formado en la Escuela Normal, fue un reconocido impulsor del kindergarten froebeliano y del trabajo manual. Escribió intensamente, incluyendo el libro *Froebel's Educational Laws for All Teachers* (Hughes, 1897). Mantuvo una relación dinámica con pedagogos de Estados Unidos, tuvo una presencia fuerte en la *National Educational Association* (USA) y, por supuesto, de la *Ontario Educational Association* (Canadá). Fue también buen conocedor del movimiento froebeliano inglés en favor de la educación infantil, que para él tenía en Dickens su principal proponente⁶.

Hughes alterna en su credo indistintamente el término mismidad (*selfhood*) con el de individualidad, lo cual lo acerca a los pedagogos con influencia hegeliana⁷. Pero no es la intención aquí argumentar su familiaridad con Hegel, de

la cual no hay testimonios. Estaba, sí, familiarizado con William T. Harris. El espíritu religioso de Hughes (era miembro activo de la Iglesia Metodista y masón) le lleva a afirmar en el credo que la mismidad del niño/a es el elemento divino en él, declaración que encaja con su primer artículo de fe de que Dios es el Creador, la fuente de vida, la esencia de vida que da el poder de evolución a una vida más alta, y el centro de la unidad universal. El educando tiene inherentemente una naturaleza divina y única a cada individuo. Por eso una de las funciones primordiales de la educación, dice el credo, es «ayudar al desarrollo completo de la individualidad como la base verdadera de la comunidad humana y la unidad de la humanidad con Dios» (Hughes, 1896: 317). El concepto de unidad era muy froebeliano y también protestante. La noción de individualidad/mismidad del niño/a y educando/a conjuga su esencia única con la comunidad. Tiene una dimensión corporal/espiritual y una dimensión relacional social y reflexiva, lo que está de acuerdo con las corrientes teológicas reconstruccionistas de la época. Consecuentemente, el interés del niño/a, sus inclinaciones, y no de la maestra, están en el corazón del proceso de aprendizaje; de una manera que podría decirse herbatiana, la maestra, señala el credo, provee las condiciones de interés adaptadas al estadio de desarrollo del niño/a. Es interesante comprobar cómo la capacidad reflexiva del niño/a, a través de su autoactividad, lo lleva a su desarrollo, que tiene un carácter inmanente, dada su esencia divina, y cómo la educación tiene que estar en armonía con el proceso de evolución universal. En la lectura ecléctica que hace Hughes de Harris, de Froebel y de las influencias, a menudo, vicarias del neohegelianismo, el individualismo no se pierde, aunque, como sucedía en la teología progresista emergente, buscaba un individuo socializado.

El niño/a (educando/a) se desarrolla mentalmente y como persona a través de la autoactividad y la autodirección, que normalmente son consideradas componentes de una dimensión

reflexiva del yo. La autoactividad, o actividad del yo (*activity of selfhood*) es central en el credo de Hughes. También se puede relacionar obviamente con Froebel, muy influyente todavía. En el caso de Hughes, como en Froebel, esta noción del desarrollo está ligada a la libertad personal, la autoexpresión, y a la actividad que viene motivada por sí mismo. Pero la actividad del yo es el único camino para que la mente se active y muestre agresivamente su capacidad de apercepción. Otro principio del credo enfatiza la relación con el mundo natural y con el ambiente social, y sitúa al educando como descubridor de problemas y no solo como alguien capaz de resolverlos. Este principio está en relación con otro que afirma que el niño/a no solo adquiere conocimiento sino que al mismo tiempo debe usarlo tanto como sea posible. Estos son elementos importantes en el marco de las necesidades que afloran del contexto socioeconómico e intelectual, en particular, la emergencia del método científico.

El credo enfatiza la disciplina, que no confunde con control, y relaciona con el concepto de libertad. Así dice que «la ley perfecta de la libertad» hace que la disciplina sea un proceso para la evolución de la divinidad del niño/a. Pero ¿cómo entiende esa libertad? En el libro que Hughes dedicó a Froebel plasma su concepción de la misma en relación con el juego. Por un lado, la autoactividad, motivada por el interés, actuaría como proceso intermediario creando armonía entre espontaneidad y control, cuyo exceso crearía un yo y una mismidad pasiva (Hughes, 1897: 23). La autoactividad es un principio vital y el juego que, siguiendo a Froebel, tiene en Hughes un lugar central en el trabajo escolar, es entendido como un medio para crear la armonía mencionada. No hay que olvidar que el juego era también entendido en Alemania como un factor importante en el desarrollo físico de la raza, punto que Hughes reconoce (ibíd.). El juego regulado u organizado es parte de la idea de que es imposible concebir la libertad sin una conciencia de lo que significa la restricción (ibíd.: 83). Escribe:

«La ley de la reconciliación de contrarios u opuestos debiera permitir a los maestros entender la armonía entre control y espontaneidad. Deberían hacer de esto las bases de la ley de la disciplina. Es la 'Ley perfecta de la libertad'. La espontaneidad perfecta y la sumisión completa a la ley son amantes cercanos. Todo maestro debería consagrar la unión de estos amantes en la vida del niño. Ningún maestro está totalmente cualificado hasta que esté preparado para este alto servicio» (ibíd.).

El juego tenía que ser sistematizado y dirigido con gran delicadeza, idea froebeliana, dado que ayuda a desarrollar las cualidades morales que se conciben como necesarias. Así, Hughes entendió que el juego y el trabajo estaban relacionados. Dentro de la concepción dominante de la masculinidad y la femineidad, Hughes afirma que el juego del niño corresponde al trabajo del hombre. No deja de agregar al pie de página que la niña debiera jugar tanto como el niño, ya que las madres de cada generación deben moverse hacia un cuerpo y un cerebro cada vez más físicamente perfecto (ibíd.: 139).

Hughes en su credo enfoca al educando y su mismidad desde una perspectiva multidimensional. Cabría decir que todos los elementos de la época estaban de alguna manera presentes de una manera bastante ecléctica, pero respondiendo a la realidad. Su comprensión de la dimensión material corporal tiene una base biológica natural y divina y está íntimamente entrelazada con la dimensión relacional y reflexiva. Escribe que la naturaleza física, intelectual y espiritual deben ser entrenadas como una unidad. No descuida el desarrollo del cerebro, la coordinación del sistema nervioso, el cultivo de la mente e incluso menciona la nutrición adecuada del cerebro y los ejercicios físicos.

Su visión del educando es la de un ser libre, capaz de funcionar creativamente en su medio, descubriendo y resolviendo problemas, autoactivo y capaz, consciente de su lugar en la historia de la civilización humana. Sin embargo,

Hughes deja poco claro el papel de los ejercicios militares y gimnásticos que auspició en su práctica.

En el contexto de la autoactividad y la libertad, que está obviamente condicionada en el contexto escolar, el credo de Hughes y su obra sobre Froebel, esencial para entender el credo, contrasta con el de Scripture, que veremos a continuación, quien buscaba la obediencia como uno de los objetivos en la formación del educando/a. Las ideas de Stanley Hall, quien fue llamado en su tiempo el Darwin de la mente, y el movimiento de *child study* aparecen reflejados en el credo de Hughes cuando habla del perfil del educando e invoca las épocas culturales, recreación de estadios culturales como un medio de desarrollo del poder individual y del carácter.

El positivismo de Edward W. Scripture

El credo de Edward Wheeler Scripture representa una nueva lectura frente a los de Harris y Hughes. Veintinueve años más joven que el primero y dieciocho que el segundo, fue uno de los promotores de la «nueva psicología» americana, denominación que él usó para referirse a la psicología experimental que se traía de Alemania y se americanizaba en el proceso de recepción.

En su texto, Scripture pone énfasis en la necesidad de controlar al niño, moldear su mismidad, y expone la necesidad de limitaciones y restricciones dentro de lo que sería el desarrollo de las relaciones interpersonales y con el conjunto de la sociedad. Así, entiende que una obligación primordial de la educación es formar al niño/a en la obediencia y el autocontrol, favoreciendo los ejercicios de tipo militar. Su deseo es que el niño/a llegue a prestar atención y siga el proceso instructivo voluntariamente y alegre. Al mismo tiempo, se preocupa de las condiciones físicas del niño/a, el ambiente (aire y luz), considera las necesidades corporales y,

en consecuencia, cuestiona lo que llama el sistema de instrucción que no tiene en cuenta los límites naturales físicos del niño/a, tal como su capacidad de atención, o las necesidades inherentes a su desarrollo.

Los artículos de su credo representan un ataque bastante frontal a los neohegelianos y a los seguidores de Froebel, en especial a los postulados derivados de una lectura hegeliana de este, algo no difícil de hacer. En realidad, Scripture rechaza las bases fundacionales metafísicas a favor de un enfoque empirista que puede construirse como positivista frente a los credos de Harris y Hughes. Scripture «cree» que a los niños/a se les debiera, al menos, permitir amar la belleza. Explica que cuando los niños/as hacen ribetes u otros diseños con papeles coloreados, no se les debiera castigar por usar colores brillantes. Se pregunta si es necesario que los materiales tengan colores no definidos. Concluye este punto diciendo que «esto es el resultado natural de las ideas que vienen de Inglaterra donde se vive en una niebla continua, atmosférica e intelectual. Pero América tiene sol y puede hacer las cosas más placenteras. Dejemos que los niños/as tengan algo de sol en sus colores y no se les diga que la pizarra, el lápiz y la tiza son más bonitos que las cerezas y las ciruelas» (Scripture, 1896: 621). Con ello, hace una clara referencia al neohegelianismo y al énfasis en el conocimiento racional, es decir, a la idea de que la razón tiene más importancia que los sentidos en el proceso de conocimiento. El acento en la experiencia sensorial lo relacionaría con empirismo y, eventualmente, con positivismo y su confianza no solo en la experiencia sensorial sino en la aplicación de los métodos de las ciencias naturales a los estudios sociales. Los niños/as no debieran ser enseñados a amar lo que es feo porque deforma su sentido de la belleza. Cuestiona el uso de tablillas de colores y prescribe el empleo de algo natural y real. En ese sentido, cree que no se debiera permitir a la industria y a la gente de negocios determinar los métodos de instrucción.

Los principios del credo de Scripture muestran su crítica al idealismo, a veces entretelado con nuevas concepciones en psicología y filosofía. Así, establece como principio que la instrucción se base en la «verdad» tanto como sea posible. Da un ejemplo expresivo de su posición. Enseñar en el jardín de infancia que el niño/a es el motivo para que la naturaleza florezca y los seres humanos trabajen, es una mentira medieval. Si el niño/a tiene un espíritu saludable rápidamente rechaza esas estupideces. Enseñar mentiras es, a su juicio, un crimen. Más aún, el niño/a debería tener alguna idea acerca de lo que se habla, algún punto de contacto real, en vez de imágenes. Esto conduce a lo que se podría decir es el punto central de su credo. Scripture cree:

«Que la instrucción en metafísica mística está fuera de lugar en el kindergarten. Noah Porter —¿o fue Dr. McCosh?— dijo alguna vez que las viejas filosofías alemanas se fueron a Oxford y Cambridge cuando ya estaban muertas. La filosofía hegeliana se marchó allí. Esto ocurrió muchos años atrás. Ahora la filosofía hegeliana ha encontrado su hogar en el kindergarten americano. Todo simboliza algo. La esfera simboliza el universo, el sol, la tierra, la luna (¿por qué no la naranja, la uva y la burbuja de jabón?). El cilindro es un símbolo —puede hacerse una lista consultando los libros de kindergarten—. Nada es lo que es, y todo es lo que no es. Puede que esto no se entienda, pero recuérdese que el mismo Hegel dijo que ‘Solamente un hombre había entendido su filosofía y, después de todo, tampoco la había asimilado realmente’. Dejemos el misticismo, asumamos el sentido común» (ibíd.: 622).

El niño/a como ser biológico ocupa un lugar central en el credo de Scripture, mostrando filosóficamente la influencia darwiniana. Uno de los artículos del credo se refiere al derecho inalienable del niño/a a la salud y a la felicidad y, si está obligado a ir a la escuela, esta tiene que asegurar condiciones saludables, así como darle la oportunidad y el ambiente para que su mente pueda trabajar.

Su método de educación del niño/a consistiría, según el credo, primero en ejercicios físicos, sobre todo en el exterior, trabajo manual, escritura y dibujo, trabajos artísticos. El jardín de infancia o *kindergarten* debiera ocuparse con juegos regulados (*games*), en el interior y en el exterior, en vez de dedicarse a hacer trabajos con bolitas y otros elementos, o a la costura, actividades que encuentra abominables. Después del jardín de infancia, la instrucción principal, además de la suma y resta y la lengua, se ocuparía del trabajo de la madera. El trabajo manual tendría que estar siempre incluido en la instrucción. Scripture no se detiene en el análisis del juego espontáneo, imitativo de la vida misma. Su base experimental, expresada en su trabajo académico, lo lleva a la observación y medición de los niños en términos de su constitución física, funcionamiento, y actividades. Los juegos regulados cumplen en este contexto un papel importante en línea con el objetivo de que los niños aprendan autocontrol en el camino de su desarrollo social y personal (Scripture, 1894 y 1895). En los años ochenta y comienzos de los noventa, Scripture llevó a cabo el primer estudio sistemático riguroso sobre la influencia del ejercicio físico en la personalidad, estudiando a jóvenes recluidos en el *Elmira Reformatory* (Nueva York). Concluyó que había efectos positivos en relación con el autocontrol y la conducta de los jóvenes que participaban en programas de atletismo, gimnasia y trabajo manual. El diseño de estos estudios partía de la premisa de que el ejercicio físico construye el carácter, siendo transferible a la vida diaria (Green y Benjamin, 2009: 101-102).

Podemos concluir que en la visión de Scripture, el educando debiera formarse en relación con el mundo natural y social; el cuerpo, en línea con el movimiento higienista, es importante y la escuela debe respetarlo. Postula una enseñanza basada en la verdad y en los hechos, alejada del misticismo idealista; una enseñanza realista que esté atenta al «lado bueno de la vida», lo que supone apartar al niño/a de lo que él llama monstruosidades en las relaciones

sociales. Así, se opone a la inclusión de alumnos «con defectos» en su conducta o en su físico (epilépticos, «idiotas»). El niño como individuo tiene un lugar central. Sin embargo, no hay preocupación por el desarrollo reflexivo. La conclusión en su credo sintetiza su posición. «Está llegando el buen tiempo [...] en el que la educación será un arte basado en principios científicos y no en una mezcolanza de filosofías anticuadas, psicologías vagas, innumerables modas y carencia de sentido sin límite» (Scripture, 1896: 623).

Conclusión

Los tres credos seleccionados ilustran la internacionalidad y el movimiento de las ideas pedagógicas a fines del siglo XIX, así como sus reconfiguraciones a través de lecturas mediadas por el contexto histórico. Los credos elegidos para delinear las nociones del yo, la mismidad, y el educando en relación con concepciones de la buena vida y el lugar del juego en el crecimiento individual y social, muestran posiciones contrastantes con respecto a las dimensiones material, relacional y reflexiva. El racionalismo idealista de Harris, sus estadios de desarrollo del pensamiento y su compleja noción de la autoactividad como puente entre el individuo y la sociedad, llevando al niño/a a formas altas de actividad del alma, contrasta con el empirismo de Scripture. Hughes muestra en su credo una conjugación ecléctica de la pedagogía y filosofía alemana y europea y una fuerte influencia de Froebel. Sus concepciones están mediadas por sus actividades en Estados Unidos y Canadá y su trabajo como inspector en las escuelas de Toronto.

Para Harris, el juego es un mecanismo de integración del individuo en el todo social, un

instrumento de desarrollo moral. Mediante el juego regulado, el sujeto renuncia a la libertad individual, para subordinarse a la norma y los hábitos sociales, que se identifican con una libertad superior, encarnada en las instituciones. Hughes sigue en parte a Harris, pero sobre todo a Froebel, en la importancia que da al juego y a la autoactividad como un proceso que crea armonía entre espontaneidad y control. El juego regulado aparece ligado a su idea de libertad, la cual no puede existir sin limitaciones. Con respecto a los dos anteriores, Scripture representa un cambio paradigmático, ya que se mueve hacia una visión fuertemente experimental de la educación, que conduce a la estandarización del sujeto. Los juegos regulados son medios de desarrollo psicológico y físico, susceptibles de ser estudiados empíricamente, pero también medios de autocontrol con fines personales y sociales.

En los tres autores estudiados el juego aparece como un medio formativo fundamental en el desarrollo no solo individual, sino también social de los niños/as, lo que hoy llamaríamos una educación para la ciudadanía. El surgimiento de la psicología empírica y el énfasis puesto en la experiencia sensorial llevan al debate sobre el carácter idealista o realista de los instrumentos usados en el juego educativo, los actuales juguetes didácticos. Su inserción en una intencionalidad educativa impone condiciones especiales al juego. Así, se trate de una educación y visión del sujeto de carácter humanístico, como en Harris, froebeliana, como en Hughes, o experimental, como en Scripture, el juego, sea espontáneo o regulado, se convierte en un mecanismo que lleva a la noción del sujeto autocontrolado para su inclusión en el todo social, dejando de ser estrictamente una actividad lúdica.

Notas

¹ Un artículo muy valioso para una lectura contextualizada de la influencia neohumanista alemana, es el de Johannes Bellmann, «Reinterpretation in Historiography: John Dewey and the Neo-Humanist Tradition». El autor cuestiona la tesis de Jürgen Oelkers, quien subraya la discontinuidad que supone Dewey con la tradición de la filosofía de la educación alemana. En vez de ello, Bellmann ubica continuidades aun donde Dewey trata de mostrar ruptura. El artículo discute procesos de recepción y readaptación de Hegel y Herbart en el pensamiento de Dewey (Bellmann, 2004).

² Véase, por ejemplo, Hofstetter y Schneuwly (2004) y Fuchs, Lindmark y Lüth (2007).

³ Puede verse al respecto Carter (1966).

⁴ Utilizamos la palabra alemana *kindergarten*, que era la habitual en los credos.

⁵ En este libro se separa de lo que entiende puede ser una derivación panteísta de la filosofía hegeliana, si bien, a su juicio, esta dificultad «no contamina la teoría hegeliana de la vida humana y de la iglesia cristiana» (Harris, 1890: XIV).

⁶ Véase su libro *Dickens as an educator*, que hace el volumen cuarenta y nueve de la *International Education Series*, dirigida por Harris (Hughes, 1901).

⁷ *Das Selbst* es una categoría central en la filosofía de Hegel, en quien, como indica Seigel, «el isomorfismo de sí mismo (*self*) y mundo, proyectado por sus predecesores alemanes, alcanza su forma más elaborada y consecuente» (Seigel, 2005: 391).

Referencias bibliográficas

- BELLMANN, J. (2004). Reinterpretation in Historiography: John Dewey and the Neo-Humanist Tradition, *Studies in Philosophy and Education*, 23 (5), 467-488.
- BRUNO-JOFRE R. y JOVER, G. (2009). El ideal democrático en el ideario pedagógico americano de finales del siglo XIX y su transposición en dos escenarios de habla hispana. En: M. R. BERRUEZO y S. CONEJERO (eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva*. Pamplona: UPN, 23-33.
- BRUNO-JOFRE R. y JOVER, G. (2011). The Pedagogical Creeds of the End of the XIX Century in the United States, the Transatlantic Movement of Ideas, and the Readings of John Dewey's Creed in its Intersection with Catholicism. Ponencia presentada en *Canadian Catholic Historical Association / American Catholic Historical Association Joint Conference*. Toronto, St. Michael's College / University of Toronto, 15-16 de abril de 2011.
- CARTER, B. N. (1966). *James L. Hughes and the Gospel of Education: A Study of the Work and Thought of a Nineteenth Century Canadian Education*. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Education, University of Toronto.
- CREMIN, L. A. (1964). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*. New York: Alfred A. Knopf.
- FUCHS, E.; LINDMARK, D. y LÜTH, C. (eds.) (2007). Networks and the History of Education, *Paedagogica Historica*, 43 (2), 185-197.
- GREEN, C. D. y BENJAMIN, L.T. (eds.) (2009). *Psychology Gets in the Game: Sport, Mind, and Behavior, 1880-1960*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- HARRIS, W. T. (1890). *Hegel's logic. A book on the genesis of the categories of the mind. A critical exposition*. Chicago: S. C. Griggs & Co.
- HARRIS, W. T. (1897). My Pedagogical Creed. *The School Journal*, LIV (26), 813-815.
- HARRIS, W. T. (1898). *Psychological foundations of education: an attempt to show the genesis of the higher faculties of the mind*. New York: D. Appleton & Co.

- HOFSTETTER, R. y SCHNEUWLY, B. (eds.) (2004). The Role of Congresses and Institutes in the Emergence of the Educational Sciences, *Paedagogica Historica*, special issue, 40 (5-6).
- HUGHES, J. L. (1897). *Froebel's educational laws for all teachers*. New York: D. Appleton and Co.
- HUGHES, J. L. (1901). *Dickens as an educator*. New York: D. Appleton and Co.
- HUGHES, J. L. (1896). My Pedagogical Creed, *The School Journal*, LIII (12), 317-18.
- JENKINS, P. (2010). *Breve historia de los Estados Unidos*. Madrid: Alianza.
- KLIEBARD, H. M. (1986). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- LANG, O. H. (1898). *Educational Creeds of the Nineteenth Century*. New York and Chicago: E. I. Kellogg & Co. (reeditado por Kessinger Publishing's Rare Reprints).
- LEIDECKER, K. F. (1946). *Yankee Teacher. The Life of William Torrey Harris*. New York: The Philosophical Library.
- SCRIPTURE, E. W. (1894). Aims and Status of Child Study, *Educational Review*, 8 (3), 236-239.
- SCRIPTURE, E. W. (1895). Child Study: Methods and Results. En *Sixty-Fifth Annual Meeting of the American Institute of Instruction: Lectures, Discussions, and Proceedings*. Boston: American Institute of Instruction, 181-188.
- SCRIPTURE, E. W. (1896). My Pedagogic Creed, *The School Journal*, LIII (21), 621-623.
- SEIGEL, J. (2005). *The Idea of the Self: Thought and Experience in Western Europe Since the Seventeenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THE SCHOOL JOURNAL (1896). Note to My Educational Creed, by Heber Holbrook, *The School Journal*, LIII (22), 662.
- TROHLER, D. (2011). The Becoming of an Educational Science: Protestant Souls and Psychologies. En *Languages of Education, Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. New York: Routledge, 131-147.

Abstract

The learner as subject and the place of play and games in the educational debate in North-America at the end of 19th century

The article examines the building of the idea of the learner as subject and related notions of play and games, in three of the pedagogical creeds published in *The School Journal* (New York and Chicago) between 1896 and 1897. The creeds are those of American William Torrey Harris (1835-1909), a Hegelian humanist, Commissioner of the USA Bureau of Education; James L. Hughes (1846-1935), Canadian school inspector from Toronto, an advocate of Froebel's ideas; and Edward W. Scripture (1864-1945), a professor of Psychology at Yale University, specialist in experimental psychology. Jerrold Seigel's differentiation of the three dimensions of self-hood, material or corporal, relational, and reflective, provide the theoretical framework.

We argue that in Harris's vision of the learner the relational dimension is dominant and aims at an integration of the individual in the social whole. Hughes conceives self-activity as a mediating element between control and spontaneity, having as frame of reference a notion of freedom that cannot be understood without a consciousness of what restriction meant. Scripture embodies the paradigmatic change taking place. His vision of the self and the learner as subject is influenced by the natural sciences and the emerging empiricist methodology, in line with positivist thinking. The three authors understand play and games as means to develop a self-controlled subject responding to an external intentionality even as the debate takes the shape of idealism versus realism (the

latter expounded by Scripture). In the end, play and not only games lose their meaning as strictly ludic activities.

Key words: *Nineteenth century education, Learner, Subject, Self, Play, Games.*

Résumé

L'apprenant comme sujet et le lieu du jeu et des jeux dans le débat éducatif en Amérique du Nord à la fin du 19e siècle

L'article examine le développement de l'idée de l'apprenant comme sujet et les notions de jeu et de jeux, dans trois des crédos pédagogiques publiés dans *The School Journal* (New York et Chicago) entre 1896 et 1897. Les crédos sont ceux de l'Américain William Torrey Harris (1835-1909) un humaniste Hégélien, commissaire du Bureau d'éducation des États-Unis; James L. Hughes (1846-1935), inspecteur canadien des écoles de Toronto, un défenseur des idées de Froebel; et Edward W. Scripture (1864-1945), professeur de Psychologie à l'Université Yale, spécialiste en psychologie expérimentale. La différenciation des trois dimensions du soi, matérielle ou corporelle, relationnelle et réflexive, fournit le cadre théorique.

Nous soutenons que dans la vision de l'apprenant de Harris la dimension relationnelle est dominante et vise à l'intégration de l'individu dans le tout social. Hughes conçoit l'autoactivité comme élément médiateur entre le contrôle et la spontanéité, ayant comme cadre de référence une notion de la liberté qui ne peut pas être comprise sans une conscience de ce que veut dire la restriction. Scripture exprime le changement paradigmatique qui s'opère. Sa vision du soi et de l'apprenant comme sujet est influencée par les sciences naturelles et la méthodologie empiriste naissante, en ligne avec la pensée positiviste. Les trois auteurs comprennent le jeu et les jeux comme moyens de développer un sujet autodiscipliné répondant à une intentionnalité externe au moment même où le débat prend la forme de l'idéalisme versus le réalisme (ce dernier expliqué par Scripture). À la fin, le jeu et non seulement les jeux perdent leur signification comme activités strictement ludiques.

Mots clés: *Éducation au dix-neuvième siècle, Apprenant, Sujet, Soi, Jeu, Jeux.*

Perfil profesional de los autores

Rosa Bruno-Jofré

Catedrática y anterior decana (2000-2010) de la Facultad de Educación de Queen's University (Canadá). Directora del *Theory and History of Education International Research Group*. Ha publicado numerosos artículos y varios libros, entre otros: *The Missionary Oblate Sisters: Vision and Mission* (McGill-Queen's University Press, 2005; edición en francés de 2008) y *Democracy and the Intersection of Religion and Traditions* (McGill-Queen's University Press, 2010) con J.S. Johnston, G. Jover y D. Tröhler.

Correo electrónico de contacto: brunojor@queensu.ca.

Gonzalo Jover

Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Asesor del Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua y coordinador del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Dirige el Grupo de Investigación sobre Cultura Cívica y Políticas Educativas. Ha publicado numerosos artículos y varios libros, entre otros: *Ética profesional docente* (Síntesis, 2010), con J. Escámez y R. García López, y *Democracy and the Intersection of Religion and Traditions* (McGill-Queen's University Press, 2010), con R. Bruno-Jofré, J. S. Johnston y D. Tröhler. Promotor y Director del Observatorio del Juego Infantil. Correo electrónico de contacto: gjover@edu.ucm.es

APRENDER DELEITANDO. EL JUEGO INFANTIL EN LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX

Learning by Enjoying: Children's Play in the 20th Century Spanish Pedagogy

ANDRÉS PAYÁ RICO
Universidad de Valencia

Si hay algún elemento que ha destacado sobre otros en la historia de la educación infantil contemporánea, este ha sido, sin lugar a dudas, el juego. Es imposible desligar la actividad lúdica de la vida cotidiana de las primeras edades y, aunque el juego no se reduce únicamente a la infancia, podemos afirmar que el discurso pedagógico al respecto se ha centrado mayoritariamente en este periodo educativo. El presente artículo trata de esbozar algunos de los rasgos formativos del juego infantil, recurriendo para ello a la historia de la educación mediante el análisis de algunos de los discursos, prácticas y testimonios de destacados educadores y educadoras del siglo pasado, interesados todos ellos por lograr una educación de la primera infancia más agradable y efectiva basada en el juego, gracias a la máxima horaciana del aprender deleitando.

El estudio histórico-educativo de la pedagogía lúdica infantil en nuestro país nos muestra cómo el juego ha transitado a lo largo del siglo XX por diferentes momentos, que van desde algunas experiencias aisladas de renovación pedagógica hasta la consolidación del juego como herramienta ideal en las aulas de infantil, pasando por la utilización del mismo para reforzar y potenciar la educación en los centros de maternales y párvulos. Así podemos apreciar cómo, de una manera progresiva y gradual, las virtudes del juego infantil han ido calando en el imaginario social colectivo de la pedagogía española contemporánea, hasta convertirse en la actualidad en un elemento imprescindible en cualquier acción pedagógica de educación infantil.

Palabras clave: Juego, Historia de la educación, Historia contemporánea, Educación de la primera infancia.

La infancia que juega. Activismo y renovación pedagógica en la primera mitad del siglo XX

Como escribiera John Huizinga al definir el «Homo ludens» (Huizinga, 1938), la actividad lúdica es inherente a la condición humana. Una afirmación que es todavía más cierta si cabe en

los primeros años de nuestra existencia, en los cuales dedicamos gran parte del tiempo a jugar. El juego se convierte así en un medio de aproximación, contacto, apropiación y aprendizaje de nuestro entorno más próximo, erigiéndose en un extraordinario instrumento de educación integral. Los educadores clásicos ya eran conscientes del potencial pedagógico que encerraba

el juego, si bien no fué hasta la aparición y consolidación de la ciencia pedagógica a finales del siglo XIX e inicios del XX, cuando la asunción de los principios lúdicos pasó a formar parte de los postulados pedagógicos más sistematizados (Payà, 2008). A la ejemplificación y análisis mediante un breve repaso de algunos de estos principios y testimonios defendidos por los principales educadores de la pedagogía española contemporánea dedicamos el presente artículo.

Para comenzar este apretado recorrido histórico, podemos establecer como uno de los primeros hitos en la defensa de la pedagogía lúdica en nuestro país, la publicación en *La Gaceta de Madrid*, del 15 de septiembre de 1878, «de la Real Órden determinando la organización de la Escuela-modelo de párvulos del sistema denominado Jardines de la Infancia», en cuyo artículo segundo se determina que los ejercicios de esta escuela dedicada a la formación de formadores de la primera infancia consistirán, entre otros, en juegos gimnásticos, cantos apropiados a esos juegos y juegos manuales. En este sentido y para desarrollar dicho reglamento, destacados pedagogos de finales de siglo XIX como Pedro del Alcántara García o Mariano Carderera escribirán manuales y dirigirán cursos para la formación en las competencias lúdicas de los educadores encargados de la formación de los más pequeños. Así, respectivamente, el pedagogo cordobés apuesta por el movimiento, el juego y el trabajo como los fundamentos de un método racional de educación infantil, señalando: «El juego como un gran elemento de educación, en él se funda en gran parte el método [...] entretener y a la vez dirigir al niño agradablemente, en educarle haciéndole jugar» (García, 1879: 62); por su parte, Carderera recomienda en su curso de pedagogía práctica tener presente que para los niños más pequeños el mundo no es más que un juego (Carderera, 1875), reduciendo a esta actividad todas sus relaciones con la vida social y ordinaria.

Será por entonces cuando la creación de la Institución Libre de Enseñanza (1876), acorde con

los principios lúdicos de la Escuela Nueva, se erija en uno de los principales motores de la renovación pedagógica española, núcleo de innovación educativa y gran defensora del juego como elemento educativo de primer orden para la infancia (Payà, 2004). Basten un par de ejemplos extraídos de su boletín (BILE) para ilustrar la apuesta decidida que la institución y los institucionistas realizaron para la inclusión de la actividad lúdica en los primeros grados de las escuelas de nuestro país. En dicha publicación escribe, entre otros, el folklorista Antonio Machado y Álvarez, padre del ilustre poeta, que apuesta por los juegos infantiles para educar a los niños al acompañarlos en sus primeros años y constituir parte fundamental de su desarrollo físico e intelectual (Machado, 1884). De otro lado, Ricardo Rubio, secretario del Museo Pedagógico Nacional creado en 1882, expresa en las páginas del BILE su confianza en la fuerza educadora de los juegos corporales al aire libre como el recreo más sano, educador y placentero de la infancia (Rubio, 1893), al mismo tiempo que denuncia en otro artículo que en las escuelas de párvulos se sacrifique todo a la educación intelectual como en las escuelas primarias, cuando este periodo formativo debiera más bien «no perjudicar en nada el desarrollo físico de sus alumnos, sino por el contrario, favorecerlo mediante ejercicios apropiados a su edad y hechos al aire libre, valiéndose principalmente del juego organizado» (Rubio, 1908: 268), a imitación de lo que venía sucediendo por entonces en las escuelas francesas.

Aunque no será hasta el siglo XX, al que se le ha denominado el siglo del niño o de la infancia, cuando cobre mayor fuerza y se asiente el pensamiento que defiende la entidad pedagógica de esta etapa, y por ende, de todas las actividades que acompañan su formación, como es el caso de la actividad lúdica. En esta línea de la valoración de la educación de la infancia y del juego como elemento central de la misma, quizá una de las figuras que más influyeron en la pedagogía española de principios de siglo fue la de Fröebel. El método pedagógico del educador

alemán para los jardines de infancia (*kindergarten*) es paradigmático, pues como se puede leer en algunas publicaciones de la época, respetando las características y peculiaridades del niño «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» (De Rabaduy, 1917: 774). Por ello, se recomienda que en las aulas de infantil españolas, entre el mobiliario figuren juguetes, trapecios, columpios y balancines (Dabney, 1928) contando así con una dotación lúdica en la que el niño se encuentre como si estuviese en su propia casa.

En el primer tercio de siglo, dos revistas de carácter pedagógico tuvieron, junto al BILE, un protagonismo fundamental en la introducción de las ideas renovadoras europeas y en la difusión y defensa del juego como elemento educativo de primer orden para la infancia: *La Escuela Moderna: revista pedagógica hispano-americana* (1891-1934) y la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). En la primera de ellas, escribieron educadores de renombre y de gran trayectoria pedagógica como Félix Martí y Alpera, criticando a principios de la centuria la educación contraria al activismo y a 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» (Martí, 1900). Otros artículos publicados en la misma revista, como el de Eugenio Bartolomé y Mingo, director de los jardines de infancia madrileños, siguen un discurso similar, invitando al estudio atento, pedagógico y reflexivo del juego infantil desde los primeros años de vida (Bartolomé, 1900); de igual modo, la profesora valenciana normalista, María Carbonell, defiende una pedagogía maternal basada en el juego infantil (Carbonell, 1903), invitando a las madres y educadoras a que no ignoren que el juego es una necesidad básica y natural de las primeras edades.

De otro lado, en la *Revista de Pedagogía*, su fundador y director, Lorenzo Luzuriaga, señala que el juego ocupa toda la actividad del niño en los primeros años escolares, por lo que se deben de respetar y favorecer las oportunidades lúdicas en el jardín de infancia sin perseguir unos fines didácticos específicos (Luzuriaga, 1929), pues el juego en sí mismo es intrínsecamente educativo. En este mismo foro de opinión pedagógica, el francés Roger Cousinet, defensor del método activo y de la escuela nueva, se congratula de que los educadores infantiles introduzcan de manera habitual la actividad lúdica en sus escuelas, pues «a la larga han comprendido estos 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» (Cousinet, 1927: 353), una opinión compartida por el maestro nacional Felipe Castiella que un par de años después escribe en la misma que el juego es lo que verdaderamente caracteriza y da vida a los primeros años de la infancia (Castiella, 1929), apostando de entre las múltiples posibilidades lúdicas por los juegos libres o espontáneos.

Más allá de estos postulados teóricos escritos en publicaciones periódicas de carácter pedagógico, merecen ser destacadas las experiencias prácticas de apuesta por el juego infantil en la pedagogía española de la primera mitad del siglo XX. Para ilustrarlas, basten un par de ejemplos conocidos y suficientemente representativos: las Escuelas del Ave-María en Granada, y los grupos escolares y jardines de infancia de la ciudad de Barcelona. El sacerdote y pedagogo burgalés Andrés Manjón, representante del catolicismo social español y gran conocedor de los movimientos de renovación pedagógica, ya destacó en su discurso de apertura de curso en la Universidad de Granada, la importancia educativa del juego para la infancia (Manjón, 1905), si bien será en las escuelas fundadas por él mismo en el Sacromonte granadino, donde llevará a la

práctica tales intenciones. En las Escuelas del Ave-María establecerá un ambiente donde el niño se encuentre rodeado de juegos, pues 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» (Manjón, 1923: 81). Por estas razones, la clave residirá en crear un escenario escolar agradable y lúdico que facilite la transición o adaptación del ámbito familiar o maternal al centro educativo. En este ambiente, se huye de las asignaturas, de las sesiones largas, de la quietud, la disciplina austera o todo aquello que vaya en contra del activismo pedagógico, respetando rigurosamente una enseñanza basada en el juego.

Otro ejemplo significativo de la implementación práctica de la pedagogía lúdica en nuestro país, lo podemos encontrar en las políticas públicas llevadas a cabo por el Ayuntamiento de Barcelona, preocupado por habilitar jardines y campos de juego bajo el convencimiento de que por encima de cualquier teoría sobre el juego, es una evidencia que los niños juegan y que esta es una de las necesidades menos prescindibles de la infancia (Ayuntamiento de Barcelona, 1920), por lo cual se hace necesario construir y promover espacios públicos para la práctica lúdica. Esta preocupación de la ciudad condal por el juego infantil también se refleja en la Escola del Mar dirigida por Pere Vergés y fundada en 1922, pues en la estructura organizativa de su clase de párvulos existía un «encargado de los juguetes» así como un representante del Consejo de árbitros de juego (Borja, 1984). Tal era el interés en Cataluña por el juego en la educación infantil, que cuando en plena guerra civil se instaura el *Pla General d'Ensenyament de 1936*, del Consell d'Escola Nova Unificada (C.E.N.U.), se establece que para la escuela maternal todas las enseñanzas y metodologías giren alrededor del juego libre (Saladrigas, 1973) seleccionado por los propios niños y en consonancia con los principios de la escuela activa.

Una infancia sana e instruída. Los juegos corporales y educativos en el franquismo

Con la llegada del franquismo, la preocupación por el juego infantil en la pedagogía española se consolida y se extiende aún más si cabe. Eso sí, los motivos por los cuales se recurre al juego para la educación de la infancia difieren sensiblemente de aquellos que justificaban su inclusión en el primer tercio de siglo. Tanto la eugenesia en un primer momento como una educación para la salud después, mueven a su utilización en la educación física infantil. Asimismo, el adoctrinamiento e instrucción al principio como la educación y el aprendizaje de contenidos después, situarán al juego en un lugar preferente en la didáctica de las escuelas de párvulos y maternas.

En lo tocante a la educación física, ya con anterioridad durante la dictadura de Primo de Rivera, la *Cartilla gimnástica infantil* de la Escuela Central de Gimnasia, establecida en los años 20 que en función de las condiciones fisiológicas y psicológicas del párvulo, el juego debía ser el principal y casi único medio a emplear (Escuela Central de Gimnasia, 1924). En el mismo sentido, solo unos años después, el maestro e instructor de la Escuela Oficial de Educación Física de Toledo, José Canillas, recomienda que hasta los ocho años solo se empleen los juegos infantiles (Canillas, 1928), prescindiendo de cualquier tipo de ejercicios gimnásticos y deportes, considerados inadecuados para los más pequeños.

Lo cierto es que nada más acabar la guerra civil, el franquismo retomará este interés por los juegos corporales infantiles al servicio de la educación física, movido por un paternalismo y proteccionismo que reserva «para los párvulos, exclusivamente juegos, y aun estos deberán ser seleccionados entre los que exijan el menor grado de fuerza muscular» (Iguácel, 1939: 178). Similares argumentos ofrecen Demetrio Garralda al diseñar un plan eugenésico de instrucción

física para párvulos reducido a juegos, ejercicios respiratorios e higiene (Garralda, 1941) o Julián Troncoso, que pretende salvaguardar a la infancia de ejercicios poco adecuados para su edad, pues como expresa en el periódico *El Magisterio Español*, «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» (Troncoso, 1939: 848), considerando que el juego representa prácticamente el fin y centro de su educación.

Pero el empleo del juego infantil como medio educativo no se reducirá únicamente al área de la educación física, sino que el carácter paternalista con que se concibe la educación infantil durante el franquismo cuenta con los juegos y los juguetes para otros aprendizajes (Payà, 2011), desde la convicción de que los juguetes no solo sirven de recreo al niño, sino que constituyen también un poderoso medio educativo del que no puede prescindir la escuela maternal (González, 1949). Así, por ejemplo se emplean juguetes como las muñecas, consideradas como un medio pedagógico de primer orden para el adoctrinamiento en el rol femenino basado en los estereotipos propios de la época, invitando a las maestras a emplearlas en las escuelas de maternales y párvulos, «la muñeca: he aquí el personaje central de casi todos los centros de interés que pueden interesar a una parvulita» (Álvarez, 1953: 261).

El interés y la preocupación por el juego infantil se asienta en el imaginario social español y se consolida también en el discurso de la pedagogía oficial franquista, como muestran algunos manuales para las maestras de párvulos como, por ejemplo, el escrito por Josefina Álvarez de Cánovas, quien afirma 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» (Álvarez, 1950: 151). Del mismo modo, también en el *Curso de Pedagogía para las escuelas del magisterio* escrito por Consuelo Sánchez Buchón, se insiste en que el juego es la ocupación lúdica y seria de los primeros años y la más apetecida durante todo el periodo escolar (Sánchez, 1956), recomendado por ello la sistematización de un método de enseñanza basado en el juego.

Ante estas recomendaciones pedagógicas se hace necesario ofrecer a los educadores de la infancia las herramientas lúdicas adecuadas para tal fin. Por ello, las revistas y publicaciones dirigidas a los enseñantes, comienzan a dedicar páginas, suplementos y/o secciones a los juegos infantiles como propuestas didácticas a desarrollar en el aula. Así, por ejemplo, en revistas como *Servicio* se publican una serie de juegos para las primeras etapas basados en números, colores e imágenes sencillas (Mascaró, 1959), o en suplementos como *La Escuela en Acción*, el prestigioso editor de cartillas escolares Manuel Trillo Torija, publica un gran número de juegos educativos durante los años 50 y 60, al considerarlos como las «primeras actividades sensoriales y motrices en la primera infancia y 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 variadas y gustosas actividades. Del interés de educar al niño en esta edad, antes descuidada, surgió la idea de crear el material de estos juegos» (Trillo, 1956: 199). El análisis de estos juegos para maternales y párvulos, ilustra el número casi ilimitado de posibilidades didácticas y aplicaciones del juego en estas edades (Trillo, 1959, 1962) aplicados al aprendizaje del lenguaje, el cálculo o el dibujo, entre otros.

En otra conocida publicación pedagógica como *Vida Escolar*, la inspectora de enseñanza primaria, Aurora Medina, coincide también en la necesidad de dar a conocer una serie de guiones de trabajo escolar para maternales y párvulos,

donde los juegos activos y estimulados por la educadora constituyan la actividad principal del párvulo y sean más valiosos que todas las lecciones teóricas juntas (Medina, 1959a), llegando a afirmar que «no se concibe, por tanto, una escuela de párvulos sin juegos» (Medina, 1959b: 11). La idoneidad y apuesta por el juego infantil en la pedagogía española será tal que, pocos años después, el fundador de la Sociedad Española de Pedagogía y primer director de *Bordón*, Víctor García Hoz, a propósito de los documentos de trabajo previos al III Congreso Nacional de Pedagogía, escribe que «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» (García Hoz, 1963: 20), siendo así la metodología lúdica la más adecuada e idónea para la práctica pedagógica del aula de infantil.

Normativización y consolidación de la pedagogía lúdica infantil en el último tercio del siglo XX

En las últimas décadas del pasado siglo, nadie pone en duda la eficacia pedagógica del juego infantil, siendo tal la convicción existente que en 1969 el Ministerio de Educación y Ciencia, bajo la dirección del tecnócrata Villar Palasí, legisla al respecto y promulga 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» (BOE, 1969: 15237). Del mismo modo y con un razonamiento similar, la *Ley General de Educación* de 1970, al establecer las bases de la que vendrá a denominarse educación preescolar, dictamina en su artículo 14 que esta se compondrá, entre otras actividades, de juegos y métodos activos que persigan la

espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad (BOE, 1970). La normativa es tan aclaradora que en las orientaciones pedagógicas para preescolar, al fijar las metas generales para este nivel educativo, se determina que el fin último del mismo es conseguir los objetivos fundamentalmente mediante actitudes lúdicas (BOE, 1973), proponiendo para las diferentes áreas juegos de pelota, de lenguaje y de expresión, motrices, sedentarios, de jardín, funcionales, de imitación, sociales, etc.

Esta normativización del juego infantil en los niveles de preescolar de las escuelas españolas, promoverá una nueva oleada de escritos en publicaciones periódicas de gran significación e influencia en el magisterio de la época como *Didascalía* o *Cuadernos de Pedagogía*, donde aparecerán artículos como el de María Asunción Prieto, que sobre el juego simbólico infantil y sus virtudes pedagógicas para la escuela de párvulos escribe que «los útiles de juego no serán solo un medio de facilitar la enseñanza, sino de hacer de ellos la enseñanza misma» (Prieto, 1974: 44), erigiéndose así en el principal método y a la vez objetivo de la educación infantil. Lo cierto es que la idoneidad del juego en las aulas de preescolar es por entonces ya indudable, puesto que en esta etapa toda la actividad del niño se basa en el juego, la actividad lúdica es el trabajo de este nivel escolar (Dunyó 1979), una distinción entre actividad lúdica y trabajo —la tradicional dicotomía entre *ocio* y *negocio*— separada por una frontera muy difusa y en ocasiones difícil de determinar.

A finales de los 70, la pedagogía académica española es consciente del potencial educativo del juego infantil y se hace eco de ello, como lo demuestra por ejemplo, una voz tan autorizada como la del catedrático de pedagogía general Ricardo Marín Ibáñez, que en su manual sobre principios de la educación contemporánea, escribe 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» (Marín, 1977: 219). Ante tales evidencias es obvio que el juego se aplique de manera generalizada en los 80 tanto en la educación formal como no formal. Así, si consultamos el boletín informativo de la *Asociación Nacional del Profesorado Estatal de EGB*, podemos leer que si el maestro de infantil desea que los alumnos a su cargo aprovechen al máximo las oportunidades pedagógicas que les ofrece la escuela, este debe impregnar toda su actividad docente de ejercicios lúdicos, respetando la naturaleza y las necesidades de los niños (Moratinos, 1981). Del mismo modo, la introducción de las ludotecas en España y la mayor experta al respecto hasta la fecha, María de Borja i Solé, defenderá no solo la introducción de la actividad lúdica en las aulas del jardín de infancia y el parvulario, donde considera que los niños deben utilizar el noventa por ciento de su tiempo jugando (Borja, 1980), sino también en otros espacios o agentes de educación no formal. En este sentido, la institución ideal para tales fines, donde los niños encuentran compañeros, materiales de juego y tiempo libre, es la ludoteca, pues en ella se manifiesta al máximo el valor educativo del juego, rentabilizándolo y mejorándolo (Borja, 1982) con una planificación de juegos y una disponibilidad de recursos adecuada a las necesidades de los pequeños jugadores.

En la última década del pasado siglo, el juego se aplicará ya como metodología principal de manera generalizada en las aulas de infantil, en este sentido, la catedrática de psicología Rosario Ortega, otra de las grandes expertas en el juego infantil de nuestro país, planifica una serie de juegos libres o espontáneos y de roles, por constituir un contexto privilegiado del aprendizaje infantil (Ortega 1990). Para ello, propone un modelo de trabajo en las aulas y en los centros de preescolar que utilice el juego sociodramático como escenario pedagógico que facilite la adquisición de los conocimientos

necesarios en esta etapa. De hecho, cuando se proclame la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE), al hablar de la recién estrenada educación infantil en el artículo 9, no se aludirá a contenidos, sino a ámbitos de experiencia, en donde la metodología activa y el desarrollo de experiencias mediante el juego, tendrán un lugar privilegiado. A propósito de esta reforma educativa y haciendo un análisis de la misma, el profesor Javier Argos considera también que la actividad lúdica es una actividad nuclear y vertebradora de esta etapa, concluyendo que si «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 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» (Argos, 1993: 63-64). Una aseveración que se podrá confirmar con posterioridad en el Diseño Curricular Básico de esta etapa, con una presencia significativa de actividades lúdicas, tanto para el primer como para el segundo ciclo en las áreas de identidad y autonomía personal (Payà, 2007), recomendando el empleo de juegos motrices, cognitivos, afectivos y relacionales para el desarrollo de diferentes habilidades y capacidades.

Como hemos podido observar hasta aquí en este apretado repaso por la pedagogía lúdica infantil en nuestro país, el juego ha transitado a lo largo del siglo XX por diferentes etapas que van desde algunas experiencias aisladas de renovación pedagógica, hasta la consolidación del juego como herramienta ideal en las aulas de infantil, pasando por la utilización del mismo para reforzar y potenciar la educación en los centros de maternales, párvulos y preescolar. En este devenir histórico-educativo se aprecia como, de una manera progresiva y gradual, las virtudes del juego infantil han ido calando en el imaginario social colectivo de la pedagogía española contemporánea. Una realidad que es hasta tal punto cierta que al principio del

nuevo milenio y haciendo un balance retrospectivo del siglo XX, María de Borja confirmaba que por entonces ya resultaría difícil o casi imposible encontrar una escuela infantil que no valorase, permitiese y estimulase el uso del juego (Borja, 2000), pues la actividad lúdica se había erigido y consolidado como la actividad

principal de la educación infantil. Una afirmación que, y este es el mejor ejemplo de ello, en la actualidad ningún educador español cuestiona ni pone en duda, empleando el juego con total normalidad en las aulas de infantil y conformando el grueso de las programaciones didácticas de esta etapa.

Referencias bibliográficas

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (1920). *Els jardins dels infants*. Barcelona: Comissió de cultura de l'ajuntament de Barcelona.
- ÁLVAREZ, J. (1950). *Pedagogía del párvulo* (estudio del niño español). Madrid: Espasa-Calpe (2ª edición).
- ÁLVAREZ, J. (1953). El niño y el juego. Psicopedagogía del juego de la muñeca. *La Escuela en Acción*, 8.152, 261.
- ARGOS, J. (1993). La importancia del juego en la educación infantil. En: T. TRIPERO (coord.) *Juegos, juguetes y ludotecas* (II). Madrid: Publicaciones Pablo Montesino.
- BARTOLOMÉ, E. (1900). El concurso de «El liberal», *La Escuela Moderna*, 112, 113-119.
- BORJA, M. DE (1980). *El juego infantil* (Organización de las ludotecas). Barcelona: Oikos-Tau.
- BORJA, M. DE (1982). Les ludoteques. *Joguines i societats*. Barcelona: Edicions 62.
- 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.
- CANILLAS, J. (1928). La educación física. Organización, doctrina, didáctica pedagógica y presupuestos. *La Escuela Moderna*, 447, 529-544.
- CARBONELL, M. (1903). *Pedagogía maternal. Juegos y juguetes* (IV). *La Escuela Moderna*, 149, 99-102.
- CARDERERA, M. (1875). *Pedagogía práctica. Curso completo de lecciones y ejercicios para las escuelas*. Tomo II, Madrid: Gregorio Hernando.
- CASTIELLA, F. (1929). Los juegos infantiles. *Revista de Pedagogía*, 92, pp. 343-351.
- COUSINET, R. (1927). El placer y el juego. *Revista de Pedagogía*, 68, 353-357.
- DABNEY, M. (1928). Programas de las actividades en el 'Kindergarten' y los primeros grados de la escuela primaria. *BILE*, 821, 269-270.
- DECRETO 2.061/1969, de 16 de agosto, por el que se regula la clasificación del juguete educativo y didáctico (BOE, 29-IX-1970 nº 233).
- DUNYÓ, F. (1979). Jugar en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 57, 25-27.
- ESCUELA CENTRAL DE GIMNASIA (1924). *Cartilla Gimnástica Infantil*. Madrid: Publicaciones del directorio militar. Ministerio de la Guerra. Sucesores de Rivadeneyra.
- GARCÍA HOZ, V. (1963). Educación preescolar. *Revista Española de Pedagogía*, 84, 19-20.
- GARRALDA, D. (1941). *La educación física en la escuela. Gimnasia y juegos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- IGUÁCEL, F. (1939). La educación física. *El Magisterio Español*, 6.647, 178-179.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 6-VIII-1970).
- MACHADO, A. (1884). Juegos infantiles españoles. *BILE*, 175, 149-154.
- MANJÓN, A. (1905). *Discurso leído en la solemne apertura del Curso académico de 1897 a 1899 en la Universidad Literaria de Granada*. Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María (4ª edición).

- MANJÓN, A. (1923). El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro IV. Maestros didácticos y antididácticos. Madrid: *Tip. Revista de Arch., Bibl. y Museos*.
- MARÍN, R. (1977). *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Ediciones Rialp (3ª edición).
- MARTÍ, F. (1900). Lo que deben ser los juegos de los niños. *La Escuela Moderna*, 110, 362-368.
- MASCARÓ, J. (1959). El juego de los colores. *Servicio*, 690, 12.
- MEDINA, A. (1959). Maternales y párvulos. Juegos y ejercicios de cálculo. *Vida Escolar*, 9-10, 10-13.
- MEDINA, A. (1959). Maternales y párvulos. Juegos y juguetes. *Vida Escolar*, 4, 3-5.
- MORATINOS, J. F. (1981). La educación del niño a través del niño (II). Órgano informativo de la Asociación Nacional del Profesorado Estatal de EGB. *Asociación Sindical*, 158, 18-20.
- ORDEN DE 27 DE JULIO DE 1973, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la educación preescolar (BOE, 4-VIII-1973).
- ORTEGA, R. (1990). *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Diada editoras.
- PAYÀ, A. (2004). Joc corporal, esport i educació física a l'ideari pedagògic de la Institución Libre de Enseñanza. *Educació i història*, 7, 117-133.
- PAYÀ, A. (2007). El juego como recurso de educación moral y cívico-social. *Revista de ciencias de la educación*, 209, 75-100.
- PAYÀ, A. (2008). *Aprender jugando: una mirada histórico-educativa*. Valencia: Universitat de València.
- PAYÀ, A. (2011). O xoguetes español no século XX. *Revista galega de educación*, 51, 44-47.
- PRIETO, M^a. A. (1974). Conquista del pensamiento, la autonomía y el sentido creativo por el juego simbólico. *Didascalía*, 47, 38-44.
- RUBIO, R. (1893). Los juegos corporales en la educación. *BILE*, 391, 145-150.
- RUBIO, R. (1908). La gimnasia escolar en Francia. *BILE*, 582, 262-268.
- SÁNCHEZ, C. (1956). Curso de pedagogía. Bilbao: *Publicaciones de la Institución Teresiana* (4ª edición).
- TRILLO, M. (1956). Para las Escuelas Maternales y de Párvulos. Juegos educativos. *La Escuela en Acción*, 8.452, 217.
- TRILLO, M. (1959). Maternales y párvulos. *La Escuela en Acción*, 8.810, 264.
- TRILLO, M. (1962). Maternales y párvulos. *La Escuela en Acción*, 9.209, 39.
- TRONCOSO, J. (1939). Juegos y deportes. La educación física al servicio de la salud. *El Magisterio Español*, 6.668, 848-849.

Abstract

Learning by enjoying: Children's play in the 20th century Spanish pedagogy

A topic of great interest in history of childhood education has been the various dimensions of play. It is indeed difficult to separate play activities from the everyday life of a young child and although play activities do not pertain only to early childhood, the pedagogical discourse focuses mainly on this period. This article outlines some of the formative features of children's play by means of a historical analysis of discourses, practices, and testimonies of distinguished educators from the nineteenth century, who sought an enjoyable and effective early childhood education based on play. They followed Horace's maxim of learning by enjoying.

A historical study of the pedagogy of play in early childhood education in Spain allows exploring the different understandings and role of play along the twentieth century. It moves from being isolated experiences of pedagogical renewal to the notion of play activities as an ideal tool in early

childhood education and its implementation to reinforce educational work in maternal as well as early childhood centers. Thus, we can appreciate how in a progressive manner the virtues of play in the life of a young child have permeated the collective social imaginary of Spanish contemporary pedagogy to the point that play is today a fundamental element in pedagogical activities related to early childhood education.

Key words: *Play, History of education, Early childhood education, Twentieth century history.*

Résumé

Apprendre avec plaisir: Le jeu des enfants dans la pédagogie espagnole au 20^e siècle

Un sujet de grand intérêt dans l'histoire de l'éducation des enfants a été celui des diverses dimensions du jeu. Il est certes difficile de séparer les activités ludiques de la vie quotidienne d'un jeune enfant, et même si les activités ludiques ne sont pas seulement l'apanage de la petite enfance, le discours pédagogique est centré principalement sur cette période. Cet article résume quelques-uns des traits formateurs du jeu des enfants au moyen d'une analyse historique des discours, des pratiques et des témoignages d'éducateurs distingués du 19^e siècle qui cherchaient pour les enfants une éducation agréable et efficace suivant la maxime d'Horace: Apprendre en s'amusant.

Une étude historique de la pédagogie ludique dans l'éducation de la petite enfance en Espagne permet d'explorer les manières de comprendre le jeu et son rôle éducatif au cours du 20^e siècle. Le jeu passe des expériences isolées de renouveau pédagogique à la notion d'activités ludiques comme outil idéal pour l'éducation de la petite enfance et la mise en œuvre du jeu pour appuyer le travail éducatif à la maternelle ainsi que dans les garderies. Ainsi nous pouvons apprécier comment de façon progressive les vertus du jeu dans la vie d'un jeune enfant ont pénétré dans l'imaginaire social collectif de l'éducation espagnole contemporaine au point où le jeu est devenu un élément de base des activités pédagogiques reliées à l'éducation de la petite enfance.

Mots clés: *Jeu, Histoire de l'éducation, Éducation de la petite enfance, Histoire contemporaine.*

Perfil profesional del autor

Andrés Payà Rico

Profesor contratado doctor de la Universitat de València, colabora también como consultor en la Universitat Oberta de Catalunya. Especializado en la investigación de la actividad lúdica en la historia de la educación y sus repercusiones pedagógicas, sociales y políticas, ha publicado al respecto numerosos libros y artículos. Miembro del Observatorio del Juego Infantil, la Sociedad Española de Historia de la Educación, la Societat d'Història de l'Educació y la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo.

Correo electrónico de contacto: andres.paya@uv.es

SOBRE LA EUTRAPELIA, O LA VIRTUD DEL JUEGO. MORALIDAD, HISTORIA Y EDUCACIÓN

About Eutrapelia, or the Virtue of Play. Morality, History and Education

CONRAD VILANOU TORRANO
Universidad de Barcelona

JAUME BANTULÀ JANOT
Universidad Ramón Llull (Barcelona)

En este artículo los autores analizan la génesis y evolución de la eutrapelia, entendida a modo de la virtud del juego. Se trata de un concepto que aparece en la filosofía aristotélica que fue cristianizado por Santo Tomás de Aquino. Gracias a este proceso, se suavizó el rigorismo de los Padres de la Iglesia que condenaron los juegos, teatro, diversiones, etc., aspectos que formaban la pompa diaboli. De esta manera, y a partir de la escolástica, se aceptó —no sin reticencias— el juego, que fue combatido —siguiendo el modelo del cristianismo primitivo— por el puritanismo de la reforma luterana que rechazó las diversiones y los juegos en general. Nos encontramos, pues, con dos realidades bien diferenciadas —una católica y otra luterana— que observarán actitudes dispares respecto al juego durante la Edad Moderna. Mientras la primera lo aceptará siempre que se ajuste a la virtud de la eutrapelia, la segunda mantendrá posiciones más radicales que responden a una ética rigorista que influye —incluso— en autores como Rousseau que se muestra contrario a la presencia del teatro en su Ginebra natal. Así pues, al amparo de la eutrapelia, el juego estará presente en buena parte de los discursos pedagógicos que van de la Baja Edad Media a la Modernidad, pasando por el Humanismo renacentista. También a través de la eutrapelia, el juego entrará en el mundo contemporáneo siendo aceptado por teólogos católicos como Hugo Rahner y protestantes como Jürgen Moltmann que establecerán los fundamentos de una teología lúdica que se basa en un *Deus ludens* que, a su vez, justifica la existencia de un *homo ludens*.

Palabras clave: *Juego, Ocio, Moralidad, Eutrapelia, Historia, Educación, Puritanismo.*

Introducción

No hay duda de que el juego constituye un elemento esencial de la condición humana que se hace palpable en todas las culturas. Ahora bien, no todas las civilizaciones han hecho de

los juegos —es decir, de las actividades lúdicas— un espectáculo. Así pues, el término juego se puede entender en más de un sentido: como actividad lúdica, realizada sin otro objetivo que pasar un tiempo de recreo y distracción aunque con enormes posibilidades

educativas, e, igualmente, como espectáculo. De hecho, se puede incluir una tercera acepción al vincular el juego a las apuestas, con lo que tenemos los juegos de azar.

Como es lógico la cultura occidental atesora un sinfín de juegos recreativos con dimensión pedagógica, de espectáculos lúdicos —ya presentes en el mundo clásico— y también de juegos de azar que han llegado hasta nosotros. En consecuencia, se ha generado —desde la antigua Grecia— una reflexión ética sobre la licitud de este mundo lúdico que —en algunos momentos concretos, recordemos por ejemplo, la situación generada por el calvinismo— han sido totalmente reprobados. En este artículo pretendemos poner de manifiesto que la cultura occidental, a través de la virtud de la eutrapelia —presente en la filosofía aristotélica que fue cristianizada por Santo Tomás de Aquino—, permitió que se aceptase el juego, sobre todo en el mundo católico, en la triple dimensión apuntada: en cuanto actividad lúdica, como espectáculo e, incluso, como juego de azar.

Por ello, el objetivo de este artículo no es otro que prestar atención a esta virtud —la eutrapelia— que trata de la manera de divertirse honesta y ordenadamente. Sabido es que su etimología proviene del griego, del prefijo *eu*, bueno, y del verbo *trepo*, cambiar, por lo cual tomó el sentido de agilidad y flexibilidad del carácter para significar, finalmente, «buena distracción». La reformulación de este término por parte del tomismo, abrió las puertas a los partidarios de actuar con menor severidad ante el espíritu lúdico del hombre. El largo proceso que condujo a tolerar con moderación el juego se llevó a cabo entre los siglos XIII y XVIII, con lo que se pudo atemperar el rigorismo puritano de la reforma luterana y, muy especialmente, del calvinismo. Sin embargo, la irrupción de una teología lúdica —defendida por autores como Hugo Rahner y Jürgen Moltmann— ha propiciado que en las últimas décadas se haya aceptado la visión de un *homo ludens* gracias a la existencia de un *Deus ludens* que ha creado el

mundo en un acto totalmente libre, por medio de una libertad que recuerda aquella que se siente cuando alguien juega por sano placer y diversión. Pero a pesar de ello, la aceptación de la eutrapelia no ha sido una empresa fácil puesto que la actividad lúdica ha contado, desde los inicios del cristianismo, con muchos detractores que siempre vieron el juego como algo malféfico y perverso o, cuando menos, peligroso.

Juego y eutrapelia

No decimos nada nuevo si recordamos que los primeros cristianos identificaron los espectáculos del circo con la *pompa diaboli*, en atención a su base pagana que la Iglesia primitiva condenó desde el primer momento. Baste mencionar la actitud intransigente de algunos Padres de la Iglesia, como Tertuliano y Novaciano, que escribieron sendos tratados en los cuales repudiaban los espectáculos paganos que daban cohesión al mundo romano y promovían el culto al emperador, textos que han sido editados bajo el título genérico *De Spectaculis* (2001).

La apologética cristiana se desmarcó de los espectáculos imperiales y de todo cuanto los rodeaba. Taciano, el Tertuliano de Oriente, en su *Discurso contra los griegos* —fechado a finales del siglo II d.C.— se manifiesta contrario a los espectáculos de circo que, juntamente con el teatro, constituyen una prueba fehaciente de la idolatría pagana. No obstante, y a pesar de que Teodosio suprimiera los Juegos Olímpicos, como culto pagano, en el año 393 y se pusiera fin a las luchas de gladiadores en el año 529, los cristianos siguieron asistiendo con regularidad a los espectáculos. Diversos autores cristianos lo corroboran, como hace Agustín de Hipona (354-430) en *Las Confesiones*, al describir la presencia de Alipo —un joven discípulo— en el circo de Roma.

La cruzada con la finalidad de erradicar los *ludi* romanos fue una constante, manteniendo la Iglesia primitiva una actitud hostil hacia ellos.

Además de condenar los juegos, también se insistió en perseguir la actitud lúdica propia de la naturaleza humana. Así, Juan de Antioquia (344-407) —apodado *Crisóstomo*— en la homilía I sobre la epístola de San Pablo a los filipenses, decía: «No hay cosa tan ajena al varón cristiano, y tan fuera de los que se profesa, como buscar recreaciones, entretenimientos y deleites» y, en la homilía 7, sobre el capítulo 2 de San Mateo, añadía lo siguiente: «no es nuestro, ni de nuestra profesión, reír siempre, chacotear siempre, regalarmos, y burlar, deleitarnos y entretenernos, ello es más propio del demonio, que de los que son llamados al camino de la eterna salvación».

Del mismo modo, San Isidoro de Sevilla (530-636) en las *Etimologías*, escritas en su plena madurez por encargo del obispo de Zaragoza, arremetía contra los juegos de azar porque en ellos están siempre presentes «el engaño, la mentira y el perjurio», siendo el principal motivo por el cual «el juego estuvo prohibido por las leyes durante determinadas épocas» (*Etim.* XVIII, 68). Por consiguiente, no nos cabe la menor duda de que durante el Imperio romano, e incluso después de su caída, los autores patristicos mantuvieron una posición contraria a considerar el juego como una manifestación benéfica para el ser humano.

A lo largo del medioevo, la fiesta y la diversión gozaron también de mala prensa por parte de los representantes de la Iglesia. El tiempo libre, el no destinado al trabajo, al estudio y a la liturgia, debía ser consagrado a Dios. Por ello, eran abominables los entretenimientos y las recreaciones, no teniendo cabida las comedias, los espectáculos teatrales, los bailes y las danzas. Eran, simple y llanamente, nocivos. De igual guisa, el juego no estaba bien visto ya que la pasión y desmesura lúdica podía arrastrar al pecado, convirtiéndose en un vicio de difícil erradicación. Con mayor razón no era aceptado que fuese practicado por personas eclesiásticas, cosa que debía de suceder si tenemos en cuenta que diversos pontífices lo habían vedado

expresamente para el estamento clerical, a fin de que con su comportamiento dieran ejemplo a los fieles.

Santo Tomás era conocedor del legado patristico que repudiaba el juego. Sin embargo, en su intento de purificar a Aristóteles y refutar los falsos comentaristas, de los cuales Averroes era el más influyente, abordaría la cuestión del juego de manera muy distinta a cómo había sido interpretada por la tradición cristiana. A su entender, eran necesarias unas leyes del juego que lo regularan y que, en líneas generales, respondían a la virtud de la eutrapelia, que proclama la conveniencia de divertirse de una manera honesta y conveniente.

Como bien ha señalado Hugo Rahner (1961) la historia de este concepto ha sido influida por la evolución semántica del término, de manera que se detectan dos momentos en su trayectoria: la concepción griega y la doctrina cristiana. Así, por ejemplo, san Pablo —un judío helenista— en su carta a los Efesios (5, 3-4) confiere al término «eutrapelia» un sentido negativo al presentarlo como sinónimo de la expresión latina «scurrilitas» (bufonada, payasada). Al comentar la vida nueva del cristiano, San Pablo señala que hay que huir de la impureza. De modo que la palabra «eutrapelia» —«scurrilitas» en la Vulgata— es traducida en la versión del Nuevo Testamento Trilingüe por «chocarrería», es decir, chiste grosero. Hugo Rahner añade que en el mundo cultural latino «scurra» (truhán, bromista, burlón) corresponde al griego «bomolochos» (bufón, farsante, plaga) y, que en líneas generales, la «scurrilitas» constituía el vicio de los actores de teatro.

Con todo, la ética de Aristóteles había aprobado la eutrapelia tras reconocer que «en la vida también hay tiempo para el reposo, y una manera de reposar es entretenerse divirtiéndose» (*Ética a Nicómaco*, IV). De acuerdo con la filosofía aristotélica la virtud consiste en un punto medio entre un exceso y una carencia. En este caso, los que «se exceden en lo que

hace reír son considerados como bufones vulgares», mientras que «los que no dicen nada que haga reír y llevan a mal lo que hagan otros parecen intratables y ásperos». Por su parte, aquellos que se divierten afablemente y bromean decorosamente son joviales, esto es, tienen el ingenio vivo y mantienen el espíritu joven, hasta el punto que se da una correspondencia entre los movimientos del cuerpo y los del carácter. Por tanto, los joviales —aquellos que hacen suya la virtud de la eutrapelia— se comportan como quien es ágil en sus movimientos del carácter, por lo que en esta virtud resuena la unidad psicossomática entre cuerpo y alma.

Aparte de su comentario a la ética a Nicómaco, Santo Tomás se ocupa del tema en diferentes pasajes de la *Summa Theologica* en especial en la *Segunda Secundae* cuando aborda las cuestiones 60, 72, 160 y 168. En la primera afirma que «sobre los placeres del juego hay otra virtud, a la que llama Aristóteles eutrapelia», concluyendo que según el filósofo griego «son diez las virtudes morales que versan sobre las pasiones, a saber: fortaleza, templanza, liberalidad, magnificencia, magnanimidad, filitimia, mansedumbre, amistad, verdad y eutrapelia» (Santo Tomás, 1989: 462).

Por su parte, en la cuestión 72 leemos: «Que es propio de la eutrapelia el que profiramos alguna increpación, no para deshonorar o contristar a aquel contra quien se pronuncia, sino más bien por diversión y chanza, y esto puede hacerse sin pecado si se observan las condiciones debidas. Pero si una persona no vacila en contristar a aquella contra quien profiere tal imperio jocoso con tal de provocar la risa en otros, hay vicio en ello [...]» (Santo Tomás, 1995: 577). A esto hay que añadir que en la cuestión 160 —que trata de la modestia— se refiere a la eutrapelia «cuya materia son deleites del juego».

Por último, en el artículo segundo de la última cuestión (168), sobre el ornato y la eutrapelia, Tomás de Aquino repasa las opiniones que se

han dado al respecto, indicando los argumentos en contra, contrastados por las posiciones de San Agustín y Aristóteles. El Aquinate, siguiendo al Estagirita, se manifiesta a favor de un punto equilibrado, y así después de dar consejos para evitar los excesos del juego, concluye: «Por consiguiente, puede existir una virtud que se ocupe de los juegos, virtud a la que el Filósofo llama eutrapelia. Al que la practica lo llamamos eutrapélico, derivación de *buen cambio*, porque convierte dichos o hechos en motivo de recreo. Y en cuanto que esta virtud hace que el hombre se refrene de la falta de moderación en el juego, pertenece a la modestia» (Santo Tomás, 2001: 515).

Aceptada por la filosofía tomista, es natural que la eutrapelia fuese asumida por los autores de la Baja Edad Media. Tal es el caso de Raimundo Lulio (1235-1316) que admite el juego en la educación de su hijo, aceptación también presente en la formación de Blanquerna, que a los ocho años fue instruido según los principios de la *Doctrina pueril* (1275).

Ahora bien, para evitar las situaciones conflictivas que se producían en torno al juego Alfonso X el Sabio mandó redactar en 1276 el *Ordenamiento de las Tafunerías*, un tratado legislativo que mediante cuarenta y cuatro disposiciones estipula los delitos y su penalización. La regulación del juego, sin embargo, no era una tarea sencilla y, ante el aumento de trampas y delitos, el monarca mandó editar otro tratado —el *Libro del ajedrez, dados y tablas*— que vería la luz el año 1283. En la Corona de Aragón la situación era distinta porque correspondía a las autoridades municipales promulgar todo lo relativo al juego, produciéndose situaciones muy dispares según la permisividad o prohibición del mismo.

Con el paso del tiempo, los educadores del humanismo italiano (Vergerio, Alberti, etc.) se manifestaron a favor de los juegos, de cara a formar el cuerpo y el alma de los jóvenes de la sociedad aristocrática. A parte de la esgrima y

de la equitación, ejercicios que provenían de la educación caballeresca medieval, se recomiendan carreras, nadar, saltos, y a menudo —por no decir casi siempre— encontramos referencias a los juegos de pelota (*giuochi della palla*). En este sentido, el juego de la palma (*jeu de paume*) se puede considerar un juego de corte que formaba parte de la educación del cortesano, dado que preparaba el cuerpo, templaba el alma, promovía la sociabilidad y favorecía la urbanidad. A la larga, la Europa renacentista (Erasmus, Rabelais, Vives, etc.) vio en los juegos una serie de valores educativos, morales y sociales que convenía mantener, tal como reflejó Pieter Bruegel en su conocido cuadro de los juegos de los niños (*Kinderspiele*, 1560), un verdadero himno lírico a la infancia.

Juego y moral en la Edad Moderna

Aunque en general la sociedad del Antiguo Régimen aceptaba desde una perspectiva pedagógica la práctica del juego para promover el ejercicio físico, lo cierto es que los movimientos reformistas de ambas iglesias —católica y protestante— generaron una serie de disposiciones encaminadas a controlar y limitar las actividades lúdicas, con la intención de preservar la moralidad de una sociedad que se deleitaba por los juegos de azar (dados, cartas, timbas, etc.). No obstante, y cuando nos acercamos a los textos, se detecta que —generalmente— se acepta el juego desde un punto de vista educativo, tal como señala Lutero (1977: 228) en su conocida carta a los magistrados de las ciudades alemanas para que construyesen y mantuviesen escuelas cristianas (1523). Sin embargo, resulta incontestable que el puritanismo reformista cercenó el mundo del juego, del teatro y de la danza —la gran diversión del pueblo—, que eran interpretados como una manifestación del mal, una especie de fruto maligno del demonio, que quería corromper la moralidad pública, actitud que defendió a capa y espada sobre todo el calvinismo que influyó sobre Rousseau que, en la *Carta a D'Alembert*

(1758), se opuso al establecimiento de un teatro en su Ginebra natal.

Ante tal panorama, no es de extrañar que Jürgen Moltmann escribiese, en relación al impacto de la Reforma sobre la actividad lúdica, las siguientes palabras: «La Reforma protestante impugnó, mediante la fe que justifica sin las obras de la ley, la justificación por las obras que defendía la sociedad eclesiástica medieval con sus penitencias, indulgencias e instituciones limosneras. Por eso la Reforma suprimió las festividades, los juegos y las válvulas de escape de aquella sociedad. Las consecuencias, para aquellos que aún querían creer en la justificación por la sola fe, fueron la ahorrativa sociedad puritana y el mundo industrial del trabajo. En ninguna otra parte se promovió tanto la moral de producción como en los países protestantes, principalmente en Escocia y Suavia» (Moltmann, 1972: 24).

Los bailes y danzas que, por su carácter libidinoso, constituían un verdadero peligro, y las representaciones teatrales —salvo las escolares que los colegios de los jesuitas promovieron no sin prevenciones— escapaban de estas limitaciones que insistían en la conveniencia de dedicar el domingo —y por extensión, los momentos de ocio— a la santificación del Señor. Igualmente, la música profana era considerada poco conveniente y peligrosa. No deja de ser sintomático que los viajeros que, desde el continente europeo, se acercaron a Inglaterra constataron la falta de actos lúdicos durante los domingos, es decir, de representaciones teatrales, espectáculos y demás diversiones. Al fin y a la postre, el puritanismo calvinista también influyó —qué duda cabe— sobre el anglicanismo británico. Tanto es así que un autor como Chesterton —que conocía perfectamente el *ethos* victoriano— reconoció en su obra *Ortodoxia* que «aquellos países de Europa donde todavía es grande la influencia del sacerdocio son los únicos donde todavía se baila y se canta, y donde hay todavía trajes pintorescos y arte al aire libre» (1962: 248).

Este estado de cosas, explica la existencia de una literatura represiva que quería poner fin a estas afecciones acusadas de responder a conductas impías. Frente a la perversidad de los juegos y los espectáculos, que escandalizaban a muchos sectores sociales, se reclamaba que se observara una conducta decente a partir de distracciones honestas y provechosas. No casualmente, el mundo cristiano —en particular el protestante— intentó reprimir, partiendo de una actitud severa y rigorista, un universo lúdico y festivo que —pese a las prohibiciones— debía persistir según se desprende de la reiteración de las amonestaciones. Por ello, a partir de los siglos XVI y XVII, fueron frecuentes las disposiciones —reales y eclesiásticas— que limitaban, e incluso prohibían, los juegos y las apuestas.

Así pues, no sorprende que el juego fuese considerado un enemigo del ser humano. De ese modo lo califica Adrián de Castro en las postrimerías del siglo XVI en el *Libro de los daños que resultan del juego*. Se trata de un tratado que arremete contra el juego porque «ha ejercitado sus infernales fuerzas en hacer mal y daño a los hombres, dejando a unos necesitados, a otros empeñados, y a otros destruidos, y muchos por su causa muertos».

Desde luego, hay que tener en cuenta que Castro arremetía contra el juego en unos momentos en los cuales la llegada de las partidas de oro procedente de las colonias había extendido, entre la población española, la práctica de los juegos de azar como fórmula rápida para hallar la fortuna. Una buena prueba de ello es acudir al diálogo moralizante entre Laureano y Florino —dos amigos de la infancia, hijos de familias nobles andaluzas— a través del cual, Francisco de Luque Fajardo, clérigo de Sevilla, diserta sobre los daños de la ociosidad y los males del juego en su *Fiel desengaño contra la ociosidad, y los juegos. Utilísimo, a los confesores, y penitentes, justicias, y los demás, a cuyo cargo está limpiar de vagabundos, tahúres, y fulleros la República Cristiana*. La obra apareció en 1603, si bien el hecho de que estuviese aprobada en 1601 hace sospechar

que ya estaba escrita en esa fecha. Luque Fajardo sorprende por su erudito conocimiento en relación a la vida y costumbres de los aficionados al juego, retratando con maestría a los tahúres, fulleros y pícaros que frecuentaban las casas y tablajes de juego. El propósito del clérigo sevillano no es otro que mostrar «el enfermo cuerpo del juego» porque proclamaba sin reparo —aludiendo a San Juan Crisóstomo— que «el juego no le inventó Dios, sino el demonio padre de engaños» (1603: 120).

En esta misma línea de condena, ahora dirigida a los espectáculos públicos, Juan de Mariana —en su *Tratado contra los juegos públicos* (1609)— escribe a modo de conclusión: «Reprobamos pues todo el aparato del teatro, las artes de los faranduleros y apoyo torpeza; afirmamos ser ilícitos correr toros, feo y cruel espectacular; juzgamos que las ramerías se deben desterrar como peste de la tierna edad» (1950: 457). Otro jesuita de Ávila, miembro del consejo supremo de la Santa Inquisición, el padre Pedro de Guzmán, también rechaza el juego en su obra *Los bienes del honesto trabajo, y daños de la ociosidad en ocho discursos*, publicada en el año 1614.

Frente a estas actitudes rigoristas y contrarias a la actividad lúdica, encontramos otras posiciones más favorables que permiten cierta licitud del juego, siendo una de ellas la del padre Covarrubias que en su tratado *Remedio de jugadores* alza la voz en favor del juego. En efecto, aunque está claro que los hombres no deben tener por oficio el juego, si se cumple con las obligaciones pueden usar parte de su tiempo para jugar. Es más, el reverendo Covarrubias considera imprescindible para la vida humana —siguiendo la línea aristotélica y tomista— la relajación y descanso del espíritu, mediante el «juego/deporte/pasatiempo», porque «como dize el mesmo philosopho, no nos diera la naturaleza tanta inclinación a los juegos sino pudieran ser provechosos y sino pudiéramos bien usar de ellos» [sic], o como dice Séneca, «ni se darían los hombres al juego con tanta cobdicia sin en el no hallasen algún alivio y

deleyte» [sic]. Por lo tanto, a través de la virtud de la eutrapelia «el jugar o burlar no solo puede ser lícito: mas puede ser acto virtuoso». De ese modo, jugar constituye un acto permitido y loable, ya que se convierte en una actividad natural y necesaria, o como apunta Covarrubias —extraído del doctor angélico— «el jugar no solo acaece ser sin pecado más aún con merecimiento» [sic].

Para que el juego sea honesto y moderado deben ser consideradas las circunstancias de la manera, el lugar, el tiempo y las personas, definiendo el juego, recreativo, honesto y lícito como todo aquel que se «haze para exercicitar y probar las fuerças/ligereza/maña: y desenvoltura del cuerpo o por sanidad» [sic]. No obstante, el juego ha de ser poco y moderado, ordenado al estudio y cuidado del espíritu. En último término, «jugamos para descansar el ingenio», teniendo en cuenta que «así como es vituperable el no jugar así es vicio su demasia: porque en entrambas dos maneras salimos del razonable y virtuoso medio» [sic].

Una posición ecléctica es la que toma el franciscano Francisco de Alcoçer en el prólogo del *Tratado del juego* cuando pretende posicionarse, por un lado, lejos de los que consideran lícitos todos los juegos y, por el otro, distante de aquellos que los condenan por pecado. Alcoçer con esta equidistancia ya se moverá —según González Alcantud— entre «los principios teocráticos que ven en el juego de fortuna una nueva idolatría y el pragmatismo del poder político apostando por un tibio control del juego de azar, para hacer de ellos un cohesionador social y no un disolvente» (1993: 122-123).

Una actitud también proclive a la licitación del juego es la que ofrece *La introducción a la vida devota* de San Francisco de Sales, que data del año 1609. En diferentes capítulos de la tercera parte de este libro, este santo —una de las figuras más significativas de la espiritualidad francesa— revisa las recreaciones que son lícitas, entre las que se encuentra el *jeu de paume*. Bien

mirado, esta introducción a la vida devota constituye una buena fuente documental para conocer el catálogo de juegos prohibidos: dados, cartas y danzas, principalmente. Además, este libro piadoso establece —desde una posición moderada y equilibrada, alejada de la severidad de otros autores— una solución para conocer los límites de la actividad lúdica a partir de la siguiente fórmula: hay que jugar siempre para recreación y no por afición, evitando el afán de lucro.

En la misma dirección, se expresa Alonso Remón en su tratado *Entretenimientos para entretenerse sin distraerse, y juegos honestos, y recreaciones cristianas, para que en todo género de estados se recreen los sentidos, sin que se estrague el alma*, al establecer que, al igual que el cuerpo humano tiene la necesidad de descansar después del trabajo —la denomina recreación corporal—, también conviene que el alma y el espíritu puedan disponer de ocupaciones y ejercicios que requieran menor atención y cuidado, es decir, que permitan sosegar el trabajo espiritual, o sea recrearse y entretenerse. Con ello, se muestra conforme con los dictados de Aristóteles y Santo Tomás, cuando establecen el entretenimiento y la recreación honesta no solo como algo lícito, sino también como una virtud.

También la tradición pedagógica jesuítica reportó —a pesar de mantener a veces una actitud intransigente ante los juegos— una posición abierta a la aceptación, al menos parcial, de la virtud de la eutrapelia. En la correspondencia de San Ignacio encontramos varios ejemplos de lo que decimos. En una carta dirigida al P. Francisco de Attino —fecha en Roma el 7 de abril de 1554— para que cuide de su salud, el fundador de los jesuitas aconseja recurrir moderadamente al ejercicio mental, aun teniendo presente que la recreación exterior, ordenada adecuadamente, también es oración. Al mismo tiempo, en las constituciones de los colegios de los jesuitas, redactadas a mediados del siglo XVI, se reconoce la conveniencia

de hacer ejercicio y de observar alguna recreación honesta corporal. Por lo tanto, según la pedagogía jesuítica, se debe combinar el empleo y la recreación, el estudio y el ejercicio, o lo que es lo mismo, el trabajo y el ocio. Dentro de la mentalidad jesuítica, cabe destacar el libro de Pedro de Fomperosa y Quintana, prefecto de los estudios del Colegio Imperial de Madrid en torno a los años 1671-1672, que escribió varias obras de teatro y organizó fiestas para conmemorar algunas efemérides. Si bien parece que este erudito humanista no gozaba de buenas cualidades poéticas, escribió un libro en el que exaltó la conveniencia de esta virtud, tal como se desprende de su título: *La Eutrapelia. Medio que deben tener los juegos, divertimientos y comedias, para que no haya en ellas pecado, y puedan ejercitarse lícita y honestamente, según la doctrina del Apóstol San Pablo, Santo Thomas y San Francisco de Sales* (Valencia, 1683).

Como vemos, la literatura de la Edad Moderna se hizo eco de esta virtud, que influyó sobre los modelos pedagógicos de la época. Así el jesuita Baltasar Gracián, en *El discreto* (1646) —donde fijó las cualidades para triunfar en una sociedad distinguida— aconseja no abusar de las burlas porque «el que siempre está de burlas, nunca es hombre de veras». Frente a esta tendencia pernicioso a la burla, aparece el «donoso genio», que se elabora como una virtud que recuerda la eutrapelia desde el momento que «un grano de donosidad es plausible realce en el más autorizado; pero dejarse vencer de la inclinación en todo tiempo es venir a parar en hombre de dar gusto por oficio, sazoador de dichos y aparejador de la risa» (1953: 550). Si los burlescos son los que se exceden, los graciosos y gentiles —que es así como podemos entender los «donosos»— son aquellos que demuestran la excelencia que otorga la eutrapelia, aunque Gracián recomienda e insiste en el cultivo de la prudencia. El hombre discreto —un arquetipo pedagógico para un tiempo de cultura barroca, donde predomina el ornamento pero también la introspección— se mantiene en un término medio entre ambos extremos porque también «pesado es el extremo de los muy serios».

Igualmente la eutrapelia aparece mencionada en los tratados de la época ilustrada, en un momento en que la urbanidad había substituido el ideal cortesano. Entonces, en el siglo XVIII, la aristocracia entraba en un declive que conllevó la irrupción de la burguesía que impuso una sociabilidad más allá de las relaciones estamentales. Entre los diferentes comportamientos que marcan esta urbanidad, el padre Feijoo apela a la eutrapelia, refiriéndose de manera explícita a la cuestión 168 de la *Summa Theologica* de Santo Tomás de Aquino, aquella que trata justamente de la virtud del juego. Efectivamente, su tratado sobre *Verdadera y falsa urbanidad* —incorporado a su *Teatro crítico universal*— se hace eco de la eutrapelia al situarla entre la «nimia seriedad» y la «jocosidad desapacible». A continuación reproducimos los párrafos siguientes: «La chanza oportuna es el más bello condimento de la conversación, y tiene tanta parte en la verdadera urbanidad, que algunos, como vimos arriba, la tomaron por el todo. Usada con el modo debido, produce bellos efectos: alegra a los que hablan y a los que oyen, concilia recíprocamente las voluntades, descansa el espíritu fatigado con estudios y ocupaciones serias. Por eso no solo los éticos gentiles [aquí Feijoo se refiere a Aristóteles], más aún los cristianos, colocaron la chanza en el número de las virtudes morales» (1952: 395). Como vemos, Feijoo, tras referirse a Aristóteles, alude a Santo Tomás de Aquino e identifica la eutrapelia con la «chanza», expresión que podemos traducir por broma o chiste y que, por tanto, se emplaza entre dos extremos, a saber, la rusticidad y la grosería.

A modo de corolario

De entrada, hemos de reconocer que no decimos nada nuevo si recordamos que el hombre ha jugado desde siempre, desde la noche del tiempo, en una especie de danza celestial que a menudo ha fusionado el hombre con Dios, un Dios que también ha hecho el mundo en una especie de juego, gracias a una decisión libre que escapa de cualquier tipo de necesidad y

determinismo. Bien mirado, la imagen de un *Deus ludens* no es una novedad reciente, ya que en la tradición sapiencial del Antiguo Testamento se encuentran vestigios del juego divino de la creación. Así se desprende de las Sagradas Escrituras: «Estaba yo con Él como arquitecto, siendo siempre su delicia, solazándome ante Él en todo tiempo/ Recreándome en el orbe de la tierra, siendo mis delicias los hijos de los hombres» (*Proverbios*, 8, 30-31). De hecho, este pasaje veterotestamentario ha sido resaltado por varios teólogos —Hugo Rahner y Jürgen Moltmann son buenos ejemplos— que destacan el hecho de que el hijo o Verbo de Dios o la sabiduría juegue ante el Padre, de un Padre que ha creado el mundo en un acto totalmente libre. En concreto, Moltmann insiste en que se trata de la sabiduría de Dios y que, cuando la categoría de juego se aplica a la creación divina, se quiere expresar que la creación es un acto libre y voluntario de Dios que así escapa a la exigencia de toda necesidad. «La existencia del mundo no es necesaria. Lo ha expresado la teología al interpretar el mundo como «creación divina», en la siguiente reflexión: si la creación fuese necesaria para Dios, Dios no sería su «creador libre», si, por el contrario, fuese casual o accidental desde la eternidad, el creador libre no sería Dios, sino un demonio caprichoso» (Moltmann, 1972: 31).

Unos años antes, Hugo Rahner —en *El hombre lúdico* (1952)— pergeñó una interpretación lúdica del hombre, de un ser humano que no ha roto los vínculos con Dios, un *Deus ludens* que, a su vez, reclama una *Ecclesia ludens* y, finalmente, un *homo ludens*. Con ello, el itinerario que dibuja Hugo Rahner no va del hombre a Dios, sino al revés. Tanto es así que la presencia de un *Deus ludens* permite hablar de un *homo ludens* porque gracias a que Dios es un *Deus vere ludens* —afirma Rahner— el hombre puede ser un *homo ludens*. De acuerdo con la estela de los *Ludimagistri* de la cultura occidental (Platón y Aristóteles, en lugar preferente), Rahner sigue las huellas de San Agustín y de Santo Tomás, y a su vez los pasos de San Ignacio

de Loyola y San Francisco de Sales. Por otro lado, Rahner (2002: 9) considera que el juego posee una bondad moral dado que es conveniente para la vida humana siempre que se practique según la virtud de la eutrapelia, que aparece en medio de la esquivez (*agroikia*) de aquel que es silencioso y extraño a la gente y de la burla (*bomolochia*). Además, este juego conlleva una auténtica ascética del tiempo libre, de un ocio piadoso y ordenado, que encuentra su razón de ser en la alegría divina.

En consecuencia, para regular adecuada y convenientemente la actividad lúdica tenemos la virtud de la eutrapelia como elemento orientador de primer orden. Probablemente, aquí encontramos la gran lección del humanismo: que las cuestiones morales se pueden abordar con la ayuda de la historia. Así, la eutrapelia —aquella virtud aristotélica entendida, justamente, como «jovialidad» o «ingenio vivo» que fue cristianizada por Santo Tomás de Aquino— nos puede guiar en estos tiempos de oscuridades en que a menudo hacemos camino a tientas, olvidando que contamos con el apoyo y ayuda de los clásicos, convertidos en esta ocasión —tal como sugirió Hugo Rahner— en referentes lúdicos de nuestra cultura occidental, una cultura que a menudo ensalza excesivamente el trabajo en detrimento y perjuicio del juego que, en algunos casos, también puede acarrear excesos como una frívola pedagogía que lo reduzca todo a simple juego, sin olvidar tampoco los peligros de las ludopatías. En suma, todo parece indicar que el juego debe quedar al servicio del hombre a través, justamente, de la virtud de la eutrapelia que no solo admite el juego como instancia educativa sino que también puede ser aceptado para el ocio y el asueto, siempre que se tomen las debidas prevenciones. Sin ninguna clase de dudas, el término medio —principio aristotélico asumido por la filosofía tomista— puede ser un buen resorte para ponderar la actividad lúdica, ya sea en el espacio educativo o bien en el ámbito recreativo. Al fin de cuentas, el juego es consubstancial a la condición humana.

Referencias bibliográficas

- ARISTÓTELES (1970). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- BANTULÀ, J. y VILANOU, C. (2009). Joc, humanisme i pedagogia: la virtut de l'eutrapèlia, *Aloma*, Universitat Ramon Llull, 25, 53-89.
- CASTILLO, C. (2001). La cristianización del pensamiento ciceroniano en el *De Officiis* de San Ambrosio, *Anuario Filosófico*, Universidad de Navarra, 34, 297-322.
- CASTRO, A. DE (1599). *Libro de los daños que resultan del juego*. Granada: Sebastián de Mena.
- COVARRUBIAS, P. (1519). *Remedio de jugadores*. Burgos.
- CHESTERTON, G. K. (1962). *Ortodoxia*. Barcelona: Editorial Planeta.
- FEIJOO, B. J. (1952). Verdadera y falsa urbanidad, *Obras escogidas*. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles, 388-402.
- GONZÁLEZ ALCANTUD, J. A. (1993). *Tractatus ludorum. Una antropología del juego*. Barcelona: Anthropos.
- GRACIÁN, B. (1953). El discreto, *Obras Escogidas de Filósofos*. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles, 541-570.
- JIMÉNEZ, J. A. (2000). El lenguaje de los espectáculos en la patristica de Occidente (siglos III-VI), *POLIS. Revista de ideas y formas políticas de la Antigüedad Clásica*, Universidad de Alcalá, 12, 2000, 137-180.
- LUQUE FAJARDO, F. DE (1603). *Fiel desengaño contra la ociosidad, y los juegos. Utilísimo, a los confesores, y penitentes, justicias, y los demás, a cuyo cargo está limpiar de vagabundos, tahúres, y fulleros la República Cristiana*. Madrid: Miguel Serrano de Vargas.
- LUTERO (1977). *Obras*. Salamanca: Sígueme.
- MARIANA, J. de (1950). Tratado contra los juegos públicos, *Obras*. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles, vol. II, 413-462. [Existe otra edición más reciente de José Luis Suárez García, publicada por la Universidad de Granada en 2004].
- MEHL, J. M. (1993). *Jeux, sports et divertissements au Moyen Âge et à l'Âge Classique*. Paris: Éditions du CTHS.
- MOLTMANN, J. (1972). *Sobre la libertad, la alegría y el juego. Los primeros libertos de la creación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- RAHNER, H. (1961). Eutrapèlie, *Dictionnaire de Spiritualité, Ascétique et Mystique*. Paris: Beauchesne, tome IV, pp. 1726-1730.
- RAHNER, H. (2002). *El hombre lúdico*. Valencia: Edicep.
- SAN FRANCISCO DE SALES (1931). *Introducción a la vida devota*. Barcelona: Luis Gili.
- SAN IGNACIO DE LOYOLA (1952). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- SAN JUAN CRISÓSTOMO (1955). *Homilias sobre el Evangelio de Sant Mateo*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- SANTO TOMÁS (1989). *Suma de Teología*. II, Parte I-II. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- SANTO TOMÁS (1995). *Suma de Teología*. III, Parte II-II (a). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- SANTO TOMÁS (2001). *Suma de Teología*. IV, Parte II-II (b). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- TERTULIANO/NOVACIANO (2001). *De Spectaculis. Ayer y hoy del espectáculo deportivo*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- VAL, P. (2008). *El Deporte en las Etimologías de Isidoro de Sevilla*. En: L. CANTARERO, F. X. MEDINA y R. SÁNCHEZ (coords.), *Actualidad en el Deporte: Investigación y Aplicación*. Donostia: Ankulegui antropologia elkartea, 247-264.

Abstract

About eutrapelia, or the virtue of play: Morality, history, and education

In this paper, the authors analyse the genesis and evolution of eutrapelia, understood as the virtue of play. It is a concept that first appears in Aristotelian philosophy and was subsequently Christianised by Saint Thomas of Aquinas. This process softened the rigorism of the Fathers of the Church, who condemned games, theatre, amusement, etc., as part of the *pompa diaboli*. Thus, the virtue of play was accepted—not without some misgiving—with the advent of scholasticism, but was later combated—following the model of primitive Christianity—by the Puritanism of the Lutheran reform, which rejected amusement and games in general. Consequently, we are faced with two very distinct cultural realities—one Catholic and the other Lutheran—that will adopt opposing attitudes to play during the Modern Era. While the former will accept play provided that it abides by the virtue of eutrapelia, the latter will have a more radical posture aligned with a rigorist ethics, which will even influence authors such as Rousseau, who objected to the presence of a playhouse in his home city of Geneva. Thus, under the conceptual shelter of eutrapelia, play is present in a large part of the pedagogical treatises written from the Late Middle Ages to the Modern Era and including Renaissance Humanism. Also through eutrapelia, play will enter the contemporary world, being accepted by Catholic theologians such as Hugo Rahner and Protestant theologians such as Jürgen Moltmann, who will lay down the foundations for a theology of play based on a *Deus ludens* who, in turn, justifies the existence of a *homo ludens*.

Key words: *Play, Leisure, Morality, Eutrapelia, History, Education, Puritanism.*

Résumé

Sur l'eutrapélie ou la vertu du jeu: Moralité, histoire et éducation

Dans cet article, les auteurs analysent la genèse et l'évolution de l'eutrapélie, entendue comme la vertu du jeu. Il s'agit d'une notion qui fit son apparition dans la philosophie aristotélicienne, et qui fut christianisée plus tard par saint Thomas d'Aquin. Ce processus permit d'adoucir le rigorisme des Pères de l'Église qui avaient condamné les jeux, le théâtre, les divertissements et autres choses semblables, comme aspects de la pompa diabolo. C'est ainsi que, à partir de la scholastique, est accepté—non sans réticences—le jeu, combattu—selon le modèle du christianisme primitif—par le puritanisme de la réforme luthérienne qui rejetait les divertissements et les jeux en général. Nous nous trouvons donc face à deux réalités bien différentes—l'une catholique et l'autre luthérienne—qui ont des attitudes opposées à l'égard du jeu durant l'époque moderne. Alors que la première l'accepte à condition qu'il s'ajuste à la vertu de l'eutrapélie, la seconde conserve des positions plus radicales répondant à une éthique rigoriste qui influence même des auteurs comme Rousseau qui se prononce contre la présence du théâtre dans sa ville natale, Genève. Ainsi donc sous la protection conceptuelle de l'eutrapélie, le jeu sera présent dans une bonne partie des discours pédagogiques allant du bas Moyen Âge à l'époque moderne, en passant par l'humanisme de la Renaissance. C'est également par le biais de l'eutrapélie que le jeu entrera dans le monde contemporain, étant accepté par des théologiens catholiques comme Hugo Rahner, et protestants comme Jürgen Moltmann qui établiront les fondements d'une théologie ludique qui se base sur un *Deus ludens* et qui, à son tour, justifie l'existence d'un *homo ludens*.

Mots clés: *Jeu, Loisir, Moralité, Eutrapélie, Histoire, Éducation, Puritanisme.*

Perfil profesional de los autores

Conrad Vilanou Torrano

Catedrático del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Director de la revista *Temps d'Educació*, que edita el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del GRIHPPS (Grupo de Investigación e Innovación en Historia del Pensamiento Pedagógico y Social). Se ha especializado en el estudio de los discursos y narrativas pedagógicas.

Correo electrónico: cvilanou@ub.edu

Jaume Bantulà Janot

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular de Teoría y Práctica de las diferentes manifestaciones del juego y Director de los estudios de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, Blanquerna, de la Universidad Ramón Llull (URL, Barcelona). Es miembro del GRIES (Grupo de investigación en Innovación, Deporte y Sociedad) y del Observatorio del Juego Infantil de la Asociación Española de Fabricantes de Juguetes (AEFJ).

Correo electrónico: JaumeBJ@blanquerna.url.edu

PLAY, WORK AND EDUCATION: SITUATING A FROEBELIAN DEBATE

Juego, trabajo y educación: situando un debate froebeliano

KEVIN J. BREHONY
University of Roehampton

Currently, the place of play in schooling and education is controversial. Even in pre-school, where play is most likely to be found, its status is often precarious. This article notes that in many ancient religious traditions, play is sometimes viewed as sinful, whereas work, its antithesis, is seen as virtuous. The German educationist, Friedrich Froebel, departed radically from these evaluations and devised a system of educative play based on toys and games to be used in his institution for the education of young children, the kindergarten. Nevertheless, while at the same time as being a prominent advocate of the notion that play was a worthwhile and necessary part of an early childhood curriculum, Froebel thought it subordinate in value to what it was intended to lead to, work of a manual nature.

The reading of Froebel and the Froebel Movement presented here situates his conceptions of play and work within the intellectual context of German Romanticism and Idealist philosophy. The main contours of thought on play and work are traced in the writings of Kant, Schiller, Hegel and Marx, through a consideration of work as both emancipatory and alienating. This theme is pursued in the thought of leading English Romantics and various figures within the Marxist tradition, including some attached to Soviet ideology.

It is argued that the Froebel revisionists, like Schrader Breymann and many Froebelians inspired by G. Stanley Hall and John Dewey, tended to abandon the view of work embraced by Froebel and focused more on play, aided by the interests and findings of the developing field of psychology and the lengthening of compulsory schooling.

Key words: *Play, work, Froebel, kindergarten, Romanticism, Idealism.*

This article presents a reading of the work of the German educationist, Friedrich Froebel (1782-1852) and his immediate successors as leaders of the kindergarten movement. In particular, it focuses on Froebel's conception of play and its role in early childhood education. It is contended that although Froebel was a strenuous advocate of play he always regarded

it as subordinate, and a preliminary, to work. Education through and for work was Froebel's principal aim. In order to understand more fully how play could turn into its apparent antithesis, Froebel's thought is located within its intellectual context that was comprised, in the main, of German Romanticism and Idealist philosophy. Within that context, play and

work possessed different meanings than they do today. To argue this case need not, and neither is it intended to, detract from the legitimation Froebel gave to play in the education of children in their earliest years. Instead, it aims to present a more complex account of Froebel's thinking on play than is currently provided and one that seeks to relate Froebel to intellectual movements outside the fields of early childhood education and education in general.

As is well known, Froebel was an advocate of young children learning through play and to that end he devised a system of toys and other educative materials known as the Gifts and Occupations. These, he believed, were logically related to each other and their sequence was related to the stages in a child's development. Moreover, each Gift and Occupation, Froebel thought, contained symbolic meanings, which the child had access to. Furthermore, in his book, *Mother's Songs* (Froebel, 2001d), he devised a set of games, finger plays, songs and illustrations that were designed to be used by a mother to educate her young child. While regarded widely as appropriate for young children in their early years, the use of educative play in schools has been widely resisted and criticized. Typically the argument is made that in school children should work not play as they do in the nursery school or kindergarten, and it is hoped that this article makes a contribution to why this should be (Brown and Freeman, 2001).

A central assumption informing this article is that debates about play in education and schooling are always framed by adult conceptions of work. An important exception is the discussions of play made by psychologists such as Piaget (1962), Vygotsky (1978) and Isaacs (Isaacs and Isaacs, 1930). They tended to focus on the part played by play in child development but, as is common with much psychology, they ignored the wider context,

which was largely deaf to their accounts of the significance of play in early childhood. As a general rule, play's «other» in the form of work has nearly always accompanied discussions of play in relation to schooling.

Without going far beyond the first moves in a Derridean deconstruction of the play/work binary opposition it is evident that, as he claims, «One of the two terms governs the other» (Derrida, Bass *et al.*, 1981: 41). In this instance, the governing term is «work». This may be demonstrated by looking at the history of the binary in religious discourse in which work was associated with the Biblical version of the fall. Among many later illustrations is the rule of Saint Benedict in which work had a central place. Saint Benedict wrote that, «Idleness is the enemy of the soul» (Benedict and Blair, 1886) and some of the English Protestant reformers, known as Puritans, dismissed children's play as sinful (Hughes, 2009); but there is another discourse, which has religious roots but tends to regard work and play not as opposed to each other but as connected. This view is present in Froebel's work, among others, and in it, play in early childhood, although valued, is nonetheless subordinated to work.

The dominance of work over play is related to another opposition, that between childhood and adulthood in which it is adulthood that is the most positively evaluated. Play is interleaved with childhood and for centuries as in the Biblical quotation, «When I was a child, I spoke as a child, I understood as a child, I thought as a child: but when I became a man, I put away childish things» (1 Corinthians, 13: 11). It was something to be left behind in the transition to adulthood in favour of work. The Protestant reformer, John Wesley who founded the Methodist Church in England did not approve of play even in childhood. Writing of Kingswood School which he founded in 1748, he explained how no time was allocated for play and he quoted approvingly a German proverb, «he that plays when

he is a boy, will play when he is a man» (Wesley, 1841: 279).

Resonances of the child to adult diachrony occur also in Freud's notion of the pleasure principle (Freud and Hubback, 1922) and its supersession by the reality principle.

With the rise of compulsory mass schooling in the advanced capitalist countries during the nineteenth century another associated binary was introduced. This was that between the school and the family from which the former captured educational functions previously performed by the latter. During this transition as Wallerstein suggests, productive work that children previously did mainly, but not exclusively, in the household was now devalued. Rather incredulously he asserts that children's training activities in school were labeled as «fun» (Wallerstein, 2011: 26). The extent to which schoolwork was experienced as fun or intended to be so is a matter for some dispute but due to the introduction of compulsory attendance, schoolwork for the children of the masses certainly replaced productive work. This, created a specific kind of work divorced from immediate, productive work for children and youth in school time which in popular songs was contrasted with after school time or leisure (Brehony, 1998).

Froebel's Kindergarten

Not wanting to provide another type of school for children under the age of six, Froebel developed his kindergarten concept to occupy a position between the family and the school. It was intended to assist the family in the education of young children and at the same time provide educational experiences that would enable the child to learn once at school. It occupies, therefore an ambiguous, if not contradictory position, due to the kindergarten being conceived of as a place where children

learn to play (Froebel, 1875: 3). Explaining Froebel's choice of the name kindergarten for his institution his nephew, Karl Froebel, pointed out that «play-school», a possible alternative name, would be a contradiction in terms, (Froebel, 1875: 180). The implication was that education through play could only take place in a kindergarten and not in school.

Friedrich Froebel, wrote poetically about the plays of childhood calling them, «the germinal leaves of all later life» (Froebel, 2001c: 55) and like the German Romantic writer, Jean Paul Richter (1763-1825) (Richter, 1891) many of whose ideas on education he shared, Froebel contested the view that play was trivial and lacked seriousness. Given how much he thought, observed and wrote about children's play, it is curious that Froebel rarely moved beyond its description to provide a definition. Instead he provided a sketch of how play was transformed into work as the child developed. In early childhood, he thought that play; consisted solely of activity but in «boyhood», it had a «definite conscious purpose» and in this stage, it «sought representation» (Froebel, 2001a: 112-113). Whereas in childhood, activity brought joy, in boyhood it was work that gave delight. The examples of work he gave tended to be domestic or rural tasks that grew out of the mimesis of adult occupations. Play, now the child had reached boyhood and school, did not disappear, however, but was no longer dependent on the Gifts and Occupations and the other activities of the kindergarten. Now, it consisted mainly of games, trials and display of strength. All of which were subordinate in school to the «subjects of knowledge».

Schiller's theory of play

Unlike the poet and dramatist, Friedrich von Schiller (1759-1805), Froebel did not have a fully developed theory of play even though he

made several references in his letters to Schiller's work, *On the aesthetic education of Man* in which Schiller's own theory appears (Schiller, 1994). Schiller, following a discussion by Kant in his *Critique of Judgement*, linked art to play and beauty and thus began a key theme in the subsequent debates around play and aesthetics (Sutton-Smith, 2001). Kant had argued that art was like play, «an occupation that is pleasant in itself» and not, like work, «compulsorily imposed» (Kant and Bernard, 1914: 184).

Froebel did not make explicit reference to Schiller's, surplus energy theory of play nor to his notion of a play instinct. His most overt reference to Schiller's thought on play appeared in a letter written in 1847 in which he said that, «any educational work [...] founded upon play as a means of developing childhood, is work in the spirit of Schiller». Froebel did however, refer frequently to a child's «impulse to activity», and also to an impulse «to employment, and to representation» (Froebel, 2001c: 60). In addition, Froebel made a link between play and art similar to the one made by Schiller.

Bildung and activity

Froebel was immersed in the thought of the *Frühromantik*, or early Romantic Movement, that emanated from Jena in one of the German states in the early years of the nineteenth century. He shared with it an interest in the work of the Christian theosophist, Jakob Boehme (1575-1624) and with esotericism, Neoplatonism, Pythagorean numerology, panentheism and *Naturphilosophie* (Brehony, 2010). Beiser argues that in spite of this apparent celebration of irrationality and hostility to the *Aufklärung* or enlightenment and its valorization of reason, early romanticism shared with the *Aufklärer* a commitment to *Bildung* (Beiser, 2003). This complex term may be translated in a general

sense as education, but self-realization captures it better. Significantly for this discussion, in Alexandre Kojève's reading of the great idealist philosopher, Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), who held that, «an individual cannot know what he is until he has made himself a reality through action», work is *Bildung*. This is warranted by Hegel's famous master-servant dialectic in *Phenomenology of Spirit* (Hegel and Findlay, 1979) and in his lectures on fine art when he says that, «man brings himself before himself by *practical* activity» (Hegel, 1998: 31). Nevertheless, whatever constituted action and activity for Hegel, it certainly did not encompass education through play, as he specifically criticised pedagogy intended for «boyhood» that was based on play (Hegel, Boumann et al., 1971: 60). As has been seen, this position is not as far away from Froebel's as may at first be assumed. Neither was Hegel's notion of children possessing an impulse to the «practical alteration of external things' in order to «produce himself» (Hegel, 1998: 31). The example he gives of a boy throwing stones in a river and creating circles on the water is one that many would have no difficulty in defining as play.

Work, expressivism and mystical humanism

For the philosopher, Charles Taylor, Romanticism was accompanied by a turn to nature for sources of identity. In turn, this necessitated articulating or expressing the impulses of nature within. Thus, he labels this new insight «expressivism» (Taylor, 1989: 374). The term Froebel frequently used for a similar process was «unfolding». For him, relative to work, play occupied a minor role in the «self-active representation of the inner», this was his description of play in *The Education of Man*. Play's main significance is indicated by Froebel in his statement that it was preparation for «future industry, diligence and productive industry» (Froebel, 2001a).

Two assumptions led Froebel to this conclusion. The first was his panentheist notion shared with the one-time Masonic philosopher, Karl Christian Krause (1781-1832) that God was immanent and active in the universe rather like the demiurge in the Platonic traditions. In a trope common to Romanticism, Froebel personifies God as an artist. Each thought of God, he wrote, «continues to work with creative power in endless productive activity». As God created man in his own image, he asserted, «man should create and bring forth like God» (Froebel, 2001a: 30-31).

Froebel's second assumption, which was related to the first, concerned the nature of work. He criticized «the popular notions of work» by declaring them to be, «wholly false, superficial, untenable, oppressive, debasing, devoid of all elements of life» (Froebel, 2001a: 30). In addition, he criticised as debasing the «illusion that man works, produces, creates only in order to preserve his body, in order to secure food, clothing, and shelter...» and countered this by affirming that the great purpose of, «work, industry and of productive, creative activity was to become godlike» and thereby rise to true knowledge of God.

This example of «mystical humanism», as Gibbons labels it (Gibbons, 2001), lay at the centre of Froebel's educational thought which also resonated with Neo-Platonism (Cleary, 1997; Lloyd, 1998), as when he declared that the end of education was «unity with God» (Froebel, 2001a: 5). What this required in terms of educational practice, Froebel concluded, was that young children should be «trained early for outer work, for creative and productive activity» (Froebel, 2001a: 34).

Later, in the *Education of Man*, when discussing the nature of the education to be provided by the family and the school in the phase of boyhood, Froebel returned to his theme of the desirability of the inclusion of «some external pursuit, some externally productive work». He

suggested that this might take the form of domestic duties such as errands. An education like this that was based on activity was explicitly defined against that provided in the Latin and high schools, in which Froebel claimed, «the pupils are wholly debarred from outwardly productive work» and argued, in what for him was a rare appeal to experience, that it showed that, «external, physical, productive activity interspersed in intellectual work strengthens not only the body but in a very marked degree the mind in its various phases of development, so that the mind, after such a refreshing work-bath (I can find no better name), enters upon its intellectual pursuits with new vigor and life» (Froebel, 2001a: 236-237).

Froebel's inclusion of work in education

At the school at Keilhau he founded and ran before he turned his attention to the education of young children, Froebel introduced manual work. Recollecting his days there as a pupil, the Egyptologist and novelist, Hans Georg Ebers (1837-1898) wrote of the tools he learned to use as well as the Latin classes and games played in the forest. In 1829 Froebel also prepared a scheme for a People's Educational Institute to be founded at Helba, on the estate of the Duke of Meiningen, (Froebel, Moore et al., 1915: 129-130), that would combine subject knowledge with manual labour or «creative activity» and play (White, 1905: 29-36). Nothing was to come of this scheme, due to political opposition from within the Duke's court but Froebel's advocacy of manual work at Keilhau also provoked opposition from the school's middle and upper class parents who, «were unwilling to have... customary school learning shortened and supplanted in any way by practical work whose importance for the purely educational side of culture was incomprehensible to them» (Marenholtz-Bülow, Mann et al., 1877: 324). This may indicate that for such parents, subject knowledge possessed a high

status; something that play and manual work did not and they were not prepared to forgo that status for Froebel's innovations.

In summary, Froebel's is a theory of self-realization, of unfolding through activity, of play followed by work but if the *Education of Man* was the only text of Froebel's that we had, it is conceivable that he would have been regarded not as an advocate of play in education but, like many contemporary educationists like Robert Owen, von Fellenberg and Pestalozzi, as a proponent of work. Like them he thought that one form that children's work took was the imitation of adults. Hence the examples he gave of domestic work. He also thought of it as involving manual dexterity that would be useful for «the training of poorer children» (Froebel, 2001b: 337-340). Significantly, there is little room in his view of work for what we conventionally call learning or formal instruction. When he opposed play to work, he followed Rousseau's rejection of passive learning and learning from books.

Baroness Bertha von Marenholtz-Bülow's reading of Froebel on play and work

After his death, Froebel's acknowledged successor of the kindergarten movement in Europe, the Baroness Bertha von Marenholtz-Bülow (1810-1893) gave his work on play a distinct inflection which made it quite explicitly subordinate to work. Writing at the moment that the German states began to industrialise, she adopted the vocational justification that the kindergarten paved the way, «for a *training for labour*, such as the pressing wants of the age demand, and to fit the labouring classes for earning their bread...» (Marenholtz-Bülow, 1854: 4). Markedly, this emphasis on the inculcation of skills and habits of work for vocational reasons is almost entirely absent from Froebel's work.

It was von Marenholtz-Bülow who produced the Orwellian aphorism, «play is the work of

the child» (Marenholtz-Bülow, 2001: 55), which is widely misattributed to Froebel, and her writing left her readers in no doubt of the desirability of inculcating work habits into the «masses» whose coarse and rough behaviour had caused her both consternation and anxiety during the revolutions of 1848 (Marenholtz-Bülow, 1887: 204). Von Marenholtz-Bülow thought Froebel's view that the social classes should be mixed in the kindergarten was utopian (Marenholtz-Bülow, Mann et al., 1876: 31). Unlike Froebel who held a view of the kindergarten as inclusive of all religions and social classes, fixed her gaze firmly on the *Bewahranstalt* or day care centres, pauper schools and orphanages, institutions formed specifically for poor children of the working class, which she hoped, could be transformed into kindergartens.

Specifics-playground and free play

The Scottish educationalist, David Stow (1793-1864) referred to the play-ground as an «uncovered school-room» (Stow, 1847: 9). Stressing its role in moral development, he was expressing a view similar to that of the British infant school pioneers, Robert Owen (1771-1858) (Owen, 1813) and Samuel Wilderspin (1791-1866). For the latter, supervised play-grounds were places where moral training could occur (Wilderspin, 1834). For Froebel too, they were places for the cultivation of «civic and moral virtues» (Froebel, 2001a: 114). The Baroness Von Marenholtz-Bülow, thought similarly, arguing that left to themselves, «in the streets and public play-grounds without guidance or elevating occupations» children develop bad habits but, she wrote, «it is a mistake to suppose that children prefer the wild lawless pastimes that are carried on in the streets to well-regulated play» (Marenholtz-Bülow, 1883: 106). Following Froebel's practice, she suggested that children's games, street games included, should be incorporated into regulated play spaces once the, «coarse and unseemly» elements were eliminated.

This emphasis on regulated freedom for the working class child was typical of German liberals who were caught between the repression of the Junkers or the landed aristocracy and the emergent working class (Allen, 1982). Marenholtz-Bülow was concerned to find ways to restrain the «rough masses» whose children out of school, she observed, relapsed «into the condition of savages» (Marenholtz-Bülow, 1883: 131) and this coloured her views on free play. To those, like Eugenio Bartolomé y Mingo (1839-1920) in Madrid, who argued that the over-regulation of children's play destroyed their freedom, she responded that in the kindergarten when children played supervised by the teacher without the teacher interfering with their play, they invariably asked the teacher to lead their games (Marenholtz-Bülow, 1883).

Work as play and creativity

Marenholtz-Bülow enunciated a theme that was to resonate among many subsequent educationalists when she asserted that if strength, skill and pleasure had been attained through activity, later on actual work, «will then be loved for its own sake, will produce enjoyment, and will, in many cases, be as good as play» (Marenholtz-Bülow, 1883: p. 91). Elsewhere, she wrote, «children, unconsciously and even while at play are fashioned into work-men». Nevertheless, this transformation was predicated on the «curse of labour» perspective on work (Marenholtz-Bülow, 1883: 25). As the Baroness was determined that work be «spiritualised», she had little to say about the negative side of work. Occasionally, as when she wrote that «the great bulk of the working-classes consists of day-labourers who are little better than beasts of burden, or machines, without human dignity or self-respect», this uncongenial aspect of the work performed by the working-class was illuminated (Marenholtz-Bülow, 1883: 4).

In praising work and generally ignoring drudgery (Spencer, 2009), work's negative side,

Marenholtz-Bülow was at one with Froebel who only rarely admitted that work might have one, as when he wrote of the kindergarten occupations that, «proper education develops man even at an early age for a future securing of his subsistence, without early deadening him to a machine among machines» and such an education would lessen «proletarianism» and restore to work its «high significance» (Froebel, 2001c: 40). It is tempting here to read this as a reference to the transformation of work due to industrialization and machinofacture but his letters and other writing provide little warrant for this. All that may be said with confidence, is that his references to machines tend always to be pejorative.

However, that work was unfree was also recognized by Froebel who thought his «occupation-material» could transform work into «free activity», while, he declared, in a way anticipating the Frankfurt School, that, «at the present time art alone can truly be called free activity» (Marenholtz-Bülow, Mann et al., 1877: 238). In this, the artist is once more invoked as the paradigmatic of the creative worker. All work should be transformed into creative work, maintained Marenholtz-Bülow because the artists are able to express themselves and represent their inner being.

Play and work in the Froebel Movement

After Froebel's death, the Baroness von Marenholtz-Bülow led the Froebel movement and travelled around Europe tirelessly promoting her work (Bülow-Wendhausen, 1901). After the failed revolutions of 1848 in the German States, the kindergarten idea spread and was adopted in several European states, including Spain (Orzaes, 1991; Blanco and Berrio, 2010; Orzaes, 2010). There, one of the most prominent promoters and popularisers of Froebel's kindergarten, Pedro de Alcántara García (1842-1906) (Rodríguez Pérez, 2007), followed

Froebel by arguing for play as a prelude to work (Payá Rico, 2006). This was in opposition to the view that play and work were separate, as endorsed by Froebel's grand niece, Henriette Schrader Breymann (1827-1899), who was challenging von Marenholtz-Bülow as leader of the kindergarten movement. As the kindergarten spread following the lifting of the Prussian ban, imposed on the grounds that the kindergartens taught atheism, it was constantly under pressure, as Schrader Breymann, complained, to become more like school (Breymann, Schrader et al., 1872). Her reading of Froebel led her to return to Pestalozzi and emphasise not play but education based on domestic occupations. Even when young at Keilhau she found it difficult to understand the reasoning behind the Gifts and Occupations. Later, in a letter written in 1882 referring to the Gifts, she wrote of the «angularity of the mathematical forms' that Froebel had provided. She also described them as, «cold, rigid conceptions of mathematical formulae». At the Pestalozzi Froebel House in Berlin which began as a kindergarten in 1873, she wrote that there they did «not limit our work to the systematic developing of the Froebel occupations, but that we use the activities of daily life as the means of development to their full extent» (Lyschinska, 1922). Aimed at the children of the poorer classes, a description of their kindergarten curriculum indicates the extent of Schrader-Breymann's revision of Froebel's ideas. In the Pestalozzi Froebel House kindergarten provided:

«... free play of a child by itself; free play of several children by themselves; associated play under the guidance of a teacher (Froebel's Games); gymnastic exercises; several sorts of handiwork suited to little children; going for walks; learning music, both instrumental (on the method of Madame Wiseneder) and vocal learning and repetition of poetry; story-telling; looking at really good pictures; aiding in domestic occupations; gardening; and the usual systematic ordered occupations of Froebel».

The author added that, «Madame Schrader is steadfastly opposed to that conception of the Kindergarten which insists upon mathematically shaped materials» (Froebel, 2001b: 37).

The practices of the Pestalozzi Froebel House were emulated in Chicago and London but their impact was initially limited. In England during the 1880s, a substantial section of the Froebel Movement turned to wood Sloyd and other forms of manual training and aligned themselves with the organic intellectuals of the industrial bourgeoisie who were promoting science education and manual training as a means to fend off international industrial competition (Brehony, 1998). In 1884, at the International Health Exhibition held in London, Eleonore Heerwart, formerly head of the British and Foreign School Society's Stockwell College Kindergarten department, read a paper entitled, «The Kindergarten in Relation to the Various Industrial Products of a Country». Between the Kindergarten occupations and the «nation's industries she argued, lay the training of hand and eye which accompanied the use of the Kindergarten apparatus...». She concluded that «the Kindergarten, viewed in this light, commends itself to the notice of employers in every country» (Heerwart, 1884: 104). In an article in the English Froebelian journal *Child Life*, Heerwart opined, providing further evidence of the conception of the kindergarten as a site for the production of labour, that, «If Pestalozzi succeeded in discovering the alphabet of knowledge, Froebel found the alphabet of work» (Heerwart, 1891: 23; original emphasis).

Marx on Work and Labour

Of wider significance than Froebel's views on work and play were those of Karl Marx. In a number of publications Löwy, together with Sayre (Sayre and Löwy, 1984; Löwy, 1987; Löwy and Sayre, 2001), has traced the connections between Marx's thought and anti-Capitalist Romanticism and from this perspective the

similarities between Marx's view of the role of work or labour in self-creation and that of Froebel is unsurprising. Needless to add, that Marx's thinking on this matter was inflected by his engagement with Hegel's thought. Froebel, it should be noted, reportedly replied to the charge that his ideas bore similarities to Hegel's by saying he had not had the time to read Hegel (Marenholtz-Bülow, Mann et al., 1877: 225).

In the *Economic and Philosophical Manuscripts of 1844*, Marx wrote, «for the socialist man the entire so-called history of the world is nothing but the creation of man through human labour». «Free conscious activity» he declared, is the, «species-character of human beings». Unlike Froebel, however, Marx held that labour, when carried out under conditions of private property, was estranged or alienated. The consequence was that, «in his work... he does not affirm himself but denies himself, does not feel content but unhappy, does not develop freely his physical and mental energy» and labour in these conditions, is, «not voluntary, but coerced; it is *forced labor*. It is therefore not the satisfaction of a need; it is merely a *means* to satisfy needs external to it» (Marx, 1964). Moreover, a key effect of estranged labour was for, «man, just because he is a conscious being» to make, his «life activity, his being, a mere means for his existence». Engels, in his *The Condition of the Working Class in England in 1844*, put it similarly:

«As voluntary, productive activity is the highest enjoyment known to us, so is compulsory toil the most cruel, degrading punishment. Nothing is more terrible than being constrained to do some one thing every day from morning until night against one's will. And the more a man the worker feels himself, the more hateful must his work be to him, because he feels the constraint, the aimlessness of it for himself» (Engels and McLellan, 2009: 129).

The affinities between the views of Marx and Engels on work and Froebel's criticism of the popular view of work may easily be seen.

Marx and Hegel on Work, Play and Education

In *Capital* vol 1, Marx outlined a sketch of the education of the future. Citing Robert Owen's belief in combining education with labour, Marx wrote that it would, «in the case of every child over a given age, combine productive labour with instruction and gymnastics, not only as one of the methods of adding to the efficiency of production, but as the only method of producing fully developed human beings» (Marx, 1977: 614).

Like Hegel, Marx can be read as opposing education through play (Small, 2005). Moreover, he did not think, as did many Froebelians, that work should be made like play. Criticising the French, utopian socialist Charles Fourier (1772-1837), who held this view (Zeldin, 1969; Pearson, 2002), Marx argued that really free working is «the most damned seriousness, the most intense exertion» (Marx, 1973: 611). Later, he declared, «Labour cannot become play as Fourier thought» (Marx, 1973: 712).

A question left, at best, unresolved by Marx is whether non-alienated labour is possible under capitalism or in some future post-Capitalist society (Sayers, 2011). However, he did imply that art was the highest form of free creative activity and here again there are parallels with Froebel's thought.

Marcuse revives play

This debate on alienation, work, art and play within the broad Marxist tradition fell dormant for several decades until Herbert Marcuse (1898-1979) of the Frankfurt School revived it following the publication of his book *Eros and*

Civilization in 1955. (Marcuse, 1969). Combining Hegelian Marxism with an appropriation of Freud, Marcuse argued that due to technological advances, the conditions that sustained alienated labour and repressive civilization could be abolished and, drawing on Schiller and Fourier, he wrote, «In a genuinely humane civilization, the human existence will be play rather than toil, and man will live in display rather than need» (Marcuse, 1969, p. 188). Marcuse's theoretical edifice, containing as it did, selective readings of Marx and Freud was not without its critics (Kellner, 1984). Among them was his Frankfurt School colleague, Theodor W. Adorno (1903-1969), who arguing, against the play theorist, Huizinga (Huizinga, 1998), claimed that play was repetitive and an after-image of repressive labour and thus, routinized, not emancipator (Adorno et al., 1997).

Work and the English Romantic tradition

Moreover, while Marcuse's notion of transforming work into play resonated with the ideas of Fourier and Froebel, a good deal of the Romantic tradition in England, at least, was concerned with the gospel of work. Thomas Carlyle (1795-1881) wrote that idleness leads to «perpetual despair» whereas «Labour is Life: from the inmost heart of the Worker rises his god-given Force, the sacred celestial Life-essence breathed into him by Almighty God» (Carlyle, 1870: 246). The art-historian and critic, John Ruskin (1819-1900), followed Carlyle in ascribing ultimate value to work but he thought that the connection he saw between work, art and beauty in the Middle Ages, had been destroyed by capitalism. Work under capitalism turned «operatives» into machines and was, he considered, degrading and alienating (Ruskin, 2007: 163).

This was a diagnosis that the writer, artist and revolutionary socialist, William Morris (1834-1896)

concluded with. In his utopian novel, *News from Nowhere* first published in 1890, describing work after the revolution he wrote, «it is each man's business to make his own work pleasanter and pleasanter» (Morris and Wilmer, 2004: 128). Freed from over-work, he declared in a manner resonant of Fourier, «art or work-pleasure, as one ought to call it... sprung up almost spontaneously» motivated by, «a kind of instinct amongst people..., to do the best they could with the work in hand» and then, «by a craving for beauty» (Morris and Wilmer, 2004: 160). All this should now be familiar but where Morris differed from the Froebelians and the Romantics was that for work to become more like play and art, a revolution was first necessary. Morris also contemplated the kind of education that might be offered in a post revolutionary society. He has a character in his novel explain that, «We don't encourage early bookishness... you see, children are mostly given to imitating their elders, and when they see most people about them engaged in genuinely amusing work, like house-building and street-paving, and gardening and the like, that is what they want to be doing» (Morris and Wilmer, 2004: 68). This passage contains echoes of Froebel and before him, Rousseau and Pestalozzi.

Vocational Schooling: Kerchensteiner and Dewey

In English state-provided schooling for the working class, little attention was paid to these Romantic conceptions of work, although legitimations for the introduction of manual work into the school curriculum tended to be cast in terms of its educative rather than its vocational benefits (Ricks, 1889; Goetze, 1894; Holman, 1921). Toward the end of the nineteenth century, the elementary school curriculum for older pupils, in common with international developments (Oelkers, 2006), began to include vocational subjects such as Laundry, Dairy Work and Housewifery for girls and Gardening

for boys. Rather disingenuously, the Board of Education in Britain rejected the claim that these subjects had a vocational aim. The purpose of Gardening was not that of «putting boys as apprentices to the gardeners craft» and Housewifery was not «for training children for domestic service» (Great Britain. Board of Education, 1912, p. 19). In other parts of Europe and in the United States, vocational schooling, which contrasted sharply with the Romantic view of the place of work in education, began to gain ground. In Germany, Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932) was prominent in this development (Röhrs, 1993). The ideas of the American, pragmatist philosopher and educationalist, John Dewey (1859-1952) bore several resemblances to those of Kerschensteiner but also had a number of important differences. As part of the discussion of vocational schooling, Dewey referred on a number of occasions to definitions of play and work and to their relation. In *Democracy and Education*, first published in 1916, he wrote:

«It is important not to confuse the psychological distinction between play and work with the economic distinction. Psychologically, the defining characteristic of play is not amusement nor aimlessness. It is the fact that the aim is thought of as more activity in the same line, without defining continuity of action in reference to results produced. Activities as they grow more complicated gain added meaning by greater attention to specific results achieved. Thus they pass gradually into work. Both are equally free and intrinsically motivated, apart from false economic conditions which tend to make play into idle excitement for the well to do, and work into uncongenial labor for the poor. Work is psychologically simply an activity which consciously includes regard for consequences as a part of itself; it becomes constrained labor when the consequences are outside of the activity as an end to which activity is merely a means. Work which remains permeated

with the play attitude is art — in quality if not in conventional designation» (Dewey, 1921: 241-241).

Echoing Marx, he wrote that work performed under «unfree economic conditions» in which there was «external pressure or coercion» was actually drudgery.

By the time Dewey produced this definition, its broad outline was generally accepted. Karl Froebel, for example, wrote something similar in 1875, «Play is mental life without an external object; work is the same but for the sake of an external object. Play has no purpose but its self» (Froebel, 1875: 74).

The Soviet ‘unified labour school’

In many respects, the «unified labour school» (Pinkevitch and Counts, 1929; Hans and Hesen, 1930) conceived in the early years of the Soviet Union, in theory at least, was very close to Froebel’s unsuccessful plan for a People’s Educational Institute to be founded at Helba. Schooling that combined intellectual and manual labour, referred to as «polytechnic» education, was provided for pupils aged eight and over. This notion had roots in the fragmentary remarks on education and schooling made by Marx but, as has been seen, it had a much broader provenance.

Prior to the age of eight, Soviet children were to attend kindergartens and children’s homes. Conditions of war and famine restricted their number but in their popularization of the Bolshevik programme, *The ABC of Communism*, first published in 1920, Nikolai Bukharin and Evgenii Preobrazhensky declared in a manner not inconsistent with Froebel, that, «A child’s first activities take the form of play; play should gradually pass into work by an imperceptible transition, so that the child learns from the very outset to look upon labour, not as a disagreeable necessity or as a punishment, but as a natural

and spontaneous expression of faculty» (Bukharin and Preobrazhensky, 2001). The labour school notion was applied in the kindergartens also (Kirschenbaum, 2001; Valkanova, 2009).

Even under Stalinism, Soviet ideology promoted the notion of the labour school, though by now, it was thoroughly vocational. Under Khrushchev it underwent something of a revival (Hans, 2011) and the idea of combining labour with school work persisted within the Marxist tradition.

Célestin Freinet

A prominent example is that of the French Marxist pedagogue, Célestin Freinet (1896-1966) and the movement that he created (Beattie, 2002). Freinet drew a distinction between play-work and work-play. *Jeu-travail* or play-work was free play, including imitative play, which could cross the line and become a dark, addictive, threatening, kind of play. *Travail-jeu*, or work-play on the other hand, was real work done by children (Freinet and Sivell, 1993). Play as work remained an attraction for other Marxists too, including C L R James, an independent revolutionary Marxist and former Trotskyist theoretician, who wrote in 1951 that, «Children's play is work — work which constantly challenges the child as an individual and as a social being. It is the new mode of labor — cooperative, creative, planned by the children themselves, developing a natural and spontaneous leadership, and obliterating all division between manual and mental labor (James, 1951). Like Marcuse subsequently, James saw children's play as the antithesis of work under capitalism. «Children express in play» he asserted, «what the worker is denied in production. Free and spontaneous play makes it possible for the child to organize himself, to associate and work with other children in his own way». Significantly, what James was referring to here was free play, which put him at the other end of the play-work spectrum to Freinet.

Froebelian Revisionism

Free versus directed play is a current binary opposition in the field of early years education in England and one that also arose during the revisionist critique of Froebelian orthodoxy. The revisionists, who included Schrader Breymann and who also drew on the work of G. Stanley Hall (1844-1924) and Dewey, criticized the use of the Gifts and Occupations in the kindergarten (Brehony, 2000). In his discussion of Froebel's educational principles, Dewey wrote, «the fact that 'play' denotes the psychological attitude of the child, not his outward performances, means complete emancipation from the necessity of following any given or prescribed system, or sequence of gifts, plays, or occupations» (Dewey, 1915: 114). Criticising Froebel's symbolism, Dewey argued that in their play, children should reproduce not symbols but realities which were of, «as familiar, direct, and real a character as possible». Like Schrader Breymann, whose reading of Froebel was praised by G. Stanley Hall (Hall, 1911: 16), held that it was, «the home life in its setting of house, furniture, utensils, etc., together with the occupations carried on in the home, offers, accordingly, material which is in a direct and real relationship to the child» (Dewey, 1915: 120) and that play should be organized around them accordingly. This led to a selective rejection of the Gifts and Occupations by the revisionists but as Prochner has shown, this was far from universal (Prochner, 2009). The Occupations with their link to manual training appear to have been rejected the most and some, like Montessori, criticized these as not being suited to children's physiological development (Montessori, 1912). Alongside the Occupations, the expressivist metaphysic was abandoned and its place filled with empirical study of a positivist flavour (Brehony, 2009). Outside Marxist circles, as has been noted, the Romantic and Idealist conception of work was in retreat. This is evident from a consideration of the articles that appeared in *Child Life*, the English Froebelian journal. At the turn of the nineteenth century and the early years of the

twentieth there was much discussion of play and work in this journal as exemplified by an article entitled, «The distinction between work and play» written by H. L. Withers, Professor of Education at Owens College, Manchester in 1902 (Withers, 1902). After 1920, however, articles on play in the journal were rare and work was hardly mentioned.

Conclusion

I have tried to show in this article, how Froebel's thinking on play was indissolubly linked to his view of work and how that, in turn, had affinities with the German Romantic and Idealist tradition that Marx and subsequent Marxists drew upon. At its centre was a conception of the dual nature of work; at once both potentially liberating and oppressive and alienating. For many, the solution to work as a curse was the transformation of work into play, as play, alongside artistic work, seemed to be the antithesis of work. For Froebel this was not the case as play and work were points on a continuum; a conception repeated by Dewey. Marx rejected the notion that work could become play, and together with Hegel, the idea that play should form a part of schooling. They did not consider, as had Froebel, that play should be an integral part of the education of children in their early years but neither is there much warrant for the view that Froebel would have disagreed with Hegel and Marx on play, other than playground games, in the process of schooling.

It is tempting to speculate that the decline of the Romantic and Idealist metaphysics of work in relation to young children's education, was in part brought about by the gradually growing distance between infancy and entry into work as the length of compulsory schooling increased. Accompanying this was a growing prohibition and stigmatization of child labour. This might also be related to the rise of psychology that came to dominate the field of early years' education and which in Freinet's view led to a neglect of work in favour of play Education through work : a model for cFreinet and Sivell, 1993: 207-208). Psychology, to adapt Dewey's binary, was child, not society, centered (Dewey, 1915).

Of course, the debate about play, work and education did not end with the revisionist Froebelians. In 1936, Montessori called a chapter in her book *The Secret of Childhood*, homo laborans, in which she raised a number of questions regarding the role of work in a child's development (Montessori and Carter, 1936). Currently, the place of play in early years education is under threat in many societies as the neo-liberal emphasis on work and pre-school, conceived solely as preparation for school, in the belief that schooling is the key to economic success in conditions of globalization, bids to become hegemonic. A moment's reflection on the nature of work, and its increasing absence, that took account of the debates and discussion charted here, might lead to a different conclusion.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. W.; ADORNO, G.; and ROLF TIEDEMANN, R. (1997). *Aesthetic theory*. London, Athlone Press.
- ALLEN, A. T. (1982). Spiritual Motherhood: German Feminists and the Kindergarten Movement 1848-1911. *History of Education Quarterly* 22 (3): 319-339.
- BEATTIE, N. (2002). *The Freinet movements of France, Italy, and Germany, 1920-2000: versions of educational progressivism*. Lewiston, N.Y.; Lampeter, E. Mellen Press.

- BEISER, F. C. (2003). *The romantic imperative: the concept of early German romanticism*. Cambridge, Mass.; London, Harvard University Press.
- BENEDICT, S. A. O. M. C. and BLAIR, D. O. H. S. (1886). *The Rule of our Most Holy Father Saint Benedict*. London, Burns & Oates.
- BLANCO, C. S. and BERRIO, J. R. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Grao.
- BREHONY, K. J. (1998). I used to get mad at my school: Representations of schooling in rock and pop music. *British Journal Sociology of Education* 19 (1): 113-134.
- BREHONY, K. J. (1998). Even far distant Japan is «showing an interest»: the English Froebel movement's turn to Sloyd. *History of Education* 27 (3): 279-295.
- BREHONY, K. J. (2000). English revisionist Froebelians and the schooling of the urban poor in. P. HIRSCH and M. HILTON (eds.), *Practical Visionaries: Women, Education and Social Progress 1790-1930*. London, Longman: 183-199.
- BREHONY, K. J. (2009). Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism. *Paedagogica Historica* 45 (4): 585-604.
- BREHONY, K. J. (2010). Froebel's religious beliefs: The transition from alternative to oppositional and its bearing on the diffusion of the kindergarten post 1848, in. K. NEUMANN, U. SAUERBREY and M. WINKLER (eds.) *Frobelpädagogik im Kontext der Moderne. Bildung Erziehung und soziales Handeln* Jena, IKS Garamond: 73-92.
- BREYMANN, H. J. J., SCHRADER, H. J. J., et al. (1872). *Die Grundzüge der Ideen Friedrich Fröbel's angewendet auf Kinderstube und Kindergarten*.
- BROWN, M. H. and FREEMAN, N. K. (2001). We don't play that way at preschool: the moral and ethical dimensions of controlling children's play, in. S. REIFEL and H. BROWN MAC (eds.) *Early education and care, and reconceptualizing play* Amsterdam; London, Jai: 259-274.
- BUKHARIN, N. and PREOBRAZHENSKY, E. (2001). The ABC of Communism. Retrieved 29th June, 2012, from <http://www.marxists.org/archive/bukharin/works/1920/abc/10.htm>.
- BÜLOW-WENDHAUSEN, B. (1901). *The life of the Baroness von Marenholtz-Bülow*. New York, W.B. Harison.
- CARLYLE, T. (1870). *Past and present*. London, Chapman and Hall.
- CLEARY, J. J. (ed.) (1997). *The perennial tradition of Neoplatonism*. Ancient and medieval philosophy. 24 Series 1; Leuven, Belgium, Leuven University Press.
- DERRIDA, J., A. BASS, et al. (1981). *Positions*. London, Athlone Press.
- DEWEY, J. (1915). *The school and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- DEWEY, J. (1921). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, The Macmillan Company.
- ENGELS, F. and MCLELLAN, D. (2009). *The condition of the working class in England in 1844*. Oxford, Oxford University Press.
- FREINET, C. I. and SIVELL, J. (1993). *Education through work: a model for child-centered learning*. Lewiston, N.Y.; Lampeter, Edwin Mellen.
- FREUD, S. and C. HUBBACK, J. M. (1922). *Beyond the pleasure principle*. London; Vienna, International Psycho-analytical Press.
- FROEBEL, F. W. A. (2001a). Friedrich Froebel's The education of man, in K. J. BREHONY (ed.), *The origins of nursery education: Friedrich Froebel and the English system, vol. 1*. London, Routledge.
- FROEBEL, F. W. A. (2001b). Froebel's Letters on the kindergarten, in K. J. BREHONY (ed.), *The origins of nursery education: Friedrich Froebel and the English system, vol. 2*. London, Routledge.

- FROEBEL, F. W. A. (2001c). Friedrich Froebel's education by development, in K. J. BREHONY (ed.), *The origins of nursery education: Friedrich Froebel and the English system*, vol. 4. London, Routledge.
- FROEBEL, F. W. A. (2001d). Mother's songs and selected writings, in K. J. BREHONY (ed.), *The origins of nursery education: Friedrich Froebel and the English system*, vol. 5. London, Routledge.
- FROEBEL, F. W. A., MOORE, H. K., et al. (1915). *Autobiography of Friedrich Froebel*. London, Allen & Unwin.
- FROEBEL, K. (1863). The Kindergarten, *The Museum: a quarterly magazine of education, literature and science* X(July): 180-188.
- FROEBEL, K. (1875). *Explanation of the kindergarten for those who are not satisfied with the present results of education, and search for principles which promise social improvement*. London, G. Philip & Son.
- GIBBONS, B. J. (2001). *Spirituality and the occult: from the Renaissance to the modern age*. London, Routledge.
- GOETZE, W. (1894). *Illustrated manual of Hand and Eye Training on educational principles, etc.* London, Newmann & Co.
- GREAT BRITAIN. Board of Education (1912). *Report of the Board of Education 1910-11*. London, HMSO.
- HALL, G. S. (1911). The pedagogy of the kindergarten, in G. S. HALL (ed.), *Educational Problems* New York and London, D. Appleton and Company. 1: 1-41.
- HANS, N. A. (2011). *The Russian tradition in education* London, Routledge.
- HANS, N. and S. HESSEN, I. (1930). *Educational policy in soviet Russia*. London, P. S. King & son.
- HEERWART, E. (1884). The Kindergarten in relation to the various industrial products, in INTERNATIONAL HEALTH EXHIBITION (ed.), *The Health Exhibition Literature* London, William Clowes. XIII: 96-105.
- HEERWART, E. (1891). What led Froebel to invent kindergarten occupations?, *Child life* 1 (2): 22-24.
- HEGEL, G. W. F. (1998). *Aesthetics: Lectures on Fine Art*. Oxford, Oxford University Press.
- HEGEL, G. W. F. and FINDLAY, J. N. (1979). *Phenomenology of spirit*. Oxford, Oxford University Press.
- HEGEL, G. W. F., BOUMANN, L. et al. (1971). *Hegel's Philosophy of mind: being part three of the Encyclopaedia of the philosophical sciences (1830)*. Oxford, Clarendon Press.
- HOLMAN, H. (1921). *Hand and Eye Training*. London, Sir Isaac Pitman.
- HUGHES, F. P. (2009). *Children, play, and development*. London, Sage Publications, Inc.
- HUIZINGA, J. (1998). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. London, Routledge.
- ISAACS, S. S. F. and ISAACS, N. (1930). *Intellectual growth in young children*, G. Routledge & sons ltd.
- JAMES, C. L. R. (1951). On the woman question: An orientation. Retrieved 2nd July, 2012, from <http://www.marxists.org/archive/james-clr/works/articles/woman51.htm>.
- KANT, I. and J. H. S. B. O. BERNARD, O. F. (1914). *Kant's Critique of Judgement. Translated, with introduction and notes, by J. H. Bernard... Second edition, revised*. London, Macmillan & Co.
- KELLNER, D. (1984). *Herbert Marcuse and the crisis of Marxism*, Univ of California Press.
- KIRSCHENBAUM, L. A. (2001). *Small comrades: revolutionizing childhood in Soviet Russia, 1917-1932*. New York; London, Routledge Falmer.
- KOJÈVE, A. and QUENEAU, R. (1980). *Introduction to the reading of Hegel: lectures on the phenomenology of spirit*. Ithaca, N. Y., Cornell University Press.
- LLOYD, A. C. (1998). *The Anatomy of Neoplatonism* Oxford, Oxford University Press.
- LÖWY, M. (1987). The Romantic and the Marxist critique of modern civilization. *Theory and Society* 16(6): 891-904.
- LÖWY, M. and SAYRE, R. (2001). *Romanticism against the tide of modernity*. Durham, NC; London, Duke University Press.

- LYSCHINSKA, M. J. (1922). *Henriette Schrader-Breymann. Ihr Leben aus Briefen und Tagebüchern*. Berlin & Leipzig, Vereinigung wissenschaftlicher Verleger Walter de Gruyter & Co.
- MARCUSE, H. (1969). *Eros and civilization: a philosophical inquiry into Freud*. London, Sphere.
- MARENHOLTZ-BÜLOW, B. M. von (1883). *Hand Work and Head Work; their relation to one another, and the reform of education according to the principles of Froebel*. London, W. Swann Sonnenschein
- MARENHOLTZ-BÜLOW, B. M. von (2001). Woman's Educational Mission: being an explanation of Frederick Fröbel's System of Infant Gardens, in K. J. BREHONY, (ed.), *The origins of nursery education: Friedrich Froebel and the English system*, vol. 5. London, Routledge, pp. 275-382.
- MARENHOLTZ-BÜLOW, B. M. von (1854). *A connected series of playthings and occupation for early childhood*. Dresden, J. F. Fischer's Printing Office.
- MARENHOLTZ-BÜLOW, B. von (1887). *Reminiscences of Friedrich Froebel*. London, W.S. Sonnenschein & Co.
- MARENHOLTZ-BÜLOW, B. von; MANN, M. T. P. et al. (1876). *The new education by work, according to Froebel's method*. Camden N.J., Philotechnic Institute.
- MARENHOLTZ-BÜLOW, B. von; MANN, M. T. P. et al. (1877). *Reminiscences of Friedrich Froebel*. Boston, New York, Lee & Shepard; C. T. Dillingham.
- MARX, K. (1964). *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*. New York, International Publishers.
- MARX, K. (1973). *Grundrisse*. Harmondsworth, Penguin Books Ltd.
- MARX, K. (1977). *Capital. Volume I*. New York, Vintage Books.
- MONTESSORI, M. (1912). *The Montessori Method*. New York, Frederick Stokes.
- MONTESSORI, M. and CARTER, B. (1936). *The secret of childhood*. London; New York [etc.], Longmans Green and co.
- MORRIS, W. and WILMER, C. (2004). *News from nowhere and other writings*. London, Penguin.
- OELKERS, J. (2006). Work and learning: A look back and an outlook on a classical theme of education. *Work, Education and Employability*. Centro Stefano Franscini in Ascona.
- ORZAES, C. C. (1991). Las escuelas de párvulos en España durante el siglo XIX: su desarrollo en la Época de la Restauración. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*: 89-106.
- ORZAES, M. d. C. C. (2010). La introducción de los jardines de infancia en España. Aportaciones de Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo, in M. d. C. S. BLANCO and J. R. BERRIO (eds.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* Barcelona, Graó: 133-152.
- OWEN, R. (1813). A new view of society: or, Essays on the principle of the formation of the human character, and the application of the principle to practice. Retrieved 17th October, 2005, from <http://www.ecn.bris.ac.uk/het/owen/newview.txt>.
- PAYA RICO, A. (2006). La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea. *Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación*, Valencia. PhD.
- PEARSON, M. (2002). All their Play Becomes Fruitful: The Utopian Child of Charles Fourier. *Radical Philosophy*: 29-39.
- PIAGET, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London, Routledge & Kegan Paul.
- PINKEVITCH, A. P. and COUNTS, G. S. (1929). *The new education in the Soviet Republic*. New York, John Day Co.
- PROCHNER, L. W. (2009). *A history of early childhood education in Canada, Australia, and New Zealand*. Vancouver, UBC Press.
- RICHTER, J. P. (1891). *Levana: or, The doctrine of education*. London, G. Bell.
- RICKS, G. (1889). *Hand-and-eye training. Being a development of the kindergarten for junior and senior scholars. Book II. - For boys*.
- RODRIGUEZ PÉREZ, J. F. (2007). Un maestro de maestros. Pedro de Alcántara García Navarro (1842-1906) y la Sociedad Protectora de los Niños de Madrid. *Foro de Educación* (9): 133-152.

- RÖHRS, H. (1993). Georg Kerschensteiner (1852-1932). *Prospects* XXIII(3/4): 807-822.
- RUSKIN, J. (2007). *The Stones of Venice, Volume III: The Sea Storis*. New York, Cosimo Classics.
- SAYERS, S. (2011). *Marx and Alienation; Essays on Hegelian Themes*. Basingstoke, Palgrave, McMillan.
- SAYRE, R. and LÖWY, M. (1984). Figures of Romantic Anti-Capitalism. *New German Critique* (32): 42-92.
- SCHILLER, F. (1994). *On the aesthetic education of man: in a series of letters*. Bristol, Thoemmes.
- SMALL, R. (2005). *Marx and education*, Ashgate Pub Co.
- SPENCER, D. A. (2009). *The political economy of work*. Abingdon, Routledge.
- STOW, D. (1847). *National education: the duty of England in regard to the moral and intellectual elevation of the poor and working classes: teaching or training?* London, J. Hatchard.
- SUTTON-SMITH, B. (2001). *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass.; London, Harvard University Press.
- TAYLOR, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- THE HOLY BIBLE (1997). *The Holy Bible: containing the Old and New Testament: translated out of the original tongues and with the former translations diligently compared and revised by His Majesty's special command.* Cambridge, Cambridge University Press
- VALKANOVA, Y. (2009). The Passion for Educating the New Man: Debates about Preschooling in Soviet Russia, 1917-1925. *History of Education Quarterly* 49 (2): 211-221.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Harvard University Press.
- WALLERSTEIN, I. M. (2011). *Historical capitalism: with capitalist civilization*. London, Verso.
- WESLEY, J. (1841). *The works of the Rev. John Wesley: Volume XIII: Fourth edition, with the last corrections of the author*. London, John Mason.
- WHITE, J. (1905). *The educational ideas of Froebel*. London, W.B. Clive.
- WILDERSPIN, S. (1834). *The Infant System, for developing the intellectual and moral powers of all children, from one to seven years of age*.
- WITHERS, H. L. (1902). The distinction between work and play. *Child Life [online]* IV, 33-40.
- ZELDIN, D. (1969). *The educational ideas of Charles Fourier, 1772-1837*. London, Frank Cass.

Resumen

Juego, trabajo y educación: situando un debate froebeliano

En la actualidad, se discute acerca del lugar del juego en la escuela y en la educación. Incluso en la enseñanza preescolar, donde es más probable encontrarlo, su situación es a menudo precaria. En este artículo se indica que en muchas tradiciones religiosas antiguas, el juego es visto a veces como algo pecaminoso, mientras que en el trabajo, su antítesis, se ve algo virtuoso. El educador alemán Friedrich Froebel se apartó radicalmente de estas valoraciones, e ideó un sistema de juego educativo basado en juguetes y juegos organizados para ser usados en su institución de educación de los niños pequeños, el *kindergarten*. Sin embargo, al mismo tiempo que era un destacado defensor de la idea del juego como una parte valiosa y necesaria del currículo infantil, Froebel subordinó su valor a lo que se pretendía llegar, el trabajo de carácter manual.

La lectura de Froebel y el movimiento froebeliano que se presenta aquí sitúa sus concepciones del juego y del trabajo en el contexto intelectual del romanticismo alemán y la filosofía idealista. Los contornos principales de pensamiento sobre el juego y el trabajo se trazan en los escritos de Kant, Schiller, Hegel y Marx, a través de una consideración del trabajo como algo al mismo tiempo

emancipatorio y alienante. Este tema se desarrolla en el pensamiento de los principales románticos ingleses y diversos representantes de la tradición marxista, incluidos algunos apegados a la ideología soviética.

Se mantiene que los revisionistas de Froebel, como Schrader Breymann y muchos froebelianos inspirados por G. Stanley Hall y John Dewey, tendieron a abandonar la visión del trabajo adoptada por Froebel y a focalizarse más en el juego, ayudados por los intereses y hallazgos del campo en desarrollo de la psicología y el impulso de la escolaridad obligatoria.

Palabras clave: *juego, trabajo, Froebel, jardín de la infancia, Romanticismo, Idealismo.*

Résumé

Le jeu, le travail et l'éducation: pour situer un débat Froebélien

Présentement, la place du jeu dans l'école et l'éducation est controversée. Même à la maternelle, où il est plus vraisemblable de le trouver, son statut est souvent précaire. Cet article note que dans les traditions religieuses anciennes, le jeu est souvent vu comme un vice tandis que le travail, son antithèse, est vu comme une vertu. Friedrich Fröbel, le pédagogue allemand, s'est séparé radicalement de ces évaluations et a inventé un système de jeu éducatif à base de jouets et de jeux à être utilisés à la maternelle, son institution pour l'éducation des jeunes enfants, le *kindergarten*. Néanmoins, tout en étant avocat éminent de la notion du jeu comme partie valable et nécessaire du programme de la petite enfance, Fröbel considérait le jeu de moindre valeur que le travail manuel, auquel il était supposé conduire.

La lecture de Fröbel et le mouvement de Fröbel présentés ici situent sa conception du jeu et du travail dans le contexte intellectuel du Romantisme allemand et de la philosophie Idéaliste. Les principaux contours de la pensée sur le jeu et le travail sont tracés dans les écrits de Kant, Schiller, Hegel et Marx, à travers une considération du travail comme étant émancipant et aliénant tout à la fois. Ce thème est poursuivi dans la pensée de Romantiques anglais majeurs et de figures variées au sein de la tradition marxiste, incluant certains penseurs attachés à l'idéologie soviétique.

Nous argumentons que les révisionnistes de Fröbel, comme Schrader Breymann et beaucoup de Froebéliens inspirés par G. Stanley Hall et John Dewey, ont eu tendance à abandonner la vision du travail embrassée par Fröbel et à miser plutôt sur le jeu, appuyés par les intérêts et les conclusions du domaine de la psychologie en croissance ainsi que par la prolongation obligatoire de la scolarité.

Mots clés: *le jeu, le travail, Fröbel, la maternelle, le Romantisme, l'Idéalisme.*

Perfil profesional del autor

Kevin J. Brehony

Desempeña la Cátedra Froebel de Early Childhood Studies y dirige el Early Childhood Research Centre en University of Roehampton, Londres. Consejero de la National Froebel Foundation, miembro del Froebel Research Committee y presidente de la International Froebel Society. Ha sido profesor en University of Reading, en Edge Hill College of Education y en Open University. Empezó su carrera en la educación como maestro en tres escuelas primarias en el área de West Midlands. Autor de numerosos trabajos, entre ellos, el libro *The origins of nursery education: Friedrich Froebel and the English system* (London, Routledge, 2001).

Correo electrónico de contacto: K.Brehony@roehampton.ac.uk

LA PEDAGOGÍA WALDORF Y EL JUEGO EN EL JARDÍN DE INFANCIA. UNA PROPUESTA TEÓRICA SINGULAR

Waldorf Education and Play in the Kindergarden. An Outstanding Theoretical Proposal

PATRICIA QUIROGA UCEDA
Universidad Complutense

JON IGELMO ZALDÍVAR
Universidad de Deusto

En este artículo se presenta un análisis teórico de la concepción del juego en las escuelas Waldorf. Se pone especial énfasis en el caso de la educación infantil y su relación con la actividad lúdica. Con el fin de abarcar un análisis de estas características, este trabajo se inicia con un acercamiento esquemático tanto a la figura del considerado ideólogo de esta singular alternativa educativa, Rudolf Steiner, como a los principios teóricos más destacados de la pedagogía Waldorf. Para este estudio se toma como referencia una perspectiva historiográfica crítica en clara sintonía con las corrientes contemporáneas del campo de la historia de la ideas. La aportación fundamental de este trabajo se centra en detectar seis características que definen desde una perspectiva teórica el juego para la educación de naturaleza antroposófica. Estas características del juego en el jardín de infancia Waldorf son: su capacidad de contribución en la consolidación de ciertos hitos evolutivos, la vinculación que presenta con la naturaleza imitativa del niño, su ubicación en momentos que favorecen la respiración; la utilización de objetos hechos con materiales naturales y versátiles; la exclusión de elementos intelectuales de sus objetivos; y, por último, su vinculación con el desarrollo espiritual de los niños. Todo lo cual lleva a concluir con la principal novedad que aporta la pedagogía Waldorf al debate en torno al juego, la infancia y la educación, esto es, la necesidad que este movimiento pedagógico reivindica de integrar la educación al juego y nunca al contrario.

Palabras clave: *Juego, Pedagogía Waldorf, Antroposofía, Rudolf Steiner, Espiritualidad.*

«Aquí se aprende muy poco, falta personal docente y nosotros, los muchachos del instituto Benjamenta, jamás llegaremos a nada, es decir el día mañana seremos todos gente muy modesta y subordinanda.»

Robert Walser, *Jakob Von Gunten*, p. 9

Introducción

Entrado el siglo XXI es complicado concebir una corriente de pensamiento dentro de la pedagogía que no desarrolle una mínima perspectiva teórica del juego. Asimismo, sería un

ejercicio arriesgado, por lo menos en el mundo occidental, desvincular del juego el periodo de tiempo que culturalmente se asocia con la infancia. Todo indica que juego, infancia y educación son términos condenados a entenderse.

Con todo, es posible percibir en la pedagogía desarrollada tanto por vanguardias progresistas como por corrientes más conservadoras, una tendencia predominante por integrar en la educación el juego y la infancia. La discusión, hasta el momento, se ha centrado en dilucidar en qué medida el juego debe tener protagonismo dentro del proceso educativo correspondiente a la infancia; qué tipo de actividades, materiales, tiempos o espacios lúdicos son más adecuados para una determinada edad; o cuál es el rol que corresponde al docente como responsable último de la organización del tiempo de juego dentro de una escuela infantil. Bien podría decirse que todavía la comunidad científica internacional de la pedagogía, en buena medida, no se ha alejado en lo sustancial del camino que fue trazado por la generación de autores que lideraron el movimiento de la Escuela Nueva a principios del siglo XX.

En consecuencia, lo que se plantea en este trabajo, esto es, indagar en el pensamiento que Rudolf Steiner desarrolló en relación al juego, la infancia y la educación, se asemeja en buen grado a un ejercicio de remar contracorriente. Baste mencionar que Steiner, al plantear los fundamentos teóricos de la pedagogía antroposófica en las primeras décadas del siglo XX, apenas consideró relevante dar continuidad a la tendencia predominante del pensamiento educativo de esta época. Por el contrario, adoptó una postura transgresora y *sui generis* que le llevó a repensar no solo las nociones de educación, juego e infancia, sino también el ser humano en su totalidad, incluyendo su pasado, su presente y su futuro.

Es cierto que Steiner y su propuesta pedagógica con demasiada frecuencia han sido clasificados de excéntricos, sectarios y elitistas, y que

en la mayoría de los casos el impacto del trabajo desarrollado en las escuelas Waldorf ha sido marginal. Sin embargo, a la sombra de los síntomas de las crisis económica, medioambiental, política, cultural y educativa que hoy experimenta occidente, quizá sea el momento de poner más atención precisamente en aquellas propuestas que desde su aparición han denunciado muchas de las consecuencias que se podían derivar de un modelo de convivencia que en la actualidad se muestra decadente y caduco.

Y es esta la atención que merecen alternativas pedagógicas como la desarrollada por la antroposofía, que desde una perspectiva académica encuentra su valor intrínseco no tanto en la exploración de nuevas fórmulas que permitan dotar de más recursos y tecnología al juego, más espacios físicos para la infancia o más personal dedicado a la educación, sino en una metodología que aporte una nueva definición del juego. Una metodología que reubique el periodo de tiempo de la infancia y lo relacione, también, con otras etapas evolutivas de los seres humanos. Un método que en vez de buscar compulsivamente como encajar el juego dentro del proceso educativo, busque el lugar que corresponde a la educación dentro de la actividad natural del ser humano, que no es otra, según Steiner, que el propio juego. Y es aquí donde reside el interés de un trabajo como el que a continuación se presenta, cuya intención es plantear un acercamiento, sin duda limitado por razones de espacio, a la pedagogía Waldorf y la propuesta teórica singular del juego que presenta en el jardín de infancia.

Este es un texto que retoma en buena medida el pensamiento de un autor como Steiner y que encuentra, a su vez, fundamento en la teoría y la historia de la educación. Metodológicamente recoge la crítica planteada por los historiadores de las ideas (Cabrera Acosta, 2005). Sucede que estas corrientes historiográficas lejos de apostar por dar continuidad a nuevos estudios que buscan aproximarse a lo que realmente quería decir un pensador sobre un determinado tema

o al modo en que ideas planteadas hace tiempo pueden ayudar a resolver problemas actuales, exploran el pensamiento de un autor con la intención de abrir nuevos interrogantes sobre una realidad aparentemente dada (Rorty, 1990). Y tal es el objetivo que recorre este artículo, esto es: abrir nuevos interrogantes sobre el juego, la infancia y la educación a partir del pensamiento de un autor como Steiner que nació hace más de 150 años y que es considerado, al inicio del siglo XXI, padre intelectual de la pedagogía antroposófica y de las escuelas Waldorf.

Rudolf Steiner y el origen de la pedagogía Waldorf

La pedagogía Waldorf, cuya primera escuela se abrió en septiembre de 1919 en Stuttgart (Alemania), nace de la antroposofía, un movimiento de renovación espiritual creado por Rudolf Steiner en Europa durante la primera década del siglo XX.

Nacido en la ciudad croata de Donji Kraljevec el 25 de febrero 1861, Rudolf Steiner realizó sus estudios escolares y universitarios en el ámbito científico, los cuales complementó desde una temprana edad con una formación autodidacta en filosofía, literatura e historia. Estos aprendizajes serían la base para el posterior desarrollo de su tarea profesional que abarcaría un amplio abanico de disciplinas como las artes, la agricultura, la medicina, la filosofía, la renovación social, la economía y la educación. Todas ellas desde su particular visión esotérica del ser humano y del mundo.

Según narra el propio Steiner en su autobiografía el primer momento en el que percibió cierta concepción espiritual de la existencia humana estuvo relacionado con un acercamiento a la geometría. Tenía entonces nueve años. Estas tempranas experiencias espirituales le llevaron a afirmar ya en el final de su vida: «La realidad del mundo espiritual era para mí tan segura

como la del mundo sensorio [...]. Distinguía cosas y entidades ‘que se ven’ y otras ‘que no se ven’» (Steiner, 1997: 18). Para Steiner las percepciones que se encuentran fuera del alcance de los sentidos, es decir, del mundo suprasensible, existían en la cotidianidad despertando «preguntas indefinidas acerca del mundo y de la vida» (Steiner, 1997: 25). Por eso, a medida que fue avanzando en los cursos escolares durante su adolescencia, las distintas materias le fueron ofreciendo estímulos y caminos por los que transitar en la búsqueda de respuestas. Pero no fue hasta su ingreso en la Escuela Superior Técnica cuando dirigió sus pasos hacia un objetivo que sería la base de su pensamiento, en palabras del propio Steiner: «Poder expresar mis evidencias directas del mundo espiritual en forma de pensamientos» (1997: 38).

Al finalizar sus primeros estudios, la vida profesional de Steiner tuvo continuidad en nuevos espacios académicos, como el archivo de Goethe-Schiller en Weimar (Alemania). Junto con un grupo de especialistas en la obra de Goethe, en este lugar Steiner colaboró en la publicación de una compilación de trabajos conocidos y también inéditos de este icono de la literatura alemana. Asimismo, cuando había cumplido los veinticinco años Steiner alcanzó cierta sistematización de su pensamiento y publicó sus dos primeros libros: *Teoría gnoseológica de la concepción goetheana del mundo* (1886) y *Filosofía de la libertad* (1894). Estas dos obras son en la actualidad consideradas los pilares básicos de todo su pensamiento posterior.

En los últimos años del siglo XIX, Steiner desempeñó su labor como coeditor de la revista *Magazin für Literatur*. Uno de los artículos que presentó en esta publicación motivó que fuera invitado a participar en los círculos teosóficos¹. Desde ese momento, el autor de *Filosofía de la libertad* empezaría a ofrecer ciclos de conferencias sobre temas de naturaleza esotérica, llegando a convertirse en el secretario de la Sección Alemana de la Sociedad Teosófica. Su participación en ella finalizó en 1913, momento en el

que Steiner decidió fundar la Sociedad Antroposófica con 2.500 miembros y cuya presencia mundial desde entonces ha ido en aumento.

La recién creada Sociedad Antroposófica sería el espacio en el que los nuevos miembros continuarían encontrándose regularmente con el objetivo de seguir profundizando en una concepción espiritual de la existencia. En el seno de esta nueva organización se emprenderían proyectos tan emblemáticos para la antroposofía como la construcción del primer Goetheanum².

Es importante mencionar que en aquel tiempo uno de los miembros más destacados de la sociedad antroposófica era Emil Molt, director de la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria. Un personaje crucial para la historia de la pedagogía Waldorf. Como director de la fábrica, Molt creó un programa innovador de clases de adultos que supliría la carencia de formación que había detectado en los trabajadores de la empresa tabacalera. No obstante, parece ser que pese a la buena acogida inicial de estos programas, muchos trabajadores sintieron que estos habían llegado tarde, lo que llevó al propio Molt a concebir que la oportunidad de recibir formación era más pertinente en etapas tempranas. Así fue cómo Molt decidió proponer a Steiner la creación de una escuela, con el objetivo de que este asumiera la planificación y su dirección pedagógica (Molt, 1991: 138). Steiner aceptó y en agosto de 1919 formó al primer cuerpo de maestros. Un mes más tarde, la primera experiencia de la pedagogía Waldorf empezó.

Según lo expuesto hasta el momento, resulta importante señalar que toda aproximación al pensamiento antroposófico y sus aportaciones a la pedagogía ha de quedar vinculada inexorablemente a la biografía intelectual de Steiner. Pues es en la vida de un pensador tan singular como Steiner y en la particular relación de conceptos que establece en su obra, en donde se encuentran los orígenes de este movimiento

pedagógico. Un movimiento que ha sido ampliamente desarrollado por quienes han venido trabajando en la pedagogía Waldorf después de la muerte de Steiner en 1925.

En líneas generales, se podría decir que la antroposofía es la ciencia espiritual fundada por Rudolf Steiner a principios del siglo XX que tiene por centro y punto de apoyo al ser humano (Lanz, 2000: 11). De ahí que como versa en la cita más célebre y repetida de Steiner: «[la antroposofía] es un sendero de conocimiento que pretende conducir lo espiritual en el ser humano a lo espiritual del universo» (Easton, 1980: 359). Con todo, aunque el punto de partida es la visión material, anímica y espiritual del hombre, la antroposofía también es un camino de conocimiento en aras de conseguir elevados estados de conciencia partiendo de despertar facultades y órganos que duermen en todo ser humano (Steiner, 1996: 15). Siendo este un aspecto de relevancia axial en la pedagogía Waldorf.

La educación de naturaleza antroposófica y el jardín de infancia Waldorf

La educación de naturaleza antroposófica responde a un conjunto de categorías y conceptos de carácter particular que fueron desarrolladas, en su mayoría, por Rudolf Steiner. Muchas de estas categorías pueden resultar extrañas para quienes no hayan tenido un acercamiento teórico previo a la antroposofía; no obstante, su análisis resulta de gran importancia para una aproximación teórica al juego y su relación con la educación dentro de este modelo pedagógico. Para su análisis se toma como referencia alguno de los textos en los que el pensamiento de Steiner en relación con la educación quedó más nítidamente expuesto.

En este sentido, la conferencia «La educación del niño a la luz de la antroposofía», que Steiner pronunció en 1907, es, sin duda, el germen

de todo su pensamiento educativo. En este texto se encuentran algunas indicaciones sobre las peculiaridades evolutivas del niño en cada etapa vital, así como las nociones educativas que deben responder a su desarrollo. Si bien, no fue hasta 1919, como consecuencia de la creación de la primera escuela Waldorf anteriormente mencionada y por la necesidad detectada de formar maestros para aquel proyecto, cuando Steiner profundizó y detalló la educación de orientación antroposófica.

Según Steiner, el verdadero fundamento de la educación y también de la enseñanza deben basarse en el conocimiento de las leyes que presiden el desarrollo de los seres humanos (Steiner, 1907: 12). Son estas leyes de naturaleza espiritual las que se encuentran en la base de la didáctica y el currículum de la pedagogía Waldorf. Baste mencionar que una de las peculiaridades más sobresalientes es la que hace referencia a la evolución que vive el alma humana. Así, según Steiner las cualidades anímicas cambian a medida que los niños crecen, correspondiendo a la educación adaptarse al ritmo que marcan estas cualidades, ya que según señaló Steiner toda pedagogía debe tener en cuenta que son las fuerzas del alma las que afectan al organismo físico (1981b: 18).

De esta forma, para Steiner la educación de orientación antroposófica debía tomar en consideración que la estructura de la biografía humana se dividía en septenios. El fundamento de esta estructura tiene su razón de ser en «el tiempo que emplean los distintos cuerpos sutiles del ser humano en su correspondiente maduración»³ (Crottogini, 1997: 31). Como consecuencia, la educación debía organizarse en tres etapas: de los 0 a los 7, de los 7 a los 14 y de los 14 a los 21. En el primer septenio la cualidad anímica predominante es el querer o la voluntad, en el segundo el sentir y en el tercero el pensar.

Los septenios son la base conceptual de la educación de naturaleza antroposófica. Comenzando por el análisis del primero de ellos, en la

conferencia «La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía» Steiner plantea del siguiente modo sus características principales:

«... hasta la aparición de los nuevos dientes, alrededor de los siete años, el cuerpo humano tiene que llevar a término sobre sí mismo una tarea sustancialmente distinta de las de todas las demás épocas de su vida: los órganos físicos tienen que amoldarse a ciertas formas: sus condiciones estructurales han de recibir determinada orientación y tendencia» (Steiner, 1907: 15).

Así pues, según la antroposofía es el cuerpo etéreo⁴ el que lleva a cabo la función de dar forma a los órganos físicos dentro del primer septenio. Para ello las palabras «imitación» y «ejemplo» son la clave para la pedagogía Waldorf en esta etapa. Y es que se considera que al imitar todo lo que acontece a su alrededor, los órganos físicos del niño están estructurando sus propias formas. Tanto es así que en este septenio Steiner considera que «el niño es todo órgano sensorio» (1924: 59). O lo que es lo mismo, las percepciones que recibe el niño de su entorno las integra sin poder todavía discriminar.

Todo esto explica, a grandes rasgos, la importancia que se otorga al concepto de imitación en el jardín de infancia Waldorf. Y es que dentro de la pedagogía antroposófica adquiere un significado relevante en los siete primeros años del educando tanto el ambiente físico por sus peculiaridades estéticas, como la figura del educador por la influencia directa que ejerce sobre la formación física del niño. Asimismo, el jardín de infancia se concibe como un lugar en el que se desarrollan actividades diversas que tienen sentido para los niños. En este espacio se aprende haciendo, por eso se alternan momentos de juego libre con la realización de manualidades de muy diversos tipos: pintura con acuarela, modelaje con cera de abeja o elaboración de pan.

El segundo septenio comienza a partir de los siete años de edad y queda marcado por la

irrupción de la segunda dentición. Este acontecimiento es interpretado por la antroposofía como el signo visible del momento en el que las fuerzas etéreas han terminado su función plasmatrizadora en el cuerpo, haciéndose a partir de entonces más anímico-espirituales. Sobre esta idea Steiner escribe: «Desprendidas ahora de lo corpóreo, [las fuerzas etéreas] actúan sobre el sistema respiratorio-circulatorio, hecho que se puede observar en el fenómeno de que a esa edad se fortalece el ritmo de la respiración y el pulso de la circulación» (Steiner, 2004: 144).

Pedagógicamente, este cambio fisiológico propio del segundo septenio abre la posibilidad para que el adulto enseñe unos contenidos que le permitan despertar el sentir de los niños. Es el momento de perseguir en cada actividad pedagógica una «implicación de los sentimientos del niño, buscando una intensa identificación personal con el tema que se toque» (Rawson y Richter, 2000: 30). La cualidad anímica del sentir que predomina en esta etapa hace que se incluyan contenidos escolares donde abundan imágenes e historias, así como el propio concepto de ritmo tan característico de la pedagogía Waldorf.

Por último, a los catorce años comienza el tercer septenio. En esta etapa nace el cuerpo astral, también llamado sensitivo o de la conciencia. Una caracterización muy adecuada de este tercer septenio la aportan Martyn Rawson y Tobias Richter en el libro *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*, un texto de referencia obligada para los maestros de las escuelas que siguen el pensamiento de Steiner:

«Los sentimientos eran la fuente de la vida interior del niño, pero a partir de ahora [del tercer septenio] adquieren un nuevo nivel de independencia. La vida interior de un individuo se coteja con el mundo exterior en una relación que aún ha de encontrar su forma. Entre otros aspectos esta relación es creada por la capacidad de formarse juicios. El contenido de todas las clases debería

responder a esa necesidad, apelando a esa capacidad y ofreciendo un contexto donde el individuo pueda desarrollar sus facultades. Eso quiere decir que la tarea de la educación es proporcionar oportunidades de aprendizaje donde se pueda experimentar y hacer conscientes leyes objetivas que sean accesibles al pensamiento» (Rawson y Richter, 2000: 77).

Centrándonos en el primer septenio, que comprende el jardín de infancia según Steiner, es el hogar el espacio cultural que mejor se adapta a lo que los niños requieren en este periodo. Esto explica que el aula, en esta propuesta educativa, sea concebida como una prolongación del hogar por su estructuración pedagógica y estética. En cierto modo podría decirse que en esta pedagogía se valoran los aspectos tradicionales del cuidado de la infancia, considerando que espacios como el hogar ejercen la sana estimulación que a esta edad se necesita.

Tomando como referencia los principios pedagógicos expuestos por Steiner, en los jardines de infancia Waldorf los niños de 3 a 6 años están juntos en el mismo aula. Con este tipo de organización se procura generar un ambiente propicio para experiencias e intercambios. Por un lado los mayores tienen que cuidar y respetar a los pequeños, los cuales, a su vez, imitan a los mayores y desarrollan la espera y la paciencia ante las actividades que ellos aún no pueden hacer.

Asimismo, el jardín se organiza en función de actividades que suponen una experiencia directa para los niños. Como ya hemos señalado, en términos de la pedagogía Waldorf se considera que los medios idóneos para aprender son la imitación y el ejemplo. Dichas actividades tienen un ritmo y un sentido antroposófico que también fueron expuestos por Steiner en el ciclo de conferencia anteriormente mencionado: «La misión de la educación, espiritualmente concebida, consiste en concordar el espíritu anímico con el 'cuerpo biológico', entre los que hay que establecer la armonía y la consonancia» (1981a: 5).

La búsqueda de la armonía entre el espíritu anímico y el cuerpo biológico explica el lugar especial que en el modelo educativo antroposófico y su concepción del juego tiene la función de la respiración adquirida por el ser humano al nacer. De acuerdo con este modelo, la jornada escolar se encuentra organizada de tal forma que permite dar cabida a múltiples actividades, que se estructuran tomando como referencia un concepto singular de respiración. Así, las actividades que se llevan a cabo en un jardín de infancia Waldorf quedan divididas a partir de dos categorías centrales que articulan el fundamento teórico de esta pedagogía. Estas categorías son, por una parte, la contracción, categoría que abarca a las actividades que poseen un objetivo mínimamente definido y acotado en el tiempo⁵ y, por otra, la expansión, principio teórico que aporta un componente de libertad que abre y redefine constantemente la propia actividad del niño. Ambas categorías, en última instancia, responden a la relevancia mencionada que el proceso de respiración y los momentos de inspiración y espiración, respectivamente, tienen en la pedagogía Waldorf. Es dentro de esta segunda categoría de expansión donde se ubica el tiempo y el espacio propicio del juego libre.

El juego en la pedagogía Waldorf a partir de la selección de seis características principales

Una vez expuestos los momentos esenciales de la biografía intelectual de Rudolf Steiner y los fundamentos teóricos principales de la pedagogía antroposófica, es momento de analizar el modo en que estos elementos se integran en la concepción del juego dentro del modelo educativo Waldorf. El reto que se plantea es seleccionar un conjunto de características propias del juego en esta pedagogía que no solo ayuden a quienes realizan su primer acercamiento a esta propuesta, sino que también aporten una hoja de ruta teórica para quienes en la práctica siguen este modelo. En este sentido, seis son las

características principales seleccionadas que definen el juego en la pedagogía Waldorf y que serán desarrolladas con detenimiento en este epígrafe: proporciona el tiempo y el espacio para la consolidación de una serie de hitos evolutivos claves en la pedagogía Waldorf; está estrechamente vinculado con la naturaleza imitativa del niño; como actividad de expansión se ubica en momentos que favorecen la respiración del niño; los objetos que se utilizan están hechos con materiales naturales y poseen una gran versatilidad; excluye por definición elementos intelectuales de sus objetivos; y, por último, está estrechamente vinculado con el desarrollo espiritual tan característico de la propuesta educativa antroposófica.

Los hitos evolutivos

Todo acercamiento teórico al juego dentro de la pedagogía Waldorf debe partir de la consideración que la antroposofía hace de las especificidades propias de la maduración del niño en el primer septenio. En este sentido, el papel relevante que se otorga al jardín de infancia parte, según palabras del propio Steiner, de que «la condición humana del niño en sus primeros siete años es radicalmente distinta de la de la vida posterior» (Steiner, 1923: 14). La importancia de estos primeros años radica en que el niño alcanza en este tiempo tres hitos evolutivos: andar, hablar y pensar. Hitos inigualables en relevancia a cualquier otro del desarrollo posterior de todo ser humano.

La primera de esas conquistas que los niños hacen en este periodo es la acción de andar, que es la base para la consecución del equilibrio espacial necesario en relación con el mundo físico. Como producto de esta acción en la que interviene todo el organismo motor, a su vez, nace el habla, lo que es interpretado por la antroposofía como la traducción de los movimientos externos en movimientos internos que generan el lenguaje. Ello lleva a un posterior momento en el que el habla trasciende el simple

nombrar cosas, siendo entonces cuando el niño empieza a formar frases y aparecen los primeros rudimentos del pensamiento⁶. Y es precisamente esta perspectiva teórica de la evolución madurativa la que otorga una relevancia destacada al juego libre. Pues el juego es un elemento clave que favorece tanto la maduración como el desarrollo sensorio-motor que el niño ha de conquistar durante los primeros siete años de su vida.

La naturaleza imitativa del niño

Para comprender la importancia que la pedagogía Waldorf otorga a la naturaleza imitativa del niño en su concepción teórica del juego, una premisa básica del primer septenio detectada por Steiner es que «la actividad desarrollada por los niños en el jardín de infancia debería consistir única y exclusivamente en la imagen externa de lo que las personas mayores hacen» (en Jaffre, 2004: 17). De esta manera, en un día cualquiera de un jardín de infancia Waldorf se puede observar cómo los maestros siempre están desarrollando una actividad en presencia de los niños. El objetivo, en última instancia, es imitar las acciones que corresponden a la figura materna y paterna en el hogar familiar.

Este papel destacado que posee la naturaleza imitativa del niño en la actividad lúdica queda, asimismo, manifiesto en las palabras de Almon cuando señala que gracias al desarrollo de esta capacidad «se activa en el niño su necesidad natural para ver el trabajo real desarrollado por los adultos» (2004: 6). Y es que es precisamente esta copia de lo que llevan a cabo los adultos, enriquecida, a su vez, con la imaginación de los niños, la que se integra intencionalmente en el juego. Baste mencionar que para la antroposofía dicha actividad tiene una influencia directa en el desarrollo físico de los niños en este primer septenio. Según menciona el propio Steiner, con esta acción imaginativa llevada a cabo en el juego se posibilita «una movilidad interior en los órganos, movilidad que determinará su forma correcta» (1907: 17).

La respiración

Ya se ha mencionado el papel crucial que el concepto de respiración posee en la estructuración de la jornada escolar del jardín de infancia Waldorf. De hecho, es dentro de una de las categorías centrales que se derivan de este concepto, es decir, de la expansión, que deviene, a su vez, de la espiración, donde el juego encuentra su lugar y su momento. Así, algo característico del juego en un jardín de infancia Waldorf es que los niños juegan libremente alternando el aula con otros espacios como el arenero, el jardín, los columpios y otro tipo de estructuras y elementos de recreo habilitados para este nivel educativo. De este modo, como actividad de expansión, se da inicio al juego estratégicamente en determinados momentos del día para ofrecer dicho tiempo de espiración. Lo cual es fundamental para alcanzar un equilibrio con momentos de mayor concentración, o lo que es lo mismo, de inspiración.

Los objetos

Aunque en el jardín de infancia Waldorf no hay juego reglado organizado por el adulto, sino que el juego es siempre libre, para su desarrollo sí que existen unos materiales específicos. Estos objetos son elaborados a base de elementos y formas naturales. Entre los elementos predomina la madera, pues el principio pedagógico que inspira el tipo de materiales que rodean al niño se basa en ofrecer una experiencia directa de la realidad física del mundo, tomando elementos propios de la naturaleza. Respecto a las formas de los objetos Alice Jansen señala:

«Encontramos que las formas rígidas y geométricas de los típicos bloques tienen un efecto cristalizador en la imaginación y ofrecen pocas posibilidades para la construcción. Por otro lado, las curvas más o menos fluidas y los colores claros de nuestros bloques sugieren infinitas posibilidades y estimulan la imaginación hasta altas cotas de creatividad» (1955: 56).

No obstante, la atención que presta la pedagogía Waldorf a los objetos que se utilizan en el juego libre no se limita a los materiales y sus formas. También existe una preocupación evidente en relación con los límites que conllevan juguetes excesivamente detallados para la experiencia lúdica. Así, los juguetes son sencillos y apenas poseen características que los definan; siendo en todo momento más valorados por la versatilidad que ofrecen para estimular el desarrollo de la fantasía e imaginación de los niños. Los elementos que siempre se pueden encontrar en las aulas de infantil Waldorf son cocinas, cunas, carros de bebé, caballos para mecerse, telas, muñecos y disfraces, así como espacios con troncos, piñas, castañas, conchas, animales de lana y fieltro, instrumentos musicales y cuentos, entre otros.

Los elementos intelectuales

Un hecho que determina el fundamento teórico del juego que se desarrolla en los jardines de infancia Waldorf es que la pedagogía antroposófica espera al segundo septenio para incluir elementos intelectuales en la educación. Esta es una característica que marca una distancia notable con respecto a los modelos pedagógicos que actualmente predominan en los sistemas educativos oficiales, pues los niños en las escuelas Waldorf tienen tiempo para el juego libre sin que este quede determinado por pretensiones intelectuales del mundo adulto. Si bien, esta situación de alejamiento respecto a ciertas ambiciones intelectuales lejos de diluir el rol que corresponde al juego en la pedagogía antroposófica, lo termina por ubicar en un lugar protagonista de toda su propuesta educativa.

Como consecuencia, el papel que corresponde al cuerpo en el proceso educativo de los niños en el jardín de infancia encuentra diferencias sustanciales respecto a los enfoques que han predominado tradicionalmente en la pedagogía. Para la antroposofía, como señaló Steiner, si se fuerzan las capacidades intelectuales del niño, se detiene su desarrollo corporal (1923: 30). En este sentido,

es interesante señalar que Steiner al marginar la formación intelectual en los primeros siete años de vida de los seres humanos, no solo estaba dando fundamento a su original propuesta pedagógica, sino que, al tiempo, estaba presentando una importante crítica al enfoque educativo y antropológico que regía uno de los modelos en auge por excelencia de la educación infantil a principios del siglo XX: el kindergarten froebeliano.

Para Steiner la importancia de no introducir elementos intelectuales en el juego infantil se observa, en su mayor expresión, al constatar que incluso los mismos materiales utilizados en la actividad lúdica debían mantenerse alejados de toda posible intervención intelectual adulta que los pervirtiera. Esta intervención, en última instancia, limita una de las principales vías instintivas de aprendizaje de los seres humanos a esta edad temprana, esto es, la ya referida imitación. Y esto era algo que el propio Steiner consideraba que lo distanciaba respecto a lo propuesto por pedagogos como Froebel. Sucedió que el afamado educador alemán no había considerado en su profundidad las limitaciones teóricas que posteriormente inspiraron al movimiento de la Escuela Nueva, las cuales eran notorias para la antroposofía. Situación que expresó Steiner en los siguientes términos:

«Los jardines de infancia desarrollados por Froebel y otros inspirados por un amor verdadero hacia los niños no se han dado cuenta de que la imitación es una parte muy importante de la naturaleza del niño, quienes sólo pueden imitar lo que no se ha impregnado de una cualidad intelectual. Por ello, no debemos introducir en el jardín de infancia formas elaboradas artesanalmente que han sido ingeniosamente ‘pensadas’» (Steiner, en Jaffre, 2004: 17).

La espiritualidad

Las cinco características expuestas hasta el momento en este apartado se encuentran impregnadas y, al tiempo, determinadas transversalmente

por el peso que la formación del espíritu posee dentro del modelo pedagógico Waldorf. El espíritu, de tal forma, es concebido como una necesidad capital potencial a desarrollar dentro de la antroposofía y también, pues no podía ser de otra forma, el eje teórico que vertebraba la conceptualización del juego de toda la educación antroposófica.

Desde esta perspectiva, se considera que las fuerzas etéreas responsables de la plasmación de las formas físicas en los primeros años de la vida están presentes de un modo más importante durante este primer septenio que en el resto de la existencia. Y es que la antroposofía considera que para la formación de los órganos físicos y su correcto desarrollo es necesario dar espacio al ejercicio de una voluntad sana que se arraiga en dichos órganos, y que encuentra su máxima expresión en el juego libre. Citando de nuevo a Steiner:

«Lo que ganamos con el juego entre el nacimiento y el cambio de dientes, lo que los niños experimentan en un estado de ensoñación, son fuerzas de una espiritualidad que todavía no ha nacido del ser humano, que todavía no ha sido absorbida, o mejor dicho reabsorbida, en el cuerpo humano» (Steiner, 2004: 23).

Una perspectiva que, sin duda, otorga una trascendencia de gran calado al juego libre en el proceso educativo de los niños. Una conceptualización, además, que bien puede complementarse con las palabras de Grohman en relación a esta actividad: «El juego es seriedad, porque en el juego está el espíritu. Jugando, el niño ejercita su espiritualidad» (2005: 253). De ahí que prestar una atención constante al juego libre del niño sea de gran importancia para la pedagogía Waldorf, puesto que representa una imagen de su ser y porque la individualidad que manifiesta el educando en el juego sirve de sustento a etapas posteriores de su vida. Y es que el modo en que se ha trabajado la actividad lúdica durante la infancia encuentra su reflejo en el inicio del cuarto septenio. Según las palabras de

Steiner: «El juego de los niños hasta los siete años entra en el cuerpo a la edad de los 21-22, cuando ganamos independencia en nuestro entendimiento y la habilidad de juzgar las experiencias» (en Jaffre, 2004: 24).

Conclusiones

El juego es un elemento central de la propuesta pedagógica antroposófica, siendo este un aspecto que no puede pasar desapercibido en cualquier aproximación teórica al modelo educativo que inspira a las escuelas Waldorf. Así, para la antroposofía toda la educación infantil se organiza y vertebraba en torno al juego. Baste mencionar que la vida espiritual, epicentro del pensamiento desarrollado por Rudolf Steiner, encuentra en el juego un elemento clave inigualable en su potencialidad para el desarrollo de las capacidades innatas de los seres humanos.

No es el juego, por tanto, un elemento más del proceso educativo en una escuela infantil Waldorf, lo que explica la especial atención que se le otorga en el primer septenio. Como ya ha sido mencionado, es en estos años en los que el niño debe llevar a cabo una tarea distinta de las que desempeñará en el resto de épocas a lo largo de su vida. Pues es un tiempo en el que los órganos físicos se amoldan a ciertas formas, lo que demanda una orientación que sus condiciones estructurales naturales han de recibir. De aquí la importancia que la pedagogía de Steiner otorga a la respiración, pues esta abre la posibilidad de acompañar de forma armónica el desarrollo del niño en sintonía con la organización del tiempo y el espacio propios de cada jornada escolar.

Esta perspectiva original del juego presente en la pedagogía Waldorf es, sin duda, un desafío para quienes desde la teoría de la educación buscan analizar su fundamento. De ahí que en este trabajo se hayan seleccionado seis características que definen al juego en los primeros siete años de vida del niño. Seis características

generales que pueden ayudar a dar continuidad a otros estudios que detecten en esta concepción de la pedagogía, así como en el pensamiento de Steiner, una posible línea de investigación de cara al futuro. Además, quienes desempeñan su labor en escuelas infantiles, tanto si pertenecen al movimiento Waldorf como si no, pueden inspirar su práctica al acercarse a los principios teóricos que sostienen el juego y que han quedado presentados en este texto.

No obstante, un problema evidente del modelo educativo Waldorf es que se sirve de conceptos sumamente particulares que apenas guardan relación con la terminología vigente en otras áreas de las ciencias sociales, y en especial de la pedagogía. Así, todo acercamiento al mundo antroposófico exige un estudio del pensamiento de un autor como Steiner cuyos principios filosóficos, en gran medida, dejan muchas puertas abiertas para la libre interpretación. Esta particularidad dificulta no solamente la comprensión de los pilares teóricos que sostienen esta alternativa pedagógica, sino también la expansión de muchas de las valiosas propuestas que residen en el interior de esta conceptualización tan singular de la educación. Y es que la confusión, la falta de unidad interpretativa, la escasez de criterios consensuados o la tergiversación interesada de algunos postulados esgrimidos por Steiner, en ocasiones, se ha colado en las aulas de las escuelas Waldorf, lo que ha generado escisiones entre distintos proyectos que en su día dieron inicio compartiendo un mismo ideal pedagógico.

El mundo académico, en este sentido, tampoco ha contribuido con una detallada interpretación de las aportaciones pedagógicas de la

antroposofía en relación al juego. La mayoría de trabajos que han pretendido aproximarse desde el campo de conocimiento de la pedagogía al modelo educativo Waldorf han sido elaborados por investigadores afines a la antroposofía o que directamente participan de esa propuesta pedagógica. Se observa necesario, por tanto, una visión crítica que dé respuesta a los desafíos que presentan los cambios de paradigmas que están teniendo lugar en el contexto de la teoría de la educación. Una visión, en definitiva, que cuestione aspectos fundamentales del pensamiento de Steiner, al tiempo que rescate lo que esta propuesta puede aportar.

Con todo, todavía hoy para la pedagogía, la teoría del juego y su relación con la educación y la infancia desarrollada por el movimiento de la Escuela Nueva, y en especial por Froebel, es el principal referente. Fenómeno que se hace evidente al observar la tendencia unidireccional predominante por integrar el juego en la educación infantil, sin cuestionar el fundamento y el sentido de dicha integración. Lo que ha limitado el potencial propio de la actividad lúdica, al tiempo que ha marginado otras posibles alternativas que no han compartido este principio teórico. Siendo este el caso de la pedagogía Waldorf y su búsqueda de una inclusión de la educación en el juego y no al contrario. Una perspectiva teórica de la actividad lúdica que supone un giro conceptual radical y que no guarda semejanza con otras corrientes teóricas de la pedagogía contemporánea. Pues para la antroposofía el juego es parte intrínseca del ser humano, mientras que la educación es un elemento externo siempre al servicio del libre desarrollo de cada individuo, con especial énfasis en los primeros siete años de vida.

Referencias bibliográficas

- BURKHARD, G. (2000). *Buscando el hilo de la vida*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- CABRERA ACOSTA, M. A. (2005). La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos. En FERRAR LORENZO (ed.) (2005), *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- CROTTOGINI, R. (1997). *La tierra como escuela. La biografía humana: proyección terrena de un acontecimiento cósmico*. Argentina: Editorial antroposófica.
- EASTON, S. C. (1980). *Rudolf Steiner: herald of a new epoch*. New York: Anthroposophic Press.
- GABERT, E. (1966). Emil Molt: The Waldorf-Astoria Cigarette Factory: The Waldorf School Association: The World School Association, en R. STEINER, *Conferences with the teachers of the Waldorf School in Stuttgart. 1919-1920*. London: Steiner Schools Fellowship Publications, 7-11.
- GROHMANN, G. (2005). Aforismo, en BERLÍN, J. (recopilador): *El primer septenio. La educación preescolar según Rudolf Steiner*. Buenos Aires: Editorial Antroposófica, 253.
- JAFFRE, F. (2004). *On the play of child. Indications by Rudolf Steiner for working with young children*. New York: Waldorf Early Childhood Association of North America.
- JANSEN, A. (1955). The kindergarten in the Rudolf Steiner school, en R. PUSCH, *Waldorf schools*. New York: Anthroposophic Press, volumen 1, 55-62.
- LANG, P. (2004). The kindergarten child, *The Research Institute for Waldorf Education. Research Bulletin*, IX, 2, 13-16.
- LANZ, R. (2000). *Antroposofía. Nociones básicas*. Buenos Aires: Editorial antroposófica.
- MOLT, E. (1991). *Emil Molt and the beginnings of the Waldorf School Movement. Autobiographical sketches*. Edinburgh: Floris Books.
- OLDFIELD, L. (2001). *Free to learn. Introducing Steiner Waldorf Early Childhood Education*. United Kingdom: Hawthorn Press.
- POMÉS, J. (2006). Diálogo Oriente-Occidente en la España de finales del siglo XIX. El primer teosofismo español (1888-1907): un movimiento religioso heterodoxo bien integrado en los movimientos sociales de su época, *Revista HMiC: Història moderna i contemporània*, 4, 55-74.
- RAWSON, M. y RICHTER, T. (2000). *The Educational Tasks and Content of the Steiner Waldorf Curriculum*. London: Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- RORTY, R. (1990). La historiografía de la filosofía: cuatro géneros, en R. RORTY, J. B. SCHNEEWIND y Q. SKINNER (comp.), *La filosofía de la historia. Ensayos de historiografía de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
- STEINER, R. (1923). Andar, hablar y pensar, en BERLÍN, J. (rec.) (2005), *El primer septenio. La educación preescolar según Rudolf Steiner*. Buenos Aires: Editorial.
- STEINER, R. (1981a). *El estudio del hombre como base para la pedagogía*. México D.F.: Editorial Waldorf.
- STEINER, R. (1981b). *The renewal of education through the science of the spirit*. London: Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- STEINER, R. (1907). La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía, en R. STEINER (1997), *La educación del niño. Metodología de enseñanza*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 7-49.
- STEINER, R. (1924). Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación. Ciclo de cinco conferencias pronunciadas en Stuttgart. Primera conferencia, en R. STEINER (1997), *La educación del niño. Metodología de enseñanza*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 51-67.
- STEINER, R. (1996). *Cómo conocer los mundos superiores*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- STEINER, R. (1997). *El curso de mi vida*. Buenos Aires: Epidauro.
- STEINER, R. (2004). *El segundo septenio. Fundamentos pedagógicos para el saludable desarrollo del ser humano*. Buenos Aires: Editorial antroposófica.
- WALSER, R. (2011). *Jakob Von Gunten*. Madrid: Siruela.

Notas

¹ La teosofía fue un movimiento iniciado por la ocultista rusa Helena Petrovna Blavatsky y el coronel estadounidense Henri Steele Olcott en 1875 en la ciudad de Nueva York. Siguiendo a Pomés, la teosofía consistió en un nuevo humanismo internacional que pretendía la complementariedad de razón y espiritualidad buscando la instauración de unos valores universales; no se trataba de una nueva religión, más bien intentaba ser una síntesis entre religión, filosofía, ciencias y psicología (2006: 55-57). La participación de Rudolf Steiner en los círculos teosóficos según narra en su biografía, se debió a que en ese momento solo encontró en ellos un público receptivo para la integración de los impulsos del mundo espiritual en la vida (1997: 262), objetivo que Steiner planteó en los inicios de su obra y desarrolló durante su trayectoria vital.

² Pensado en un primer momento para albergar las crecientes representaciones teatrales, especialmente los Dramas-Misterio de Rudolf Steiner, el Goetheanum se convirtió en un edificio para el fomento de la vida espiritual de la incipiente comunidad antroposófica. Más información en www.goetheanum.org.

³ Los cuerpos sutiles son también los denominados miembros constitutivos del ser humano: cuerpo físico, cuerpo de vida o etérico, cuerpo astral y el Yo.

⁴ Según la antroposofía, el cuerpo etéreo o morfogenético es una envoltura con la que nacemos y que en los primeros siete años de vida se dedica a configurar nuestras formas físicas, es decir, actúa a nivel físico y en el segundo septenio, a nivel anímico. Este cuerpo etéreo ha sido también denominado como fuerza vital o élan vital por el filósofo francés Henri Bergson, coetáneo de Rudolf Steiner.

⁵ Algunos ejemplos de actividades de contracción presentes diariamente en la jornada escolar son: los corros, el momento del desayuno, la realización de manualidades y la narración del cuento.

⁶ Para un desarrollo más exhaustivo, se puede consultar: KÖNIG, K. (2004): *The first three years of the child. Walking, speaking, thinking*. Edinburgh: Floris Books.

Abstract

Waldorf education and play in the kindergarden: An outstanding theoretical proposal

The aim of this article is to analyze the theoretical conception of play in Waldorf schools with particular emphasis on early childhood education and its relationship with play-oriented activities. It provides a brief profile of Rudolf Steiner, and a summary of the relevant theoretical principles of Waldorf education. The analysis is framed by critical historiography in relation to intellectual history. The main contribution of this article resides in the identification of six defining characteristics of play in an anthroposophical education. These are: the capacity to contribute to the consolidation of evolutionary milestones; the connection with the imitative nature of the child; the placement of play in such a way that it favours healthy breathing; the use of versatile and natural materials; the exclusion of intellectual components in the educational objectives; and, finally, its relationship with the spiritual development of children. As a result, the article concludes that the novelty that Waldorf bring to the educational debate on play, childhood, and education is the need to integrate education to play rather than play to education.

Key words: *Play, Waldorf education, Anthroposophy, Rudolf Steiner, Spirituality.*

Résumé

La Pédagogie Waldorf et le jeu à la maternelle: Une proposition théorique exceptionnelle

Le but de cet article est d'analyser la conception théorique du jeu dans les écoles Waldorf en portant une attention particulière à l'éducation de la petite enfance et sa relation aux activités ludiques. L'article offre un bref profil de Rudolf Steiner et un résumé des principes théoriques les plus pertinents de la pédagogie Waldorf. L'analyse est présentée dans le cadre de l'historiographie critique en lien avec l'histoire intellectuelle. La principale contribution de cet article consiste dans l'identification de six caractéristiques distinctives du jeu dans une pédagogie anthroposophique. Ces caractéristiques sont: la capacité du jeu de contribuer à consolider les jalons de l'évolution, le lien avec la nature imitative de l'enfant; la localisation du jeu de manière à favoriser la saine respiration; l'usage de matériaux versatiles et naturels; l'exclusion d'éléments intellectuels parmi les objectifs éducatifs; et finalement la relation avec le développement spirituel des enfants. À cause de cela, l'article conclut que la nouveauté que Waldorf apporte au débat éducatif sur le jeu, l'enfance et l'éducation est la nécessité d'intégrer l'éducation au jeu plutôt que le jeu à l'éducation.

Mots clés: *Jeu, Pédagogie Waldorf, Anthroposophie, Rudolf Steiner, Spiritualité.*

Perfil profesional de los autores

Patricia Quiroga Uceda

Becaria predoctoral del programa de Formación del Profesorado Universitario de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Cultura Cívica y Políticas Educativas. Ha sido investigadora visitante en el Early Childhood Research Centre del Froebel College de University of Roehampton (Londres). Entre sus líneas de investigación destacan la educación en valores y ciudadanía y propuestas educativas de carácter alternativo, como la pedagogía Waldorf.

Correo electrónico de contacto: pquiroga@edu.ucm.es

Jon Igelmo Zaldivar

Profesor colaborador de la Universidad de Deusto. Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Investigador posdoctoral del Grupo de Investigación sobre Cultura Cívica y Políticas Educativas de la UCM. Entre sus líneas de investigación cabe destacar las teorías críticas con la escuela de los años sesenta y setenta, el pensamiento de Ivan Illich y las corrientes contemporáneas de la historiografía de la educación. Ha realizado estancias de investigación en el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (México DF) y en la Faculty of Education de Queen's University (Kingston, Canadá), donde actualmente es becario postdoctoral.

Correo electrónico de contacto: jigelmoza@deusto.es

PLAYGROUND AS THE LABORATORY FOR DEMOCRACY. MEAD ON GAMES AND PLAY

El espacio de juego como laboratorio para la democracia. Mead sobre el juego y el jugar

NÚRIA SARA MIRAS BORONAT
FECYT/Universität Leipzig

The concepts of game and play, which have traditionally been considered marginal or secondary phenomena by mainstream philosophy, gained a central position in the social behaviorism of George Herbert Mead at the beginning of the 20th century.

These concepts are important not only for the development of the child's personality; they are also the essential forms of activity by means of which a self emerges in conjunction with the several roles a child is able to play in acquiring a basic form of moral consciousness.

The pragmatist concept of game and play is therefore the essential labor of democracy within the community. This concept will be examined in order to assess its relevance and contribution to the contemporary global world, which is more complex and challenging to comprehend than the relatively homogeneous urban context for which it was originally conceived. A better integration between the main human activities (play, work and creation) and an open formal model of society with more basic social equality could be Mead's answers to the new challenges of globalization.

Key words: *Game, Play, Community, Social criticism, Democracy, Moral development.*

Mead on Games and Play

Games and play, in their rich plurality, have been a part of everyday human life ever since human beings existed. Nevertheless, philosophy neglected this widespread human practice, maybe because an inquiry into games and play appeared too frivolous for the serious business of philosophy. Yet games and play occupy a central role in the main works of Western thought: for example, the child playing in Heraclitus's cosmology, the free

play of faculties in Kant's *Critique of Judgment*, and the language games in Wittgenstein's philosophy of language. In most cases, games and play and similar ideas have functioned rhetorically as a metaphor of the finitude of human powers in opposition to chance and fortune, or else it was used in the theory to explain very complex phenomena in terms of more simple processes, as in the case of the Game Theory¹. We do not find any systematic treatment of games and play in its fundamental anthropological meaning as

human praxis until *Homo Ludens* (1938)² by the cultural historian, Johan Huizinga.

Another parallel development of games and play took place in the early thirties in the work of the pragmatist, George Herbert Mead, evident in central passages of his main work, *Mind, Self and Society* (1934). My thesis in this paper is that Mead's conception of games and play has an ethical and political signification that is reminiscent of Plato's reference to child's play in *The Laws*. Plato identified most of the implications of these concepts in his works³ but maybe the most interesting one is to be found in the passage where he states that games are of vital importance to the *polis* since their reiterative character helps introduce favorable habits to the community. At the same time, Plato believed that a certain fascination of games can be dangerous to the community and therefore the games children play must be strictly controlled by politicians⁴. This opinion reflects the ambivalence of Plato's world concerning to play. My thesis is not that Mead followed Plato or was especially influenced by him. Rather, I would like to show that Mead's concern about the function of games and play in the community is simply analogous to Plato's reflection because they both stress the connection between education and politics, even though their political affiliations belong to completely different worlds. For both Mead and Plato, play activities are the means by which we acquire habits or patterns of behavior during childhood, which allow us to enter into the social world of adulthood. But For Mead, in contrast to Plato, the process of the development of the self is, in a primary sense, a cognitive one⁵, though it is ultimately also of ethical and political relevance. To show this I am going to: (1) revisit the theoretical concept of play and game in Mead's work; (2) link it to the community work of Mead and other Chicago Pragmatists to show how the playground is the laboratory for democracy; (3) and finally, discuss the ethical and political implications

of the pragmatist approach to games and play for the global city, which is a more complex social context that is more challenging to comprehend than the original urban environment for which it was originally conceived.

Mead's conception of game and play is intrinsically connected to the sociological concept of role⁶. From a functionalist perspective, any social order can be understood as an extended distribution of roles or social functions. A given individual is able to play a certain role in a certain moment depending on his or her position in society, and this position is assumed to say something about the identity of this given individual. Role-taking is thus an essential part of becoming a self. A role is also bounded to a determinate perspective within the social situations: a role prohibits or compels a pre-fixed number of movements. We may understand this if we think of how chess pieces do: the queen can be moved in *this* way, whereas the king moves in *that* way, etc. Playing chess we are making use of some role attributions linked to a given position.

Role-taking also demonstrates a certain degree of maturity: the individual has to be able to adopt a position in the social whole and to behave from a pre-defined perspective. For Mead, the stage of ordinary play in childhood is fundamental in acquiring this sort of perception of one's self. Mead distinguishes between two phases corresponding to *game* and *play*. Play is what the child first learns to do before proceeding to the organized game. Playing is *playing at being something*: «A child plays at being a mother, at being a teacher, at being a policeman, that is, it is taking different rôles as we say» (MSS: 155). In this first period, the child can assimilate a certain number of responses but he or she is only temporarily committed to a simple organization of stimuli and structures. Mead calls this very simple structure a «conversation of gestures». Nevertheless, the whole learning process of taking roles is not fulfilled until the child can understand simultaneously the response of the

others. This is the situation of an *organized game*: «[the child] must be ready to take the attitude of everyone else involved in that game, and that these different rôles must have a definite relationship to each other» (MSS: 151).

In order to understand the situation of the organized game, it is helpful to follow Mead and think of games like baseball⁷. But what I find especially revealing is that Mead talks about the primary child play only in terms of pretend-play⁸. It raises the question concerning the connection between taking on the role of someone else and the authenticity of being oneself. Am I as a self just the mere addition of all the social roles I am able to play or something that lies beyond them? Mead tries to understand this question in terms of organization and states: «The organization of the self is simply the organization, by the individual organism, of the set of attitudes toward its social environment —and toward itself from the standpoint of that environment, or as a functioning element in the process of social experience and behavior constituting that environment— which is able to take» (MSS: 91). As a self I am in the position that enables to understand how to interact with others and to understand how others may interact with me in a wide variety of situations.

Of course a child is neither able to reflect critically on this gap, nor is he or she trained to a «delayed reaction», which is the necessary condition of intelligent conduct⁹. But by playing at being someone else the child also learns patterns of behavior that can be adopted and abandoned depending on the social constellation. The child learns gradually that his or her behavior is the presentation of the self. At the level of pure play, «[...] the self that is growing up has as much reality and as little as the rôles the child plays» (MSS: 370). At this stage of development the child often refers to him or herself in the third person. By passing to the level of the organized games, the child begins to understand how he or she is supposed to feel

in this or that position in terms of the first person¹⁰. By playing, we learn to be «in the other person's shoes». And there are potentially countless positions within a single community. Without a psychological theory of imitation¹¹ (in the traditional sense of the *Tiefpsychologie*), Mead is able to provide a formal account of the genesis of morality in the early years of the formation of personality¹².

Following Mead, the child has acquired enough habits through play activities once he or she completes the circle of the social world. Understanding the organized game, which is an illustration, a staging of the adult world¹³, is a precondition for the self and social-criticism that will be expected of it when it is recognized as an adult member of society¹⁴. At this point I would like to critically reconstruct the social environment in which Mead's ideas arose to reflect on the kind of problems he was trying to deal with.

Playground as the Laboratory for Democracy

Mary Jo Deegan, a scholar of Mead's work and editor of the volume, *Play, School and Society*, regrets the fact that the concepts of game and play, in spite of playing a crucial role in Mead's work, are given so little attention. I believe the reason for this oversight is that games and play are considered too basic and frivolous for the high levels of analysis appropriate to social theory. Deegan points to the gendered bias that play activities were traditionally considered «woman's work» for sociologists¹⁵. Her reflections demonstrate that these play activities were very important in the community work led by Mead and other Chicago Pragmatists, specially Jane Addams and Mary McDowell. Her anthology also shows how the interest in games and play was increasing due to the work in the Hull-House and the exchange with the emerging urban community in Chicago in the 1890s. The Hull House was important not only

for developing the *kindergarten* philosophy of Friedrich Fröbel in the United States⁶, but also for hosting anarchists, Marxists, social theorists and other intellectuals who were critical of the status quo and of the dangers of capitalism and industrialization. A synthesis of these two very important social functions can be read in Addam's text of 1914 called *A Plea for More Play and More Education for Our Factory Girls and Boys*. A year prior, McDowell had written a programmatic text with the eloquent title, *Recreation as a Fundamental Element of Democracy*, which could be seen as an historical precedent of the Nussbaum-Sen Capabilities Approach, for which play is a civil right for all human beings¹⁷, for example, or of the Article 31 of the UN Convention of the Rights of the Child. The relationship between playground and «real world» is not merely a mirroring one. We should not assume that children just imitate what adults do: they adopt selectively adult patterns of behavior but in doing it; they often feel free to introduce innovations in action. As Nora Hamilton, the head of the school of the art school in the Hull House, noticed, children playing «give the reality as it comes to them but the reality is living and filled with the spirit of play, that «other seeing» that finds the play world as real as the material world» (Addams, 1930: 346-347). The Hull House was specially engaged with children play and with the teaching of arts in order to provide spaces for creativity under the extremely difficult conditions for the neighbors of the Chicago settlements.

Mead, who was heavily involved in community service and was acquainted with the hard life in the Chicago settlements, was concerned that the work in the factory lacked dignity because it fails to enable the worker to express all the interests and values that are central to his or her life. He pleads for an integrated vision of human life, bringing community and university, school and family, society and government together. These worries are expressed in the beautiful passages where Mead discusses the women in medicine and argues that it is necessary not only for

women to combine their professional activity with familiar life, but also for society to have distinguished professionals that can join technical knowledge with sensibility for familiar duties¹⁸.

Mead wrote as early as 1896: «There are three general types of human activity: work, play and art». I believe these three types of activity are closely connected in the social criticism of Mead. Play, as it was shown in the previous section, constitutes the field of experimenting with behavior. Playground is therefore called here the laboratory for democracy, because Mead's idea of civilized society is equated with the goals of democratic common life. While play and games are the means by which children acquire healthy habits and are encouraged to engage in cooperative practices, my thesis is that the playground is the context of experimenting with new ones and detecting the dysfunctions of the community. Playgrounds have to have their right place. In a broader sense, adults are also involved in complicated games of social interaction. In Mead's view of society, play and work correspond to a definite organization of society in which the interests of all are taken into account¹⁹. The artist, or the social critic who is bounded to marginality and creativity, is responsible for expanding our horizons. Perhaps this is even more necessary now than in Mead's Chicago. In the next section I will attempt to show that Mead's ideal is adjustable to the global city.

From the Little Agora to the Global City and Prospects for the Future

For Mead it is clear that game and play stand for adult activity and that we recognize in child play the fully developed act of the adult and see its emotional value²⁰. But is it playing only important for children becoming responsible citizens? Modern societies are becoming more complex and abstract so that it is more difficult to uncover the meaning of citizenship²¹. The

self is interwoven in numerous and complicated nets of roles, each of which is bounded to definite expectations, responsibilities and duties. Mead called this an ideal of a highly developed human society, for which there exist multiple interrelations among individuals²². The social situation in which the modern self is involved is more and more analogous to that of a game. But in the social game the playful element is absent; the rules and consequences are getting more confusing, and the actors more split.

For this Mead is able to comfort us with some inspiration and optimism. His organic, dynamic and functionalist view of society implies that the organization and unification of a social group is identical with the organization and unification of any one of the selves within the social process²³. Mead discusses this common structure indirectly, giving only scattered clues. I will try to reconstruct its main features. First, the self lives in processes that demand cooperation, but also in processes that entail conflict with other selves. Second, self-realization depends on the recognition by the other selves and this recognition is limited by the control of society over individual members and by the set of responses a society is ready to assume. Third, there is an intrinsic exchange between self-criticism and social-criticism²⁴, so that in the process of the conversation between the self and community, the self has not only the right «but the duty of talking to the community of which he is a part, and bringing about those changes which take place through the interactions of individuals» (MSS: 168). In taking attitudes which involve others we are always reconstructing our immediate society²⁵. To put it in other words: every little action has potentially long-lasting effects for the organization of the self and for the organization of society and it is therefore potentially significant to introduce step by step minimalistic changes in behavior patterns. The task of reconstruction may require creativity and imagination to enrich our social experience, to enlarge the

social imagery. Here the third human activity—art—claims its social function.

The final picture of Mead's society reflects therefore a twofold structure. On the one hand, society demands the cultivation of habits by the individuals that favor community. The acquisition of these habits is conditioned already in the first phases of child play and all sorts of organized games by the means of which we attain patterns of behavior that naturally consolidate and orient our future conduct. On the other hand, the individual must recognize the interests of all those involved in the task of social reconstruction. The reference to all the interests is what Mead calls the «categorical imperative» (MSS: 386), which calls for the widest universe of discourse and community. In other words, the social whole is sustained by two elements: firstly, a natural and socially trained basis that is involved in integrating differences and, secondly, a formal structure that reinforces the minimum level of social equality²⁶.

Mead's social philosophy is said to be naive concerning the possibilities of human creativity. But this is not correct, for the picture of the Meadan society does leave room for human mistakes. As Mead asserts, «mistakes are not sins» (MSS: 389). And we could add here: there are also ways to improve our social order, and not by means of miracles. Mead's aim is to describe the structure of any social order in general, though he focuses less on a normative idea of society. Now, when the dices for Mead are thrown, we have the opportunity to make a choice. And perhaps it is better to listen to those who believe in the human capacity to enlarge social experience than to those who do not.

Final remarks

With this general presentation of Mead's social philosophy I hope to have shown the intrinsic connections between playground and children development, on the one hand,

and social criticism and arts, on the other hand. One of the major difficulties for the reception of Mead's conception of game and play is surely related to Mead's premature decease, which prevented him from developing his ideas to the end. His writings were published posthumously and it took decades until influent personalities in philosophy and sociology, such as Jürgen Habermas, Hans Joas and Axel Honneth, vindicate the originality of Mead's thought. Another difficulty for Mead's reception might have been his close friendship with the most important American philosopher of education, John Dewey. Dewey was without a doubt the most influent of all Chicago pragmatists and shared with Mead the goals of social reconstruction and social progress. But Mead was the only pragmatist who acknowledged the value of play for the prosecution of these goals. In my opinion, an extended study of Mead's concept of play and game linked to other aspects of his social behaviorism is still lacking in Mead's scholarship and to contribute at some extent in this specific topic was the attempt of this paper. Since it was impossible for Mead to develop his hypothesis into final conclusions, I would like to summarize in few traces what I take to be the most important lessons of Mead's conception of game and play:

- a) Playing is not a frivolous activity or a mere preparation for the «real» world of adulthood. Playing has its own stages and times and is therefore an autonomous human activity.
- b) Playing links the cognitive elements of behavior with emotional ones. Playing the other I can understand what others may see and what others may feel about what they see.
- c) Playgrounds are not worlds apart of the real world. They must be thought and placed in continuity with the social order.

The continuity between playground and social order was presented here in terms of «laboratory

for democracy». That democracy is a good social order has been assumed all along these lines. The senses in which playgrounds can be seen as laboratories for democracy are at least three:

- 1) Playgrounds are spaces that are necessary for children to become social beings by the means of the acquisition of habits and of the interaction with other children. Interactions allow a potentially infinite number of possibilities between trial and error.
- 2) Playgrounds do not merely reproduce conventional, given patterns of social relations. They are open spaces to experiment with new ones.
- 3) Playgrounds are, in a sense, a staging of adult world. We can see what is not working in adult world by observing children play. But this is not meant to go in only one direction. If we are to protect playgrounds against the compulsions of the «real» world, we have to start to consider if broader social adjustments are also required.

The necessity of broader social adjustments is referred in this paper as a «twofold social structure». I think that Mead's insights into society are adequate to the challenges of a global and multicultural world because they impose two formal requirements to any given social order: 1) a sufficient formal equality with a guaranteed minimum of social justice; 2) the use of imaginative powers to understand differences and to take the interests of all participants into account. For these requirements it is necessary provide citizens with the better conditions for play, for work, and for creativity.

I would like to conclude with a couple of remarks that relate to Mead's distinction between human activities, i.e., between play, work and art, which also complement the aim of my paper. The first one has to do with the relationship of play to work. The sharp

compartmentalization between play and work was already disputed by Johan Huizinga in his early writings, *The Shadows of Tomorrow*²⁷. The thought that the universe is a game is not new and may even be somewhat disturbing. But our worries may disappear if we take games and play to be natural paradigms or models of cooperative social practices, which are necessary for understanding social roles and the corresponding perspective within the social universe²⁸. The second remark has to do with the relationship between play and art. It is noteworthy that one

of the most celebrated theories of the twentieth century, the philosophical hermeneutics of Hans-Georg Gadamer²⁹, has explained the nature of language and art in terms of play. The conversation, in which we are part of, flows within the channels of playful activity of words and the encounters with the immemorial Other through the fine arts. The circle between play, work and art is now closed³⁰, so that we may, at this point, endorse Mead's intuition that there is nothing more severe and serious than the games people play.

Notes

¹ I base my reflections upon Rescher (1995), Runkel (2003), González (2006) and Grätzel (2007).

² See Huizinga (2007a).

³ See Aichele (2000), Freyberg (1997) and Jouët-Pastré (2006).

⁴ See the most relevant passages of the *Laws* (Platón, 2002: 798b3-797a7: 338-353).

⁵ Cfr. MSS: 173. Axel Honneth states also that the self-image is firstly a cognitive one, but is transformed into a practical one once the self enters into normative contexts (Cfr. Honneth, 1994: 123). What I am stating here concerns different dimensions of the self but also different stages of the child's development.

⁶ On the different sociological traditions that converge in the history of the concept of role, see Arditì (1992).

⁷ Cfr. MSS: 154.

⁸ The distinction between game and play seems to be a simple one, but it is very important to connect it with the phases of the development of the self in Mead's theory. The examples chosen by Mead are also relevant. My thesis here is that pretend play is the best illustration of the stage of pure play, since it allows us to explain it in terms of a very rudimentary conversation of gestures, another key concept of Mead's naturalistic approach. It is also true that Mead often explains it by recalling the common case of the imaginary companion (Cfr. MSS: 370; PSS: 87), as Joas (1989) does. But I take pretend play to be a more basic form than this. I also find Honneth's assimilations problematic, between pure play and role playing on the one side, and organized game and competition, on the other (Cfr. Honneth, 1994: 124). The first assimilation raises the question concerning whether we have to have a notion of what it is to be taking a role in order to play roles at all, which is not yet developed at the stage of pure play. This is achieved in the phase of the organized game, when we acquire the perspective of the «generalized other». But acquiring this perspective does not mean that my relation to the real or potential others is a conflicting or competitive one. In other words: games of competition are only possible at the stage of organized game, but organized games involve a wider range of games, not only competitive ones. Mead refers occasionally to other play activities such as playing with dolls as an example of role-playing or hunting game, but there is neither a systematic differentiation within the «countless forms of play» (Cfr. MSS: 364) nor an answer to the question concerning which age the step from play to organized game is fulfilled (Cfr. Joas, 1989: 117).

⁹ Cfr. MSS: 99.

¹⁰ Although the distinction between «I» and «me» is also fundamental for Mead's theory of the self, he never linked it systematically to the game/play distinction. Therefore I am assuming that the fulfilled organization of the several «me» in an «I» corresponds to the grown-up self. In other passages, Mead states that play and game are, together with language, illustrations of the social conditions under which the self arises as an object (Cfr. PSS: 7). This speaks in favor of my thesis. But in another passage Mead notes that games «require a whole self, whereas play

requires only pieces of the self» (PSS: 15). The game is thus a ruled procedure close to the complex features of the adult's universe, so that it might be thinkable that there are also levels of game that correspond to different degrees of maturity.

¹¹ The concept of imitation (*mimesis*) is essential to Plato's understanding of child play (Cfr. Jouët-Pastré, 2006: 64). Mead would avoid here any sort of imitation based upon a mind-body dualism. See also Joas (1989: 99, 116).

¹² The step of «taking the attitude of the other» is the most important step not only for the organization of the self, but also for the organization of social experience, learning symbols and identifying objects in the physical world (cfr. Cook, 1993: 92ff). Nevertheless, the realms of language and physical world as constitutive elements of social experience cannot be discussed thoroughly in this paper.

¹³ Cfr. MSS: 159-160.

¹⁴ It would also be interesting to relate the different degrees of play activity with Honneth's different stages or forms of recognition (1994), but this analysis exceeds the aim of this paper.

¹⁵ Cfr. PSS: lii. This ideological problem reached also the scholarship in social reform, so that it was difficult to write about so relevant figures for the American history as Jane Addams. See also Hamington (2009).

¹⁶ Deegan recalls that Mead had an intense relationship with Fröbel's ideas through Mary McDowell, who was training *kindergarten* teachers at the Hull House between 1894 and 1901, through his wife, Helen Mead, who participated in this training, Dewey's daughter, Evelyn, who was critical of Fröbel's ideas, and also through Jane Addams, who promoted the scholarly study of play and the professionalization of playworkers. One of the most important claims of Fröbel's *kindergarten* philosophy is that every little world must have its playwork, for play activities nourish civil and moral virtues (Cfr. Fröbel, 1997: 50).

¹⁷ See Nussbaum (2002).

¹⁸ Cfr. PSS: 107ff.

¹⁹ See the interesting fragments on Ethics by Mead (Cfr. MSS: 379-389).

²⁰ Cfr. PSS: 26-29.

²¹ Cfr. PSS: 49-50.

²² Cfr. MSS: 307.

²³ Cfr. MSS: 144.

²⁴ Cfr. MSS: 255.

²⁵ Cfr. MSS: 386.

²⁶ For an attempt to balance the demands of universalism with contemporary forms of pluralism, see Aboulafia (2001).

²⁷ See Huizinga (2007b).

²⁸ I take this suggestion from Stekeler-Weithofer (2011).

²⁹ See Gadamer (1999).

³⁰ Joas sees also such a synthesis between these three activities in Mead's early pedagogical writings and in the late writings on the aesthetic experience (Cfr. Joas, 1989: 208). I think it would be interesting for the perspective of the social order to consider the contributions of other game theorists, and I suggest starting with Wittgenstein, Gadamer and Huizinga. Unfortunately, this point cannot be developed adequately in this paper.

Bibliography

Abbreviations of Mead's Works (as quoted usually in the scholarship)

[MSS] *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Edited by Charles W. Morris, The University of Chicago Press, Chicago/London, 1967.

[PSS] *Play, School and Society*. Edited by Mary Jo Deegan, Peter Lang, New York/Berlin, 1999.

Other bibliography

- ABOULAFIA, M. (2001). *George Herbert Mead and Continental Philosophy*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- ADDAMS, J. (1930). *The Second Twenty Years at Hull-House*. New York: MacMillan.
- AICHELE, A. (2000). *Philosophie als Spiel. Platon-Kant-Nietzsche*. Berlin: Akademie-Verlag.
- ARDITI, G. (1992). Role as a Cultural Concept. En P. HAMILTON (ed.), *George Herbert Mead: Critical Assessments*, vol. II. New York: Routledge/New York, 199-221.
- CAILLOIS, R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COOK, G. A. (1993). *George Herbert Mead. The Making of a Social Pragmatist*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- FREYDBERG, B. (1997). *The Play at the Platonic Dialogues*. New York: Lang.
- FRÖBEL, F. (1997). Spiel als höchste Stufe der Kindesentwicklung (1826). En H. SCHEUERL (ed.), *Das Spiel*. vol. 2. Basel: Beltz, 46-50.
- GADAMER, H.-G. (1999). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- GONZÁLEZ, J. M. (2006). *La diosa Fortuna. Metamorfosis de una metáfora política*. Madrid: Machado Editores.
- GRÄTZEL, S. (2007). *Der Ernst des Spielens. Vorlesung zu einer Philosophie des Spiels*. London: Turnshare.
- HAMINGTON, M. (2009). *The Social Philosophy of Jane Addams*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- HONNETH, A. (1994). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HUIZINGA, J. (2007a). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- HUIZINGA, J. (2007b). *Entre las sombras del mañana*. Barcelona: Península.
- JOAS, H. (1989). *Praktische Intersubjektivität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- JOUËT-PASTRÉ, E. (2006). *Le jeu et le sérieux dans les Lois de Platon*. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- NUSSBAUM, M. (2002) The Central Human Capabilities (Handout). En J. NIDA-RÜMELIN y W. THIERSE (eds.), *Für eine aristotelische Sozialdemokratie*. Essen: Klartext Verlag, 9-10.
- PLATON (2002). *Las leyes*. Madrid: Alianza.
- RESCHER, N. (1995). The Philosophers of Gambling. En *Essays in the History of Philosophy*, Aldershot: Ashgate, 149-166.
- RUNKEL, G. (2003). *Das Spiel in der Gesellschaft*. Münster: LIT.
- STEKELER-WEITHOFER, P. (2011). Intuition, Understanding, and the Human Form of Life. En A. LAITINEN y H. IKÄHEIMO (eds.), *Recognition and Social Cognition*. Leiden: Brill, 85-114.

Resumen

El espacio de juego como laboratorio para la democracia. Mead sobre el juego y el jugar

La actividad de jugar y el juego, que habían sido considerados como fenómenos meramente marginales o secundarios por el discurso filosófico dominante, ganaron una posición central en el conductismo social de George Herbert Mead a principios del siglo XX.

Desde el punto de vista de Mead, los conceptos *game* (juego organizado) y *play* (mero jugar) no son solo importantes para el desarrollo de la personalidad del niño, sino que estos designan las formas de actividad esenciales por las cuales emerge el «yo» en conjunción con los distintos roles que el niño o la niña será capaz de desempeñar en el proceso de adquisición de una conciencia moral básica.

Los conceptos pragmatistas *game and play* son por ello un laboratorio esencial de la democracia en el seno de cualquier comunidad dada. Esos conceptos serán examinados en su potencial relevancia para la construcción de un modelo de sociedad específico dentro de un mundo global, un contexto que es mucho más difícil de comprender por ser mucho menos homogéneo que el contexto urbano en el que estos conceptos surgieron. Una mejor integración entre los modos de actividad humana (juego, trabajo, creación) y una sociedad formalmente más igualitaria y abierta podrían ser las respuestas de Mead a los nuevos retos globales.

Palabras clave: *Juego, Actividad lúdica, Comunidad, Crítica social, Democracia, Desarrollo moral.*

Résumé

Le terrain de jeu comme laboratoire pour la démocratie. Mead sur les jeux et le jeu

Les activités des jeux (organisés) et du (simple) jeu, qui ont été considérés dans le passé comme phénomènes marginaux ou secondaires par la philosophie prédominante, ont acquis une position centrale dans le behaviorisme social de George Herbert Mead au début du 20^e siècle.

Ces concepts sont importants non seulement pour le développement de la personnalité de l'enfant mais ils sont aussi des formes essentielles d'activité par lesquelles le soi émerge en lien avec les divers rôles qu'un enfant est capable de jouer dans l'acquisition d'une conscience morale de base.

Les concepts pragmatistes des jeux et du jeu sont donc le laboratoire essentiel de la démocratie au sein de la communauté. Ces concepts seront examinés pour en mesurer la pertinence et la contribution pour la cité globale contemporaine qui est plus complexe et difficile à saisir que le contexte urbain relativement homogène pour lequel ces concepts ont été conçus au départ. Une meilleure intégration entre les principales activités humaines (le jeu, le travail, et la créativité) et un modèle de société ouvert et formel avec une égalité sociale plus fondamentale pourrait être la réponse de Mead aux nouveaux défis de la globalisation.

Mots clés: *Jeux, Le jeu, Communauté, Critique sociale, Démocratie, Développement moral.*

Perfil profesional de la autora

Núria Sara Miras Boronat

Becaria de Investigación Posdoctoral en el Institut für Philosophie de Universität Leipzig (Alemania). En 2009 obtuvo el Doctorado en Filosofía por la Universidad de Barcelona con la tesis titulada *Wittgenstein y Gadamer: lenguaje, praxis, razón*. Ha escrito también numerosos ensayos sobre pluralismo, pragmatismo americano, filosofía del cine y feminismo. Actualmente trabaja en un proyecto sobre la historia de la filosofía del juego en las primeras décadas del siglo XX. Ha traducido libros de filosofía y de ciencia ficción del alemán al catalán y al castellano.

Correo electrónico de contacto: miras@uni-leipzig.de

EL JUEGO ES UN DERECHO Y UNA NECESIDAD DE LA INFANCIA

Play is for Children Both a Need and a Right

JOSÉ LUIS LINAZA

Universidad Autónoma de Madrid

En la introducción de este trabajo se plantea el carácter universal del juego infantil y su relación con las prácticas culturales locales, con referencias a las dos grandes teorías contemporáneas del desarrollo psicológico: Piaget y Vygostky. A continuación se describen los diferentes tipos de juego que se dan en la infancia y la importancia que atribuyeron al juego de ficción los estudios de intervención de la segunda mitad del siglo XX. La relación entre el juego y la cultura, tanto en los juegos de reglas como en los de ficción, muestra la relevancia de esta en la comprensión e interpretación de la actividad lúdica infantil. Finalmente siguiendo el análisis de Bruner sobre la relación entre educación, epistemología y juego, se plantea la necesidad de no reducir la educación a la transmisión de los contenidos del conocimiento, y se aboga por estimular a los niños a explorar el propio proceso de conocer y de comprender, a iniciarse como epistemólogos dirigiendo su atención no solo al producto de conocer sino al proceso de conocer. Sus actitudes en el juego nos deben convencer de que esto es posible.

Palabras clave: Juego, Desarrollo, Cultura, Intervención, Epistemología.

Dedicado a Jerry Bruner

Introducción

Algunos de los más reconocidos psicólogos han señalado la importancia que tiene el juego en el desarrollo humano. Para autores tan relevantes como Freud, Piaget o Vigostky, jugar es una actividad fundamental de nuestro funcionamiento psicológico. Los etólogos han mostrado también su importancia para los organismos inmaduros de otras especies de mamíferos y, muy especialmente, para los primates. En los seres humanos el juego se prolonga a lo largo

de toda la vida pero la diversidad de comportamientos que englobamos bajo esta etiqueta de «juego» confunde a muchos de quienes han tratado de estudiarlo y ha llevado a algunos a la conclusión de que se trata de un epifenómeno al que solo el lenguaje otorga entidad propia pero que, al no tratarse de un fenómeno real, no es posible su estudio científico. Tal actitud de negación del juego, y de su posible estudio, responde a una concepción empirista, y un tanto anticuada, del propio conocimiento que, en el ámbito de la psicología, ha defendido

especialmente el conductismo. Desde otros enfoques, como los de los tres autores mencionados al principio, se busca comprender el complejo proceso del desarrollo humano y, para todos ellos, el juego aparece como un relevante factor de dicho desarrollo. Probablemente sigue siendo la teoría piagetiana la que proporciona una explicación más ambiciosa por vincular los diferentes tipos de juegos a los cambios que se producen en las capacidades intelectuales de los seres humanos en el curso de sus vidas individuales. Sin embargo, el objetivo que perseguía Piaget con su teoría era explicar la aparición del pensamiento lógico, que subyace a la producción de la ciencia, entendiendo esta como el mayor logro de la cooperación en la historia de la humanidad. En su reciente libro *El mono inmaduro* Juan Delval (Delval, 2011) vuelve a proporcionarnos una visión del desarrollo humano como el largo proceso de construcción de las capacidades de razonamiento que caracterizan a los adultos. Y, sin embargo, titula el libro con el rasgo de inmadurez que define a nuestra especie frente a otros primates no humanos. Resulta una cierta paradoja que, al convertirnos en adultos, sigamos conservando rasgos y comportamientos que en otras especies solo definen a los miembros infantiles. Entre tales comportamientos destaca el juego, actividad a la que dedican los niños la mayor parte de su tiempo libre.

Los conceptos de juego e infancia son productos humanos elaborados y modificados a lo largo de la historia. Una infancia prolongada permite adquirir comportamientos complejos, tanto más importantes cuanto más impredecible es el mundo que el futuro adulto debe afrontar. Cuando hablamos de otras especies nos referimos a su «medio natural», al hábitat en el que puede sobrevivir. El medio humano es siempre cultural y solo en interacción con otros podemos sobrevivir y desarrollarnos. Las reglas, y las leyes, constituyen el componente social de dicho medio, tan imprescindible como el medio físico que amplía y modifica la ciencia y la tecnología. Y estas leyes han ido

reconociendo como *derechos* aquellas condiciones y circunstancias que son necesarias para el pleno desarrollo del ser humano. La larga inmadurez de nuestros primeros años de vida impide que podamos interactuar con la realidad, con otros seres humanos, con las capacidades que caracterizan a los individuos adultos de la especie. Afirmar que el juego es una necesidad es reconocer la forma específica con la que los niños abordan la realidad, sea física, social o intelectual. Pero, en la medida en que es necesario para alcanzar nuestra condición humana, se convierte también en un derecho. Los niños tiene derecho al juego como expresión directa de su condición de menores, del mismo modo que no cabe imputarles la plena responsabilidad de sus actos hasta que no hayan disfrutado del tiempo (¿y las circunstancias?) necesario en sus vidas para poder desarrollar tal responsabilidad, para hacerse adultos.

Clásicos como Johan Huizinga (1938) plantearon ya, de modo magistral, la relevancia del juego como fenómeno cultural vinculándolo a funciones tan relevantes para el ser humano como el trabajo o el pensamiento. El juego deja de ser una manifestación más de la cultura para convertirse ella misma, en la concepción del célebre holandés, en una manifestación del juego. Por ello, a los títulos *Homo sapiens* y *Homo faber*, añade el de *Homo Ludens*, nombre también de una de sus más reconocidas obras.

Piaget persigue la descripción de universales en el desarrollo infantil. Pero, como no existen niños abstractos, y la psicología se enfrascó durante décadas en una larga y estéril polémica sobre la influencia relativa de la herencia y el ambiente, el tema de las posibles diferencias culturales en el desarrollo humano ha permanecido como banco de pruebas para las teorías evolutivas. Algunos han sostenido que tal desarrollo universal es negado por la evidente influencia de la cultura en la que tiene lugar. Hasta que la teoría de Vygotsky, y el enfoque sociocultural basado en él, no adquirió suficiente reconocimiento en los países occidentales, la polémica

enfrentó a posiciones conductistas, muy reduccionistas en su concepción del aprendizaje, con el modelo psicogenético, o con el marco psicoanalítico. En las décadas de los sesenta y los setenta del siglo pasado hubo bastantes investigaciones valorando diferentes aspectos del desarrollo infantil en otros contextos culturales y otros continentes y que, en conjunto, reforzaron la descripción piagetiana de grandes estadios en el desarrollo humano.

Quizá, en parte, como resultado de la *globalización* y de sus efectos sobre las culturas y los individuos, teorías como la de Vygotsky recorren actualidad. Los enfoques sociocultural, ecológico, etnográfico, etc., siguen insistiendo en la relevancia del medio en el que tiene lugar el desarrollo infantil y en la necesidad de su estudio.

En la conceptualización del juego hay grandes coincidencias entre aquellos a los que Bruner (1972a) califica como los tres gigantes del estudio del desarrollo humano: Freud, Piaget y Vygotsky. Pero también hay diferencias, algunas de las cuales pueden confrontarse con datos empíricos. Para los tres, el juego constituye un aspecto central del proceso de desarrollo infantil aunque, cada uno, ponga el énfasis en funciones diferentes. Para Vygotsky, teorizando fundamentalmente desde el juego de ficción o juego sociodramático, este es un factor que lidera el desarrollo, un ejemplo de su Zona de Desarrollo Próximo, puesto que el niño realiza en el ámbito lúdico muchas actividades, fingidas, que aún no puede realizar en el mundo real. Freud vincula directamente el juego con la realización de deseos inconscientes, como los sueños para los adultos, y le asigna un papel relevante en el diagnóstico y en la terapia. Piaget vincula los tipos de juegos a las grandes estructuras de conocimiento (esquema sensorio-motriz, símbolo y operación mental) y les atribuye funciones diferentes en función de ello. El juego de ejercicio explora y consolida habilidades muy diversas a lo largo de la vida. El juego de ficción amplía el mundo real, con el

que interacciona el niño, a mundos fantásticos del pasado, presente o futuro. Los juegos de reglas establecen las primeras sociedades infantiles en las que poder actuar juntos y establecer límites y reglas con los que enfrentar los conflictos.

Los primeros juegos infantiles

No todos los diferentes tipos de juego están presentes en los seres humanos en cualquier momento de la vida. Los primeros juegos van apareciendo con el control que el niño logra de su propio cuerpo: agarrar, chupar, golpear, etc. Son los *juegos funcionales o juegos motores*, propios de los dos primeros años de vida, y en los que se ejercita cada una de las nuevas habilidades adquiridas. Soltar y recuperar el chupete constituirá un juego típico de un niño de pocos meses, mientras que abrir y cerrar una puerta, o subir y bajar escaleras, aparecerán más tarde.

Entre los primeros *objetos* por los que se interesa el bebé ocupa un lugar destacado la madre que, además, se comporta de modo muy diferente a cómo reaccionan los objetos físicos. Estos *juegos de interacción social* (dar palmas, identificar y nombrar los dedos de una mano, esconderse y reaparecer, etc.) también experimentan una curiosa evolución. En sus comienzos el niño los *sufre* pasivamente. Es el adulto quien le lleva las manos, le oculta, le hace reaparecer. En pocos meses el pequeño invertirá los papeles, tomando la iniciativa, y será él quien identifique y nombre los dedos del adulto o quien pretenda sorprenderle con su reaparición súbita en un juego de *cú-cú-tras-tras*. El cambio de papel es posible porque el niño capta la estructura de la interacción en la que ambos jugadores desempeñan actividades complementarias.

Con objetos o con personas, el juego discurre en el *presente*, en lo que podríamos definir como el *aquí y ahora*. Pero solo los humanos construyen objetos que estimulen y faciliten

esas primeras exploraciones del mundo físico: chupetes, sonajeros, móviles, etc., así como instrumentos cotidianos, especialmente adaptados a sus cuerpos pequeños y, todavía, poco hábiles (sillas, cubiertos, andadores, etc.).

Con la aparición de los *juegos de ficción* se produce un cambio profundo en la actividad infantil. Objetos y gestos se transforman para simbolizar otros que no están presentes —una muñeca que representa una niña, un palo que hace de caballo, un dedo extendido se pretende pistola, etc.—. Lo fundamental no son las acciones sobre los objetos, sino lo que estos y aquellas representan.

Buena parte de estos primeros juegos de ficción son individuales o, si se realizan en presencia de otros niños, equivalen a lo que se ha llamado juego *en paralelo*, en el que cada jugador desarrolla su propia ficción con esporádicas alusiones al compañero para informarle o pedirle que ratifique aspectos muy generales del mismo. A pesar de ello, este juego que Piaget denominó egocéntrico no siempre se caracteriza por la impermeabilidad a las acciones y sugerencias de los demás compañeros de juego. El análisis de las conversaciones infantiles mientras juegan muestra que, desde los tres años, los niños diferencian las actividades que son juego de las que no lo son y que, cuando la situación es ambigua, recurren al lenguaje para hacérsela explícita unos a otros (Garvey, 1977).

Esta simultánea representación de ficción y realidad es una *condición del juego simbólico, pero no su objetivo. La meta de estos juegos, de todo juego, es la acción, actuar, no imitar*. Algunos de estos juegos son una especie de resumen o versión simplificada de la realidad social, observada o experimentada, por los propios niños. Jugar a las casitas, a las tiendas, a los colegios, o a cualquier otro tema de la vida cotidiana de los adultos familiares, solo exige de los jugadores una actualización de esos modelos, una especie de evocación en voz alta de los roles y

las interacciones entre ellos, similares a las que se producen en las situaciones de la vida real.

Por el contrario, jugar a temas poco familiares o fantásticos, como *guerras medievales o espaciales*, supone establecer entre los jugadores un mundo de ficción compartido que tiene poco que ver con la experiencia directa de los propios jugadores. Estos juegos de ficción compartidos interesaron especialmente a Vygotsky (1979) y a sus discípulos y, en la década de los ochenta, se divulga en Occidente su concepción del juego infantil, desarrollada posteriormente por Elkonin (1980), Bruner (1984, 1988), Rogoff y Werstch (1984), etc. Vygotski interpreta los juegos sociodramáticos como una forma de ensayar conductas del mundo adulto, atribuyendo a *los objetos* un significado *personal y cultural*. También Bruner (2002) destaca el papel del juego como mecanismo de transmisión cultural, apoyándose en los planteamientos de Piaget y Vygotski y situando al niño como un miembro activo más de la cultura en la que se desarrolla. Por otra parte, esta subcultura de los juegos infantiles ha interesado a estudiosos e investigadores que sentían la necesidad de recogerlos, junto con canciones, cuentos, etc., ante el miedo a su probable desaparición (Opie y Opie, 1969).

El juego simbólico y los estudios de intervención

Es cada vez más frecuente la crítica a las investigaciones sobre el juego infantil, y a sus posibles aplicaciones, denunciando que su valoración proceda exclusivamente por su contribución a otros aspectos del desarrollo (cognitivo, social, lingüístico, afectivo, etc.) y no se plantee la relevancia del juego por sí mismo, como característica de la infancia (Karnik y Tudge, 2010), y hasta como un derecho de reciente reconocimiento.

Efectivamente, la mayoría de las investigaciones de las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado planteaban el posible beneficio

del juego en otros ámbitos del desarrollo. Por ejemplo, en el desarrollo cognitivo (Piaget, 1946), en el desarrollo afectivo (Erickson, 1972), en la resolución de problemas (Bruner, 1972b; Sylva, Bruner y Genova, 1976), en la capacidad de categorizar la experiencia (Bateson, 1955), en el desarrollo social (Parten, 1932; Linaza y Maldonado, 1987), en la adquisición del lenguaje (Vygotsky, 1978; Garvey, 1990; Nelson, 2006), etc. En su revisión de la literatura sobre juego, Rubin, Fein y Vandenberg (1983) comentan muchas investigaciones que han tratado de establecer relaciones entre el desarrollo del juego y el incremento de las capacidades lingüísticas, de resolución de problemas, de capacidad para ponerse en el lugar de otro, de creatividad, etc.

En esta lógica de la positiva influencia del juego en el desarrollo infantil, aparece la posibilidad de que la ausencia o la escasez de juego tenga una incidencia negativa en ese desarrollo. A partir de ahí se produce un conjunto de circunstancias que influyeron mucho en lo que se han llamado *estudios de intervención*. Por ejemplo, para valorar la cantidad y calidad de los juegos de ficción no eran los laboratorios de los departamentos universitarios el mejor contexto para generarlos. Tampoco los laboratorios móviles o rodantes, que se instalaban cerca de las escuelas para pedir a los niños que entraran a jugar en ellos. Y, una vez confirmada en estas condiciones la escasa actividad lúdica, se plantea la intervención psicológica, experimental, para compensar los déficits, observados o supuestos. Por ejemplo, varios estudios de esos años (Smilansky, 1968; Eifermann, 1970; Fein, 1981, etc.) plantean la intervención educativa para mejorar el nivel de juego, o para compensar los déficits derivados de su escasa presencia en niños (los déficits aparecían en los juegos de niños árabes comparados con los israelíes).

Cuando los adultos, al reconocer la influencia positiva del juego en el desarrollo, deciden intervenir y controlar el juego, transforman este en otra actividad diferente, impuesta y

controlada por ellos. Los niños pierden, en estos casos, su protagonismo y el juego deja de ser tal. Los trabajos de intervención son, desgraciadamente, ejemplos de confusión entre lo que denomina juego el adulto (experimentador, educador o padre) y lo que el niño decide que es juego. Ni todos los objetos ni todas las situaciones son igualmente eficaces en provocar, sostener o estimular el juego.

Entendemos que los juegos son al mismo tiempo instituciones sociales y sistemas de relaciones personales. Los guiones aluden a regulaciones sociales que trascienden las interacciones personales y las reglas son convenciones que estructuran los grupos humanos (Linaza y Maldonado, 1987). En nuestros estudios sobre el juego de ficción nos apoyamos en dos tradiciones diferentes. Por una parte, aquella que analiza las prácticas infantiles como la construcción conjunta de un guión. Tomando la idea de Schank y Abelson (1977) sobre la organización de la información en la memoria de sujetos adultos, entienden el juego de ficción como un guión compuesto de una secuencia de actos, organizados alrededor de unas metas, y especificando roles de actor, objetos y escena (Nelson, 1978, 1981; Nelson y Gruendel, 1979). Según Nelson y Seidman (1984), el juego de ficción compartido se puede definir como un diálogo organizado alrededor de un contexto común de ficción, y este contexto se crea al aportar los niños alguna representación de la realidad, que se establecerá en la ficción. Cuando se alude al *contexto* de estos guiones se está refiriendo tanto a aquel que describe la representación que tienen los niños sobre la realidad representada, como al contexto físico y social del propio juego (Nelson y Seidman, 1989). En otros trabajos el contexto señalado es el conversacional, aquel que contribuye al mantenimiento del diálogo entre los jugadores. En este caso son tres sus componentes: la presencia de objetos, el tema compartido y el conocimiento del guión que se comparte (Nelson y Gruendel, 1979). Resulta muy útil el concepto de guiones compartidos, ya que cuando un guión se convierte en tema de

juego proporciona la estructura dentro de la cual puede desarrollarse una secuencia coherente de conversación y de actividad lúdica.

La segunda tradición es la que compara el juego en diferentes culturas. En el caso de un juego como el *palín*, practicado por los mapuches en Chile, su comprensión y análisis requiere entenderlo como práctica cultural de esa sociedad y que no es, ni un juego de niños, ni una actividad deportiva tal y como la entendemos en nuestra cultura occidental (Garoz y Linaza, 2006).

Al estudiar prácticas de crianza en diferentes culturas, Rogoff y col. (1993) mostraron que las interacciones entre cuidador y niño varían de una cultura a otra. Compararon cuatro contextos de crianza diferente: dos, urbanos y de clase media, de Estados Unidos y Turquía (Salt City, Kecioren); y dos, de clase baja y más agrícolas, de Guatemala e India (San Pedro y Dholki-Patti). Evidentemente son diversas las dimensiones en las que difieren entre sí estas cuatro comunidades y, por ello, los investigadores optaron por aceptar como unidad de comparación a cada una de ellas, y no variables individuales como clase social, nivel de educación de los padres, rural o urbano, etc. Encontraron que había diferencias notables y que, por ejemplo, la integración de los niños en las actividades diarias de los adultos era mayor en las comunidades de EE. UU. y Turquía, que en las de economía de subsistencia de Guatemala e India.

Esta comparación entre culturas en el ámbito del juego (Göncü, Mistry y Mosier, 2000; Göncü, 2011) muestra que este varía en función de a quién consideran los adultos de cada comunidad compañeros adecuados de juegos. Del mismo modo, la posibilidad de interactuar con adultos, familiares o no familiares, influye en el tipo y tamaño del grupo de juegos. Respecto a la preocupación que generaron los experimentos de intervención, el hecho de que no se practique un tipo de juego concreto no significa que

a los niños se les prive del beneficio concreto que ese juego pueda proporcionar. Se puede obtener ese beneficio participando en otros juegos, o a través de una actividad no lúdica. La conclusión de estos estudios indica que los tipos de juegos, en los que participan los niños, dependen de lo que las comunidades consideran como adecuado para jugar. Es decir:

«.. el juego de los niños refleja las creencias de los adultos sobre el desarrollo y la estructura social en la que los niños crecen» (Göncü, 2011).

En parte por la misma divulgación y popularización de los conocimientos psicológicos, las familias de clase media, americanas, europeas o turcas valoran el juego de ficción. En zonas campesinas de América Latina, África o la India, los niños se incorporan a las actividades de los adultos y a las tareas domésticas, como cuidar de sus hermanos pequeños, de los animales, lavar, coser, cocinar, etc., y la valoración del juego es diferente y, en algunos estudios, menos frecuente y con menor participación de los adultos.

También cabe que se produzcan ambas actividades simultáneamente. En Madagascar, por ejemplo, las niñas que observamos jugaban a las *mamás* con sus hermanos pequeños, de quienes se estaban ocupando mientras las madres cocinaban, fingiendo que les daban de comer o que les acostaban para dormir. Y tales conductas se producían tanto en la capital, Antananarivo, como en poblaciones rurales. De modo que, mientras trabajan o cuidan de sus hermanos, también juegan.

Se puede decir que en las últimas décadas ha habido un renovado y creciente interés por los contextos socioculturales del juego. Cabe pensar que, frente a lo que sucedía en la década de los sesenta del siglo pasado, con una proyección de los estudios de niños blancos de clases medias hacia el desarrollo en contextos no occidentales, hoy se produce un mayor

contacto de unas culturas con otras, hay un incremento de los desplazamientos de poblaciones enteras a otros países y, por tanto, un aumento de la comparación entre prácticas culturales diferentes. Entre ellas, el cuidado y la educación de niños pequeños y el modo de concebir lo que es apropiado o inapropiado para la infancia.

Juego y desarrollo

El trabajo pionero de Piaget sobre el desarrollo humano sigue siendo una referencia fundamental a pesar del tiempo transcurrido. Sus propuestas de estructuras de conocimiento (esquemas sensorio-motores, operaciones mentales concretas y operaciones mentales formales) pretendían describir características universales del desarrollo de los seres humanos, en buena medida independientes del contexto cultural o del momento histórico en el que tenga lugar dicho desarrollo. También su explicación del desarrollo social y moral (Piaget, 1932) sigue inspirando numerosas investigaciones. Sin embargo, la concepción individualista del funcionamiento psicológico, compartida por la mayor parte de los enfoques teóricos contemporáneos, ha dificultado la incorporación y el estudio de las interacciones sociales como un factor de desarrollo y como un mecanismo constituyente de la psique humana. Y así, la práctica de los juegos de reglas, y el desarrollo del conocimiento social que genera, ocupa en la teoría piagetiana, un papel central en el desarrollo infantil. Y, como en el caso de las estructuras cognitivas, se ha supuesto que las etapas de este desarrollo socio-moral serían también universales. Pero, así como el mecanismo de desarrollo de las estructuras cognitivas es la actividad individual del sujeto, en el desarrollo social el propio Piaget reconoce, como mecanismo de desarrollo, las interacciones entre iguales. La dicotomía entre relaciones heterónomas-autónomas llevó a Piaget a estudiar los juegos tradicionales como el ámbito privilegiado en el que se regulan y desarrollan las relaciones entre iguales y la autonomía moral.

A partir de estos estudios, Linaza y Maldonado (1987) estudiaron cómo adquieren los niños las reglas del fútbol. Era, y sigue siendo, el juego más popular para la mayoría de los varones y para un número creciente de chicas. Pero, a diferencia de otros juegos tradicionales estudiados por Piaget (1932) y por otros autores (Linaza, 1984), el fútbol es también, en tanto que deporte, una práctica adulta. Los resultados obtenidos sobre la conciencia de las reglas del fútbol muestran que, los conflictos y negociaciones entre iguales, dan lugar a la comprensión del acuerdo mayoritario como mecanismo de regulación, legitimación y cambio de las reglas, ratificando los descubrimientos piagetianos. Sin embargo, los sujetos mayores son muy sensibles a las regulaciones del deporte que sobrepasan las meras prácticas infantiles e invocan la necesidad de acuerdos «de mucha gente», «de las federaciones», para poder establecer y legitimar cambios en las reglas (Linaza y Maldonado, 1987: 145-148). Aunque los autores no lo formularan explícitamente en el estudio original, las argumentaciones de estos niños y adolescentes remiten al significado de los deportes en nuestras sociedades actuales, desbordando la mera práctica lúdica infantil, y situando los juegos y los deportes como elementos de las culturas en las que se aprenden y transmiten.

El estudio de los juegos tradicionales en sociedades indígenas nos proporciona una perspectiva novedosa sobre los mecanismos de regulación y legitimación de normas sociales. El análisis de la adquisición del conocimiento práctico de las reglas, las acciones e interacciones que los definen, no mostró grandes discrepancias respecto a la adquisición de las mismas en otros juegos tradicionales y en otros deportes (Garoz, 2005, Garoz y Linaza, 2006). Sin embargo, el conocimiento teórico, o la conciencia de las reglas, muestra una clara opción de los niños y adolescentes mapuches por las reglas tradicionales. No hay nada que impida poder modificarlas *excepto la voluntad de los propios mapuches* por conservar una práctica

que forma parte de su identidad como pueblo (Garoz y Linaza, 2006: 41-42). Estas referencias a valores y regulaciones, que van más allá de lo que sucede en el terreno de juego, explican el interés de los autores por el *significado del Palín*, su relación con otros aspectos de la cultura mapuche, y por los posibles cambios que tienen lugar en el proceso de construcción del conocimiento sobre dicho juego.

Piaget reconoce la importancia de las interacciones sociales como uno de los factores de desarrollo, pero dedicó la mayor parte de su esfuerzo a poner de manifiesto la universalidad del factor de equilibración y su aportación específica al desarrollo individual. Pero es evidente que tal desarrollo no se produce en el vacío y que, como señala Delval (1997), es en parte un diálogo con lo que rodea al niño, una interacción con los demás miembros de la sociedad bajo unas determinadas regulaciones sociales, donde los adultos moldean las ideas de los niños y transmiten las ideas dominantes de la sociedad. Cuando hablamos de «sociedades tradicionales», es frecuente suponer que esta presión de los mayores es más explícita en ellas y que constituye una de las causas para que los cambios culturales y generacionales sean menores.

Juego y cultura

Complementaria a esta visión sobre el desarrollo del juego es la que aporta la perspectiva sociocultural o sociohistórica. Los trabajos de Vygotsky o Wallon, plantean la necesidad de analizar las relaciones existentes entre el contexto sociocultural y el desarrollo humano. Dentro de esta perspectiva tanto Vygotski (1979), como Elkonin (1980), abordan el estudio del juego dentro de una visión más histórica y contextualizada del desarrollo humano. Conciben el juego como una reconstrucción de las interacciones de los adultos, que el niño entiende solo de un modo fraccionado, y que solo puede tener lugar gracias a la cooperación

e interacción social con otros niños que asumen papeles complementarios del suyo. Por esta misma razón, cuando la teoría aborda el caso de los juegos de reglas, los define como un mero cambio en el énfasis de sus componentes de ficción y de regulación. Probablemente por esa equiparación de los juegos de reglas a los llamados sociodramáticos, la influencia de estos autores ha sido mayor en los estudios sobre los juegos de ficción, en los que el contenido de los guiones del juego reflejan características de las relaciones adultas en cada cultura, que en los de juegos de reglas. Sin embargo, la formulación explícita de la regla *transforma* cualitativamente los juegos y la regulación de conflictos y acuerdos. La regla anticipa y prescribe el acuerdo pero, también, permite *jugar con la regla*, actuar con ella y reflexionar sobre ella. Adquiere el status de realidad propia, se *objetiva*. Y este aspecto es especialmente relevante respecto a la relación entre la educación, el juego y la epistemología que señala Bruner (2012) y al que nos referiremos en la última parte de este artículo. Pero, para entender la complejidad de esta relación entre juego y desarrollo también son muy relevantes otros de sus trabajos elaborados a lo largo de décadas (Bruner 1972, 1991, 1996, 2005). Aunque la cultura sea un producto de la acción y la mente humanas, la propia mente es también producto de las culturas concretas en las que se desarrolla. Respecto al papel del juego en el desarrollo, Bruner entiende que en la infancia el juego es un instrumento de socialización y de transmisión cultural, ya que la incorporación a la cultura humana y a las destrezas adquiridas a lo largo de las sucesivas generaciones no se puede realizar solamente desde la experiencia individual y directa.

Cabe interpretar que, en los planteamientos de Piaget, Vygotski o Bruner, el niño no es solo un ser que desarrolla su inteligencia mediante el juego, o que incorpora el mundo de los adultos a través de él, sino que se le otorga un papel de miembro activo en la cultura en la que participa, en la que realiza sus potencialidades y a través de la cual adquiere toda una serie de significados

públicos y compartidos (mediante procedimientos de interpretación y negociación).

Respecto a la relación entre un tipo de juego y la cultura de referencia, deben mencionarse los estudios de Elkonin (1980), para quien la variedad de juegos existentes depende tanto de las épocas históricas como de las condiciones sociales, geográficas o culturales. Y, también, los estudios de Roopnarine, Johnson y Hooper (1994), en los que a través de la observación de juegos de la India, Taiwán, África y de la población esquimal, plantean que cada juego mantiene una estrecha relación con unos valores, tradiciones, rituales o religiosidad determinados, y es el resultado de participar en un ambiente cultural o subcultural específico. Para otros autores se trata, además, de actividades cambiantes por la evolución de las costumbres familiares y los avances tecnológicos (Sutton-Smith y Roberts, 1964, 1981; Bathiche y Derovensky, 1994). Por eso insisten en la importancia de estudiar los juegos teniendo en cuenta su papel y relevancia específicas, su significado y trascendencia. Ignorar el contexto sociocultural, las variantes que cada cultura aporta al desarrollo individual, no ayuda a comprender el papel del juego en este (Roopnarine, Jonson y Hooper, 1994; Pellegrini, 1995). Se sabe de la importancia que tienen algunos juegos motores en la adquisición de habilidades físicas especialmente valoradas en las culturas que los practican y fomentan. También son conocidas algunas relaciones entre los guiones de los juegos de ficción y las prácticas sociales adultas en las que se inspiran. Pero se sabe menos sobre las teorías implícitas (conciencia de la regla) que elaboran los niños de diferentes culturas respecto a los mecanismos de regulación, negociación y legitimación de dichas reglas.

Como señalan Linaza y Maldonado (1987), es solo a partir del siglo XIX cuando en las sociedades industriales se crean las prácticas deportivas, adquiriendo unas funciones y significados que no tenían los juegos tradicionales. Es decir, en nuestras sociedades occidentales

podemos observar el estrecho vínculo que existe entre los juegos de reglas y los deportes, estableciéndose entre ellos, en algunas ocasiones, una relación de continuidad. Tan importante es esa relación que, en ocasiones, resulta difícil clasificar una actividad como deporte o simplemente como juego. Pero es un factor que puede influir en el tipo de interacción que define estas actividades, y en la consiguiente conciencia de la regla. El propio Piaget sugería que si el juego de las canicas se prolongara hasta los 18 años, los niños llegarían más tarde a la conciencia de la autonomía que en el caso de los estudiados por él, *ya que la conciencia democrática solo es posible por la práctica de la cooperación entre iguales*. Y es que los deportes prolongan prácticas lúdicas infantiles pero, al mismo tiempo, en tanto que actividades adultas reguladas, institucionalizadas y competitivas, incorporan una presión externa que no tenían los juegos.

Cabe plantearse si los valores del deporte, elaborados en contextos históricos y sociales concretos, serán igualmente válidos para todas las culturas del mundo. La diversidad y variedad actuales, tanto en el juego de los niños como en el de adultos, en distintas regiones del mundo, es más amplia que la de los deportes de la tradición europea y americana. En muchos lugares, incluidos los poblados mapuches, deportes como el fútbol son practicados por los niños indígenas tanto como sus juegos tradicionales.

Entender cómo construyen los significados de estas actividades es tan relevante para nuestra comprensión del desarrollo humano como lo es entender la adquisición de las reglas prácticas o los procedimientos por los que se elaboran, legitiman y modifican sus reglas.

Metodologías, datos empíricos e interpretación de los juegos

Es importante insistir en una característica del juego que explica la dificultad de realizar estudios experimentales sobre él. El juego es una

actitud ante la realidad, un modo de actuar, que define el *propio jugador* y no puede ser impuesto desde fuera. Algunos estudios sobre el juego infantil, tratando de garantizar un diseño experimental, terminan investigando comportamientos y actuaciones sobre objetos que los investigadores definen como *juguets* pero que *no son juego*.

También es muy relevante quién hace las observaciones y cómo afecta la propia observación al juego. Se necesitan tiempo y empatía para establecer las condiciones que permitan realizarlas. Por ejemplo, en el caso del juego mapuche del *palín*, Garoz (Garoz y Linaza, 2006) dedicó semanas a participar en sus juegos y, como jugador de hockey, logró sorprender a los propios mapuches por las habilidades de un *winka* (extranjero) con el palo. El valor de sus observaciones participantes y de sus entrevistas clínicas *no es independiente* del hecho de haber sido aceptado como jugador. Como en otros ámbitos del desarrollo infantil, en la literatura sobre juego hay muchos estudios en los que las acciones y las interacciones responden a situaciones creadas por el investigador. Se priman observaciones en contextos artificiales para los niños: laboratorios, visitas de adultos extraños al hogar, instrucciones y objetos específicos, etc. La dificultad es enorme para poder observar directamente el desarrollo infantil y, si cabe aún más, el juego de ficción espontáneo. Porque niños y niñas elaboran estos juegos en espacios y tiempos libres del control adulto. Quien recoge los datos realiza las observaciones y las entrevistas, es un punto de enorme relevancia. En las ciencias naturales tiene una enorme importancia el potencial y la precisión de los aparatos utilizados. En el caso del juego infantil los procedimientos, las observaciones naturales, las entrevistas condicionan igualmente el valor y la relevancia de los datos obtenidos.

En las últimas décadas la psicología cultural, los enfoques sociocultural y ecológico, las metodologías longitudinales, la influencia de otras

disciplinas sociales, como la antropología y la etnografía, o la sociología y la sociolingüística, han contribuido a modificar profundamente la concepción de la influencia de la cultura en el desarrollo infantil (Bruner, 1996). Ha dejado de ser una *variable* a controlar en los diseños para concebirse como una parte integral del funcionamiento de *cualquier* ser humano.

Los contrastes entre *culturas occidentales* frente a *no-occidentales* han ido dejando paso a una aceptación de la heterogeneidad *dentro* de cada cultura. Y a comprobar, por ejemplo, que puede ser más parecido el desarrollo de un niño en un medio *urbano*, aunque sus ciudades pertenezcan a continentes diferentes, que entre esos mismos niños y sus iguales en zonas *rurales* del mismo país. O entre dos niños de clase media, de diferentes países, que entre estos y dos niños de clase obrera. Hay culturas diferentes dentro de una misma sociedad, país o nación (Göncü y Abel, 2009).

En un trabajo reciente (Linaza y Bruner, 2012) nos hemos referido a tres ejemplos concretos de estudios sobre el desarrollo del juego infantil en tres contextos socioculturales muy distintos y en tres países diferentes: España, Chile y Libia. Sin embargo, cada uno de ellos es un buen ejemplo de la diversidad de culturas en el interior de cada país. También son un excelente ejemplo de la importancia que tiene quién y cómo obtiene los datos del estudio. En el caso de los niños pasiegos, en la Vega de Pas, Ofelia García y Beatriz Martín Andrade dedicaron muchos meses y mucha habilidad social para llegar hasta los juegos de vacas y de muñecas que observaron (García, Martín-Andrade y Linaza, 1996). Las observaciones de los juegos de las Visitas mapuches, realizadas por Nilza Rain, muestran que la autora reúne cuatro roles difíciles de aunar en una misma persona: madre, maestra, dirigente cultural e investigadora (Rain, 2011). Y esa triple condición de madre, maestra e investigadora está presente también en Massauda, en su estudio del juego de los niños libios (2012).

La relación del juego con lo que sucede en la sociedad adulta es muy evidente en estos tres estudios. Los juegos de las vacas pasiegas aludían a la actividad cotidiana de padres y madres en cada familia pasiega. Por ejemplo, aparecían en los juegos la preocupación a una posible enfermedad de las vacas por «haberse tragado un clavo» mientras pastaban. En el caso de los juegos mapuches aparecen reflejados los conflictos sociales por las reivindicaciones de sus territorios ancestrales, y la consiguiente represión por parte de las fuerzas policiales, los carabineros. Existe incluso un juego con ese título: *mapuches contra carabineros*. Pero la conciencia de la fragilidad de los mapuches, frente a las cargas y detenciones de los carabineros, ha provocado que la mayoría de los niños mapuches *no quieran jugar a ser mapuches*, sino carabineros (Rain, 2011). La influencia en la elección de los roles no está restringida a las experiencias directas sino que se ve influenciada también por las indirectas. En un juego muy popular en la España de mitad del siglo XX, *indios y vaqueros*, los roles no estaban inspirados en experiencias directas de los niños sino en las numerosas películas del Lejano Oeste, épica de los colonizadores vaqueros en lo que llamaron La Conquista del Oeste y que fue, en realidad, la ocupación violenta de las tierras ocupadas por los pueblos originarios de América. En el caso más reciente de la guerra civil en Libia, los niños juegan a los *soldados de Gadafi* frente a los *rebeldes* (Ahmed, 2012). De nuevo, el juego infantil alude a los conflictos que se dirimen en la sociedad adulta.

Juego, educación y epistemología

Hemos insistido en la importancia de las diversas adquisiciones sociales, cognitivas, lingüísticas, motrices, etc., que niños y niñas logran en la práctica de sus juegos. Conocerlos, observarlos, fomentarlos es responsabilidad de los adultos que les rodean. Proporcionarles espacios y oportunidades para jugar es la mejor manera de atender a su *derecho* a jugar. Niños y niñas

necesitan jugar para vivir con plenitud su infancia. Finalizaremos con una reflexión sobre la compleja relación entre juego, educación y epistemología a la que aludíamos anteriormente. El trabajo de Piaget (1932) constituye una referencia clásica a la toma de conciencia de las reglas a partir de la cual otros autores hemos podido constatar la relevancia de esta *toma de conciencia* en la práctica social del juego, por ejemplo, para poder *utilizar la regla* como estrategia (Linaza y Maldonado, 1987), y en la comprensión del origen y la naturaleza de las propias reglas sociales (Garoz y Linaza, 2006). En un reciente artículo, Bruner enriquece y amplía esta perspectiva epistemológica sobre nuestra construcción del conocimiento y la asocia directamente con la propia educación infantil. Y, así, señala:

«... hemos aprendido mucho sobre el modo en que nuestra especie se reinventa a sí misma para afrontar tanto las limitaciones de nuestra naturaleza biológica como las oportunidades de los mundos culturales que creamos. Y esto tiene profundas consecuencias para la educación.

La educación no es solo, ni debe dedicarse exclusivamente, a la transmisión del conocimiento establecido. Se debe dedicar también a cultivar la conciencia de la condición humana y a generar la habilidad de comprender la naturaleza y las fuentes del conocimiento. Es decir, la educación no consiste solo en llegar a dominar un contenido sino que también consiste en lograr captar en qué consiste conocer y comprender. Sí, estoy afirmando que deberíamos cultivar en nuestros escolares una sensibilidad epistemológica apropiada, una conciencia de los procesos implícitos en aprender y en pensar y no únicamente en los productos finales de dichos procesos a los que llamamos *currículum*. Es absurdo decir que los niños no son capaces de comprender estos procesos. Sus actividades de juegos espontáneos están llenas de exploraciones sobre lo posible, sobre lo que podría ser y sobre por qué en ocasiones es posible y en otras no.

Considero de extremada urgencia que culti-
vemos este sentido de lo posible en nuestras
prácticas educativas» (Bruner, 2012: 13).

Es una propuesta ambiciosa, tanto para los edu-
cadores como para quienes estudian el desarrollo

infantil. Es, además, original y lúcido utilizar
el juego como banco de pruebas para esta
tarea. Permitaseme finalizar agradeciendo
la iniciativa a su autor y felicitándole en su
97 aniversario con la dedicatoria de este ar-
tículo.

Referencias bibliográficas

- AHMED, M. (2011). *El juego en el desarrollo psicológico de los niños libios*. Tesis doctoral en prepara-
ción, Universidad Autónoma de Madrid.
- BATESON, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.
- BRUNER, J. S. (1972a). Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky. En J. LINAZA (comp.)
Acción, pensamiento y lenguaje: Escritos de J. S. Bruner (31-44). Madrid: Alianza (1984).
- BRUNER, J. S. (1972b). Inmaturity: its nature and uses. *American Psychologist* 27, 687-708. Trad.
española en J. LINAZA (comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje: Escritos de J. S. Bruner*, pp. 45-
Madrid: Alianza (1984).
- BRUNER, J. S. *Acts of meaning* (1990). Cambridge, M. A.: Ed. Harvard University. Trad. Castellano en
Madrid: Ed. Alianza (1991).
- BRUNER, J. S. (1996). *The Culture of Mind*. Cambridge, M. A.: Ed., Harvard University Press. Trad.
castellano *La cultura puerta de la educación*. Madrid: Visor (1997).
- BRUNER, J.S. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*,
1 (1), 5-13.
- DELVAL, J. (2011). *El mono inmaduro*. Madrid: La Catarata.
- (1997). El conocimiento social. En J. A. GARCÍA MADRUGA & P. PARDO (eds.), *Psicología Evoluti-
va*, tomo 2 (pp. 85-115). Madrid: UNED.
- EIFERMANN, R. (1970). Level of Children's Play as expressed in group size. *British Journal of Educa-
tional Psychology*, 40 (2), 161-170.
- ELBERS, E. (1994). Sociogenesis and children's pretend play: A variation on vygotskian themes. En
W. De GRAAF y R. MAIER (eds.), *Sociogenesis reexamined*. Nueva York: Springer.
- ELKONIN, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- ERICKSON, E. (1972). *Play and Development*. Nueva York: Norton
- FEIN, G. (1981). Pretend play in Childhood: an integrative view. En *Child Development*, 52, 1095-
1118.
- GARCÍA, O., MARTÍN-ÁNDRADE, B. y LINAZA, J. (1996). El juego simbólico en los niños pasiegos:
muñecas y vacas. *Revista cultura y educación*, 1, pp. 77-85.
- GAROZ, I. (2005). *Juegos y deportes. Un estudio del palín mapuche y el hockey hierba*. Madrid: UAM
Ediciones.
- GAROZ, I. y LINAZA, J. (2006). Juego, Cultura y Desarrollo en la Infancia: el caso del Palín Mapuche
y el Hockey. En *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2, 33-48.
- GARVEY, C. (1977). *Play*. En J. BRUNER, M. COLE y B. LLOYD (eds.), *The developing child series*. Lon-
don: Collins/Fontana Open Books. Trad. castellano *El juego infantil* (1985). Madrid: Ed. Morata.
- GÓNCÜ, A. (2011). Children's pretend play as a cultural activity. *Seminario de Psicología Evolutiva y
de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid* (noviembre 2011).
- GÓNCÜ, A. y ABEL B. (2009). Activities of Children in Different Societies and Social Classes. *Human
Development*, 52, 257-260.

- GÖNCÜ, A., MISTRY, J. y MOSIER, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. En *International Journal of Behavioral Development*, 24 (31), 321-329.
- HUIZINGA, J. (1938) *Homo Ludens*. Trad. castellano (2000) en Madrid: Alianza Editorial.
- KARNIK, R. y TUDGE, J. (2010). The Reality of Pretend Play: Ethnic, Socioeconomic, and Gender Variations in Young Children's Involvement. En E. E. NWOKAH (ed.), *Play as engagement and communication. Play and culture studies*, vol. 10 (pp. 63-81). Lenham, MD: University Press of America.
- LINAZA, J. (1992). *Jugar y aprender*. Madrid: Ed. Alhambra Longman.
- LINAZA, J. L. y BRUNER, J. S. (2012). La importancia del contexto cultural en el desarrollo del juego infantil. En J. A. GARCÍA MADRUGA, R. KOHEN, C. del BARRIO, I. ENESCO y J. LINAZA (eds.), *Construyendo Mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval. nstruyendo Mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval. Constructing Minds. Essays in honor of Juan Delval*, cap. 13 Madrid: UNED.
- LINAZA, J. y MALDONADO, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- NELSON, K. (ed.) (2006). *Narratives from the Crib*, Cambridge, M. A.: Ed. Harvard University Press.
- NELSON, K. y GRUENDEL, J. (1979). *Event knowledge: structure and function in development*. Nueva York: Routledge.
- NELSON, K. y SEIDMAN, S. (1984). Playing with scripts. En I. BRETHERTON (ed.), *Symbolic Play*. Orlando, Florida: Academic Press. Trad. castellano en E. TURIEL, I. ENESCO y J. LINAZA (comps.) (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicología.
- OPIE, P. y OPIE, I. (1969). *Children's Games in the street and playground*, Nueva York y Oxford: Oxford University Press.
- ORTEGA, R. (1991a). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 87-102.
- ORTEGA, R. (1991b). El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 103-120.
- PARTEN, M. B. (1932). Social participation among preschool children. En *Journal of Abnormal Psychology*, 27, 243-269.
- PELLEGRINI, A. D. y SMITH, P. (2003). Development of Play. En J. VALSINER y K. J. CONNOLLY (eds.), *Handbook of Psychology* (pp. 276-291). Londres: Sage Publications.
- PIAGET, J. (1932). *Le Jugement morale chez l'enfant*. Paris: Alcan [Trad. cast: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971].
- PIAGET, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. Versión castellana, México: Ed. Fondo de Cultura Económico.
- PIAGET, J. (1966). Response to Sutton-Smith. *Psychological Review*, 73, 111-112.
- RAIN, N. (2011). *El juego de ficción Las Visitas mapuche en el contexto sociocultural*. Tesis de Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Autónoma de Madrid.
- ROGOFF, B., MISTRY, J., GÖNCÜ, A. y MOSIER, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. En *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, nº 236.
- ROGOFF, B. y WERTSCH, J. V. (1984). *Children's learning in the zone of proximal development*. San Francisco: Ed. Jossey Bass.
- ROOPNARINE, J. L., JOHNSON, J. E. y HOOPER, F. H. (1994). *Children's play in diverse cultures*. New York: State University of New York Press.
- RUBIN, K. H., FEIN, G. G. y VANDENBERG, B. (1983). Play. En E. M. HETHERINGTON (ed.), *Handbook of Child Psychology: Social Development*, pp. 693-774. Nueva York: Wiley.
- SCHWARTZMAN, H. G. (1978). *Transformations: The anthropology of children's play*. Nueva York: Ed. Plenum.

- SMILANSKY, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Londres: Ed. Wiley.
- SUTTON-SMITH, B. y ROBERTS, J. M. (1964). Rubrics of competitive behavior. *Journal of Genetic psychology*, 105, 13-37.
- SUTTON-SMITH, B. y ROBERTS, J. M. (1981). Play, Games and Sports. En H. C. TRIANDIS & A. HERRON (eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4. Boston, MA.: Allyn & Bacon Inc.
- SYLVIA, K. BRUNER, J. S. y GENOVA, P. (1976). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. En J. S. BRUNER, A. JOLLY y K. SYLVA (eds.), *Play*. Nueva York: Ed. Basic Books.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher mental processes* Cambridge, M.A. Ed: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1933, 1966). El papel del juego en el desarrollo. En L.S. VYGOTSKY, *Mind in Society: The development of higher mental processes*. Cambridge, M. A. Ed: Harvard University Press. Versión castellana, Crítica: Barcelona (1982). También en <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>

Abstract

Play is for children both a need and a right

In the Introduction the author discusses the universal character of children's play and its relationship with local cultural practices. This is done with reference to two main contemporaries theories about play development: those of Piaget and Vygotsky. It is followed by a description of different types of children's play and it is pointed out the relevance that pretend play (make believe play) had in intervention studies conducted in the second half of the XX century. The relationship between culture and play, both in games with rules as in pretend play, shows the relevance of culture to understand and interpret children's play activities. The article concludes with an analysis of Bruner's on the relationship among education, epistemology and play. He urges not to reduce education to the transmission of knowledge as content, but to stimulate children to explore the process of knowing and understanding, to initiate them as epistemologists. Their attitudes while playing should reassure us that this is possible.

Key words: *Play, Development, Culture, Intervention, Epistemology.*

Résumé

Le jeu est un droit et une nécessité pour les enfants

Dans l'introduction de cet article, l'auteur examine le caractère universel du jeu chez les enfants et sa relation avec les pratiques culturelles locales. Il le fait en référence aux deux principales théories contemporaines sur le développement psychologique des enfants: celle de Piaget et celle de Vygotsky. Il décrit ensuite divers types de jeux d'enfants et fait remarquer la pertinence des jeux de fiction des enfants dans les études d'intervention faites dans la seconde partie du 20^e siècle. La relation entre la culture et le jeu, autant dans les jeux organisés que dans les jeux de fiction, démontre la pertinence de la culture pour comprendre et interpréter les activités ludiques des enfants. L'article se termine par une analyse de Bruner sur la relation entre l'éducation, l'épistémologie et le jeu.

L'auteur exhorte à ne pas réduire l'éducation à une transmission du contenu du savoir, mais plutôt à stimuler les enfants à explorer le processus de la connaissance et de la compréhension, pour les initier comme des épistémologistes. Leurs attitudes au jeu devraient nous convaincre de cette possibilité.

Mots clés: *Jeu, Développement, Culture, Intervention, Épistémologie.*

Perfil profesional del autor

José Luis Linaza

Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid y doctor en Psicología por la Universidad de Oxford. Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, de la que fue vicerrector. Profesor visitante en la Universidad de California y en la Universidad de Harvard. Entre sus principales líneas de investigación se encuentra el estudio de la interacción adulto-niño, los deportes y juegos en el desarrollo infantil, el juego en diferentes culturas y los procesos de socialización, marginación y exclusión social. Es miembro del Observatorio del Juego infantil y presidente de la Fundación Educación y Desarrollo. Correo electrónico de contacto: joseluis.linaza@uam.es

LA POTENCIALIDAD INTERACTIVA EN AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN FUNCIÓN DEL ESTATUS SOCIOMÉTRICO Y DEL TIPO DE ACTIVIDAD

Interactive Potential in Early Childhood Classrooms According to Sociometric Status and Type of Activity

ROSARIO ORTEGA-RUIZ

*Universidad de Córdoba.
Greenwich University (visiting professor)*

EVA M. ROMERA

Universidad de Córdoba

CLAIRE P. MONKS

University of Greenwich

El tipo de interacciones que se producen en la escuela infantil influye de manera decisiva en el desarrollo social de los niños y niñas, siendo el juego un contexto propicio para el fomento de relaciones interpersonales. Este estudio está dirigido a conocer el tipo de interacciones que mantienen los preescolares en función de su estatus sociométrico y del tipo de actividad, lúdica o académica. Se realizó un sociograma a 47 niños y niñas y a sus maestras de dos aulas de Educación Infantil de Córdoba y se observó durante una hora a 12 de ellos y ellas nombrados como populares, medios o rechazados. Los resultados señalan que los rechazados reciben y emiten un menor número de interacciones positivas, siendo los populares quienes se relacionan con un mayor número de iguales, principalmente en las actividades lúdicas, en las que las interacciones con el adulto se ven reducidas con respecto a las de carácter académico. Los resultados se interpretan en aras de introducir mejoras en el contexto interrelacional presente en las aulas de infantil.

Palabras clave: *Juego, Interacción, Estatus sociométrico, Actividad.*

Introducción¹

La entrada en la escuela infantil se convierte para los niños y niñas en un excitante proceso de ingreso en el mundo social. Por un lado, entran por primera vez en un escenario de vida

social donde mantendrán relaciones con adultos diferentes a los de su entorno familiar, y lo más importante, se relacionarán con un grupo de niños y niñas iguales a ellos; por primera vez entrarán en contacto con sus iguales, con los que conversarán, discutirán, negociarán sus

diferencias, tendrán conflictos y sensaciones nuevas que no sospechaban. La vida social se ha instaurado para siempre con sus beneficios y sus dificultades. Ha comenzado un viaje en compañía que durará toda la vida, que será fuente de felicidad al tiempo que escenario de dificultades que tendrán que aprender a resolver. El entorno escolar será ya el segundo escenario de la vida en común. En este escenario, el escolar, las relaciones que los niños y niñas mantengan con sus coetáneos les van a permitir aprender no solo a ponerse en el punto de vista del otro y a comprenderlo mediante el desarrollo de determinadas habilidades sociales, sino que además, en los intercambios con los otros, van a adquirir una posición dentro de ese grupo social cuyo efecto puede prolongarse a lo largo de los años.

En la edad preescolar, cada niño o niña ocupa un lugar respecto del resto de los miembros del grupo en función de la aceptación o no que recibe de los demás, comenzando así a perfilarse distintos niveles de preferencia o rechazo dentro del grupo. En este sentido, la evaluación sociométrica es un instrumento muy valioso para conocer la posición que ocupan los niños y niñas dentro de su grupo de referencia. Se ha desarrollado una gran variedad de medidas sociométricas para conocer y analizar el nivel de aceptación social entre los iguales; entre ellas, el método de nominaciones a determinados miembros del grupo (VandenOord, Rispens, Goudena y Vermande, 2000), o los sociogramas dirigidos a identificar a todos y cada uno de sus integrantes (Frederickson y Furnham, 2001). Las principales investigaciones han establecido la diferenciación entre niños y niñas populares, rechazados y medios (Coie, Dodge y Coppotelli, 1982; Newcombe, Bukowski y Patee, 1993; Rieffe, Villanueva y Terwogt, 2005). Numerosos estudios han analizado las distintas características de personalidad que se relacionan con esta clasificación de estatus sociométrico. Así, suelen ser más aceptados y populares quienes desarrollan conductas de cooperación y llevan a cabo interacciones

positivas con los demás, mientras que los rechazados generalmente son niños y niñas agresivos que incumplen las normas sociales o también pueden ser rechazados por otras causas, como su apariencia física o presentar algún tipo de deficiencia (Burgess, Wojlawowicz, Rubin, Rose-Krasnor y Booth-LaForce, 2006; Hartup, 2005; Ortega y Monks, 2005). En los trabajos focalizados en el análisis de la interacción social se establece que los preescolares nominados como rechazados no responden a las comunicaciones recibidas y utilizan negativas directas, mientras que los nominados como populares se caracterizan por el uso de una comunicación más fluida y eficaz (Górriz, Villanueva y Clemente, 2009; Hazen y Black, 1989), principalmente en el caso de las niñas populares (Murphy y Faulkner, 2006). De este modo, el nivel de popularidad o rechazo dentro de un grupo va a depender en gran medida de la competencia social del individuo, valorándose de forma positiva las conductas prosociales y cooperativas y adquiriendo un valor negativo aquellos comportamientos agresivos, disruptivos o de instigación.

En estas edades se hace necesario centrar la atención en el juego como contexto propicio para el fomento de relaciones interpersonales. Es precisamente en la actividad de carácter lúdico donde tiene lugar la mayor parte de los aprendizajes sociales significativos del niño o la niña, donde aprende a tomar decisiones, a negociar las normas y a contrastar sus opiniones con las de los demás. El juego se presenta para los niños y niñas como una actividad libre y espontánea donde las relaciones sociales adquieren un papel protagonista. De esta forma, la actividad lúdica se convierte en un marco natural para comprobar la efectividad de las habilidades interactivas que se tienen (Bruner, 1984; Ortega, 1992, 2003). Todo ello ocurre seguramente porque el juego se produce en un clima afectivo estimulante. En los juegos se adecua el pensamiento, la actitud y el comportamiento personal a las exigencias de los demás y de la situación social. Poco a poco y de forma

inconsciente el sujeto va aprendiendo a resolver de forma negociada los conflictos tanto cognitivos como afectivos y emocionales que emergen espontáneamente de las diferencias individuales.

Estudios previos focalizados en la estructura social de participación de los contextos educativos infantiles subrayan, a través del uso del mapeo interactivo, la riqueza interrelacional presente en las actividades lúdicas, caracterizadas por la formación autodirigida de distintos agrupamientos en los que prevalecen las afinidades afectivas y en las que existe un predominio de las acciones que cursan con comunicación entre los iguales, mientras que las interacciones que se producen entre el adulto y los preescolares son reducidas (Ortega, Romera, Mérida y Monks, 2009; Romera, Ortega y Monks, 2008). Se trata de un contexto interrelacional que difiere del que caracteriza a las actividades académicas, en las que el adulto asume el papel protagonista y hay un menor número de agrupamientos que permitan la interacción entre iguales (Kutnick *et al.*, 2007; Leseman, 2001; Ortega *et al.*, 2009).

La revisión de la literatura presentada plantea la necesidad de conocer el tipo de interacciones que mantienen niños y niñas nominados como rechazados, populares y medios y establecer si existen diferencias en función del tipo de actividad que se esté desarrollando, sea lúdica o académica. Partimos de la hipótesis de que existen diferencias en el número de interacciones positivas que emiten los niños y niñas dependiendo del tipo de actividad y del estatus sociométrico.

Metodología

Muestra

Se seleccionaron dos aulas públicas de Educación Infantil que pertenecían a un entorno sociocultural y económico medio de la ciudad

de Córdoba. La selección de ambos centros se realizó con el único criterio de que fueran aulas ordinarias del sistema educativo público y permitieran el acceso a las aulas durante un periodo de tiempo prolongado. Participaron un total de 47 preescolares de entre 4 y 5 años de edad. La muestra del aula A estaba compuesta por 12 niños y niñas con edades comprendidas entre los 4 años y 6 meses y los 5 años y 2 meses ($M = 4,83$). La muestra del aula B estaba formada por 11 niños y 12 niñas de entre 4 años y 7 meses y 5 años y 8 meses ($M = 5,13$). Había un adulto responsable por clase y en ambos casos eran mujeres, con titulación universitaria, con una edad comprendida entre los 40 y los 50 años de edad y con más de 10 años de experiencia (ver tabla 1).

TABLA 1. Distribución de la muestra

	Niños	Niñas	Total
Clase 1	12	12	24
Clase 2	11	12	23
Total	23	24	47

Instrumentos

Sociogramas. De manera individual se le pidió a cada uno de los niños y niñas que señalara a los compañeros y compañeras de clase con los que les gustaba jugar y seguidamente con los que les gustaba hacer las tareas. Las elecciones emitidas fueron introducidas en una tabla de doble entrada (ver figura 1).

Este tipo de sociograma permite conocer el número de veces que un niño o niña es elegido, pudiendo utilizar los resultados para identificar niveles altos, moderados y bajos de interactividad dentro del aula.

Del mismo modo, a ambas maestras se les preguntó con quién les gustaba jugar a cada uno de los niños y niñas del aula. Para ello se elaboró un

FIGURA 1. Modelo de sociograma realizado a los alumnos y alumnas

¿Con quién te gusta jugar?						Fecha		
Nombres de niños	Niño 1	Niño 2	Niño 3	Niño 4	Niño 5	Niño 6	Niño 7	Niño 8
Niño 1					•	•		
Niño 2								•
Niño 3	•			•				
Niño 4								
Niño 5	•					•		
TOTAL								

tabla con todos los nombres de la clase, escritos tanto en horizontal como en vertical; de esta forma se seleccionaba un alumno o alumna y a continuación se le mencionaba a la profesora el nombre de los demás para que ella fuera indicando si existía preferencia o no entre los nombrados a la hora de jugar y de hacer las tareas.

Se obtuvieron, por tanto, cuatro tipos de sociogramas dependiendo del tipo de actividad (lúdica/académica) y de la persona entrevistada (maestras/alumnado).

Observaciones. En cada una de las aulas se observó durante una hora no consecutiva a un niño y una niña de cada uno de los perfiles de estudio, rechazado, medio y popular. Esa hora de observación debía incluir 30 minutos de actividad lúdica y el resto de actividad académica. El resultado final fue de 12 horas de observación que fueron transcritas directamente y analizadas siguiendo una plantilla, en la que se contabilizaba el número de interacciones entre iguales positivas y negativas, tanto recibidas como emitidas, y el número de interacciones con el adulto (ver tabla 2).

TABLA 2. Plantilla de observación

	AL	AA
Interacciones con iguales		
Número de iguales con los que interacciona		
Número de interacciones positivas iniciadas		
Número de interacciones positivas recibidas		
Número de interacciones negativas iniciadas		
Número de interacciones negativas recibidas		
Interacciones con adulto		
Número de interacciones con el adulto		
Número de interacciones iniciadas por el niño/a		

(AL: actividad lúdica. AA: actividad académica)

Procedimiento

Para la realización de esta investigación se contó con la aceptación de la asistencia diaria a las aulas de la Delegación Provincial de Educación de Córdoba, de los directores de los centros y de las familias del alumnado, a quienes se les informó previamente sobre la investigación. Las dos primeras semanas se dedicaron a la toma de contacto con los niños y niñas para que la presencia de otro adulto en el aula no influyera en su comportamiento en las sesiones de observación.

Los sociogramas se realizaron en los periodos de tiempo en los que la profesora lo considerara oportuno para no interrumpir el ritmo normal de la clase. Para ello se seleccionó un lugar del aula apartado del grupo donde fuera más fácil e íntima la realización de las preguntas. De manera individual se le presentaba a cada niño y niña un folio con la fotografía de todos sus compañeros y compañeras. Para iniciar la entrevista se les realizaba preguntas tales como: «¿Conoces a estos niños y niñas? ¿Sabes quiénes son? ¿Quién es este chico o chica (señalando su imagen)?». Una vez que se conseguía que identificaran las imágenes se les preguntaba «¿con quién te gusta jugar?»; a su vez se les pedía que señalaran a sus candidatos con el dedo y los nombraran.

Las observaciones fueron recogidas y transcritas de manera manual en el mismo instante en que se producían las interacciones. La persona encargada de la observación permanecía junto a la niña o niño observado y anotaba todas sus interacciones. Se hicieron ensayos previamente para que su presencia entre los grupos fuese asumida como normal.

Análisis de datos

Para analizar las respuestas emitidas en los sociogramas, se clasificó a los alumnos y alumnas en tres grupos en función del número de

nominaciones recibidas: rechazado, medio y popular (Rieffe *et al.*, 2005). Los datos de la nominación de los iguales fueron anotados y evaluados con los siguientes criterios: la nominación recibida por cada niño o niña se sumó y se estandarizó por clases. Los escolares fueron asignados a uno de los tres roles establecidos, siendo nominados rechazados los que tuvieran el valor -1 o menor por debajo de la media; el valor de los definidos como populares sería 1 o mayor que 1 por encima de la media; y los medios serían los que estarían entre ambos valores. En el caso de populares y rechazados se seleccionaron en cada una de las aulas a los dos niños y niñas con valores más extremos y para la elección de los denominados medios se eligieron al azar a dos con valores próximos a 0. Se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 15.

Resultados

Con la realización de un ANOVA 2 x 2 (jugar/hacer las tareas x maestras/escolares) se observa que solo existe una diferencia significativa entre quién completa el sociograma (las maestras o los alumnos y alumnas) y el número de elecciones recibidas, pero en este caso no aparecen diferencias con el tipo de actividad, $F(1, 92) = 17,51$ $p < ,01$.

Son los propios niños y niñas los que manifiestan una percepción más precisa y amplia de las relaciones sociales presentes en la actividad escolar (81,44%) en comparación con la percepción de las maestras, que se ve reducida a un 65,7%. Véase tabla 3.

La prueba Chi Cuadrado muestra que a la hora de jugar hay una diferencia significativa en el número de niños y niñas que son considerados rechazados, medios y populares según las maestras y según los propios niños y niñas $\chi^2(2, 94) = 8,16$, $p < ,05$. Las maestras consideran que en las actividades de carácter lúdico hay una cantidad más elevada de niños y niñas

TABLA 3. Media del número de nominaciones recibidas (desviación típica en paréntesis)

	Maestras		Escolares	
	Actividad lúdica	Actividad académica	Actividad lúdica	Actividad académica
Clase 1	59% (19,45)	92,19% (26,53)	88,25% (9,02)	87,02% (7,23)
Clase 2	73,61% (13,15)	38% (16,35)	76,09% (9,58)	74,40% (10,01)
Total	65,7% (22,92)		81,44% (7,20)	

rechazados y populares (27,7% y 19,1%, respectivamente) que lo que piensan los propios alumnos y alumnas. Sin embargo, son ellos y ellas (el alumnado) quienes consideran que hay más compañeros y compañeras con un nivel medio de sociabilidad (80,9%). Véase tabla 4.

En el caso de las actividades de tipo académico no existe una diferencia significativa entre las nominaciones emitidas por las maestras y las elecciones recibidas por los alumnos y alumnas.

Si se tienen en cuenta las nominaciones emitidas por el alumnado, se observa que el 12,75% de los niños y niñas son nominados como rechazados, el 76,6% como medios y el 10,65% como populares. Ningún aprendiz considera que un alumno o alumna es rechazado en la

actividad de carácter lúdico y es nominado popular en la de carácter académico, ni viceversa.

Los resultados obtenidos en las interacciones observadas muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre el estatus sociométrico y el tipo de interacción, $F(2, 6) = 677,333$; $p < .05$, concretamente son los niños y niñas rechazados quienes muestran un menor número de interacciones positivas con respecto al resto de sus compañeros. En la tabla 5 se presenta el número total de interacciones contabilizadas.

En la figura 2 se observa que los niños y niñas nominados como rechazados interaccionan con un menor número de compañeros y compañeras y emiten más interacciones negativas, mientras que se comunican más con el adulto.

TABLA 4. Relación entre quién completa el sociograma y el nivel de nominación establecido en las actividades lúdicas (residuos estandarizados en paréntesis)

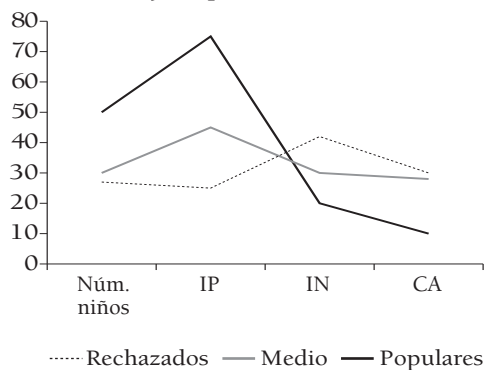
Quién completa el sociograma	Rechazado	Medio	Popular
Maestra	27,7% (1,3) N= 13	53,2% (-1,2) N= 25	19,1% (1) N= 9
Escolares	10,6% (-1,3) N= 5	80,9% (1,2) N= 38	8,5% (-1) N= 4

TABLA 5. Interacciones contabilizadas en actividad lúdica y académica

	Actividad lúdica						Total
	Rechazados		Medio		Populares		
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	
Nº niños/as	4	9	4	11	15	14	57
+ iniciadas	3	3	5	5	9	6	31
+ recibidas	3	3	4	6	9	12	37
Total +	6	6	9	11	18	18	68
- iniciadas	5	7	2	5	2	2	23
- recibidas	2	3	4	5	3	4	21
Total -	7	10	6	10	5	6	44
Con adulto	5	3	1	3	0	3	12
Iniciadas con adulto	2	3	0	3	0	2	10

	Actividad académica						Total
	Rechazados		Medio		Populares		
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	
Nº niños/as	4	8	7	8	11	9	47
+ iniciadas	2	6	9	5	12	9	43
+ recibidas	0	1	7	4	8	8	28
Total +	2	7	16	9	20	17	71
- iniciadas	4	14	4	3	1	1	27
- recibidas	5	3	2	1	0	5	16
Total -	9	17	6	4	1	6	43
Con adulto	7	12	5	12	2	5	43
Iniciadas con adulto	0	7	3	7	1	3	21

FIGURA 2. Relación entre el estatus sociométrico y el tipo de interacción



(NN: Número niños/as interaccionan; IP: interacciones positivas; IN: int. negativas; CA: int. con adulto)

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en el número de interacciones que se producen con el adulto y el tipo de actividad, siendo que la cifra es más reducida en las actividades lúdicas ($M = 2,5$; $DT = 1,76$) que en las de carácter académico ($M = 7,17$; $DT = 4,1$), $t(5, 6) = -3,318$; $p < ,05$.

Si se tiene en cuenta el estatus sociométrico y el tipo de interacción dependiendo del tipo de actividad, se observa que los niños y niñas populares se relacionan con un mayor número de iguales, de forma más destacada en las actividades lúdicas (ver figura 3). El tipo de interacciones en las que participan son notoriamente positivas, principalmente cuando están

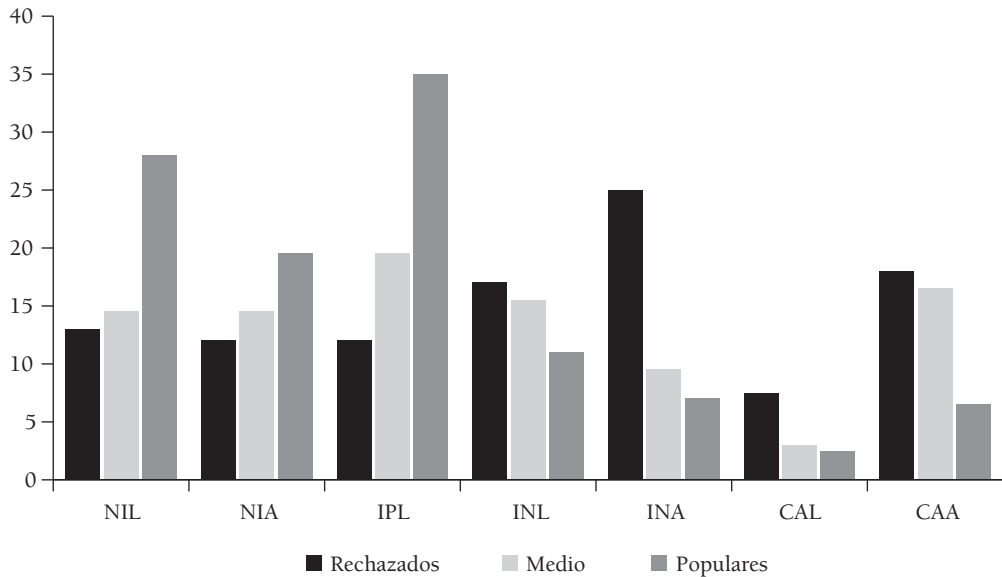
jugando. Finalmente, son los niños y niñas que menos interacciones negativas inician o reciben.

Resultados inversos se observan en los nominados como rechazados, siendo que interactúan con un menor número de iguales que el resto de sus compañeros y compañeras, independientemente del tipo de actividad en el que estén involucrados. Del mismo modo, manifiestan y reciben un menor número de interacciones positivas, pero en ellos se observa un mayor número de interacciones negativas, fundamentalmente en las actividades de carácter académico. Finalmente, son niños y niñas que interactúan en mayor grado con el adulto.

Conclusiones

Comenzábamos este estudio con el objetivo de conocer si existían diferencias en el tipo de interacciones que mantenían los niños y niñas de Educación Infantil en función del tipo de actividad que estuviesen realizando y de su estatus sociométrico. Los resultados obtenidos señalan que aquellos pequeños nominados como populares llevan a cabo interacciones positivas con los demás, principalmente en las actividades de carácter lúdico, mientras que los rechazados no responden a comunicaciones recibidas y utilizan negativas directas, coincidiendo con los resultados obtenidos en otros estudios (Burgess *et al.*, 2006; Górriz *et al.*, 2009). De este modo, el estatus sociométrico de

FIGURA 3. Relación entre el estatus sociométrico, el tipo de interacción y el tipo de actividad



(NIL: Número interacciones actividad lúdica; NIA: número interacciones actividad académica; IPL: interacciones positivas act. lud.; IPA: int. positivas act. acad.; INL: int. negativas act. lud.; INA: int. negativas act. acad.; CAL: int. con adulto act. lud.; CAA: int. con adulto act. acad.)

un grupo va a depender en gran medida de la competencia social del individuo, de hecho, para manifestar interacciones positivas se requiere el desarrollo de determinadas habilidades sociales. Pero una comunicación efectiva con los iguales requiere no solo saber escuchar, exponer y compartir ideas, sino que además requiere que se aprenda a confiar y a respetar a los demás, lo que va a depender en gran medida del contexto interrelacional y de las oportunidades que se ofrezcan al alumnado para poder desarrollar dicha competencia, siendo, tal y como se ha mostrado en la revisión de la literatura científica y en los resultados de este estudio, que la actividad lúdica se presenta como un contexto propicio para promover la potencialidad interactiva de las aulas de Educación Infantil (Ortega *et al.*, 2009). Lo que de verdad importa es que el aula pase de ser una suma de individualidades a convertirse en un verdadero grupo donde los valores personales y las interacciones positivas lo enriquezcan y ello, a su vez, favorezca el desarrollo de los individuos que lo constituyen. Estudios previos, centrados en demostrar la efectividad de la promoción de actividades que fomenten el desarrollo de relaciones interpersonales positivas dentro del aula (Kutnick *et al.*, 2004), mostraron que los niños y niñas que participaron en este tipo de programas mantenían un mayor número de interacciones con sus iguales y mostraban una comunicación recíproca y de ayuda mutua, además, este tipo de interacciones tendían a ser más prolongadas y con un mayor nivel de complejidad.

Por otro lado, hasta el momento muchas de las investigaciones sobre adaptación social, conducta prosocial y en general sociabilidad del

alumnado se han realizado en base a la opinión experta que emite el o la docente. El profesorado debe asumir la importante responsabilidad que tiene como facilitador en la construcción de relaciones personales, para lo que es muy importante que sepa tener un buen juicio sobre la sociabilidad de su alumnado. Como hemos visto en este trabajo no siempre el profesorado emite un juicio afinado y constructivo sobre la sociabilidad de los alumnos a su cargo. Los iguales, a pesar de los conflictos que con frecuencia aparecen en estas edades de egocentrismo intelectual, parecen más precisos y con mejor criterio sobre la competencia social de sus propios compañeros y compañeras.

Lo que se propone a partir de los resultados obtenidos es el desarrollo de modelos educativos que propicien actividades que sean atractivas y faciliten las relaciones entre iguales, que proporcionen las oportunidades y las experiencias para que los preescolares formen parte activa y tomen la iniciativa de su aprendizaje.

Estos resultados deben ser interpretados dentro de una serie de limitaciones. En primer lugar, la muestra es reducida, por lo que debemos ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados. En segundo lugar, las conversaciones mantenidas por los niños y niñas en parte pudieron verse mediadas por la presencia de la observadora. En este sentido, se plantea como futura línea de investigación ampliar el número de aulas de infantil estudiadas y profundizar en el tipo de interacciones que se mantienen con nuevos instrumentos de observación, lo que permitiría tener una imagen ajustada y comparable de la realidad interactiva vivida en los primeros años de escolaridad.

Notas

¹ Agradecimientos: este estudio es parte del proyecto «Relational Approaches in Early Education: Enhancing Social Inclusion, Personal Growth and Learning», financiado por la Comisión Europea dentro del Programa Socrates Comenius.

Referencias bibliográficas

- BRUNER, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje* (comp. de J. L. Linaza). Madrid: Alianza.
- BURGESS, K. B., WOJSLAWOWICZ, J. C., RUBIN, K. H., ROSE-KRASNOR, L. y BOOTH-LAFORCE, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77 (2), 371-383.
- COIE, J. D., DODGE, K. A. y COPPOTELLI, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- FREDERICKSON, N. L. y FURNHAM, A. F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: A longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 581-592.
- GÓRRIZ, A., VILLANUEVA, L. y CLEMENTE, R. (2009). Comprensión de la mente y habilidades comunicativas en niños rechazados por sus iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 17-32.
- HARTUP, W. W. (2005). Peer interaction: what causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 387-394.
- HAZEN, N. L. y BLACK, B. (1989). Pre-school peer communication skills: The role of social status and interaction context. *Child Development*, 60, 867-876.
- KUTNICK, P., BRIGHI, A., AVGITIDOU, S., GENTA, M. L., HÄNNIKÄINEN, M., KARLSSON-LOHMANDER, M., ORTEGA, R., RAUTAMIES, E., COLWELL, J., TSALAGIORGOU, E., MAZZANTINI, C., NICOLETTI, S., SANSAVINI, A., GUARINI, A., ROMERA, E., MONKS, C. y LOFQVIST, M. (2007). The role and practice in interpersonal relationships in European early education settings: Sites for enhancing social inclusion, personal growth and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (3), 379-406.
- LESEMAN, P. P. M., ROLLENBERG, L. y RISPENS, J. (2001). Playing and working in kindergarten: cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16 (3), 363-384.
- MURPHY, S. M. y FAULKNER, D. (2006). Gender differences in verbal communication between popular and unpopular children during an interactive task. *Social Development*, 15 (1), 82-108.
- NEWCOMBE, A., BUKOWSKI, W. y PATEE, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- ORTEGA, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- ORTEGA, R. (2003). El juego: la experiencia de aprender jugando. En J. L. GALLEGO y E. FERNÁNDEZ (eds.). *Enciclopedia de Educación Infantil, I*. Málaga: Aljibe, 765-787.
- ORTEGA, R. y MONKS, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17 (3), 453-458.
- ORTEGA, R., ROMERA, E. M., MÉRIDA, R. y MONKS, C. P. (2009). Actividad e interacción entre iguales: explorando el *mapping* como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 405-420.
- ORTEGA, R., ROMERA, E. M. y MONKS, C. P. (2009). The impact of group activities on social relations in an early education setting in Spain. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 343-361.
- RIEFFE, C., VILLANUEVA, L. y TERWOGT, M. M. (2005). Use of trait information in the attribution of intentions by popular, average and rejected children. *Infant and Child Development*, 14, 1-10.
- ROMERA, E.M., ORTEGA, R. y MONKS, C. P. (2008). Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 193-202.

VANDENOORD, E. J. C. G., RISPENS, J., GOUDENA, P. P. y VERMANDE, M. (2000). Some developmental implications of structural aspects of preschoolers' relations with classmates. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (6), 619-639.

Abstract

Interactive Potential in Early Childhood Classrooms According to Sociometric Status and Type of Activity

The types of interactions that occur in early childhood education have a decisive influence on the social development of children. Play is also a positive context for building relationships. This study aims to determine the type of interactions that preschoolers experience according to their sociometric status and the type of activity, play or academic. A sociogram was drawn for forty seven children and their teachers from two kindergarten classrooms in Cordoba. Twelve of the children who were listed as popular, not so popular or rejected (unpopular) were observed during one hour each for the type of interactions they had with teachers and other children. Results showed that those listed as rejected received and sent out fewer positive interactions; those listed as popular were the ones who related with more children, mainly in play activities, while their interactions with adults were limited to academic work. The results are interpreted as a need to make improvements in the context of framing relationships in current early childhood classrooms.

Key words: *Play, Interaction, Sociometric status, Activity.*

Résumé

Le potentiel interactif dans une classe de maternelle en fonction du statut sociométrique et du type d'activité

Le type d'interactions qui se produisent à la maternelle, avec le jeu comme contexte pour construire des relations, a une influence décisive sur le développement social des enfants. Cette étude vise à déterminer le type d'interactions qu'ont les enfants d'âge préscolaire en fonction de leur statut sociométrique et le type d'activités ludique ou académique. Un sociogramme a été réalisé pour quarante-sept enfants et leurs enseignantes dans deux classes de maternelle de Cordoue. Douze enfants, préalablement identifiés comme populaires, plus ou moins populaires ou encore comme rejetés (impopulaires), ont été observés pendant une heure chacun. Les résultats montrent que les enfants identifiés comme rejetés ont reçu et produit moins d'interactions positives, tandis que les populaires ont eu plus d'interactions avec un plus grand nombre d'autres enfants, principalement dans des activités ludiques, tandis que leurs interactions avec les adultes se réduisaient au travail académique. Les résultats sont interprétés dans le but d'apporter des améliorations dans le cadre interrelationnel présent dans les classes de maternelle.

Mots clés: *Jeu, Interaction, Statut sociométrique, Activité.*

Perfil profesional de las autoras

Rosario Ortega-Ruiz

Catedrática de Universidad en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Córdoba y profesora visitante en la Universidad de Greenwich (Reino Unido). Ha investigado y publicado trabajos sobre relaciones interpersonales, juego infantil y muy especialmente sobre convivencia y problemas inquietantes como la violencia escolar y el bullying.

Correo electrónico de contacto: edlorrur@uco.es

Eva M. Romera Félix

Profesora contratada doctora en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Córdoba. Su línea de investigación está focalizada en el estudio de la convivencia en Educación Infantil y en los factores personales, sociales y contextuales que inciden en la implicación en violencia escolar.

Correo electrónico de contacto: eva.romera@uco.es

Claire P. Monks

Senior Lecture en Department of Psychology and Counselling en University of Greenwich. Ha investigado sobre roles de víctima y agresor en preescolar en Reino Unido y en colaboración con la profesora Rosario Ortega ha realizado estudios comparativos sobre agresividad injustificada en los años preescolares en España, Italia y Chile.

Correo electrónico de contacto: c.p.monks@greenwich.ac.uk

PLAY AND CREATIVITY AT THE CENTER OF CURRICULUM AND ASSESSMENT: A NEW YORK CITY SCHOOL'S JOURNEY TO RE-THINK CURRICULAR PEDAGOGY

El juego y la creatividad en el centro del currículo y de la evaluación: viaje a una escuela de la ciudad de Nueva York para repensar la pedagogía curricular

H. LINDSEY RUSSO

State University of New York at New Paltz

The learning experiences of young children cannot be conveniently separated into the areas of cognitive, social/emotional and physical development. They are integrated and interdependent. This balance can be achieved through creative, interactive play that supports and scaffolds all developmental and content areas of the curriculum. Despite the strength of supportive theory and research, we are experiencing the gradual elimination of play and creative experiences from early childhood classrooms in the USA. The 2001 No Child Left Behind legislation in the USA emphasizes an academic orientation and focuses early childhood curricula upon academic skills such as reading, writing, and numeracy. However, the problem is not simply pedagogical strategy or philosophical stance. The way in which a curriculum is implemented is also influenced by teachers' perceptions of play and creativity.

In 2009 I began a longitudinal study that follows the pilot class of a new Independent elementary school in New York City as it adds a grade level each year and whose curricular framework is based upon play and creativity. This paper identifies the values, mission and model of the school. It also explores and documents how the curriculum is being developed to support and scaffold increased academic expectations, the role of teachers and children in the implementation of the curriculum and the changing perspectives, perceptions and expectations of parents and teachers.

Key words: *Play, Creativity, Curriculum, Childhood education, Teachers' attitudes.*

Value of Play

According to Froebel (1893), play is the highest stage of child and human development. He stated that play was the purest, most spiritual activity of man and typical of human life as a whole. He felt that play was not trivial but highly serious and of deep significance. «Cultivate and foster it — the plays of childhood are the germinal leaves of later life» (Froebel, 1893: 55). We give Froebel the credit for having found the true nature and function of play. Vygotsky (1978) stated that play itself mediated the learning of children. While children play they are free to risk doing things they are not yet confident they can do well. However, today we appear to view early childhood education from a very different perspective to that of Frederick Froebel (1893), who created the first kindergarten and introduced the idea that play was a young child's natural way of learning and self-expression and that of Vygotsky (1978) who viewed play as a developmental activity and an adaptive mechanism that promotes cognitive growth.

The case for early academics is probably one of the most controversial and sensitive topics in the field of early childhood education today (Bodrova and Leong, 2005).

There is a strong and growing body of knowledge that identifies the link between play and the development of those cognitive and social skills that are prerequisites for learning more complex concepts as the children get older and as we identify the need for creative and innovative thinkers (Bergen, 2002, 2009). Play is linked to growth in self-regulation, memory, oral language, an increase in literacy skills, recognition of symbols and other areas of academic learning (Bodrova and Leong, 2005). It is the core of developmentally based practice. An inclusive play-based curriculum addresses issues of diversity and special needs as being integral to the emergent curriculum and not simply as add-ons. (Van Hoorn, Nourot, Scales,

and Alward, 2007). Saracho (2011) stated that play provides young children with the opportunity to express their ideas, symbolize and test their knowledge of the world. Through play children become more active learners.

Payley (2004) stated that children demonstrated the power of play as a learning tool. She made a significant correlation between play and other measures of learning seen as being important in a school setting. During play children make choices, solve problems, plan, converse and negotiate. They create make-believe events and practice physical, social, and cognitive skills. As they play they are able to engage in leading and following, express and work out emotional aspects of everyday experiences and events, and practice self-regulation. Children are motivated to regulate their own behavior because they know that in order to continue in their play activities they need to follow its rules. Play offers a safe place for young children to work their way through conflicts, search for and experiment with alternative solutions to problems and to develop and practice the ability to see things from another person's point of view (Paley, 2004; Denham and Brown, 2010).

Creativity

Before we can support, scaffold, measure or embed creativity within the curriculum we need to define creativity itself. This is a challenge when teachers, parents, administrators, children, in fact all members of the school community, have different perceptions of what creativity «is». Creativity is often perceived as a specific way of thinking. Initial conversations with teachers at the school identified that many view creativity as a topic to be taught within the curriculum just like mathematics or literacy. After reflection and multiple conversations the school arrived at a shared specific definition of creativity drawn from the work of Sir Ken Robinson.

He stated, «Creativity is the process of having original ideas that have value» (Robinson, 200: 2).

Imagination is often linked synonymously with creativity but is not, in fact, the same as creativity. Creativity takes the process of imagination to another level. According to Robinson (2001) you can be imaginative all day long without anyone identifying it but in order to identify that someone is creative that person has to be «seen to be creative». In other words to «be creative» you actually have to do something. Creativity involves putting your imagination to work to develop something new, to identify new solutions to problems, or to think of new problems or questions. Robinson (2001) views creativity as applied imagination. It is at the heart of daily communications and helps children as they navigate the complexity of language and explore the unexpected

According to Dietrich (2004) creativity is a fundamental activity of human information processing. Creative cognition has become an integral part of cognitive science and therefore neuroscience. It has been expressed that any theory on creativity must be consistent and integrated with contemporary understanding of brain function. We all have creativity. It is the experiences we are exposed to that will determine whether we are creative or not. The neuroplasticity of the brain in childhood offers the opportunity to wire it in ways that maximize the ways to think laterally. We do not always relate this directly to academic achievement.

Creativity and academic achievement are often seen as mutually exclusive. However, while it can be found in the obvious places of the curriculum such as art, play and music it is also present in science, math and other 'academic' areas. The arts, visual arts, drama, music and dance, allow us to differentiate between symbolic languages identifying whether they are visual, dramatic or musical. Learning these languages helps with a

variety of different subjects and with high-level decision-making later in life. If creative thinking can be applied to any subject to support, scaffold and strengthen integration across the curriculum then a whole school approach is the next logical step. Creative experiential teaching and learning develops young learners into thinkers who can explore their interests using their own strengths creatively. When children feel free to explore and experiment they will also feel free to invent, create and find new ways to do things. Teachers who respect children's ideas help them learn to think critically and problem solve for themselves (Sarach, 2012). Teachers often unintentionally interfere with creative development. Just the way that a question is phrased can encourage or inhibit creativity. Children need to be able to think outside of the box. They are, and will continue to be, presented with challenges and we need to help them to look at something old and familiar in a different way.

State of Play in the USA

In the USA early childhood teachers are increasingly being called upon to justify the value of play to parents and administrators. As Paley (2004) stated, we are experiencing revisions of priorities in our nation's early childhood curricula. An increased focus on testing of children under the age of 8 has led to an emphasis upon the acquisition of academic content and skills in the early childhood classroom (Bodrova and Leong, 2005). Teacher education programs and professional organizations continue to stress the value of play, but pre-service, novice, and experienced teachers alike, find themselves facing daily dilemmas between their choice of play as a teaching strategy and the growing demand for teacher accountability and measurable outcomes at pre-kindergarten and kindergarten levels. With increased demands for accountability and standardized testing due to the *No Child Left Behind Act* (2001), academic exercises are replacing

play-based activities in more and more early childhood classrooms. Teachers claim that they no longer have time to include play in their schedules, and in more and more preschool and kindergarten classrooms play is being pushed out of the curriculum. Sandburg and Heden, (2011) stated that kindergarten teachers felt the pressure to emphasize academic time in the curriculum at the expense of play, art, gym, music, and recess time, even though their educational beliefs may be otherwise.

School in the early childhood years used to be filled with opportunities to play. Short attention spans were not considered to be a deficit because they quickly disappeared when the children engaged in play activities that deepened their concentration skills (Paley, 2004). It was assumed that some children would benefit from extra time to grow into academic areas and this was referred to as maturation (Bodrova and Leong, 2005). Now we are more inclined to look for faults in the children rather than in the curriculum. We have reversed the order of events and we now look for problems and search for ways to solve them rather than recognize that each child is an individual with unique personality, background, and past experiences (Reiber, Smith, and Noah, 1998).

Quality early childhood experiences have long-term academic benefits for children and lay the foundation for lifelong learning (Bergen, 2002, 2009). Young children learn best when they are active as opposed to passive, when their social skills are being utilized, and when opportunities for learning are presented in playful and meaningful ways (Walsh and Gardner, 2005).

Several factors account for the increased pressure to introduce children to academics as early as the preschool and kindergarten years. Katz (1999) and Stipek (2006) outlined the fact that the increased demands and widening expectations for preschool and kindergarten programs to ensure children's readiness for the next grade or level was accompanied by a

tendency to pushdown expectations from older to younger children in the early childhood classroom. The traditional importance given to play as young children's natural way to learn has become less important today.

The current climate in early childhood education has become one of standardization and accountability. This has forced early childhood administrators, teachers, and parents to become focused on academic learning and school readiness (Miller and Almond, 2009). The 2001 *No Child Left Behind Act* (NCLB) provided direct federal support for this standardization and accountability movement and was closely followed by the release of the *Good Start, Grow Smart* (GSGS, 2001) initiative. This initiative calls for improved performance and increased accountability in early childhood programs. The aim of GSGS is to ensure that every child begins school «with an equal chance at achievement» so that «no child is left behind. A study conducted by Grossman (2002) stated that in many kindergarten classrooms children spend their time on worksheets and paper and pencil activities. Teachers felt that the best way to demonstrate learning was through the use of worksheets that typically called for the «right» answer. However, this strategy eliminates risk taking in learning. Conversely play-based curricula encourage children to take risks and change opportunities to learn through meaningful, real situations.

Bodrova and Leong (2005) stated that optimal educational opportunities for a young child under the age of 8 to reach his or her potential are not created by the accelerated early instruction that is so evident in today's increasingly academic early childhood environment. Preschool and kindergarten teachers report that, for the first time, they are witnessing a generation of children, many of whom literally do not know how to «make believe» and who have to be taught how to play (Lowman, 2005).

The challenge for teachers is to find the appropriate balance between academic engagement and academic challenge, while providing a learning environment that encourages and supports exploration and discovery without the stress of competition, standardization, and testing. This balance, where assessment is authentic and aligned with the objectives of the program and student needs, helps equip both teacher and child with the tools to foster individual interests and skills (Kangas, Randolph, Rukokamo, and Hyvonen, 2010).

On any given day, it is possible to enter a classroom in New York City and be unable to recognize whether you are in a kindergarten or a first grade classroom. I have experienced classroom environments where 5-year-old children are sitting in rows completing worksheets while their teacher models very specific handwriting skills on an overhead projector. There is no sign of a rug or dramatic play area, both of which were staples of the kindergarten classroom. In contemporary scripted classrooms, children must follow a highly regimented routine where lessons are linked to standardized tests designed to measure children's progress in learning discrete facts and skills.

The School

One New York City private school, founded by an internationally recognized entertainment group, is rethinking the role of play, creativity and social/emotional learning at the center of curriculum and assessment. Since the founding of the school in 2006, a team of educators, in collaboration with the founders, has worked together to develop an educational environment where these concepts and values are core elements of the curriculum. Co-constructivist theory and the Reggio Emilia Approach inspire the school's curriculum. The school identifies that Co-constructivists view learning as an active process in which learners construct their own understanding and knowledge of the

world through action and reflection. Therefore at the school children learn by doing rather than by absorbing information. Consequently, they bring prior knowledge to the learning situation. This philosophical stance is reflected in developmentally appropriate benchmarks, scope and sequence, and assessment tools aligned with the mission and values of the school. The teachers value the intellectual and philosophical freedom to assess curriculum and learning as it unfolds in each classroom. This provides them with opportunities to design (and redesign) curriculum in response to the individual needs of their students, supporting their desire to avoid the pressures associated with «teaching to the test» and allowing them to use and align theory associated with the value of play and creativity with their practice. The curriculum encourages complex forms of play which research shows helps children develop academic skills, language skills as well as empathy. Play, though not the sole pedagogical strategy, is viewed as being essential to the balancing of children's development and readiness for school and life experiences.

At the school, play is used to encourage and support the use of imagination, creativity, and planning skills while generating opportunities for intellectual development. By practicing skills or trying out ideas within a play situation, children become better able to handle real situations (Russo, 2009). The curriculum encourages complex forms of play. The belief is that the opportunities for problem solving, reasoning, conversing, exploring language, using numeracy skills, predicting, and observing are endless within play episodes.

The school's policies and practices aim to provide a strong social-emotional foundation for learning, encourage process over just product, and allow children to be free to be themselves while exploring and connecting with subject matter in a way that motivates them, enhances their creativity and utilizes their own learning styles. The educational framework developed

by the school illustrates its educational approach and the interrelationship between and among the following four components: 1) *The Inquirers* is a triad made up of the child, teacher and parent, who engage in the inquiry process that forms the core of the curriculum. 2) *The Cyclical Process* is the recursive model used by the teachers to facilitate learning. These include planning, differentiated instruction, inquiry, observation, assessment, and reflection. 3) *The Environment* is considered to be the «other» teacher in the classroom and is identified as being an integral component of the learning process. 4) *The Lenses* are distinct mindsets that are assumed by the inquirers within the learning environment. These lenses are used to explore academic content areas and materials from a variety of perspectives. 5) And, finally, the *Academic Content Areas* (or *Integrated Curriculum Strands*) are the seven areas explored to help children achieve developmental benchmarks: language arts, mathematical investigation, scientific inquiry, expressive arts, social/emotional learning, physical awareness, health and play, and human values/global citizenship.

Mission and Values

The classrooms are identified as dynamic and engaging spaces that facilitate exploration, personal expression, creativity, group collaboration, open communication, wonder and active play. Children are encouraged to shape and transform their environment by experimenting with both familiar and unique materials. They learn from the world outside their classrooms and to take advantage of New York's cultural landscape. As a result of in-depth research and thoughtful, reflective practice, relevant resources such as the New York State Early Learning Standards, the Collaborative for Academics, Social and Emotional Learning (CASEL), Arizona and Oklahoma State Early Learning Standards, and the International Baccalaureate (IB) model were identified to support the development and implementation of

the integrated curriculum strands, benchmarks and scope and sequence that form the framework of the school's curriculum.

As stated, the school's approach is aligned with co-constructivist theory and based on the belief that children learn best by 'constructing' their own knowledge in a playful and intellectually rich social environment. Through the use of an inquiry-based teaching method, the school is committed to supporting the needs and learning style of the whole child. Students are taught to reflect upon their own experiences as well as those of others so that they can gain the combination of self-awareness and social insight that will empower them to engage in the world with confidence and compassion and meet the challenges of the 21st century.

Curriculum

The school's benchmarks are not used as curriculum in and of itself but, rather, as a framework for curricular planning. They are intentionally designed to guide and support the curriculum. The scope and sequence that grow out of the benchmarks is used to identify appropriate resources, and foster the reflective practices of teachers, administrators, and children. It also informs other areas of practice such as the learning environment, the schedule, and the level of family involvement. The objective is to make the identification of benchmarks more accurate and authentic while potentially supporting and expanding upon the educators' prior knowledge of child development. Here the purpose of assessment is not to identify deficiencies but to provide the tools to address and improve the quality of education by identifying the support is needed.

Historically, in the upper grades, the focus on product rather than process is even more pronounced. The school's belief that children will learn the necessary content when it is presented in a meaningful way becomes challenged by

the push for quantity over quality. Play and creativity in the upper grades takes on different identities. Their roles in learning are not diminished but simply changed. Play becomes group orientated and supportive of complex social skills such as sportsmanship, empathy and compassion. Academic learning still takes place within a «playful», creative environment where children role-play and engage in creative and imaginative activities scaffolded by the teacher to support these developmentally appropriate skill sets.

Assessment

When assessing young children, we need to take into consideration that development across domains is highly variable from child to child. If the assessment is to be trustworthy and valid, it needs to be authentic. Authenticity means reflective of the skill being assessed and occurring within a safe, nurturing environment where children interact with familiar adults within a familiar environment (Almy and Genishi, 1979). Authentic assessment must also be linked to social and emotional development, a domain that is especially variable in young children (Allen and Marotz, 2010). To obtain a complete picture of the child's learning, multiple methods of assessment need to be used. These include observations, anecdotal notes, running records, audiotapes, videotapes, photographs, work samples, check lists, grading scales, time and event sampling, and interviews.

Assessment is a core component of the school. The curriculum is developed within a cycle of reflection using multiple ways of assessing what children want to know and understand in conjunction with what they need to know as identified by appropriate benchmarks. This process of «inquiry through assessment» allows teachers to pose questions about the children's learning, and to collect and organize information. This information is then used to

support the identification of new threads of inquiry and clarify the next steps involved in the development of curriculum.

Typically in the field of education, assessment is culturally driven with the view that adults have something to transmit to children. The co-constructivist approach taken by the school examines the mechanics of this perspective and develops processes so that the adult may be a facilitator, with both the adult and child also adopting the role of learner. The student assessments provide an illustration of a child's learning process as well as a perspective on the holistic learning of the child. Over time, these documents become a narrative of a child's learning history. Teachers collect information tracing the experiences and cycles of learning that occur over the course of the day, week, and year. The information gathered is the main form of assessment that the teachers use to inform curriculum development.

Teachers use authentic assessment to identify each child's developmental profile. These developmental profiles then drive curricular content, teaching strategies, and instruction. This is referred to as a recursive model of planning and assessment. They use these developmental profiles in conjunction with each grade's benchmarks, scope and sequence, and developmental expectations to engage in the authentic assessment that occurs within the moment. Teachers use observations, field notes, photographs, portfolios, and other appropriate forms of documentation to reflect upon student learning independently, with their colleagues, and with the children. This information is then linked with the curriculum model to individualize, design, and implement the curriculum that will support learning for all the children and meet both individual and grade level goals. This assessment is an ongoing, everyday process. It begins with asking a question or exploring a thread of inquiry. Its purpose is to make visible and, therefore, evaluate the holistic learning process that takes

place every day in every classroom. Here assessment illustrates how a child and teacher co-construct learning and knowledge. The evidence collected informs pedagogy and curricular content.

In comparison, standardized assessment focuses upon a single domain (Feldman, 2010, p. 2) and does not allow for the wide range of variability in the acquisition of those early learning skills observed in the classroom thus making them, to a great extent, inaccurate and inauthentic.

Research

Three years ago I began a longitudinal study that follows the pilot class at the school, documents the growth and development of curriculum and assessment practices as they are developed and the systems and processes as they are implemented. I am in a unique position since in addition to this work I have developed and written and developed the benchmarks and work with the teachers on professional development. I am also a member of the Curriculum Team that works closely with the Founders to develop and implement these processes while maintaining the integrity of the school's mission and values as the school grows and develops. My research explores and documents how a play/creativity-based curriculum is being developed to address increased academic expectations, the role of teachers in the implementation of the curriculum and the changing perspectives, perceptions and expectations of parents and teachers.

Research Questions

While I am exploring many different areas of research interest at the school I am identifying here those research questions with direct connections to the relationship of play, creativity, assessment, and academic learning to curriculum development:

1. How does the play-based, creativity curriculum model of a growing private school in a large city support the learning of its pilot class as they move from the 3 year old program through 5th grade?
2. In what ways is this learning academic?
3. How do the teachers interpret and perceive increased standardization and academically orientated demands in relation to this curriculum model?
4. What are the teachers beliefs regarding play and creativity?
5. In what ways do they use play and creativity to promote academically orientated learning?
6. What are the parents' perceptions of the role of play and creativity in the curriculum?
7. In what ways do these perceptions change over the course of the study?

Theoretical Framework

Qualitative research is richly descriptive and focuses on process, meaning, and understanding. I chose to address my research using longitudinal qualitative case studies as this framework allows me to identify what kind of contexts support children as they develop within a learning environment where play and creativity are intentional components of curriculum and assessment. These on-going qualitative longitudinal case studies are informed by Vygotsky's socio-constructivist theory (1978) and Corsaro's (2009) social theory of interpretive reproduction. Vygotsky (1978) viewed play as a developmental activity that progressed from one stage to another and as an adaptive mechanism that promoted cognitive growth. He challenged any separation between development and learning. From a Vygotskian perspective they are interdependent. They shape, support, and influence each other.

Corsaro's social interpretive reproduction theory (2009) builds upon Vygotsky's linear model

of individualized cognitive development by identifying that children develop social skills collectively as active members of both peer and adult cultures. Corsaro (2003) claims that sociological theories of childhood must break free from individualistic doctrine that regards the child's social development solely as passive, private, internalization of skills and knowledge. Children are active, creative social agents who produce their own unique cultures by creatively taking or appropriating information from the adult world to address their own peer cultures (Corsaro, 2005). These theories are interrelated and supportive of each other. Corsaro's social interpretive reproduction theory (2009) builds upon Vygotsky's linear model of individualized social development by identifying that children develop social skills collectively as active members of both peer and adult cultures.

Data Collection

I purposefully use a diverse range of data collection methodologies for this on-going study in order to maintain authenticity, validity and trustworthiness. These data sources take the form of observations, field notes, review of relevant documents, informal interviews and conversations with teachers, children, and parents, audiotapes, videotapes, a researcher journal and collection of work samples. Data collection began in 2009. I initially visited the site one or two days each week for 2-3 hours observing in the pilot classroom. The extent of my research has grown over the past 5 years and now, while continuing my own research that explores how play and creativity support all aspects of learning, I also work with individual teaching teams as they explore their own action research inquiry topics in their classrooms.

My entry into the classroom community is always in accordance with Corsaro's reactive entry strategy (2009). I make myself available for interactions but allow the children to initiate

any contact and aim to make these connections more valuable and child-centered. This is a gradual process and is achieved during an initial period of «casing the joint» (Dyson and Genishi, 2005). It is my objective to observe naturally occurring behavior. This is accomplished through participation in the daily routines of the setting, development of on-going relationships with the members of the community, observation of the initiation and development of play, the ways that creativity are embedded in the daily life of the school and identification of the academic learning of the participants. During this initial phase of my observations my field notes consisted of anecdotal notes and the event sampling of play episodes. Observations were made both inside and outside of the classroom and incorporated episodes of outdoor play whenever possible.

Data collection is on going and dependent upon the needs of the study at specific moments in time. There is triangulation in terms of data sources and methods of data collection and also interdisciplinary triangulation through the use of sociological and creativity theories. Field notes are the central method of data collection and they are detailed, organized in chronological order and transcribed as soon as possible after each observation while fresh in my memory. Denzin, N., K. and Lincoln, Y. S. (2006) suggest that thick description makes deep interpretation possible. I am interested in understanding behavior from the subject's own frame of reference and therefore collect data through sustained contact with the children, teachers, parents and administrators in naturalistic settings where subjects normally spend their time (Bogdan and Biklen, 2006). To support this I engage the teachers, children, parents and administrators in both formal and informal interviews that often take the form of conversations. These informal conversations range from one-on-one conversations with one or two participants to conversations with small or large groups of children, teachers, parents and administrators. I initiate, invite and accept

casual, spontaneous conversations whenever presented with an opportunity. I also engage in informal conversations with the teachers during lunch, prep-time and sometimes after school. I am also part of the Friday professional development meetings sometimes leading a workshop or supporting inquiry groups with their action research projects. I have found these conversations to be much more interesting and valuable than the informal interviews. The participants are more relaxed and willing to share their thoughts and reflections. However, while these informal interviews and conversations often take the form of an ethnographic interview or friendly conversation they do however have an explicit purpose and direction. The open-ended nature of this approach allows the subjects to answer from their own frame of reference rather than from one structured by prearranged questions.

I intend to continue to audiotape and videotape the children and their play-related activities on a regular schedule this academic year. Videotaping will be approximately 20 minutes bi-weekly. The videotapes will be shared with both the teachers and children included in the study. They will be asked to provide feedback adding another dimension to the data collection process and also addressing the trustworthiness of the data collected. The permanence of videotape allows me to review an event, interaction, or play scenario so that I have opportunities to observe things not identified at the time of taping. The informal interviews and conversations with both teachers and children are sometimes audiotaped. This method of data collection, as with videotaping, frees me up to observe and record field notes related to body language and physical interactions.

Keeping a researcher journal offers an effective way to reflect. It helps to scaffold and inform my participant observations and aides in data analysis by enabling me to begin the identification of categories. Within my journal I identify and record any observations that come to mind

that are not specifically addressed in my field notes. Work samples are also collected and will continue to be collected as necessary and appropriate for documentation of the children's development and learning.

I am also a part of the curriculum team that supports the development of the curriculum. In this context I have written the benchmarks, scope and sequence, assessment tools and teacher planning tools among other documents that support the mission and values of the school. These documents are an integral part of the implementation of the curriculum and the research that is conducted in the school.

Data Analysis

For this qualitative on-going study I use a recursive method of data analysis that involves data collection, analysis of the data, collection of more data based upon this analysis, analysis of the newly collected data, etc. The collection and analysis of data is ongoing and selective based upon the needs of the school and the direction of the research being conducted.

The process of data analysis begins with the transcription and documentation of field notes. I engage in three levels of reflection. The first reflection takes place as soon as possible after the data is collected or transcribed, the second within a couple of days and the third when other observations have been conducted, usually in a couple of weeks. This allows for reflection to take place within the context of a bigger picture. Categories are identified and recorded as they emerge. Finally I develop assertions about the observations and reflections in relation to the research questions.

The purpose of this analysis is to achieve direction, make possible analogies, and identify concepts. It is important to describe rather than label. As stated previously I use a recursive method and engage in three levels of reflections

upon my observations. The first level takes place at the time of the observation and influences what I include in the field notes and the second when my field notes were initially reviewed. This is where I began to code the data for developing themes or patterns. The third level is implemented when I return to my notes for further analysis several weeks later. At this time I revisit the data and generate further categories, identify possible overlapping themes and patterns, and test for emergent understanding. During this process it is important to acknowledge that any unit of data can be coded with more than one coding category and coding family. For example I use descriptive codes for the learning that is observed taking place in the interactions between the children and of the teachers throughout the day. This is an ongoing process that changes direction in order to meet the needs of the study as I move forward with my analyses.

The informal interviews and conversations are often audiotaped and, while I usually brainstorm a number of focal questions that address my goals, I allow the conversations to make their own directions within predetermined parameters. During my analyses thus far I have underlined important sections, searched through data for regularities and patterns, and for topics that the data covers. I then recorded words and phrases to represent these topics and patterns. These became my coding categories.

After transcribing my field notes, videotapes, audiotapes, interviews, and reflecting upon my journal it was necessary to make decisions regarding what data to retain and what to exclude. Next after reviewing the material I made decisions based regarding those sections that I identified as being valuable for the study and also addressed my research questions. These sections were transcribed and analyzed but the remaining data were retained in case needed later on in the data analysis process. As a result of this process, I developed assertions

about what occurred in relation to my investigation and research question.

Findings

The findings are used in a number of ways. My immediate research supports the on-going development of curriculum, benchmarks, scope and sequence, teaching tools, strategies, systems and processes at the school. My on-going research is supportive of my work as researcher and teacher under the umbrella of my role as an assistant professor and advocate for play-based curricular and authentic assessment within the educational community at large.

The children develop strong problem solving, critical thinking skills within this learning environment and become active agents for their learning. They know who they are as learners and use this knowledge in multiple ways throughout their school experiences and daily lives. Their literacy skills are very diverse and, for some children, taking longer to acquire. Many children exhibit persistence, delayed gratification and are willing to take risks. Some teachers are finding this way of teaching more difficult and challenging than they thought and are, in some cases, returning, in varying extents, to more traditional styles of teaching and need additional support. As the school grows and accommodates upper grades parental expectations are changing. There is an increased tension between academic expectations, developmentally appropriate practices and the trust in hands-on, «play/creativity» based curriculum. How the school addresses this, develops curriculum and assessment to accommodate the shifting needs of older children and holds on to its mission and values in an increasingly global environment has yet to be seen.

Inquiry and experiential learning are adopted in order to meet the academic objectives identified in the mission of the school means that

parents and their children must be open to experimentation with these concepts within a lab school setting. Consequently, they have to work cooperatively with others who exhibit different points of view and perspectives. As the lead (or pilot) grade moves through the school, it is becoming apparent that, for a number of the parents, expectations are shifting. Because the school's model focuses upon development over chronological age, a great deal of trust and patience is required of parents. Therefore, a «wait and see» approach may be taken by the teachers and school as children move toward the expected goals identified by the relevant benchmarks. This somewhat more patient approach is sometimes at odds with parental expectations that devolve to a focus on content and memorization rather than higher order skills such as application.

Implications

A number of issues have arisen at the school as the curriculum alignment process moves into the higher grades. The questions are complex:

- How does the school move forward to meet the challenges of the Upper grades and the increased pressure for accountability and standardization that accompanies this transition?
- How does it address the expectations of parents within that culture?
- How does it address the increased emphasis on content while maintaining the focus on understanding, individualization, and creativity that are central components of the school's philosophy?
- How will these children cope when they leave the school after grade 5 and are introduced to SBA?

These are enormously challenging questions that the school community is meeting head on. The grades 3 through 5 benchmarks are designed to meet the needs of children's

increasingly complex intellectual and social development. It is problematic when early childhood educators are unable to articulate and implement the tenets of early childhood education. Teacher's perspectives are extremely relevant to their chosen pedagogy. This was highlighted earlier in relation to play and creativity and their inclusion in the curriculum. Through the use of formal and informal interviews, it was clear that teachers have definitive views on the use of standardized testing and standardization.

»We are supposed to be the specialists. We know how children learn and we need to have the courage and support to say 'Enough! Their bodies and their brains are tired. They need to rest and regroup, chat and internalize what they have learned by revisiting it through play and their interactions with each other'. Then I can assess what they have learned today-using my knowledge and understanding of them as individual learners, not a work sheet or a test sheet» (Second grade teacher at the school).

The Future

The educational approach of the school will remain focused on identifying core curriculum content that is initiated by the children's inquiries. The teachers will continue to implement strategies that take into account different learning styles and developmental profiles in order to build curriculum using the information that emerges from the recursive model of assessment. The lenses identified as part of the school's values represent various perspectives. Through their studies children and teachers are asked to look at the toolboxes of various disciplines and domains, to «try on» another perspective. Rather than looking only at what the child brings to the table, at his or her learning style, teachers ask that they step out of their comfort zones to experience another view. We know from studies of the brain that this flexibility is not only good for engaging with material,

it is a critical component of developing a well-rounded, resilient and flexible person. The lenses reflect the school's commitment to nurturing a new kind of learner. Skills such as collaboration, connection, cross-cultural competencies, creativity, and critical thinking are the groundwork for life and work. The teachers will be building upon their practice to continue to be conversant and reflective within each of these lenses, ensuring the children's communicative, reflective and risk-taking skills are built upon, and they are supported and scaffolded to become smart and flexible thinkers.

Building on the belief that creativity is a human need, the school's educational approach will aim to embed all projects and student experiences with creative opportunities, as well as to demystify the meaning of creativity. All children are creative thinkers and innovators, and seek to express themselves as learners in a myriad of ways, so the school needs to construct classrooms that provide the preconditions for creative thought. Beyond a co-curricular, integrated, expressive arts program that includes art studio, dramatic play, music, and movement, classroom teachers will need to be versed in a multiple intelligences approach and use a variety of artistic media to differentiate instruction within academic content areas.

The challenge for teachers is to find the appropriate balance between academic engagement

and academic challenge, while providing a learning environment that encourages and supports exploration, discovery and creativity without the stress of competition, standardization, and testing. This balance, where assessment is authentic and aligned with the objectives of the program and student needs, helps equip both teacher and child with the tools to foster individual interests and skills.

This approach will provide the children with greater opportunities for further social/emotional learning, and learning through play, creativity and project work. These tenets are intended to build upon the foundation established in earlier years, deepening students' love of learning and encouraging them to branch out into new areas. As the children take on additional responsibility for integrating their personal interests and learning styles into the curriculum, their foundation of skills will allow them to benefit from more structured and rigorous assignments.

From my observations and research to date I would say that the school is poised and prepared to meet these challenges head on making a difference, not only for its students and families but as a ripple effect that will reach out into the immediate educational community and far beyond. My on-going research will identify and explore if, how and where this is occurring.

Referencias bibliográficas

- BERGEN, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4.1. Retrieved October 15, 2007 from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/bergen.html>.and *Care*, 176, 6, 579-596.
- BERGEN, D. (2009). Play as the learning medium for future scientists, mathematicians and Engineers. *American Journal of Play*, 1 (4), 413-428.
- BODROVA, E. y LEONG, D. (2005). Why children need play. *Scholastic Early Childhood Today*, 20, 1-6.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*, 5th Eds. Pearson Inc.
- CORSARO, W. A. (2005). *The sociology of childhood* 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

- CORSARO, W. A. (2009). Interpretive reproductive theory in children's play. *American Journal of Play*, 4, (\$), 488-504.
- DENHAM, S. A. y BROWN, C. (2010). «Plays nice with others» Social-emotional learning and academic success. *Early Childhood Education and Development*, 21 (5), 652-680.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (2006). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications Inc.
- DIETRICH, A. (2004). The Cognitive Neuroscience of Creativity Psychonomic. *Bulletin and review* 2004, 11 (6), 1011-1026.
- FELDMAN, E. N. (2010). Benchmarks, curriculum, planning and assessment Framework: Utilizing standards without introducing standardization. *Early Childhood Education Journal*. May 15, Springer Science and Business Media.
- FORMAN, G. y HALL, E. (2005). Wondering with children: The importance of observation in the classroom. *Early Childhood Research and Practice*, 7, 2.
- FROEBEL, F. (1898). *The education of man*. Washington D.C. D. Appleton and Co.
- KANGAS, M., RANDOLPH, J. J., RUOKAMO, H. y HYVONEN, P. (2010). An international Investigation into playful learning environments and academic achievement. Presentation at AERA Annual Meeting, Denver Colorado, April 30-May 4, 2010.
- LOWMAN, S. (2005). What about play? *Rethinking Schools Online*. 19, 3. Retrieved April 29, 2006 from <http://www.rethinkingschools.org.html>
- PALEY, V. G. (2005). *A child's work: The importance of fantasy play*. Chicago: University of Chicago Press.
- RUSSO, H. L. (2009). Play, peer relationships, and academic learning: exploring the views of teachers and children. *Doctoral Dissertation, Teachers College Columbia University*.
- SANDBURG, A. y HEDEN, R. (2011). Play's importance in school. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39 (3), June, 317-329.
- SARACHO, O. N. (2012). Creativity theories and related teacher's beliefs. *Early Childhood Development and Care*, 182 (1), 35-44.
- SARACHO, O. N. (2011). *An integrated play-based curriculum for young children*. Taylor and Francis Inc.
- STIPEK, D. (2006). No child left behind comes to preschool, *The Elementary School Journal*, 106, 5, 455-465.
- THOMAS, L., WARREN, E. y DE VRIES, E. (2011). Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4), 69-75.
- VAN HOORN, J., NOUROT, P. M., SCALES B. y ALWARD, K. R. M. (2007). *Play at the center of the curriculum*, 4th ed. Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- VGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Resumen

El juego y la creatividad en el centro del currículo y de la evaluación: viaje a una escuela de la ciudad de Nueva York para repensar la pedagogía curricular

Las experiencias de aprendizaje de los niños pequeños no pueden ser desgajadas de forma adecuada en áreas de desarrollo cognitivo, social/emocional y físico. Son integradas e interdependientes. Este equilibrio se puede lograr a través del juego creativo e interactivo, que soporta y proporciona andamiaje a todas las áreas de desarrollo y de contenido curricular. A pesar de la fuerza

de la teoría y de la investigación que lo sustentan, en los Estados Unidos estamos asistiendo a la eliminación gradual del juego y las experiencias creativas en las aulas para niños pequeños. La legislación estadounidense, de 2001, *No Child Left Behind*, hace hincapié en un perfil académico y centra el currículo de la primera infancia en habilidades académicas como la lectura, la escritura y la aritmética. Sin embargo, el problema no es simplemente de estrategia pedagógica o posición filosófica. La forma de trabajar el currículo se ve también afectada por las percepciones de los profesores sobre el juego y la creatividad.

En el año 2009 comencé un estudio longitudinal que va siguiendo la clase piloto de una nueva escuela elemental independiente de Nueva York, que añade un grado cada año, y cuyo marco curricular se basa en el juego y la creatividad. Este artículo identifica los valores, la misión y el modelo de escuela. También explora y documenta cómo el currículo se está desarrollando para apoyar y dar andamiaje al aumento de las expectativas académicas, el papel de los docentes y de los niños en la ejecución del currículo y las perspectivas, percepciones y expectativas cambiantes de los padres y los maestros.

Palabras clave: *Juego, Creatividad, Currículo, Educación infantil, Actitudes de los profesores.*

Résumé

Le jeu et la créativité au centre du programme et de l'évaluation: Le parcours d'une école de la ville de New York pour repenser la pédagogie du programme

Les expériences d'apprentissage des jeunes enfants ne peuvent être séparées comme par hasard en secteurs de développements cognitif, socio-émotionnel, et physique. Elles sont intégrées et interdépendantes. Cet équilibre peut être atteint par le jeu créatif et interactif qui soutient et superpose tous les secteurs du programme qui ont trait au développement et au contenu de celui-ci. En dépit de la force de la théorie à l'appui et de la recherche, nous constatons une élimination graduelle du jeu et des expériences créatives dans les classes de la petite enfance aux États-Unis. La loi américaine 2001 *No Child Left Behind* accentue une orientation académique et concentre les programmes de la petite enfance sur les habiletés académiques comme la lecture, l'écriture et les notions d'arithmétique. Toutefois, le problème n'est pas simplement la stratégie pédagogique ou la position philosophique. La manière dont le programme est mis en application est aussi influencée par la perception des enseignants au sujet du jeu et de la créativité.

En 2009, j'ai commencé une étude longitudinale qui suit la classe pilote d'une nouvelle école élémentaire indépendante de la ville de New York, alors qu'on ajoute chaque année un niveau de classe plus élevé et dont le cadre du programme est basé sur le jeu et la créativité. Cet article identifie les valeurs, la mission et le modèle de cette école. L'article explore également et documente comment le programme est développé pour soutenir et superposer les attentes académiques accrues, ainsi que le rôle des enseignants et des élèves dans la mise en œuvre du programme et les perspectives changeantes, les perceptions et attentes des parents et des enseignants.

Mot clés : *Jeu, Créativité, Programme, Éducation de l'enfance, Attitudes des enseignants.*

Perfil profesional de la autora

H. Lindsey Russo

Profesora ayudante de Early Childhood Education en State University of New York at New Paltz. Obtuvo su Doctorado (Ed.D) en Early Childhood Education en el Teachers College de Columbia University, donde trabajó como instructora y profesora ayudante adjunta en el Department of Curriculum and Teaching. Sus intereses de investigación abarcan todos los aspectos del juego y la creatividad en relación con el aprendizaje. Es directora de documentación e investigación curricular en Blue School, una fundación de Blue Man Group en New York City, donde trabaja junto con los profesores en poner la creatividad, el juego y la evaluación adecuadamente entendida en el corazón del currículo.

Correo electrónico de contacto: russol@newpaltz.edu

MENORES Y OCIO DIGITAL EN EL SIGLO XXI. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE PERFILES DE USUARIOS DE VIDEOJUEGOS EN ESPAÑA

*Children, Teens and digital Entertainment in the 21st Century.
Exploratory Analysis of Video-Game User Profiles in Spain*

XAVIER BRINGUÉ SALA
CHARO SÁDABA CHALEZQUER
ELENA SANJURJO SAN MARTÍN
Universidad de Navarra

Este trabajo aborda la importancia del juego infantil como elemento de desarrollo personal y social a través del estudio particular de una forma de ocio contemporánea con gran penetración entre los menores: los videojuegos.

La investigación se centra en una muestra significativa de menores, usuarios de videojuegos, de centros públicos y privados de todas las comunidades autónomas españolas. El objetivo del análisis es doble: por un lado, establecer una tipología de usuarios atendiendo a variables sociodemográficas, uso de otras pantallas como elemento lúdico —ocio transversal—, la dimensión escolar y académica y la implicación de la familia —básicamente del padre y la madre— en el uso de los videojuegos y sus posibles consecuencias. Por otro, el comportamiento de los distintos tipos de menores videojugadores en torno a dos dimensiones: el tiempo dedicado a las pantallas y al estudio, y la mediación familiar. Como resultado de la investigación se han obtenido ocho grupos distintos de videojugadores que se posicionan de forma diferenciada sobre las dos dimensiones citadas. El estudio confirma la hipótesis sobre la no uniformidad de los menores videojugadores atendiendo a las variables y dimensiones seleccionadas. Concluye con una serie de recomendaciones educativas acerca del papel del ocio digital en los menores y su relación con dos ámbitos de especial trascendencia: el académico y el familiar.

Palabras clave: *Juego infantil, Videojuegos, Adolescentes, Mediación familiar, Internet, Aprendizaje, Entretenimiento.*

Introducción

El juego infantil constituye una pieza fundamental en el desarrollo psicológico y social de los menores. De hecho, el estudio del juego como elemento educativo ha sido objeto de numerosos trabajos académicos con enfoques interdisciplinarios muy diversos. Al mismo tiempo la importancia del juego infantil se ha trasladado a otros ámbitos sociales. Quizá la expresión máxima de esta relevancia sea su inclusión como uno de los puntos esenciales de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la ONU en 1989 y ratificada por el artículo 31 de la Convención sobre Derechos del Niño (Marín, 2009).

En este contexto, el estudio del valor del juego ha incorporado paulatinamente la importancia de los videojuegos como una nueva forma de ocio. Si bien el origen de esta tecnología se remonta a 1961, ha sido en las dos últimas décadas cuando ha experimentado su mayor desarrollo. Este crecimiento se ha reflejado también en la rapidez con la que esta nueva opción de ocio ha sido adoptada por los menores: el interés que los videojuegos suscitan entre este grupo de edad es global y afecta a ambos géneros por igual, se produce de forma cada vez más precoz y ocupa un tiempo cada vez más considerable en sus vidas (Bringué y Sádaba, 2009; Tolsá, 2012).

La relación entre los videojuegos y los menores viene determinada por multitud de elementos cuya integración en el ámbito investigador aporta importantes matices. Dicho de otro modo, desde los inicios del estudio académico de la realidad «generación digital» se ha procurado aportar conocimiento desde la tipificación de diferencias y similitudes sobre un amplio rango de variables. Uno de los objetivos presente en estos trabajos consiste en la definición de perfiles de usuarios que permitan conocer mejor los posibles grupos encontrados y las características individuales de sus miembros. Por ejemplo, Holloway & Valentine (2003)

agrupan a los menores usuarios de tecnología en perfiles como: *techno boys*, *lads*, *luddettes* y *computer competent girls* con el objetivo de comprender cómo el género interactúa sobre el uso de la tecnología y la competencia digital. Livingstone (2002) aporta una serie de categorías —*tradicionalists*, *low media users*, *screen entertainment fans* y *specialists*— con el objetivo de relacionar el uso concreto de la tecnología con factores sociales y culturales. Junto a esto, también encontramos el reciente estudio de Van den Beemt *et al.* (2010) que tipifica a los adolescentes usuarios de tecnología en cuatro grupos: *tradicionalist*, *gamers*, *networkers* y *producers*.

El presente estudio sigue la línea metodológica de los trabajos antes citados. Pretende establecer perfiles entre los menores usuarios de videojuegos mediante la consideración de variables que explican sus características individuales, y que están ampliamente recogidas en la elaboración de tipologías y perfiles en este ámbito. A continuación, se describe brevemente su pertinencia.

En primer lugar, atender a variables clásicas como el sexo y la edad de los videojugadores descubre realidades muy interesantes: entre los chicos predomina una mayor inversión de tiempo y también una mayor preferencia sobre contenidos de acción o deporte; las chicas, por el contrario, prefieren juegos de rol o de relación social. En referencia a la edad, ambos sexos manifiestan una gran dedicación de tiempo antes de los 12 años y después de los 17; la entrada en la adolescencia marca claramente un cambio de pautas en los hábitos de dedicación a esta pantalla (Hamlen, 2010).

Un segundo aspecto interesante es la consideración del videojuego como una pieza más que se integra dentro del panorama de ocio que han abierto las tecnologías digitales. Dicho de otro modo: una de las dimensiones básicas del consumo de pantallas por parte de los menores es la posibilidad de divertirse con ellas, ya sea con

una consola portátil, un juego *online* o el teléfono móvil. En este sentido, cada vez son más frecuentes los contenidos lúdicos multipantalla, que combinan incluso la posibilidad de ocio *online* y *offline*: juguetes clásicos que cuentan en la actualidad con una película sobre su historia y sus personajes, un videojuego o diversas aplicaciones para tabletas o para redes sociales (Lenhart y col., 2008).

Un tercer aspecto interesante en la realidad poliédrica del ocio digital infantil viene dada por las consecuencias que tiene la intensidad de esta preferencia en el ámbito educativo de los menores. Se cumple una vez más una vieja paradoja: los videojuegos pueden constituir un aliado de primer orden como herramienta educativa y, al mismo tiempo, dificultar o poner en riesgo el proceso de maduración de los menores en diversos aspectos como el desplazamiento del tiempo de estudio, la exposición a contenidos violentos, el aislamiento o problemas relacionados con la salud (Byron, 2008).

Por último, cualquier menor se caracteriza por su condición de sujeto dependiente que, en la mayoría de los casos, se encuentra bajo la tutela de sus progenitores. El uso de videojuegos afecta a las relaciones familiares y exige la adaptación del proyecto educativo familiar a esta faceta de ocio. El grado y tipo de influencia o mediación familiar sobre el uso de videojuegos puede ser determinante en las consecuencias, positivas o negativas, que tengan sobre los menores (Egenfeld-Nielsen, 2008).

En definitiva, el protagonismo del ocio digital entre los menores a través del uso de videojuegos tiene consecuencias educativas en múltiples facetas de sus vidas. Avanzar en el conocimiento de esta realidad exige, por un lado, no perder la visión de conjunto sobre lo que puede ser común y, por otro, afinar en las peculiaridades que matizan y determinan los retos educativos que nacen de la relación entre menores y videojuegos.

Objetivos del análisis

El primer objetivo del presente análisis es definir distintos perfiles entre los menores videojugadores en función de cuatro ejes: las características sociodemográficas, la transversalidad del ocio, el interés por los estudios y la implicación de la familia en la relación que sus hijos mantienen con las diversas pantallas.

La selección de estos ejes responde a diversos motivos. El eje *sociodemográfico* es un elemento clásico en ejercicios de segmentación y parece interesante incluirlo para ver en qué medida elementos como el sexo, la edad o variables familiares determinan tipos distintos de jugadores.

El segundo eje, que se ha calificado como *ocio transversal*, recoge el hecho de que el juego electrónico no está limitado a una única pantalla, y que uno de los grandes atractivos de las tecnologías interactivas para los menores es precisamente su disposición para el ocio y el entretenimiento (Izco, 2007; Pranchett, 2005). Tener en cuenta el uso de una o varias pantallas con fines lúdicos puede ser de gran interés para enriquecer la tipología resultante del análisis.

El objetivo educativo de este estudio determina en gran medida la elección de los dos siguientes ejes: el relacionado con los *estudios* y la *implicación familiar* en la relación con el uso de pantallas. El uso de videojuegos supone un consumo de tiempo que está compitiendo con el dedicado a otras actividades, entre las que se encuentra el estudio. Analizar en qué medida el reparto de tiempos define diferencias entre los videojugadores puede ser de gran interés para determinar cómo se relaciona o no un elevado uso de videojuegos con un menor tiempo dedicado al estudio y a las tareas escolares (Gee, 2008; Gros, 2008; Ito y Bittani, 2010; Sádaba y Naval, 2007). El interés demostrado por la familia en la relación que sus hijos establecen con la tecnología, manifestado en la existencia o no de prácticas de mediación y couseo en las

distintas pantallas, es foco de numerosos estudios que relacionan la actitud de los padres con un mejor o peor aprovechamiento de las oportunidades que las tecnologías plantean (Livingstone, 2001, 2003; Eurobarómetro, 2008).

El otro objetivo de este análisis consistirá en estudiar cómo se comportan los distintos grupos en relación a dos dimensiones: tiempo y mediación familiar. Investigar las posibles agrupaciones de los clústers en la dedicación de tiempo a los videojuegos, a Internet y al estudio, puede ayudar a definir mejor la necesidad de desarrollar estrategias educativas diferenciadas para cada grupo. El papel de la mediación familiar y su impacto en la agrupación de los distintos clústers será útil para entender en qué medida el papel de los padres puede ser determinante en el tipo de videojugador.

Un último criterio a la hora de determinar la selección de los ejes de este trabajo ha sido que el cuestionario utilizado por el proyecto de Generaciones Interactivas, base de este trabajo, recogiera información suficiente sobre cada uno de ellos.

El análisis y la elaboración de los perfiles de menores videojugadores, y el estudio del comportamiento de los clústers en torno a las dos dimensiones de tiempo y mediación familiar tienen como finalidad comprobar las siguientes hipótesis de investigación:

- H1: Se pueden tipificar distintos perfiles de menores videojugadores desde variables sociodemográficas, relativas al uso de otras pantallas como elemento de ocio, sociodemográfico, ocio transversal, estudio e implicación familiar.
- H2: El tiempo y la mediación familiar son dimensiones que explican fuertes diferencias entre los posibles tipos de videojugadores y las características de sus miembros. En consecuencia, su consideración resulta fundamental desde una visión educativa de este fenómeno.

El análisis se realizará sobre el 59,66% de menores de 10-18 años que, según los datos obtenidos en la realización de la encuesta «Generaciones Interactivas en España» 2009, respondió afirmativamente a la pregunta 70: «Habitualmente, ¿sueles jugar con videojuegos o juegos de ordenador?».

Metodología

Encuesta Generaciones Interactivas en España 2009. Muestra del análisis

Para la realización de este trabajo, se ha procedido al análisis de los resultados obtenidos por la encuesta «La Generación Interactiva: valoración y uso de pantallas en menores de 10 a 18 años», integrada dentro de los proyectos que desarrolla el Foro Generaciones Interactivas¹. Los datos, referidos a España, fueron recogidos entre marzo y junio de 2009². La muestra final estaba compuesta por 9.574 alumnos de entre 10 y 18 años y es representativa del universo de estudio tanto en la distribución por curso y edades, como en variables como el sexo, titularidad del centro educativo —público, concertado, privado— y comunidad autónoma.

La recogida de datos se hizo desde un panel de centros educativos que aceptaron participar tras una invitación aleatoria, sujeta a las características del muestreo antes citadas. Todos los centros participantes recibieron un usuario y contraseña únicos para completar los cuestionarios de forma controlada y protegiendo la identidad de los participantes, asegurando la participación anónima.

Para el presente análisis la muestra final válida, menores que respondieron afirmativamente a la pregunta 70 «Habitualmente, ¿sueles jugar con videojuegos o juegos de ordenador?», recoge 5.712 casos. De estos el 65,23% es de sexo masculino y el 59,3% pertenece al grupo de edad de 13-15 años (G2).

TABLA 1. Muestra de estudio por sexo y edad

	Masculino	Femenino	Total
G1: 10-12 años	738	497	1.235
G2: 13-15 años	2.209	1.182	3.391
G3: 16-17 y más	779	307	1.086
Total	3.726	1.986	5.712

Elección de las preguntas para el estudio desglosado de los escenarios

El estudio se aborda desde cuatro ejes con el objetivo de elaborar una clasificación de los videojugadores. A continuación se detallan las preguntas, incluidas en la encuesta, relacionadas con cada uno de los ejes.

En el caso del *eje sociodemográfico* la encuesta pregunta por el sexo, la edad, el número de hermanos, el tipo de hogar (monoparental o biparental) y el trabajo desempeñado por los progenitores.

Para el *eje de ocio transversal* se identificaron los siguientes ítems: tiempos medios dedicados a videojuegos e Internet entre semana y fin de semana; gasto medio en móvil; porcentaje de contenidos consultados y creados en el dispositivo móvil en relación al juego; posesión o no de juegos pirateados; uso y posesión de videoconsolas.

La encuesta también incluye información relevante para el *eje de estudios*: asignaturas aprobadas en la última evaluación; tiempos medios de estudio; actividad lectora; intervención de la familia en la elaboración de las tareas escolares.

Por último, para el caso del *eje implicación familiar* también hay información suficiente en el cuestionario: los menores han respondido sobre el interés que su familia manifiesta sobre su uso de las nuevas tecnologías, o la implementación de determinadas prácticas de mediación y couseo en Internet, móvil y videojuegos.

De esta manera, se identificaron un total de 41 indicadores susceptibles de aportar información relevante para construir la tipología de videojugadores en función de los cuatro ejes seleccionados.

El siguiente paso consiste en analizar la selección hecha de indicadores con el objetivo de obtener una listado final menor en número, que explique el máximo de información o variabilidad total; para ello se ha optado por aplicar una técnica de reducción de información redundante.

Análisis de la información y segmentación de la muestra

Análisis factorial exploratorio. Selección de la información relevante

La aplicación de un análisis factorial exploratorio tiene un doble objetivo: ordenar los 41 indicadores seleccionados según el grado de importancia de la información que cada uno de ellos contiene, y realizar una nueva clasificación que seleccione aquellos indicadores que aporten la máxima información frente a los excluidos.

Como resultado de este proceso, los 41 indicadores iniciales quedaron finalmente reducidos a 25 después de 12 procedimientos iterativos. La variabilidad total explicada por el análisis osciló entre un 61% (primer proceso) y un 62% (último proceso). Los indicadores que finalmente se fijaron como más relevantes fueron los siguientes:

- 1) *Eje sociodemográfico* (3 indicadores): sexo del encuestado; grupo de edad al que pertenece³; nivel de conocimiento y uso de tecnologías atendiendo a la situación profesional de la madre y del padre⁴.
- 2) *Eje de ocio transversal*:
 - *Videojuegos* (4 indicadores): «número de consolas que tienes»; «uso real»⁵;

«tiempo medio que dedicas a jugar entre semana»; y «tiempo medio que dedicas el fin de semana (ambas en minutos)».

- *Internet: (3 indicadores):* «¿juegas en Internet?»; «tiempo medio que dedicas a Internet entre semana» y «tiempo medio que dedicas el fin de semana (ambas en minutos)».
- *Móvil: (2 indicadores):* «¿juego con el móvil?»; y «gasto medio mensual del móvil».
- 3) *Eje de estudios (2 indicadores):* «tiempo medio de estudio entre semana»; «tiempo medio que dedicas el fin de semana a los estudios»⁸ (ambas en minutos).
- 4) *Para el eje implicación familiar (10 indicadores):* «discuten tus padres contigo por el uso de Internet, móvil y videojuegos por separado»⁹; «cuando estoy conectado me preguntan qué hago, echan un vistazo, están en la misma habitación o me recomiendan sitios para navegar»; «el medio de pago de mi móvil es la tarjeta»; «tus padres saben de qué van los videojuegos con los que juegas»; «en Internet mis padres se sientan conmigo y me ayudan o hacemos algo juntos (compras, organizar viajes, escribir a la familia)»; «compañía de los padres en el uso de Internet y videojuegos frente a otros actores» (hermanos, amigos, uso individual, etc.); «papel los progenitores en el aprendizaje de Internet».

La tabla 2 ofrece los factores rotados del análisis factorial exploratorio definitivo, según el método de normalización Varimax con Kaiser.

Análisis clúster en dos etapas para clasificar los perfiles de videojugador. Segmentación de la muestra

Con el fin de obtener una distinción entre tipos de videojugadores, se aplicó la técnica de análisis

clúster o agrupación, que persigue realizar grupos o clasificaciones en función de unos criterios determinados. El análisis en dos etapas es adecuado para estudios con un número de individuos grande —como es nuestro caso con 5.712 niños encuestados— y que podrían tener problemas de clasificación con otros procedimientos (análisis clúster jerárquico o k-means). Otra peculiaridad de esta técnica, y que es beneficiosa en este caso, es que permite trabajar conjuntamente con variables de tipo mixto (cualitativas y cuantitativas). Por otro lado, la aplicación de esta técnica va a permitir que, una vez obtenidos los grupos, se caractericen por ser homogéneos en su composición interna y heterogéneos frente al resto de grupos.

La clasificación se efectúa atendiendo a características afines identificables a partir de las variables utilizadas. El procedimiento se basa en un algoritmo que produce resultados óptimos si todas las variables son independientes, las continuas normalmente distribuidas y las categóricas multinomiales, como es nuestro caso. La técnica se divide en dos etapas. En la primera se efectúa un preclúster cuya clasificación se utiliza para la segunda etapa en la se procede a un clúster de tipo jerárquico.

Tras la aplicación de este análisis la muestra final clasificada fue de 3.327 casos. Como resultado final de la segunda etapa de clasificación quedan definidos los siguientes grupos o clústers:

- El clúster 1, los *internautas*, está compuesto por chicos adolescentes de entre 16 y 18 años que han asimilado Internet en sus vidas de forma rutinaria. Estudian poco y su familia no presta mucho interés por su relación con las TIC. Supone el 14,2% de la muestra final combinada.
- El clúster 2, los *videojugadores*, está formado por chicos de 13 a 18 años con equipamiento alto de consolas, con gran dedicación a las mismas y un uso también

TABLA 2. Selección de factores

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
	Mediación tipo II Internet y videojuegos	Dedicación a los videojuegos	Dedicación a los estudios	Mediación tipo I Internet móvil y videojuegos	Dedicación a Internet	Uso real- equipamiento consolas	Conocimiento TIC de los padres	Mediación de tipo II móvil	Juego en Internet y móvil por sexo y edad
Sexo	0,118	-0,441	0,228	-0,014	0,251	0,155	-0,097	0,087	0,501
Grupo de edad	-0,282	-0,143	0,031	-0,030	0,301	0,168	-0,010	0,008	-0,574
Profesión del padre	-0,037	-0,013	0,090	-0,042	-0,023	-0,029	0,763	0,022	0,027
Profesión de la madre	0,015	-0,063	0,008	0,063	0,027	-0,026	0,765	0,012	-0,033
Poseción videojuegos	0,109	0,251	-0,042	0,097	-0,026	-0,771	0,031	0,108	-0,043
Uso diferentes consolas	0,100	0,174	-0,012	0,136	-0,049	0,814	-0,044	0,012	-0,026
Tiempo uso videojuegos L-V	-0,009	0,735	-0,065	0,052	0,229	-0,011	-0,102	0,056	0,038
Tiempo uso videojuegos S-D	0,015	0,782	0,047	0,051	0,177	-0,024	-0,012	-0,039	0,020
Juego en Internet	-0,155	0,004	-0,037	-0,045	-0,065	0,066	0,030	-0,064	0,735
Juego con el teléfono móvil	-0,029	0,174	-0,060	-0,089	-0,162	0,140	0,052	0,062	0,591
Gasto mensual en teléfono móvil	-0,035	0,078	-0,026	0,095	0,070	-0,040	0,024	0,757	0,120
Tiempo uso Internet S-D	-0,032	0,143	0,063	0,064	0,787	-0,059	0,054	0,014	-0,080
Tiempo uso Internet L-V	-0,055	0,231	-0,158	0,029	0,703	0,035	-0,067	0,068	-0,076
Tiempo estudio S-D	0,069	-0,036	0,887	-0,011	-0,037	-0,009	0,115	-0,012	-0,024
Tiempo estudio L-V	0,055	-0,029	0,891	-0,045	-0,017	0,020	0,007	-0,014	0,017
Discusión por los videojuegos	0,021	0,253	-0,003	0,681	-0,158	-0,003	0,062	-0,121	-0,080
Mediación activa en los videojuegos	0,512	-0,065	0,005	-0,303	0,048	0,058	0,083	-0,138	0,074
Couso en videojuegos	0,514	0,183	0,030	0,068	-0,094	0,126	0,005	0,078	-0,027
Mediación activa sobre el teléfono móvil	0,010	0,056	-0,004	0,019	0,020	0,027	-0,047	-0,749	0,141
Discusión por el teléfono móvil	0,036	-0,046	-0,015	0,658	0,072	0,063	-0,063	0,320	0,037
Couso en Internet	0,676	-0,057	0,032	-0,059	0,016	-0,044	0,005	-0,040	-0,167
Compañía en Internet	0,593	0,004	0,015	-0,072	-0,106	-0,001	-0,001	0,013	0,092
Aprendizaje en Internet	0,310	0,074	0,020	-0,078	-0,103	0,015	0,533	0,111	0,293
Mediación activa en Internet	0,618	-0,158	0,070	0,124	0,139	-0,126	-0,040	-0,083	0,079
Discusión por Internet	-0,039	-0,110	-0,050	0,705	0,273	0,002	0,040	-0,077	0,015

- alto del teléfono móvil e Internet. Son los que menos estudian y su familia tan solo muestra un leve «interés» por el móvil o Internet. Supone el 13,9% de la muestra final.
- Los *usuarios primarios* constituyen el clúster 3: está formado por chicos de edades preadolescentes y adolescentes (10 a 15 años) que juegan poco a los videojuegos y hacen un uso bajo del teléfono móvil. Estudian como la media y su familia mantiene «un interés» intermedio en su relación con Internet (14,8% de la muestra).
 - El clúster 4, *heavy-users multiplataforma*, está compuesto por chicos y chicas de edad preadolescente (10-12 años) que juegan mucho con Internet; en el caso de los videojuegos, usan un número de consolas superior al que poseen. Hacen también un uso alto del teléfono móvil. Son buenos estudiantes y su familia muestra un alto «interés» por las tres pantallas (6,8% de la muestra final).
 - Los *profesionales del videojuego* forman el clúster 5 que se describe por reunir a chicos de todas las edades que juegan mucho: de forma exclusiva lo hacen con las videoconsolas y juegos de ordenador. Son malos estudiantes y su familia muestra un débil «interés» por la relación con las tres pantallas (11,8% de todos los clasificados).
 - El clúster 6, *desencantados tecnológicos*, está formado por chicos de edades de 10 a 15 años con un nivel de equipamiento muy alto que no destacan por un uso elevado de ninguna de las pantallas. Son estudiantes normales con «un interés» alto por parte de la familia en la relación de su hijos con Internet (11,3% de la muestra final).
 - Las *chicas light* constituyen el clúster 7. Son chicas de todas las edades que no destacan por un uso elevado de ninguna de las pantallas. El equipamiento de consolas es muy bajo, lo cual queda compensado por el juego en Internet. Son estudiantes normales con «un interés» alto por parte de su familia sobre su relación con Internet (15,9% de la muestra final).
 - El último clúster es el de las *menores smart*: chicas de 10 a 15 años, muy buenas estudiantes, que no destacan por el uso de ninguna pantalla en particular y con un «interés» alto en Internet por parte de su familia (11,3% de todos los clasificados).

La comparación detallada de cada uno de los clústers en relación a los cuatro ejes de partida puede verse en la tabla 3.

Escenarios entre semana y en fin de semana. Análisis de los tiempos medios dedicados a pantallas; compañía y aprendizaje

Con el fin de validar la segunda hipótesis —en qué medida las dimensiones de tiempo y mediación familiar son significativas para señalar distintos comportamientos entre los clústers— se analizará, en primer lugar, el comportamiento de estos en relación a los tiempos medios dedicados entre semana y el fin de semana al estudio, a Internet y a los videojuegos. Las agrupaciones de clústers obtenidas suscitan un gran interés (ver gráfico 1).

El gráfico muestra tres grandes agrupaciones en el caso del tiempo medio que los menores dedican al estudio tanto entre semana como el fin de semana. La primera, clústers por debajo de la media, asocia a los grupos 2, 5 y 1, formados básicamente por chicos de 13 a 18 años. La segunda, en torno a los valores medios, reúne a los clústers 3, 6 y 7, compuestos tanto por chicos (de G1 y G2) como chicas de todas las edades. Y por último, la tercera, donde se dan los mayores tiempos medios de estudio tanto entre semana como el fin de semana (4 y 8) y que recogen a chicas y chicos (estos en menor proporción) únicamente de 10 a 12 años.

TABLA 3. Tipología de menores españoles videojugadores

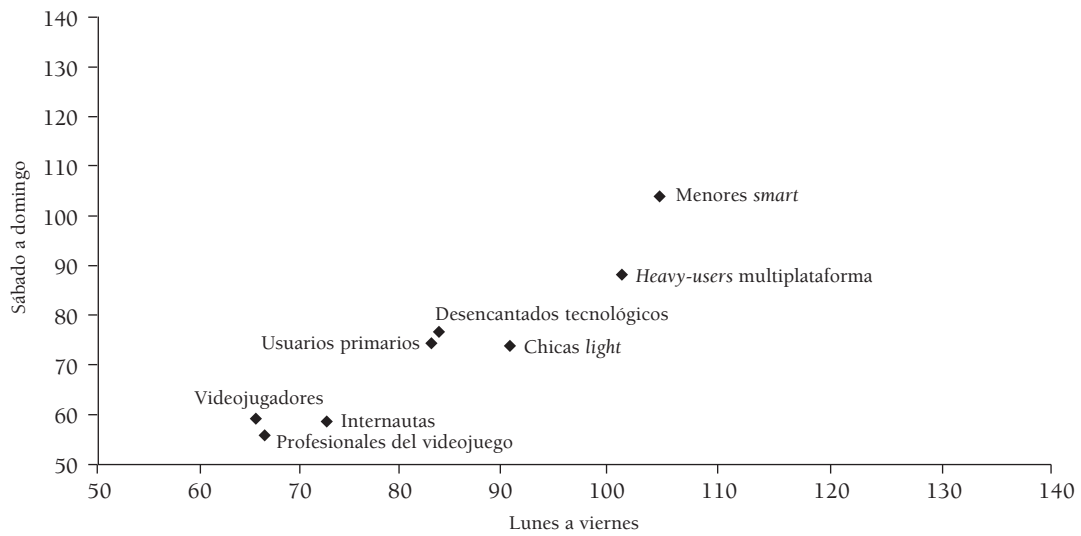
Clúster	EJE 1: SOCIODEMOGRÁFICO <i>Sexo</i> <i>Edad</i> <i>Oficio padres-capacitación TIC</i>	EJE 2: OCIO TRANSVERSAL <i>Tiempo* Internet L-V</i> <i>Tiempo Internet S-D</i> <i>Tiempo videojuegos L-V</i> <i>Tiempo videojuegos S-D</i> <i>Juega móvil</i> <i>Juega Internet</i> <i>Uso efectivo</i>
Internautas	Mayoritariamente masculino. 31,6% de los chicos de 16 a 18. Progenitores con un oficio que les da un nivel intermedio de conocimiento TIC, algo más bajo en el caso del padre.	Tiempo en Internet entre semana: 107 minutos, el 2º más alto. Tiempo de uso de videojuegos entre semana: 79 minutos. Fin de semana: 98. No juegan en Internet ni en el móvil. Uso real de las consolas con las que juegan: igual a las que poseen (3).
Videojugadores	Mayoritariamente masculino. 15% de los chicos de 13 a 15 años y 17,3% de 16 a 18. Nivel de uso de TIC muy polarizado para ambos progenitores (muy bajo-bajo o intermedio-alto).	Tiempo fin de semana de videojuegos: 111 minutos, el segundo más alto. L-V, el tercero más elevado. No juegan en Internet ni el móvil. Uso real de las consolas con las que juega: igual a las que posee (4). Gasto medio mensual en móvil: 19,2 €, el 2º más alto.
Usuarios primarios	19,8% de los chicos de 13 a 15 años y 15,5% de 10 a 12 años. Padres con un oficio que les permite un nivel «alto» de conocimiento TIC.	Tiempo de videojuegos entre semana está entre los tres más bajos. El tiempo del fin de semana es similar para videojuegos e Internet: 103 minutos. Uso real de videoconsolas: menor del que se posee (3-4). Gasto medio mensual en móvil: 12,9 €, el más bajo.
Heavy-users multiplataforma	Chicos y chicas a partes iguales. 14,4% de los chicos de 10 a 12 años. Presenta la mayor dispersión en el nivel de TIC de ambos padres.	Tiempo a videojuegos entre semana y fin de semana: el mayor de todos los clústers. Juegan en Internet. Uso real de videoconsolas: dos veces mayor a las que posee (2-3). El mayor gasto medio en móvil: 20,5 €.
Profesionales del videojuego	Mayoritariamente masculino y de los tres grupos de edad por igual. El trabajo de los padres les da un nivel de conocimiento TIC bajo en el caso de la madre y bajo-intermedio en el caso del padre.	Tiempo a videojuegos entre semana: el segundo más alto. En fin de semana, tercer puesto. No hay juego en Internet ni en móvil. Uso real de las consolas con las que juega: igual a las que posee (3). Gasto mensual del móvil, en la media (14 €).
Desencantados tecnológicos	Mayoritariamente chicos de G1 y G2. Progenitores con un oficio que les otorga un nivel bajo o intermedio en el caso de la madre y bajo para el padre en conocimiento TIC.	Tiempo para Internet y videojuegos entre semana y el fin de semana: en torno a la media. Mayor posesión de consolas de todos los clústers (4). Gasto medio en móvil: 12 €, el más bajo.
Chicas light	Exclusivamente chicas de los tres grupos de edad. Padres con un oficio que les da un nivel intermedio de conocimiento TIC en el caso del padre y de bajo a intermedio en el caso de las madres.	Tiempo dedicado a los videojuegos entre semana y el fin de semana: ligeramente por encima de la media. Juegan en Internet. El número de consolas que poseen es el más bajo.
Menores smart	Exclusivamente chicas de los dos primeros grupos de edad. Padres con un oficio que les permite un nivel alto de conocimiento TIC.	Tiempo de videojuegos y de Internet: los más bajos entre semana y el fin de semana. Tiempos de uso de Internet, superiores a los de los videojuegos.

* Todos los tiempos están referidos al tiempo medio en minutos

TABLA 3. Tipología de menores españoles videojugadores (cont.)

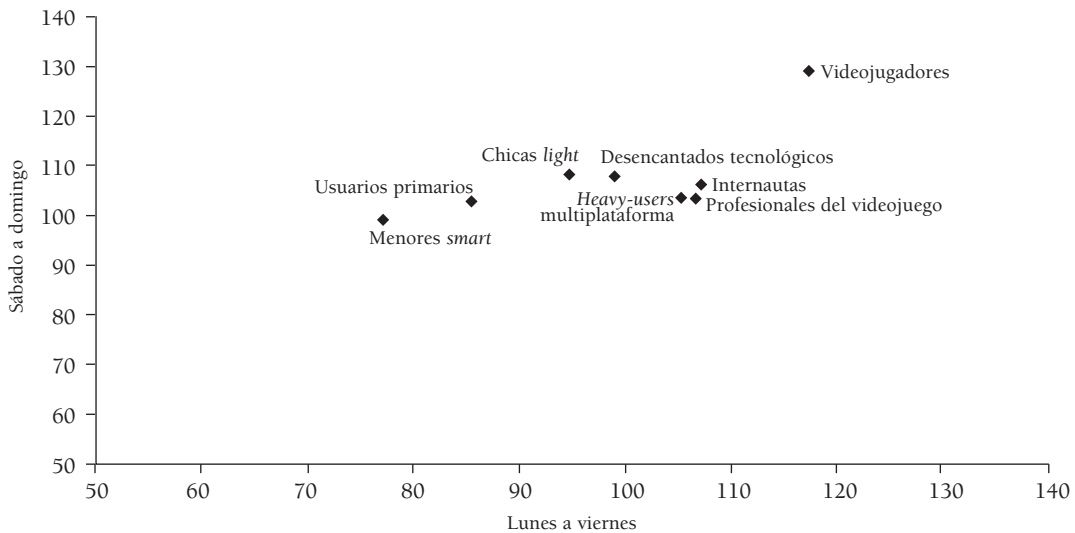
Clúster	EJE 3: ESTUDIO Tiempo de estudio L-V y S-D	EJE 4: FAMILIA. MEDIACION Mediación activa tipo I Mediación activa tipo II Couso en aprendizaje y/o compañía)
Internautas	Tiempo de estudio de S-D un 17,9% menor a la respecto a la media entre semana (71,6 minutos). Ambos tiempos sumados son los terceros más bajos.	No existe mediación activa de ningún tipo. No hay couso en ninguna pantalla.
Videojugadores	Tiempo de estudio L-V (65 minutos) y S-D (59 minutos) es el más bajo.	Sí hay mediación activa tipo I (Internet y videojuegos). Mediación activa tipo II polarizada en «ninguna o baja» para Internet y el móvil. No hay couso en ninguna pantalla.
Usuarios primarios	Tiempo de estudios entre semana y fin de semana coincide con la media global.	Existe mediación activa (tipo II) de intensidad intermedia únicamente en el caso de Internet. No se contemplan prácticas de couso en ninguna de las tres pantallas.
Heavy-users multiplataforma	Tiempo de estudio entre semana y el fin de semana, los segundos más altos.	Mediación activa de tipo II en las tres pantallas. Existe couso de nivel alto en Internet (compañía y aprendizaje) y en videojuegos. Son los niveles más altos.
Profesionales del videojuego	Tiempo de estudio entre semana y fin de semana, los segundos más bajos. El tiempo dedicado el fin de semana es un 15,3% menor al empleado de lunes a viernes.	No hay mediación activa tipo I. Sí una débil mediación activa de «tipo II» en todas ellas. No hay couso en ninguna de las tres pantallas.
Desencantados tecnológicos	Tiempos de estudio entre semana y el fin de semana coinciden con la media global.	Mediación activa «tipo II» en las tres pantallas. Presenta los niveles más altos de couso en compañía para Internet y en la media para aprendizaje y compañía de videojuegos.
Chicas light	Tiempo dedicado a los estudios entre semana (89 minutos) en la media.	Existe mediación activa de «tipo II» intermedia en Internet. No se da couso.
Menores smart	Igual nivel de estudio entre semana y fin de semana (103 minutos). Los tiempos más altos.	Existe mediación activa de «tipo II» alta en Internet. No hay discusión sobre ninguna de las tres pantallas. Couso en Internet en aprendizaje con carácter alto.

GRÁFICO 1. Tiempo medio dedicado a los estudios entre semana vs. fin de semana



Nota: los tiempos medios de estudio son respectivamente: De «lunes a viernes» es 81 y de «sábado a domingo» es 72,3.

GRÁFICO 2. Tiempo medio dedicado a Internet entre semana vs. fin de semana



Nota: los tiempos medios de Internet son respectivamente: De «lunes a viernes» es 98,8 y de «sábado a domingo» es 108.

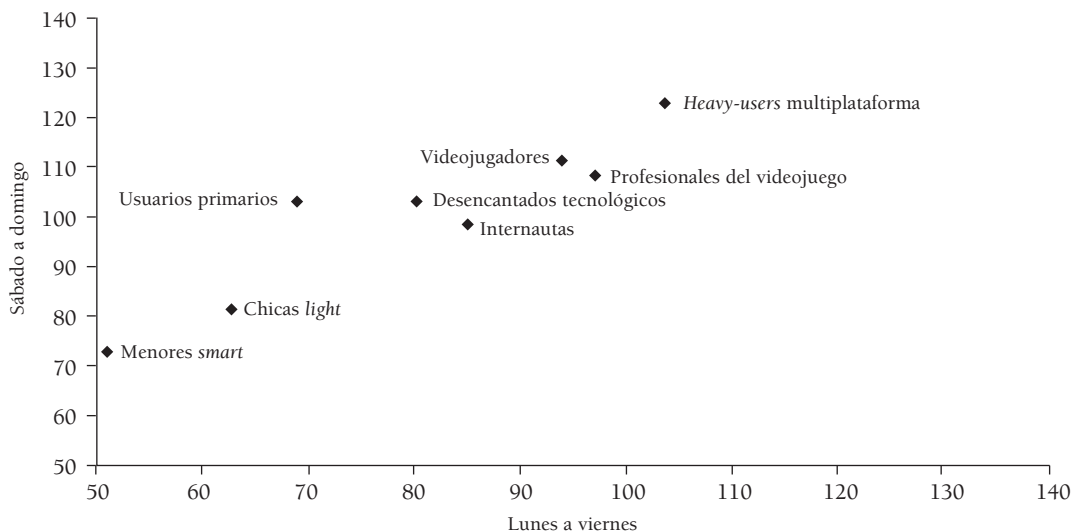
En el caso del tiempo dedicado a Internet, se aprecian en el gráfico cuatro agrupaciones. Con el consumo de la red más moderado tanto de lunes a viernes como en fin de semana, están los clústers 8 y 3, compuestos por chicas y chicos con edades de 10 a 12 años (hasta 15 en el caso de ellos). En segundo lugar, los grupos 7 y 6, con consumos muy similares entre sí; en tercer lugar se agrupan los clústers 4, 5 y 1, que destacan frente a los anteriores por un mayor consumo de Internet entre semana y donde se encuentran chicos de todas las edades y chicas del grupo más joven; y el último compuesto únicamente por el clúster 2, con un clarísimo consumo de Internet respecto al resto, tanto entre semana como el fin de semana.

En lo que respecta al tiempo medio dedicado a los videojuegos se identifican cinco grupos. El primero está formado por los clústers que menos tiempo les dedican, tanto entre semana como el fin de semana: el 7 y el 8. Una peculiaridad de

esta agrupación es que está formada únicamente por chicas de los tres grupos de edad. El segundo grupo está compuesto por un único clúster (el 3, formado por chicos de 10 a 15 años), que, sin superar el valor medio global de tiempo dedicado a los videojuegos de lunes a viernes, sí lo hace el fin de semana. El tercero, en torno a valores medios, está formado por los clústers 1 y 6. Esta agrupación la constituyen chicos de todas las edades. En el caso de la cuarta agrupación se superan los valores medios (clústers 2 y 5). Están compuestos por chicos y en mayor porcentaje de 13 años en adelante. El último grupo, formado de nuevo por un único clúster, el 4, con los valores de consumo más altos, está formado por niños de 10 a 12 años.

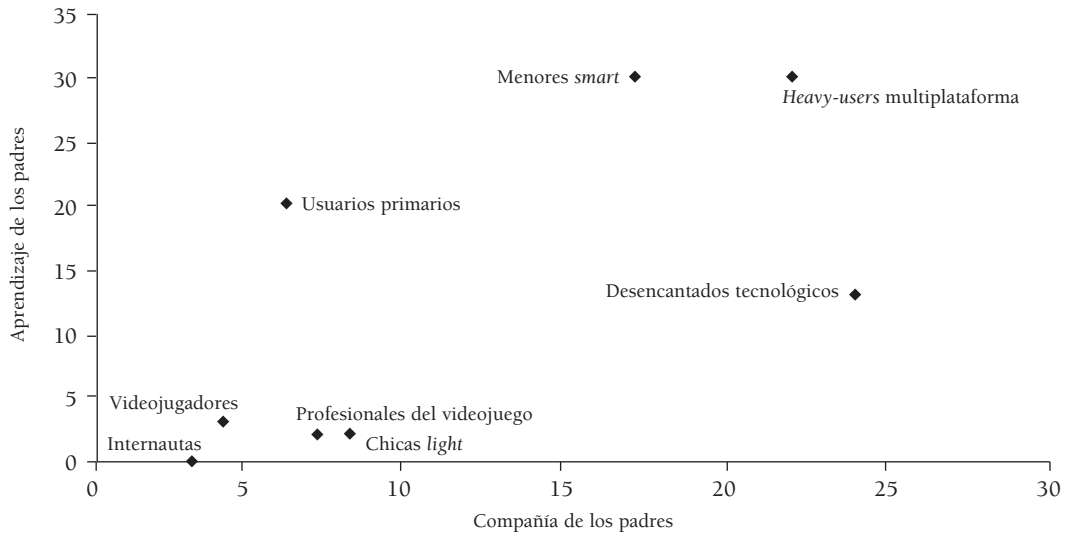
Una vez analizado cómo se comportan los clústers frente a la dimensión tiempo, es el momento de comprobar si la mediación familiar también es susceptible de generar agrupaciones de interés entre los clústers.

GRÁFICO 3. Tiempo medio dedicado al videojuego entre semana vs. fin de semana



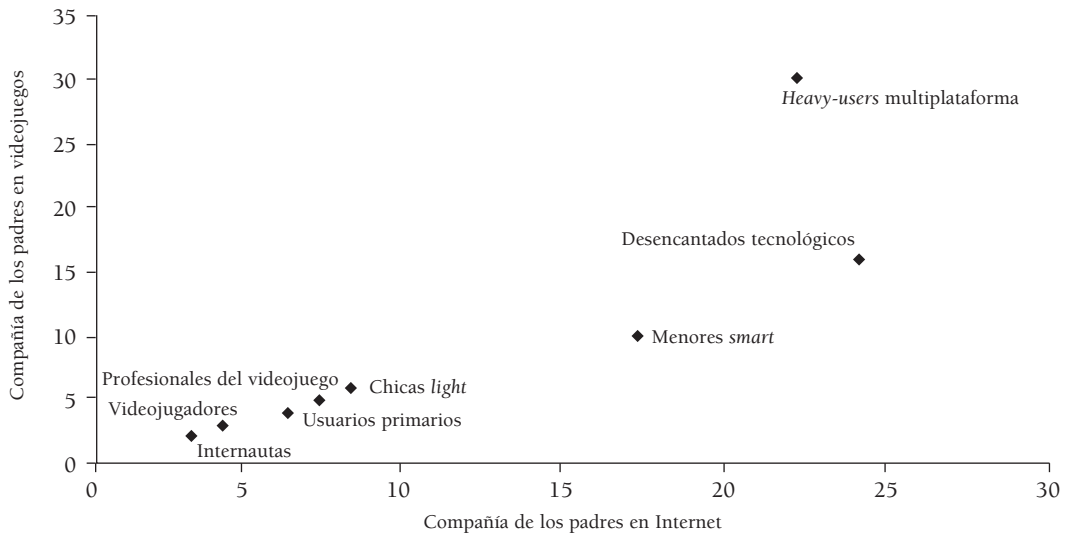
Nota: los tiempos medios de videojuegos son respectivamente: De «lunes a viernes» es 78,6 y de «sábado a domingo» es 98,6.

GRÁFICO 4. Relación compañía y aprendizaje en Internet



Nota: el tiempo medio de compañía y aprendizaje se encuentra en torno al 10%.

GRÁFICO 5. Relación compañía entre Internet y videojuegos



Nota: el tiempo medio de compañía y aprendizaje en Internet se encuentra en torno al 10%.

El gráfico muestra cuatro agrupaciones en función del comportamiento de los padres cuando acompañan y enseñan a sus hijos en Internet. El

primer comportamiento agrupa a la mitad de los clusters, y se define porque el porcentaje de compañía y aprendizaje manifestado por los padres

no supera los valores medios. Esta agrupación está formada por chicos y chicas de todas las edades. El segundo comportamiento (clúster 3) no supera la media global en compañía pero sí lo hace en aprendizaje. Este grupo se compone de chicos de 10 a 15 años. La tercera agrupación, con los valores medios más altos, reúne a los clústers 4 y 8, que recogen tanto a chicos como a chicas de las edades más tempranas (10 a 12 años). El último clúster, el 6, invierte la tendencia en comportamiento del 3: supera la media en compañía y se queda por debajo de la de aprendizaje. En este grupo encontramos a chicos de 10 a 15 años.

Si atendemos específicamente a la compañía de los padres mientras sus hijos usan Internet y los videojuegos se advierten en el gráfico 4 agrupamientos interesantes. El primero, el más numeroso está formado por los clústers 1, 2, 3, 5 y 7, en los que hay tanto chicos como chicas de los tres grupos de edad. Las otras tres agrupaciones, ambas con un único clúster son: el 8, por encima de la media en la compañía de los padres en Internet y está formado por las chicas de edades más tempranas; el 4 (chicos y chicas de 10 a 12 años), claramente por encima de la media en la compañía de los padres en el uso de ambas pantallas; y por último, el 6 (chicos de 10 a 15 años), donde la compañía en Internet de los padres supera a la que tiene lugar en el uso de los videojuegos.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio permiten llegar a las siguientes conclusiones en relación al uso de videojuegos como elemento de ocio infantil y sus posibles implicaciones educativas:

- Queda demostrada la validez de las dos hipótesis planteadas. Por un lado, la realidad «menores videojugadores» se presenta como no homogénea si se toman como criterio de clasificación variables

relevantes en el ámbito sociodemográfico, uso lúdico de otras pantallas, aspectos relativos al ámbito académico y el grado de implicación familiar. Por otro, los grupos obtenidos se posicionan de forma diferenciada sobre las dimensiones «tiempo dedicado a las pantallas y al estudio» y «mediación familiar en el uso de Internet y los videojuegos».

- La implicación de los progenitores no es un factor influyente en el uso de videojuegos como elemento de ocio infantil. El grado de presencia o ausencia de este factor no parece determinar la intensidad de uso. Analizando aquellos grupos que se posicionan por encima de la media en tiempo de uso durante todos los días de la semana encontramos las dos posibilidades: una débil influencia familiar —clústers «videojugadores» y «profesionales del videojuego»— o un alto grado de mediación por parte de los progenitores —«heavy-users multiplataforma»—.
- La edad y el sexo podrían ser factores de confusión en la conclusión anterior. Sin embargo, no parece ser así ya que el grupo «profesionales del videojuego» reúne casos de edades dispares de ambos sexos, rasgo último que también es compartido por el grupo «heavy-users multiplataforma».
- La dedicación al uso de videojuegos no es incompatible con un tiempo elevado de estudio. Esa posibilidad aparece exclusivamente en aquellos grupos con un alto índice de interés familiar. La eficacia de la intervención educativa de los progenitores para compatibilizar de forma correcta ambas actividades es una evidencia.
- Se demuestra la existencia de un ocio transversal: aquellos grupos con mayor uso de videojuegos muestran también un uso lúdico elevado de otras pantallas. Un ejemplo lo encontramos en los grupos de «videojugadores» y «heavy-users multiplataforma».

- Algunas de las consecuencias del ocio digital a través del uso de videojuegos pueden ser mediadas por factores educativos *offline*. En concreto, el grado de compañía y aprendizaje en familia —que expresa un interés o preocupación fundamental por la maduración de los menores— influye sobre aspectos que son claramente positivos como la correcta dedicación al tiempo de estudio o la incorporación natural de la tecnología en sus vidas.

Limitaciones e implicaciones

El interés evidente de las conclusiones alcanzadas por el presente análisis exige conocer las limitaciones a las que ha estado sujeto. Por un lado, el número y profundidad de las cuestiones planteadas a los menores encuestados determinó los 10 años como la edad mínima de

participación. En un futuro será interesante adaptar y adoptar una recogida de información similar entre niños de edades más tempranas, con el fin de valorar también la integración entre ocio *online* y ocio *offline*.

Por otro lado, el estudio tiene en cuenta las respuestas de los menores, directas sobre su uso y consumo e indirectas sobre el comportamiento de sus padres. Aunque el valor de esta información es evidente, habría plantearse en el futuro una investigación que recoja las respuestas simultáneas sobre los mismos de padres e hijos en el ámbito de los videojuegos, como ya ha hecho el proyecto EUKids Online para el uso de Internet. El desarrollo de investigaciones que combinen este planteamiento transversal padres-hijos con otro longitudinal aportaría, sin duda, referencias válidas más universales para la implementación de nuevos proyectos tanto de investigación como de práctica educativa.

Notas

¹ www.generacionesinteractivas.org

² Los resultados globales de este estudio están disponibles en: Bringué, X., Sádaba, C. (2009) La Generación Interactiva en España. Colección Fundación Telefónica. Ed. Ariel, Barcelona.

³ G1: «10-12 años»; G2: «13- 15 años» y G3: «16 a 18 y más».

⁴ 1: «Desempleado o jubilado»; 2: «Trabaja en el hogar»; 3 «Desempeña un oficio»; 4 «Realiza un trabajo técnico o de nivel universitario».

⁵ Cociente entre la suma de videoconsolas que usa entre las que posee.

⁶ Asume dos valores 1 (Sí juego) y 0 (No juego). Para ambos se ha observado que el porcentaje que supone el uso de la aplicación del juego es superior al 25%.

⁷ Asume dos valores 1 (Sí juego) y 0 (No juego). Para ambos se ha observado que el porcentaje que supone el uso de la aplicación del juego es superior al 25%.

⁸ Presentaban seis posibles respuestas: 0 «Nada»; 30; 45,5; 90,5; 150,5 y 210,5 minutos.

⁹ Asume dos valores 1 (Sí hay discusión) y 0 (No la hay).

Referencias bibliográficas

- AGUADED GÓMEZ, J. I. (2003). El reto de la educación ante la sociedad audiovisual. Primeras noticias. *Comunicación y pedagogía*, 187, 46-51.
- ALONSO-GETA, (2008). Los espacios del juego y el desarrollo cívico en la infancia. En S. BOIX, (ed.), *Crece jugando*, 27-56.

- BRINGUÉ SALA, X.; SÁDABA CHALEZQUER, CH. (2009). *La Generación Interactiva en España*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- BROSTRÖM, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30 (3).
- BYRON, T. (2008). *Safer Children in a Digital World: Full Report*. London: Department for Children, Schools and Families.
- EGENFELDT-NIELSEN, S., HEIDE SMITH, J.; PAJARES TOSCA, S. (2008). *Understanding Video Games: The Essential Introduction*. Nueva York: Routledge.
- ETXEBERRÍA, F. (1998). Videojuegos y educación. *Comunicar*, 10, 171-180.
- EUROBARÓMETRO (2005). Flash Eurobarometer 248: Towards a safer use of the Internet for children in the EU -a parents perspective. Analytical report.
- GAUTHIER, A. H. (2004). Are parents investing less time in children? trends in selected industrialized countries. *Population and development review*, 30 (4), 647.
- GEE, J. P. (2003): *What video games have to teach us about learning and literacy*. Nueva York: Palgrave.
- GROS, B. (coord.) (2008): *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- GROS SALVAT, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación* (7), 251-264.
- HAMLEN, K. R. (2010). Re-Examining Gender Differences in Video Game Play: Time Spent and Feelings of Success. *Educational Computing Research*, 43 (3), 293-308.
- HASTINGS, E. (2009). Young Children's Video/Computer Game Use: Relations with School Performance and Behavior. *Issues In Mental Health Nursing*, 30 (10), 638-649.
- HOLLOWAY, S. L. (2003). *Cyberkids: Children in the Information Age*. London, UK: RoutledgeFalmer.
- ITO, M. y BITTANTI, M. (2010). Gaming. En ITO, M. et al., *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, Estados Unidos: The MIT Press.
- JOVER, G., LÓPEZ, E. y THOILLIEZ, B. (2010). Presencia del juego y el juguete como recurso pedagógico en los colegios de Educación Primaria. Observatorio del Juego Infantil. Asociación Española de Fabricantes de Juguetes.
- LENHART, A., KAHNE, J., MIDDAGH, E., RANKIN MACGILL, A., EVANS, C. y VITAK, J. (2008). *Teens, Video Games, and Civics: Teens' gaming experiences are diverse and include significant social interaction and civic engagement*. Washington D. C.: Pew Internet & American Life Project.
- LIVINGSTONE, S. (2002). *Young People and New Media*. London, UK, and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- LIVINGSTONE, S. (2003). Children's Use of the Internet: Reflections on the Emerging Research Agenda. *New Media & Society*, 5 (2), 147-166.
- LIVINGSTONE, S. y BOVILL, M. (eds.) (2001). *Children and their changing media environment: a European comparative study*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARÍN, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 233-249.
- ORTEGA RUIZ, R. (1996). El juego en la educación primaria. C&E. *Cultura y educación*, (1), 115-126.
- PRATCHETT, R. (2005). *Gamers in the UK: Digital play, digital lifestyles*. Tadworth, Reino Unido: estudio encargado por BBC Creative Research & Development.
- SÁDABA, CH. y NAVAL, C. (2008). Una aproximación a la virtualidad educativa de los videojuegos. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 9 (3), 167-183.
- SEDEÑO, A. M. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales en educación. *Comunicar*, 34, 183-189.

- TEJEIRO, R. y PELEGRINA, M. (2003). *Los videojuegos: qué son y cómo nos afectan*. Barcelona: Ariel.
- TOLSÁ, J. (2012). *Los menores y el mercado de las pantallas*. Colección Generaciones Interactivas-Fundación Telefónica, vol. 5. Madrid: Foro Generaciones Interactivas.
- VAN DEN BEEMT, A. (2010). Patterns of interactive media use among contemporary youth. *Journal of computer assisted learning*, 27 (2), 103.

Abstract

Children, Teens and digital Entertainment in the 21st Century. Exploratory Analysis of Video-Game User Profiles in Spain

The importance of play in the social and personal development of children has been recognized long ago. However, in the last decades new forms of entertainment such as video games have developed and became very popular among young people.

The aims of the analysis, which is based on a large sample of Spanish children and teen-agers under 18 who play video games, are twofold. First, it provides a typology of users considering socio-demographic variables, use of other screens (transversal leisure), academic outcomes, and the degree of family involvement (mainly parents) in the use of video games. Secondly, it examines the behavior of different types of children and teen-agers who play video-games considering two dimensions: the time they devote to playing and to study and family mediation.

Eight different types of video game users were identified confirming the hypothesis that the users are not a homogenous group in relation to the variables and dimensions used in the analysis. The article concludes with educational recommendations about the role of digital entertainment among young people in relation to academic performance and family life.

Key words: *Children play, Video games, Teenagers, Family relations, Internet, Learning, Entertainment.*

Résumé

Les enfants et les adolescents mineurs et les loisirs numériques au XXI siècle: une analyse exploratoire des utilisateurs de jeux vidéo en Espagne

L'importance du jeu dans le développement personnel et social de l'enfant est reconnue depuis longtemps. Cependant, au cours des dernières décennies de nouvelles formes de divertissement, les jeux vidéo, se sont répandues très rapidement parmi les jeunes.

Cette analyse est basée sur un large échantillonnage d'enfants et d'adolescents espagnols en bas de dix-huit ans qui utilisent les jeux vidéo. L'objectif de l'analyse est double: 1) Établir une typologie des utilisateurs en se basant sur des variables sociodémographiques, sur l'usage d'autres types d'écrans (loisirs numériques) et sur les résultats académiques et l'implication de la famille (principalement des parents) dans l'utilisation des jeux vidéo; 2) Examiner le comportement des divers types d'enfants et d'adolescents impliqués dans ces jeux, en considérant deux axes: le temps consacré aux écrans et à l'étude, et la médiation familiale.

Huit groupes différents de joueurs ont été identifiés, confirmant ainsi l'hypothèse selon laquelle les joueurs ne sont pas un groupe homogène en fonction des variables et des axes utilisés dans

l'analyse. L'article termine par des recommandations éducatives concernant le rôle des loisirs numériques chez les mineurs en relation avec leur performance académique et leur vie de famille.

Mots clés: *Jeux, Jeux vidéo, Adolescents, Famille, Divertissements, Internet, Apprentissage.*

Perfil profesional de los autores

Xavier Bringué Sala

Licenciado en Ciencias de la Educación y doctor en Comunicación. En 1996 trabajó en la London School of Economics como Research Scholar. En la actualidad es profesor adjunto del Departamento de Empresa Informativa de la Universidad de Navarra. Miembro de la Society of Consumer Psychology, subdirector del Instituto de Ciencias para la Familia y subdirector del Departamento de Empresa Informativa, en la Universidad de Navarra. Preside el Consejo Académico Asesor del Foro Generaciones Interactivas.

Correo electrónico de contacto: jbringue@unav.es

Charo Sádaba Chalezquer

Profesora de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra, de la que es actualmente vicedecana de Posgrado y Relaciones Externas. En los últimos diez años ha trabajado en proyectos de investigación sobre niños, jóvenes y nuevas tecnologías, tema sobre el que ha publicado numerosos artículos y libros y dictado conferencias para padres, docentes y menores. Desde 2008 es directora de Investigación del Foro Generaciones Interactivas y desde 2009 experta independiente del programa Safer Internet de la Comisión Europea.

Correo electrónico de contacto: csadaba@unav.es

Elena Sanjurjo San Martín

Licenciada en Económicas y Doctora en Economía Aplicada por la Universidad de Navarra. Fue investigadora visitante en la London School of Economics. Docente durante seis años en el Departamento de Métodos Cuantitativos de la Facultad de C.C. Económicas de la Universidad de Navarra. Experta en desigualdad y bienestar regional, así como en tablas input-output. Ha trabajado para las consultoras Vialogoscopio de Caja Navarra-Banca Cívica e Infocenter. Actualmente desempeña un puesto de técnico estadístico en el Foro de Generaciones Interactivas.

Correo electrónico de contacto: esanjurjo@unav.es

RECENSIONES

PÉREZ, C.; ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R.; SANZ, R. Y LÓPEZ, I. (2012). *La acción educativa social: nuevos planteamientos*. Bilbao: Desclée, 277 pp.

Cuentan que un hombre rico se horrorizó cuando vio a un pescador recostado junto a su barca contemplando el mar apaciblemente después de haber vendido el pescado.

—¿Por qué no has salido a pescar?
—le preguntó el hombre rico.

—Porque ya he pescado bastante por hoy —respondió el apacible pescador.

—¿Por qué no pescas más de lo que necesitas? —insistió el hombre rico.

—¿Y qué iba a hacer con ellos?
—preguntó a su vez el pescador.

—Ganarías más dinero —fue la respuesta— y podrías poner un motor nuevo y más potente a tu barca.

Y podrías ir a aguas más profundas y pescar más peces. Ganarías lo suficiente para comprarte unas redes de nailon, con las que sacarías más peces y más dinero. Pronto ganarías para tener dos barcas... y hasta una verdadera flota. Entonces serías rico y poderoso como yo.

—¿Y qué haría entonces? —preguntó de nuevo el pescador.

— Podrías sentarte y disfrutar de la vida —respondió el hombre rico.

— ¿Y qué crees que estoy haciendo en este preciso momento? —respondió sonriendo el apacible pescador.

Si hubiese que resumir en pocas palabras el tema central del libro objeto de la presente recensión «La acción educativa social: nuevos planteamientos» bastaría decir que ofrece una Pedagogía Social que pone en el centro de su quehacer al pescador apacible. Parece que en nuestras sociedades actuales quienes han llevado la voz cantante son hombres ricos que no podían parar sus relojes para contemplar el mar. Desde mi punto de vista, la actual crisis financiera, social, medioambiental, etc., no es sino la consecuencia de un modelo de desarrollo basado en el consumo y en la lógica del mercado; y, por

eso, es urgente buscar un nuevo modelo capaz de transformar las actuales maneras de pensar, sentir y actuar. Muchos somos los que buscamos construir nuevos planteamientos para la acción educativa social en los que las personas como el apacible pescador dejen de estar silenciadas. Entre ellos, los autores del libro recensionado: un grupo de profesores y profesoras de la Universidad de Valencia y de la Universidad Católica de Valencia que vienen trabajando juntos en diversos ámbitos colindantes que pueden ser incluidos en el amplio paraguas de la Pedagogía Social.

El gran rigor académico que los caracteriza se pone de manifiesto en la reflexión pausada, la deliberación en común y el esfuerzo compartido con los que se ha nutrido esta obra de total actualidad. Leer con atención «La acción educativa social: nuevos planteamientos», en el contexto de la actual crisis del modelo dominante, alienta a poner en marcha acciones que «cuestionen la desmesurada ambición por la riqueza material y denuncien la exhibición del consumismo hasta ser considerado motor de desarrollo económico y motivo de prestigio social» (p. 23). El tema de la actual crisis se plantea, en el libro, como un cambio de época en el que se debe replantear el papel que jugará la ciudadanía a la hora de corresponsabilizarse de los asuntos públicos. Las políticas sociales ya no deben ser algo asistencial y propio exclusivamente de colectivos en riesgo. La clave está en ofrecer al conjunto de la ciudadanía un serie de recursos que garanticen un mínimo de calidad de vida y que permita a toda la población el desarrollo de sus capacidades y deseos. Por eso, la acción educativa social tiene por objeto avanzar hacia una sociedad civil vigorosa, dinámica y capaz de participar de manera

comprometida en la deliberación y la acción común.

La escucha ética y crítica en el contexto actual de crisis y desconfianza pone en evidencia que «la competitividad y el afán de lucro en la sociedad del consumo han postergado los valores de solidaridad y compasión como factores indispensables para una vida social con rostro humano» (p. 200). El libro «La acción educativa social: nuevos planteamientos» se articula en torno a las demandas a las que hoy en día habría que dar respuesta: la exclusión social, la educación a lo largo de la vida, la educación del ocio y el tiempo libre, la educación para una ciudadanía intercultural, la profesión del mediador cultural, la educación para la igualdad de género y la prevención de la violencia, la intervención educativa ante las nuevas y las viejas adiciones. Desarrolla estos temas (o apelaciones que tienen su origen en un análisis sensible a las

necesidades reales actuales) sobre el hecho constatado de que las personas necesitamos un contexto cultural y afectivo para llegar a ser lo que somos. «El desarrollo o autorrealización personal, el crecimiento de las capacidades individuales, no se produce sin la referencia a la comunidad familiar, a la comunidad política a la comunidad política y a la comunidad humana» (p. 20).

En definitiva, en un momento de desasosiego e incertidumbre generalizado como el actual el libro recensionado constituye, en mi opinión, una respuesta coherente y holística para abrir nuevas preguntas y retos que afrontar en el campo de la Pedagogía Social; lo que lo convierte en una obra de referencia ineludible para la docencia y la investigación.

Victoria Vázquez Verdera
Universidad de Valencia

ALTBACH, P.; REISBERG, L.; YUDKEVICH, M.; ANDROUSHCHAK, G. y PACHECO, I. (eds.) (2012). *Paying the Professoriate: A Global Comparison of Compensation and Contracts*. London: Routledge, 368 pp.

En estos tiempos de globalización de la educación superior, unidos a una preocupante crisis económica, mientras estudiaba los sistemas de evaluación y promoción del profesorado universitario, me llamó enormemente la atención este título de la editorial Routledge. El profesor Altbach, director del prestigioso Center for International Higher Education del Boston College, acompañado por los investigadores Reisberg y Pacheco, del mismo centro, y los profesores Yudkevich y Androushchak, de la Facultad de Economía en la Universidad de Investigación Nacional de Moscú, se aventuran a editar este difícil estudio comparativo sobre los salarios y las condiciones laborales de las distintas figuras del profesorado en veintiocho países de los cinco continentes.

Esta comparación tiene grandes dificultades, como las distintas tradiciones en el modelo de Universidad, sistemas centralizados o descentralizados, la existencia de diversos tipos de instituciones con presencia muy desigual (universidades de investigación frente a instituciones de educación superior con perfil docente, sector público frente al privado) y de profesorado (profesores funcionarios frente a contratados, puestos fijos o por tiempo determinado, momento de la carrera profesional, campo de conocimiento...), el nivel de vida y la moneda de cada país (lo que se controla ajustando el salario por el *purchasing power parity* PPP en dólares americanos), los escalones en la promoción o los complementos y ventajas salariales (seguro médico,

retiro, planes de pensiones, vivienda, préstamos, etc.).

Verdaderamente, después de la lectura de este libro, uno se hace más consciente de la enorme diversidad entre países, lo que supone a la vez una gran riqueza de ideas, en especial para los que tienen alguna responsabilidad en el diseño de políticas a escala nacional, institucional o departamental. En este sentido, y por comparación, enseguida se comprende la rigidez de nuestro sistema universitario.

La consolidación en la última década de los *rankings* universitarios ha propiciado una fuente de comparación entre universidades y entre países. Soslayando algunas merecidas críticas atribuidas a estos *rankings*, no cabe duda de que han despertado la atención de los medios de comunicación y de la sociedad y, en consecuencia, de los políticos. Esto ha favorecido el cambio de políticas, sobre todo hacia la mejora y el control de la productividad investigadora, tal y como se mide en los *rankings*. Así, países como Francia, Italia, Malasia o Israel han cambiado recientemente su legislación para adaptarse al nuevo contexto global y ser más competitivos. Otros países han tenido que afrontar también la importante fuga de cerebros que suponía la poca atracción de su sistema de selección, promoción y salarios, ofreciendo generalmente nuevas carreras basadas en méritos y combatiendo la endogamia. Otro grupo de países acometen importantes cambios con el fin de conseguir universidades *World-Class*.

Resulta llamativo que en los niveles de Full Professor (catedrático) y Associate Professor (titular), los tres países con mejor salario medio ajustado son Canadá, Sudáfrica e Italia, mientras que Estados Unidos

ocupa el noveno y quinto puesto, respectivamente. Sin embargo, en la figura de Assistant Professor, Estados Unidos ocupa el segundo puesto, después de Canadá y seguido de Alemania. El dato, sin duda, es ejemplificador de cómo atraer a los mejores talentos internacionales al comienzo de la carrera universitaria, justo lo contrario de lo que sucede en España. Italia también sorprende porque, aunque es de los mejores pagadores de los profesores *senior*, cae al noveno puesto en el salario de los ayudantes y tiene un importante grado de fuga de cerebros jóvenes. En la cola salarial están Armenia, Rusia y China.

Entre las críticas que se podrían hacer a este valioso libro está la ausencia, entre los países analizados, de España (aunque la lectura del capítulo sobre Italia resulta muy familiar) y de Suiza. De España, porque ocupa una posición relevante en el panorama mundial, tanto por el número de universidades en el top 500, como por su capacidad de atracción de estudiantes extranjeros. Además, el sistema de evaluación de la investigación mediante sexenios es bastante particular, a pesar de que otros países como Colombia y México tienen sistemas de *merit-pay*. Y Suiza, porque tiene salarios muy elevados y varias universidades en el top 150, siendo uno de los destinos preferidos del *brain-drain* de académicos italianos, junto con Estados Unidos y Alemania.

Los editores han conseguido que los autores de los distintos capítulos hagan una descripción sistemática y coherente, que permite hacerse una composición de lugar bastante clara de la situación mundial, aunque, por otra parte, la necesaria limitación de la descripción de cada país induce a seguir estudiando los sistemas con mejores resultados y mayor proyección.

En definitiva, el libro ha conseguido captar mi atención y mi interés, y lo recomiendo como lectura para cualquier profesor universitario que desee tener una visión objetiva, por comparación, de la situación de la Universidad y el profesorado de España, así como para los responsables en la toma de decisiones sobre política universitaria, ya que, en mi opinión, la Universidad española requiere no solo un mayor nivel salarial en general, sino que necesita, en mayor medida, la

apuesta decidida por una diferenciación salarial en función de méritos objetivos (que incluyan investigación, docencia y gestión) mediante un sistema de evaluación público y transparente que evite unos resquicios a la arbitrariedad, todavía demasiado presentes en nuestro sistema.

Arturo Galán
Universidad Nacional
de Educación a Distancia
(UNED)

VÁZQUEZ VERDERA, V.; ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. y GARCÍA LÓPEZ, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía* Valencia: Brief, 121 pp.

Nel Noddings, una de las principales voces de la ética del cuidado en educación, ha justificado en uno de sus últimos trabajos la necesidad de cambiar la mirada a la realidad (Noddings, 2012). Victoria Vázquez, Juan Escámez y Rafaela García asumen en *Educación para el cuidado* ese reto, con el telón de fondo de las ideas de Noddings, al proponer una nueva forma de ver la educación, que tiene su raíz en la vulnerabilidad humana, la necesidad del cuidado, la responsabilidad hacia el otro y la interdependencia solidaria. Los autores desgranar este punto de partida a lo largo de cinco capítulos bien elaborados, claros y sugerentes, en los que abordan el significado del cuidado como referente educativo, su lugar en la familia y en el currículo escolar, las implicaciones en el perfil del profesorado y su sentido para una educación orientada a favorecer la convivencia, finalizando con algunas indicaciones acerca de los ejes que deben inspirar los programas escolares enfocados hacia el cuidado.

El presupuesto antropológico del que parte esta propuesta es que la capacidad de cuidar y ser cuidado es lo que hace posible la humanización, como individuos y como especie. Hay que añadir inmediatamente

que, ya que se trata de una condición humana básica, la misma no es exclusiva ni de las mujeres ni de los hombres. La educación para el cuidado pone uno de sus pilares en la superación de las visiones andróginas de la cultura y su transmisión a través de las costumbres familiares y los currículos escolares. Desde esta pedagogía se aboga por una reestructuración de las relaciones en el seno de la familia, como germen de las relaciones sociales, que haga realidad la igualdad entre los géneros, y por un currículo atento a los intereses de quienes aprenden, refractario a los planteamientos dicotómicos que limitan las posibilidades de educación integral de las mujeres y de los hombres.

La educación para el cuidado supone una pedagogía que se toma en serio las necesidades afectivas de las personas y reafirma su valor y su dignidad, negándose a considerarlas exclusivamente bajo el signo de las relaciones instrumentales. Sin embargo, lo que se afirma en el plano ético no siempre encuentra realización en el plano social y, sociológicamente, lo que vivimos es una devaluación del cuidado paralela a la escasa valoración del trabajo de la mujer, que no deja indemne a la profesión de la enseñanza, especialmente en los primeros

niveles del sistema. La educación para el cuidado representa también en este sentido una nueva forma de entender el trabajo docente, sustentado en una relación de confianza y sensibilidad pedagógica en la que el saber se entiende en función del ser. Con ello, se viene a quebrar la distinción histórica, aún presente en los planes de formación del profesorado, entre una pedagogía inferior, que se ejerce en la relación directa, afectiva, con el niño y otra superior, centrada en la impersonalidad del conocimiento y la ciencia.

Los autores confían en las posibilidades de una educación orientada al cuidado para vencer estos residuos de concepciones dualistas del mundo, y generar una ciudadanía vigorosa que no desprecie las relaciones afectivas, y en la que la autonomía no se entienda en confrontación con la interdependencia, ni la esfera pública como antagónica de la vida privada. Educar para el cuidado supone, así, formar en una nueva cultura cívica que, por decirlo otra vez con Noddings, ayude a ver los países como *hogares* interconectados y la Tierra como una comunidad natural (Noddings, 2012: 20).

A lo largo de sus páginas, este libro demuestra que se puede hablar pedagógicamente de cuidado, de

afecto y de amor sin caer en la sensibilidad o en un discurso vacío. Y se puede hacer, porque el cuidar y el educar se solapan conceptualmente. Ambas tareas consisten en formas de relación ética con el otro que, como hace ya muchos años notó el filósofo existencialista Karl Jaspers, se ejercen en la tensión entre objetividad y subjetividad (Jover, 2006). Cuidar, como educar, es aspirar a lo mejor que puede lograrse para las personas que atendemos, lo que supone cierto modo de objetivación, pero afirmando al mismo tiempo su derecho a ser ellas mismas. *Educación para el cuidado* representa, así, como anuncia su subtítulo, un guiño a una nueva pedagogía, que permite repensar temas y preocupaciones perennes de la educación bajo otra luz.

Referencias bibliográficas

JOVER, G. (2006). *Relação educativa*. En A. DIAS DE CARVALHO (ed.), *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 315-318.

NEL NODDINGS, N. (2012). *Cosmopolitanism, Patriotism, and Ecology, Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Rencontres sur l'Éducation*, 13, 15-26.

Gonzalo Jover
Universidad Complutense

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M. (coord.) (2012). *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias*. Madrid: Narcea, 188 pp.

Las funciones tradicionales de la Universidad, investigar, enseñar y profesionalizar, hoy se han ampliado y diversificado, de forma que en la actualidad se le asignan funciones más difusas en consonancia con lo que la sociedad le demanda a la propia institución universitaria. Entre estas nuevas funciones destaca el compromiso con una formación responsable, crítica y en valores para que los universitarios puedan incorporarse al mundo

laboral siendo competentes, pero también socialmente responsables.

El libro ha sido coordinado por la doctora en Ciencias Físicas Rosa M^a Rodríguez que ha sido directora de la Oficina del Voluntariado y Cooperación de la Universidad Europea de Madrid, y realizado junto a una veintena más de profesores, estudiantes, gestores y participantes de las experiencias recogidas. Consta de tres grandes bloques: un

marco teórico para la educación en valores; la descripción y valoración de algunas experiencias que promueven la educación en valores y un bloque de experiencias interdisciplinarias con distinta duración y objetivos, de diferentes áreas de conocimiento, con multitud de enfoques no excluyentes, de incorporación de la responsabilidad social en el aula.

El primer apartado selecciona una serie de cuestiones teóricas sobre el término valor en el ámbito universitario, la educación en valores, la cooperación al desarrollo y el emprendimiento social, como procesos clave. La educación en valores es un aspecto intrínseco a la educación formativa integral que empape transversalmente la educación universitaria. En el tema de los valores van de la mano la educación formal y la informal. La enseñanza transmite siempre valores, sea implícita o explícitamente. La formación universitaria de calidad no puede separar la formación ciudadana de la formación profesional, por lo que la universidad debe ser un espacio con valores. Se señala así en la modificación de la Ley Orgánica 4/2007 que afirma: «Esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisora de valores». Los mecanismos para la promoción de valores en la Universidad son, entre otros: Oficinas de responsabilidad social, de voluntariado, de cooperación, fundaciones, institutos de investigación, ONGs, el *curriculum* oficial, etc.

Por su parte, la cooperación al desarrollo desde la universidad se inscribe en la cooperación científica, tecnológica y cultural entre distintos países. Concretamente ayuda hacia los países del sur mediante la activación de sus propias funciones de docencia e investigación, consultoría, asesoramiento técnico, divulgación y sensibilización, etc.

Destaca en este ámbito la Comisión de Cooperación al Desarrollo de la CEURI (Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales). Sigue un capítulo dedicado al emprendimiento social: desarrollo de valores y competencias en el ámbito universitario, que se basa en el tipo de sociedad actual en el que las empresas, mediante la responsabilidad social corporativa, considerarán el impacto que sus actividades generan sobre los clientes, los empleados, los accionistas, el medio ambiente y la sociedad en general. Datos como la creación de una empresa de microcréditos o de otros tipos que inciden y mejoran la sociedad. Un emprendedor social es un inconformista que busca y propicia cambios, que toma la iniciativa.

La segunda parte del libro presenta experiencias que promueven la educación en valores. La primera es la alfabetización en corredores africanos, que ofrece un servicio de entrenamiento y seguimiento para atletas aficionados o semiprofesionales con dificultades económicas. Al detectar que tenían dificultades con el español, se complementó la escuela con un servicio de alfabetización. Otra experiencia relatada se refiere a la actividad física y deportiva con personas con discapacidad. Se realiza a través de una materia optativa y del prácticum de la especialidad. La interpretación de imágenes, mapas y fotografías como herramientas en educación en valores, en asignaturas relacionadas con el tema de los valores a través de imágenes contrastadas, de actividades de análisis y síntesis muestra importantes innovaciones en este ámbito.

Dentro del marco de las ciencias sociales, se describe la realización de una actividad llamada asamblea de cooperación que pretendía favorecer una migración informada y prevenir la violación de los derechos

humanos de los posibles inmigrantes, además de sensibilizar a las autoridades locales, la sociedad civil y la universidad sobre sus efectos para el desarrollo. Además se querían fortalecer redes transnacionales entre Madrid, Nador y Tánger. Un segundo proyecto de esta misma línea, se orientaba a la inserción en los programas educativos de las escuelas europeas para la inserción del alumnado inmigrante en los sistemas educativos de España, Francia, Italia, Rumanía, República Checa y Lituania. Se describen también en este bloque de experiencias las relativas a los valores sociales del siglo XXI; los valores en la empresa desde la perspectiva de alumnos universitarios; los proyectos en el área de la salud para la formación en valores; el uso de los conocimientos sobre TICs aplicados a las ONG; soluciones arquitectónicas y técnicas aplicadas al desarrollo en Senegal; formación en valores a través del movimiento y de la danza; el foro de los derechos humanos y la educación para todos y el respeto a la diferencia. La estructura de cada experiencia recogida es la misma: una contextualización de la misma, la descripción de la experiencia, el desarrollo de valores y algo más, resultados, valoración personal, aplicación en otros contextos.

La última parte del libro recoge la educación en valores desde las organizaciones no gubernamentales. Se detectó entre los universitarios el desconocimiento de ONG que se dedicasen al desarrollo y se realizaron con universitarios ejercicios sobre cómo se crea una ONG, para qué sirve, sus ventajas e inconvenientes, su financiación, el volumen de recursos que gestionan, etc. Se pretendía dar a conocer la arquitectura del modelo de cooperación internacional española. Además se incide en los ejemplos de los microcréditos, el análisis de contextos en los proyectos de cooperación y los derechos de la infancia. En las conclusiones se pide salir de la burbuja del ámbito docente y caminar juntos los docentes, las universidades, los alumnos y las instituciones en pro de la mejora de la justicia social.

Se trata de un libro interesante en su descripción y que fomenta la cooperación desde una perspectiva de valores compartidos, con multitud de ejemplos de buen hacer en diferentes contextos, con diferentes líneas y materias, que pueden generar ideas y compromiso con los más desfavorecidos.

Isabel Cantón Mayo
Universidad de León

NORMAS PARA LA REDACCIÓN, PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE COLABORACIONES

- 1) Todos los artículos publicados en la Revista Bordón son previamente valorados por dos revisores externos (*referees*) según el sistema de revisión por pares (doble ciego). En caso de discrepancia, el Director podrá solicitar la revisión a un tercer evaluador.
- 2) Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación. El incumplimiento de esta norma se considera falta muy grave e implicará la imposibilidad de volver a publicar en Bordón en el futuro.
- 3) Ética de publicación: dadas las relaciones históricas De la Sociedad Española de Pedagogía y la revista Bordón con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, la Sociedad Española de Pedagogía adopta el Código de Buenas Prácticas Científicas aprobado por el CSIC en marzo de 2010 y que los artículos publicados Bordón deben atenerse a los principios y criterios éticos de este Código (disponible en español e inglés aquí: <http://www.csic.es/web/guest/etica-en-la-investigacion>).
- 4) Idioma de publicación: Bordón acepta artículos en español, inglés y portugués.
- 5) Los autores remitirán sus artículos en formato electrónico al Director de la revista a través de la dirección sep@csic.es. Éste los enviará al Comité Científico para su evaluación de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista Bordón.
- 6) El Director Adjunto de Bordón –u otra persona responsable– informará al autor de la decisión del Comité Científico, pudiendo solicitarse modificaciones o correcciones tanto de forma como de contenido para proceder a su publicación. El autor (o autores) tendrá un plazo máximo de **dos meses** para enviar las modificaciones sugeridas.
- 7) Todos los trabajos deberán ser enviados en formato Word como documento adjunto de un correo electrónico.
- 8) La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinte páginas, en hojas formato DIN-A4 por una sola cara y a doble espacio, con márgenes izquierdo, derecho, superior e inferior de 3 cm. El cuerpo y tipo de la letra será Times New Roman de 12 puntos.
- 9) En un documento aparte se enviará la *hoja de datos* que los siguientes datos:
 - a. Título
 - b. Autores, en el orden en el que aparecerán en la publicación
 - c. Para cada autor: puesto de trabajo, dirección postal, teléfono, e-mail y breve currículum vitae de los últimos cinco años (máximo 5 líneas).
 - d. Autor con el que se establecerá la correspondencia sobre el proceso de evaluación.
- 10) En otro documento, cuyas páginas serán numeradas consecutivamente, el artículo deberá ajustarse a la estructura siguiente:
 - TÍTULO DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL
 - TÍTULO DEL ARTÍCULO EN INGLÉS
 - TÍTULO DEL ARTÍCULO EN FRANCÉS
 - RESUMEN EN ESPAÑOL (entre 200 y 300 palabras). Se rechazarán los artículos que no cumplan esta norma.
Cuando sea posible, el resumen, tanto en español como en inglés, seguirá el formato IMRYD (Introducción, Método, Resultados y Discusión). Estas palabras se indicarán en MAYÚSCULAS dentro del resumen.
 - PALABRAS CLAVE: Las palabras clave serán extraídas, en la medida de lo posible, del Tesauro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) o del Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center), en www.eric.ed.gov.
 - RESUMEN EN INGLÉS (ABSTRACT) Y FRANCÉS.
 - KEY WORDS, extraídas igualmente del Tesauro en inglés y francés.
 - TEXTO DEL ARTÍCULO
 - NOTAS (Si existen)
 - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
 - Las tablas, gráficos o cuadros, cuando puedan ir en formato Word, deberán ir en un anexo del artículo, con su correspondiente título y leyenda y numeradas correlativamente. Cuando sea necesario utilizar otros formatos (tipo imagen mpg, tíf, etc), se enviarán en hojas y archivos aparte, indicando en el texto el lugar

y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida, ya que en caso contrario no será posible reproducir/as.

- 11) Al resumen, en su caso, podrá añadirse otro en cualquiera de las lenguas oficiales del Estado Español.
- 12) Las notas aclaratorias al texto, numeradas correlativamente, se indicarán con sobreíndices y se incluirán al final del texto bajo el epígrafe de Notas.
- 13) Las referencias a artículos o libros figurarán en el texto entre paréntesis, indicando el apellido del autor y el año, separados por una coma (Belth, 1971). En el caso de que en una misma referencia se incluyan varios libros o artículos, se citarán uno a continuación del otro separados por un punto y coma (Dean, 1981; Mitchell, 1983; Marinier y col., 1985; Laporte y Capellá, 1987). Si en la referencia se incluyen varios trabajos de un mismo autor bastará poner el apellido y los años de los diferentes trabajos separados por comas, distinguiendo con letras (a, b, etc.) aquellos trabajos que haya publicado el mismo año (Weiss, 1977a, 1977b, 1975).
- 14) Las citas textuales irán entrecomilladas y, a continuación y entre paréntesis, se indicará el apellido del autor del texto, el año y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto «las metas de la educación [...] en tanto que educativos» (Carr y Kemmis, 1988: 93).
- 15) Al final del trabajo se incluirá la lista de Referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse al siguiente formato:
 - a. **Libros:** APELLIDOS del autor, Iniciales del nombre (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
WOLF, R. M. (1985). *Evaluation in Education: Foundations of competency assesment and program review* (2.ª edición). New York: Pergamon.
WEISS, C. H. (ed.) (1977a). *Using social research in public policy making*. Lexington, Massachussets: Lexington Books.
CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
BENEDITO, C., BORDAS, I. y DE LA TORRE, S. (1987). *Innovación en el aprendizaje universitario*. Barcelona: P.P.U.
 - b. **Revistas:** APELLIDOS del autor, Iniciales del nombre (Año). Título del artículo, *Nombre de la revista*, número o volumen y (número), páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
MAFOKOZI, J. (1987). Evaluación criterial, *Bordón*, 268, 451-464.
BUENDÍA EISMAN, L. y FERNÁNDEZ CANO, A. (1991). Una experiencia exploratoria sobre cognición numérica en escolares de 3º de EGB, *Bordón*, 43 (1), 21-29.
 - c. **Capítulos o artículos de enciclopedias o libros:** APELLIDOS del autor, Iniciales (Año). Título del artículo o capítulo. En Iniciales del nombre y APELLIDOS del autor o editores de la enciclopedia o libro *Título de la enciclopedia o libro*. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro de la enciclopedia o libro.
CORNO, L. y SNOW, R. E. (1987). Adapting teaching to individual differences among learners. En M. C. WITTROCK (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan, 705-735.
 - d. **Fuentes electrónicas:** Las referencias de los documentos publicados en internet irán después del resto de la bibliografía, bajo el título *Fuentes electrónicas*. Debe incluirse la fecha de consulta de la dirección.
Romaña, T. (2007). Evaluar el trabajo con foros electrónicos: propuesta de un sistema. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.4, nº2 <<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/romana.pdf>>. [Fecha de consulta: 19/diciembre/2007].
Más información sobre citas en la web de la APA (www.apastyle.org).
- 16) Los artículos que no cumplan los criterios formales de edición podrán ser rechazados directamente o bien serán devueltos al autor de contacto para que se corrijan dichos aspectos, antes de ser enviados a evaluar.
- 17) Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación se enviarán al autor de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de 5 días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.
- 18) Cada autor recibirá un ejemplar de la revista en la que haya salido publicada su colaboración.
- 19) Las **recensiones de libros**, los cuales no deberán tener una antigüedad superior a un año, deberán ajustarse a la siguiente estructura:
 - APELLIDOS del autor del libro, Iniciales (Año de publicación). Título del libro. Ciudad de publicación, Editorial, número de páginas del libro.
 - TEXTO de la recensión del libro (extensión de 1 a 3 páginas presentadas en DIN-A4 a doble espacio).
 - NOMBRE Y APELLIDOS del autor de la recensión.
 - Datos del autor de la recensión (nombre, correo electrónico, dirección postal y puesto de trabajo).
- 20) El Consejo de Redacción se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.
- 21) Aceptado un artículo para su publicación, tendrán prioridad aquellos artículos en los que todos los autores sean miembros de la Sociedad Española de Pedagogía o que se hagan miembros en el plazo de un mes una vez recibida la carta de aceptación.

- ◆ CARTA DEL PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, JOSÉ LUIS GAVIRIA
- ◆ PRESENTACIÓN EDITORIAL. JUEGO, EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE. LA ACTIVIDAD LÚDICA EN LA PEDAGOGÍA INFANTIL / *PLAY, EDUCATION AND LEARNING. PLAY ACTIVITY IN CHILDHOOD PEDAGOGY*
Gonzalo Jover y Andrés Payá Rico
- ◆ EL EDUCANDO COMO SUJETO Y EL LUGAR DEL JUEGO EN EL DEBATE EDUCATIVO DE FINALES DEL SIGLO XIX EN NORTEAMÉRICA / *THE LEARNER AS SUBJECT AND THE PLACE OF PLAY AND GAMES IN THE EDUCATIONAL DEBATE IN NORTH-AMERICA AT THE END OF 19TH CENTURY*
Rosa Bruno-Jofré y Gonzalo Jover
- ◆ APRENDER DELEITANDO. EL JUEGO INFANTIL EN LA PEDAGOGÍA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX / *LEARNING BY ENJOYING: CHILDREN'S PLAY IN THE 20TH CENTURY SPANISH PEDAGOGY*
Andrés Payá Rico
- ◆ SOBRE LA EUTRAPELIA, O LA VIRTUD DEL JUEGO. MORALIDAD, HISTORIA Y EDUCACIÓN / *ABOUT EUTRAPELIA, OR THE VIRTUE OF PLAY. MORALITY, HISTORY AND EDUCATION*
Conrad Vilanou Torrano y Jaume Bantulà Janot
- ◆ PLAY, WORK AND EDUCATION: SITUATING A FROEBELIAN DEBATE / *JUEGO, TRABAJO Y EDUCACIÓN: SITUANDO UN DEBATE FROEBELIANO*
Kevin J. Brehony
- ◆ LA PEDAGOGÍA WALDORF Y EL JUEGO EN EL JARDÍN DE INFANCIA. UNA PROPUESTA TEÓRICA SINGULAR / *WALDORF EDUCATION AND PLAY IN THE KINDERGARTEN: AN OUTSTANDING THEORETICAL PROPOSAL*
Patricia Quiroga Uceda y Jon Igelmo Zaldívar
- ◆ PLAYGROUND AS THE LABORATORY FOR DEMOCRACY: MEAD ON GAMES AND PLAY / *EL ESPACIO DE JUEGO COMO LABORATORIO PARA LA DEMOCRACIA. MEAD SOBRE EL JUEGO Y EL JUGAR*
Núria Sara Miras Boronat
- ◆ EL JUEGO ES UN DERECHO Y UNA NECESIDAD DE LA INFANCIA / *PLAY IS FOR CHILDREN BOTH A NEED AND A RIGHT*
José Luis Linaza
- ◆ LA POTENCIALIDAD INTERACTIVA EN AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN FUNCIÓN DEL ESTATUS SOCIOMÉTRICO Y DEL TIPO DE ACTIVIDAD / *INTERACTIVE POTENTIAL IN EARLY CHILDHOOD CLASSROOMS ACCORDING TO SOCIOMETRIC STATUS AND TYPE OF ACTIVITY*
Rosario Ortega-Ruiz, Eva M. Romera y Claire P. Monks
- ◆ PLAY AND CREATIVITY AT THE CENTER OF CURRICULUM AND ASSESSMENT: A NEW YORK CITY SCHOOL'S JOURNEY TO RE-THINK CURRICULAR PEDAGOGY / *EL JUEGO Y LA CREATIVIDAD EN EL CENTRO DEL CURRÍCULO Y DE LA EVALUACIÓN: VIAJE A UNA ESCUELA DE LA CIUDAD DE NUEVA YORK PARA REPENSAR LA PEDAGOGÍA CURRICULAR*
H. Lindsey Russo
- ◆ MENORES Y OCIO DIGITAL EN EL SIGLO XXI. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE PERFILES DE USUARIOS DE VIDEOJUEGOS EN ESPAÑA / *CHILDREN, TEENS AND DIGITAL ENTERTAINMENT IN THE 21ST CENTURY. EXPLORATORY ANALYSIS OF VIDEO-GAME USER PROFILES IN SPAIN*
Xavier Bringué Sala, Charo Sádaba Chalezquer y Elena Sanjurjo San Martín



Bordón, desde 1959