

EL DEVENIR HISTORICO DEL JUEGO COMO PROCEDIMIENTO EDUCATIVO: EL IDEAL Y LA REALIDAD

*The game's historical become
as educative procedure: The ideal and the reality*

Pedro R. GARFELLA ESTEBAN
Universidad de Valencia

Fecha de aceptación de originales: Enero de 1997
Biblid. [0212-0267 (1997) 16; 133-154]

RESUMEN: El juego se ha mostrado históricamente como un recurso educativo explotado por el hombre desde la antigüedad y prioritariamente fuera de los cauces formales de la educación. Partiendo de este supuesto estudiamos las bases teóricas que subyacen al juego recreativo y al juguete, como medios formativos, en el ideal de la historia de la educación y recogemos algunos que han supuesto y suponen un estímulo para el desarrollo de la personalidad infantil.

En el ámbito familiar y escolar, la educación se ha caracterizado por su poco atractivo y el escaso uso de procedimientos lúdicos. No obstante, han habido propuestas teóricas y prácticas que recomiendan el uso de juegos, juguetes y materiales lúdicos para la enseñanza, que a la postre facilitarían el desarrollo de los juegos educativos de la mano de Pestalozzi y Froebel, la educación especial y la Escuela psicológico-experimental, las interesantes aportaciones del Padre Manjón, y la industria juguetera, básicamente. La educación infantil actual y las ludotecas no podrían explicarse sin estas aportaciones.

PALABRAS CLAVE: Juego, Historia.

ABSTRACT: The game has historically been shown as an educative resource exploited by men since antiquity and right of way outside of the education formal ways. In this way, we study the theoretic bases that underlie the game and the toy, as formative means, in the ideal of the education's history and we pick up some that have supposed and suppose a stimulus for the infantile personality development.

At family and scholastic ambit, the education has been characterised by its little attractive and the scarce use of ludic procedures. Nevertheless have had theoretic and practic proposals that recommend make use of games, toys and ludic materials

for education, and that in the end will facilitate the educative game's development by the hand of Pestalozzi and Froebel, the special education and the psychologic-experimental School, the Father Manjón interesting contributions, and the toy industry, basically. At the present infantile education and the toy libraries couldn't be explained without this contributions.

KEY WORDS: Game, History.

«**E**L JUEGO es más viejo que toda cultura»¹. Así comienza la sugerente obra de Huizinga *Homo ludens*. El hombre en su condición remota, ha jugado como cualquier otro animal para consolidar sus instintos o comportamientos adaptativos; sin embargo, una modalidad diferente disparó su evolución cuando se mostró capaz de emplear parte de su tiempo disponible en actividades «gratuitas» tales como el culto, el arte o el juego, que propiciaron el desarrollo de la cultura. Lo superfluo, la actividad en la que «la ganancia sirve de precio, y recompensa a la habilidad e industria del cuerpo y del espíritu...»², ha sido, quizás, el germen del que la cultura brotó e impulsó su progreso. La primigenia función biológica del juego, que ha quedado en un segundo plano, se complementará con el transcendental proceso humano de transmisión de la cultura. La originalidad humana, su carácter diferencial, ya no residirá solamente en el «homo sapiens» o en el «homo faber», sino que el pensar y el hacer se usarán y amplificarán a través de la activa singularidad del «homo ludens».

Bajo este presupuesto, la tradicional disfunción pedagógica entre el saber y el hacer, la mente y la mano, no tiene sentido en el juego, que inesperadamente ha resuelto de modo natural, una parte de la problemática en la que se invertirá un abundante capital intelectual que a la postre se mostrará estéril³. El aprendizaje y la acción siempre están presentes en el juego. Lo que algunos clásicos calificaron como profano, poco serio o incluso inútil, al compararlo con el trabajo, se ha mostrado como un procedimiento educativo que ha sido explotado históricamente por el hombre, incluso sin tener conciencia de ello, de modo informal y prioritariamente fuera de los cauces formales de la educación.

El objeto de este artículo se cifra en el análisis de algunos juegos que, desde los testimonios de la literatura histórico-pedagógica más relevante, han llegado hasta nosotros, tanto en la dimensión informal de la educación como en ámbitos formalizados de la misma. A nivel escolar, las escasas propuestas lúdico-educativas han tenido mayor transcendencia en el plano de lo ideal que en la realidad. No obstante, a partir de la última centuria la tecnología lúdica se ha desarrollado especialmente de la mano del movimiento de renovación pedagógica y de la industria

¹ HUIZINGA, A. *Homo ludens*. Alianza Editorial, S.A., 1974.

² SAN FRANCISCO DE SALES. *Introducción a la vida devota*, III, 31. Traducción de Francisco Cubillas Donyague, 1663.

³ La escisión tradicional entre la teoría y la práctica educativa se ha debido fundamentalmente a que las reflexiones sobre el fenómeno educativo de los filósofos y de los educadores siguieron caminos divergentes. Los primeros dirigían sus esfuerzos al estudio de las finalidades que la educación debería conseguir (como línea prioritaria) distanciándose de la realidad, mientras que los segundos se preocupaban por resolver, en el mejor de los casos, los problemas que surgían en su trabajo. Si bien es cierto, que algunas normativas y procedimientos han quedado reflejados en tratados filosóficos (Platón, Aristóteles, Quintiliano, etc.), la diferente jerarquía y la falta de diálogo entre ellos ha generado propuestas meramente teoricistas o practicistas que limitarán el progreso de la ciencia pedagógica.

juguetera, algunas de cuyas aportaciones se han consolidado en nuestros días. Así y todo, su riqueza no se ha explotado en todas sus posibilidades, ni generalizado a otros niveles del sistema educativo que no sean el preescolar o el primer y segundo ciclo de primaria.

1. Los juegos informales de los niños como medio formativo

Desde los clásicos, los juegos espontáneos de los niños han sido considerados como la esencia de la existencia de la infancia y de la adolescencia en la que lo formativo, según Michelet⁴, ha estado siempre presente de un modo particular. Esta sustantividad se manifiesta en la misma lengua griega, que asocia lo que de inherente tienen el niño, el juego y la educación. La palabra juego incorpora morfológicamente la raíz παις (niño) y recoge la semántica de παιδιά (cosa de niños/juego y enseñanza) y παιδια (niñería); también los términos, jugar (παίξειν) y juguete (παίγνιον) tienen la misma base estructural⁵.

Varios son los presupuestos pedagógicos que subyacen al juego espontáneo ex antiquo. Desde Platón, referente obligado para el estudio de la actividad lúdica, se han sugerido distintas consideraciones teóricas que se verán reflejadas en destacados pensadores de la historia de la educación.

Uno de los primeros y más hermosos bienes que se ofrece a los mejores varones es la educación, que no consistirá inicialmente en instruirlos, sino en educarlos en la virtud desde la infancia; sólo esta crianza será educación⁶. El proceso de la educación será para el ateniense, «la traída y conducción de los niños hacia el principio enunciado por la ley como recto y tenido igualmente como tal de consuno por los hombres de provecho y por los ancianos en virtud de la experiencia»⁷. La primera base teórica subyacente al juego, supone en términos globales la transmisión de los valores de la cultura a través de las reglas de los mismos, de modo que sirvan para la implantación y estabilidad de las leyes. Para ello, de los tres a los seis años, los niños deben practicar juegos grupales en los santuarios de las aldeas, bajo la vigilancia de las nodrizas y en presencia de sus habitantes⁸, para así garantizar el buen comportamiento.

Otra novedosa aportación teórica de Platón se refiere a la instrucción. Desde los seis años, conviene asociar el aprendizaje con el juego para que se ejerciten de forma disciplinada en sus futuras profesiones. En este sentido, tras la separación de los sexos, el juego será un ejercicio preparatorio para la vida adulta⁹.

En última instancia, reconoce al juego una tercera virtualidad, cual es un medio para la definición de gustos y aficiones o como un procedimiento para su diagnóstico y configuración.

4 MICHELET, A. *Los útiles de la infancia*. Herder. Barcelona, 1977.

5 Para un análisis más detallado de la etimología véase HUIZINGA, A. *Homo ludens*. pp. 45-46 y CARO, R.. *Los días geniales o lúdicos*. Facsimil, Espasa- Calpe. Madrid, 1978, T. 1, p. 142.

6 PLATÓN, *Leyes*, 643e/644a y b.

7 PLATÓN, *Leyes*, 659d.

8 PLATÓN, *Leyes*, 794a y b.

9 PLATÓN, *Leyes*, 643b, c y d.

Aristóteles, por su parte, alude al juego en términos similares a los anunciados por su maestro y añade el carácter de medicina para compensar la fatiga producida por el trabajo, ya que a través del placer se obtiene descanso y relajación¹⁰. Sin embargo, el estagirita cuestiona su valor para el aprendizaje, pues éste supone un proceso que requiere esfuerzo y es costoso, lo que no puede predicarse del *lusus*.

El elemento motivador del juego lo aportará Quintiliano, cuyas sugerencias, sumadas a las precedentes, tienen vigencia en la actualidad. Basándose en su principio de la individualización de la enseñanza, cuyo eco será recogido, entre otros, por Nebrija¹¹ y Alonso Ortíz¹², aporta una normativa educativa que se propone evitar que el niño tome pronto tedio al estudio y para ello aconseja que el proceso educativo se resuelva «como cosa de juego», y se estimule la actividad con premios adecuados a la edad¹³. Sus alusiones a la motivación y al reforzamiento educativo son claras y no requieren mayores precisiones.

Otros tratadistas del juego, entre los que destacan los humanistas Rodrigo Caro y Luís Vives, sustancian algunos preceptos que los clásicos daban para el juego en la educación. El primero, —tomando la idea de «varones doctísimos» como Platón, Aristóteles, Quintiliano, etc.—, aconseja que «la enseñanza en la tierna edad fuese de manera templada, que los niños aprendiesen jugando y jugasen aprendiendo»¹⁴. Nuestro humanista universal, por su parte, será el primero en ofrecer todo un repertorio de legalidades educativas para regular la práctica de los juegos, basándose en su original principio teórico de «salud total»¹⁵. Veamos las interesantes propuestas normativo-pedagógicas que aparecen en el contenido de sus leyes del juego¹⁶:

- * Primera ley: «*cuándo se ha de jugar*». Recomienda, ya que el hombre debe dedicarse a cosas serias, que se juegue para descansar del trabajo al modo que el sueño, la comida, la bebida, etc., para restaurar el ánimo.
- * Segunda ley: «*con quiénes se ha de jugar*». Aquí, su consejo es moral; los compañeros de juego han de ser conocidos y educados, «agraciados, joviales, corteses, ...no sean blasfemos ni juradores; ... para que de aquella peste no se te pegue alguna mala costumbre o vicio».
- * Tercera ley: «*a qué juego*, ... que se entienda; ... que te diviertas y ejercites el cuerpo, ... sea el juego de calidad, que no dependa todo de la suerte, valga también en él la ciencia, que pueda corregir el yerro».
- * Cuarta ley: «*con qué apuestas*». La apuesta ha de ser moderada, pues en caso contrario «no sería juego, sino tormento».
- * Quinta ley: «*de qué modo*». «... no sólo el juego es recreo sino que también agradable a la educación... Piensa que es suerte, ..., varia, incierta, mudable, común; ... no se te hace injuria alguna, si pierdes; que lo lles con paciencia, ...; no digas injurias y echas maldiciones al compañero, o a alguno de los mirones. Si ganas,

¹⁰ ARISTÓTELES, *Política*, Lib. VII, cap. XVII ; Lib. VIII, cap. III y cap. V.

¹¹ NEBRIJA, E.A. *La educación de los hijos*. Estudio, edición, traducción y notas por Esteban, L. y Robles, L. Universidad de Valencia, 1981.

¹² ORTIZ, A. *Diálogo sobre la educación del Príncipe Don Juan, hijo de los Reyes Católicos*. Ed. Giovanni Bertini. Studia Humanitatis, Madrid, 1983.

¹³ QUINTILIANO, *Instituciones Oratorias*, Lib. I, cap. 1,4.

¹⁴ CARO, *Los días geniales o lúdicos*, T. 1, p. 10.

¹⁵ VIVES, *Tratado de la Enseñanza*. Ed. La Lectura. Madrid. (s.a.), Lib. III, cap. IV, p. 102.

¹⁶ VIVES, *Diálogos*. Prometeo. Madrid. (s.a.), IV, XXII, pp. 184-186.

no digas chistes con soberbia al compañero. ...; no des insinuación alguna de tramposo, villano o avaro; no porfíes en debatir; Acordarás que los mirones son como jueces del juego; ...». Nótese como prevalece la dimensión moral de la educación, en la que es importante la intervención de la comunidad.

- * Sexta ley: «cuánto tiempo se ha de jugar». Hasta que se hayan restablecido las fuerzas para incorporarse al trabajo.

En mayor o menor medida los constructos teóricos que hasta aquí hemos revisado se suceden en otros autores posteriores hasta el siglo XIX, que es cuando se realizan los primeros modelos teóricos basados, fundamentalmente en soportes empíricos y cuya valía se cifrará en la emergencia de paradigmas sucesivos de investigación para explicar el fenómeno del juego. Esto propiciará la aparición de concepciones comprensivas, que, si bien no ofrecen una solución a toda la problemática de la actividad lúdica, sí van dando luz progresiva en torno a la coherencia conceptual del juego y sus virtualidades como procedimiento para la educación. Las últimas propuestas giran alrededor de los enfoques estructurales y funcionales de aprendizaje y su relación con los procesos educativos informales, no formales y formales¹⁷.

2. Algunos testimonios históricos sobre juguetes y juegos espontáneos

Pretender la elaboración de una nómina de juguetes y de juegos de los niños a lo largo de la historia desbordaría el objeto y la amplitud de este artículo. Por ello, revisaremos algunos de los más representativos y quizás curiosos, que han llegado hasta nosotros y son todavía estímulo para el juego de nuestros hijos.

En excavaciones arqueológicas de antiguas ciudades se han encontrado juguetes de toda índole y representaciones en objetos de cerámica. La antigüedad de algunos de ellos se cifra en varios milenios antes de Jesucristo, como son los que se exhiben en el Museo Británico (muñeca egipcia de madera policromada, 2000 A.C.; tigre egipcio de madera con ojos de cristal, mandíbula móvil y dientes de bronce, 1000 A.C.) o en el Louvre (muñeco de madera con brazos articulados) o los encontrados en la Necrópolis de Tebas, en el Museo Metropolitano de Nueva York. Estos juguetes simbólicos representan objetos y ocupaciones de los egipcios en las primeras dinastías y son, en algunos casos de significada sofisticación (figura I). En el Museo de Versalles existen también algunas piezas como el león y erizo de piedra originales de Susa, con una antigüedad que supera los 1000 años. El Museo Staatsliche de Berlín presenta entre sus fondos representaciones de juguetes en vasijas como la de un niño griego jugando al yo-yo. En última instancia, también en España se han localizado juguetes interesantes como la muñeca articulada de marfil hallada en una sepultura de niña de la Tarragona romana.

¹⁷ Véanse en este sentido como relevantes las obras de PIAGET, *El criterio moral en el niño* y *La formación del símbolo en el niño*; VIGOTSKI, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*; SUTTON-SMITH y ROBERTS, «Play, Games and Sports»: En Triandis: *Handbook of Cross-Cultural Psychology*; y SECADAS, «Creatividad y juego». *Innovación creadora*, n° 14-15, pp 257-267. Una síntesis de otras teorías, con menor predicamento, sobre el juego podemos localizarlas en MILLAR, *Psicología del juego infantil*. Fontanella. Barcelona; y en CLAPAREDE, *Psicología del niño y pedagogía experimental*.

FIGURA I¹⁸

Juguete de tiempos remotos (Egipto, aprox. 2000 a.C.)



Amasador de pan (juguete egipcio, Museo de Leiden)

Erizo de piedra caliza
de Susa, en Persia
(aprox. 1100 a.C.)

En la Edad Media disponemos de noticias sobre juguetes para niños y jóvenes, entre los que destacan las marionetas en miniatura (*Hortus deliciarum*, S. XI) o los grabados del *Hortus sanitatis* (1491) representando la fabricación de muñecas (figura II).

FIGURA II¹⁹

¹⁸ HETZER, H. *El juego y los juguetes*. Kapelusz. Buenos Aires, 1978, p. 32.

¹⁹ GORRIS, J. M. *El juego y el juguete*. Queimada. Valencia, 1981, p. 42.

También aparecen en ilustraciones del libro *Le propriétaire des choses* de Bart-hélémi el Inglés en el Museo de Historia de la Educación de París (S. XV); los soldados de plomo de la misma época; las casas de muñecas (Museo de Nuremberg, 1639) o los juegos de tablero, ajedrez, etc. explicados e ilustrados algunos en el *Libro de los juegos* mandado hacer por Alfonso X, que se encuentra en la Biblioteca del Real Monasterio de El Escorial.

Los juguetes anunciados son una ínfima parte de los abundantes testimonios con que cuenta el juguete a través del tiempo, que culminará con su diversificada industrialización, sobre todo a partir del S. XIX, y añadirá el valor estético y científico-tecnológico de hoy²⁰.

No faltan, por otra parte, referencias y material bibliográfico dedicado a estos juegos desde los clásicos. Al parecer el propio Homero escribió un libro sobre juegos titulado Παιγνυια, y otro Homero, llamado Celio, compuso también un libro de lúdicos, según testimonia Suidas en *Historicis*²¹.

Suetonio Tranquilo escribió un tratado sobre los juegos, perdido en la actualidad, denominado *De lusibus puerorum o Lúdica historia*²². Unos fragmentos de los juegos de los niños griegos, los recoge Taillardat de los extractos Bizantinos de Suetonio²³:

LUDI MAIORES:

a) Tesserae (dados); calculi (chinos); tali (taba); pila (pelota).

1. Κυβεία / Kubeia (dados); Πεττεία / Petteia (damas, chaquete); Ἀστραγαλισμός / Astragalismos (tabas).

2. Διὰ εσφαιράς παιδιά / Dia esfairas paidia (pelota de los niños).

b) Ludi conuivales²⁴.

3. Γρῖφοι (αἴνοι) / Grifoi (ainoi): juegos de enigmas.

4. Ἐωλοκρασία / Eolocrasia: juego de las Dionisíacas. Estos juegos dieron lugar a las representaciones dramáticas en Atenas. Las personas, teñida la faz con las heces del vino, provocaban e insultaban a los transeúntes.

5. Κότταβος / Kotabos: la substancia del juego consistía en abrazarse y besarse.

PUERORUM LUDI:

6. Μηλάνθη / Melanze: juego de la Galleruca. Consiste en atar un objeto a un animal volátil.

7. Ἐλκυστίνδα / Elkystinda, σκαπέρδαν / skaperdan, ἔλκειν / elkein: estos son juegos de tirar o arrastrar con sogas, palos, garrotes, etc.

8. Ὀστράκου περιastroφή / Ostrakou peristrofe, ὀστρακίνδα / ostrakinda: juegos con el tejo.

²⁰ Véanse al respecto las obras de OROZCO et al. *Jugando, jugando*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 1988; y VERGER, J. M. *Nuestros juguetes. Guía de los principales Museos Europeos*. Novofer, S. A., 1991.

²¹ CARO, R. *Los días geniales ...* T. I, p. 152.

²² Hay testimonios sobre este tratado en AULO GELIO, *Noctes Atticae*, lib. IX, 7,3; y en las *Etimologías* de SAN ISIDORO, XVIII, VI, 8.

²³ TAILLARDAT, J. *Des termes injurieux; des jeux grecs*. Les belles lettres. Paris, 1967, pp. 41-42. La explicación de estos juegos es nuestra. Los hemos traducido y/o documentado en las obras ya citadas de R. Caro y Platón.

²⁴ No se ha localizado este término en latín. Dado el contenido de los juegos, debe referirse al vocablo conubialis: juegos nupciales.

9. Ἐποστρακισμός / Eprostakismos: consiste en tirar una piedra por la superficie del agua para formar aros o círculos concéntricos (juego de los panes).

10. Ψίττα Μαλιάδες / Psitta Maliades, Ψίττα Ῥοιαί / Psitta Roiai, Ψίττα Μελίαι / Psitta Meliai: juego de las mayas o de la reina. Es un juego ceremonial que consiste en adornar con bonitos vestidos, adornos y tocados a una muchacha coronándola como reina. Las demás la sirven y obedecen entreteniéndola con cantos y bailes de corro.

11. Κυνδαλισμός / Kyndalimos: juego de los bolos/bolillo.

12. Ἀσκωλιασμός / Askoliasmos: juegos a la pata coja.

13. Τρυγοδίφησις / Trygodifesis: juego del deltón o del triángulo en cuyo centro se coloca una varilla derecha a la que se tira a cierta distancia con almendras o dinero, ganando la que quede dentro.

14. Ἐν κοτύλῃ / En kotyle: juego llamado también cybecinda o la caballería. Consiste en que un muchacho ponga sus rodillas en las manos asidas de otro a la espalda, embistiéndose por parejas.

15. Ἴμαντελιγμός / Imanteligmos: juego del nudo gorgiano que consiste en desatar dos correas enlazadas en un palo, ganado el que es capaz de resolver el entresijo. Se refiere también al juego de los cubiletes.

16. Χαλκισμός / Jalkismos: juego que consiste en rodar una moneda de canto impulsándola con el dedo y sin dejarla caer.

17. Χαλκῆ μυῖα / Jalke muia: juego de la gallina ciega.

18. Βασιλίνδα / Basilinda: juego del rey. A quién le toca la suerte de ser el rey es servido en todas sus demandas por el resto de los jugadores o criados.

19. Χελιχελώνη / Jelijelone: juego de la olla. Formando un corro se coloca a quien le ha tocado la suerte en el centro, siendo increpado, golpeado y pellizcado por el resto de jugadores. Si atrapa a alguno este se pone en su lugar.

20. Σκινθαρίζειν / Skinzaridsein: juego de tirar asidos de las manos dos grupos de muchachos para arrastrarlos a su banda, ganando quienes lo consigan.

21. Ῥαθαπυγίζειν / Razapygidsein: juego de la palmada o adivina quién te dio. Un muchacho con los ojos vendados es rodeado por los otros que le dan palmadas y le dicen: adivina quién te dio. Este al escuchar las voces trata de coger a alguno y si lo hace lo pone en su lugar.

22. Πυρριχή / Pyrrije: es un ensayo de guerra bailado con espadas o palos.

Otras referencias testimoniales sobre los juegos tradicionales, aparecen en el discurrir histórico reseñadas y explicadas en verdaderos tratados lúdicos, que recogen la diversidad de los mismos como reflejo de los anunciados. No hay, en este sentido, nada nuevo bajo el sol. Las aportaciones posteriores no añadirán nada a lo viejo, a no ser en la riqueza de sus variantes o en el juego con objetos, que aquí no se incluyen, pero que sin embargo ya existían.

Resultan especialmente interesantes los juegos recogidos en los *Sermones* de San Vicente Ferrer; en *L' Espill* de Jaume Roig; en el *Procés de les olives* de Fenollar; en los *Diálogos* de Vives, donde explica juegos como el de la pelota con sus variantes, los naipes, la taba, los dados, etc. y los lugares de la ciudad de Valencia donde solían practicarse. En una línea similar a la de Vives, ya en el S. XVIII, Orellana²⁵ hace una recopilación de juegos, documentada con bibliografía y localizando las plazas y calles valencianas en las que se realizaban.

²⁵ ORELLANA, M. A. *Valencia Antigua y Moderna*. Acción Bibliográfica Valenciana. Hijo de Francisco Vives y Mora. 3 vols., 1923-1924.

No podemos olvidarnos de Rodrigo Caro, calificado como el etnólogo de los juegos, que amén de sus valiosas aportaciones pedagógicas tomadas de los clásicos, realiza un estudio comparativo, curioso y ameno, entre los juegos de la antigüedad y los de su época. Las obras de Ledesma²⁶, Ros²⁷, e incluso el *Orbis Pictus* de Comenio²⁸, completan la panorámica de los S. XVI y XVII y son ejemplos paradigmáticos de la importancia renovada que se daba al juego por entonces.

En los siglos XIX y XX, el material bibliográfico sobre el juego recreativo de los niños es más extenso y de mayor calidad, pero no está exento del espejo de lo antiguo. Sin embargo, la estructura y las sugerencias que se proponen para la práctica de las actividades tienen mayor valor pedagógico.

En esta línea, caben destacar los trabajos de:

- * Vicente Naharro²⁹, obra que recoge alrededor de treinta juegos, algunos de ellos ilustrados, y con fines físicos y moralizantes.
- * Fernández de los Ríos³⁰, presenta un diccionario de los juegos y diversiones de la infancia y de la juventud con su explicación histórica e ilustraciones.
- * R.C.³¹, recopila algunos juegos de la infancia y de la adolescencia dirigidos a los niños, a las niñas y comunes a ambos sexos.
- * Santos Hernández³², nos ofrece una amplia y adornada gama de juegos sin instrumentos, con zurriagos, con cuerdas, con aros, con tãnganas, con trompos con pelotas, con balones, con zancos, con bolas, con canicas, juegos especiales, días festivos, fiestas extraordinarias, vacaciones de navidad y diversiones del campo.

La nómina de las recopilaciones sobre los juegos populares es tan extensa como repetitiva. Véanse al respecto las obras de López Villabril³³, Bastinos³⁴, Maspons y Labrós³⁵, García Montealegre³⁶, Bataller Calderón³⁷, etc.

No podemos obviar, en última instancia, el especial tratamiento que la Institución Libre de Enseñanza ha dado al juego deportivo infantil. El propio Giner de los Ríos reclama al Ayuntamiento de Madrid, que parece «herido de agorofobia y siente verdadero terror al contemplar un espacio anchuroso», lugares para la recreación donde los niños puedan jugar con libertad³⁸. En este mismo presupuesto

²⁶ LEDESMA, A. *Juegos de Nochebuena*. Alonso Martín. Madrid, 1611.

²⁷ ROS, C. *Diccionario Valenciano-Castellano*. Imp. Benito Monfort. Valencia, 1764.

²⁸ COMENIO, J. A. *Opera Omnia*. Academiae. Praga, 1970.

²⁹ NAHARRO, V. *Descripción de los juegos de la infancia*. Imp. Fuentenebro. Madrid, 1918.

³⁰ FERNANDEZ DE LOS RÍOS, A. *Los juegos de las diferentes edades en todos los pueblos del mundo*. Establecimiento tipográfico de las novedades y la ilustración. Madrid, 1852.

³¹ R.C. *Juegos de los niños, traducidos de los mejores manuales acabados de publicar en París*. Imp. de R. y Fonseca. Madrid, 1847.

³² SANTOS HERNÁNDEZ, P. *Juegos de los niños en las escuelas y colegios*. Saturnino Calleja. Madrid, 1901.

³³ LÓPEZ VILLABRILLE, F. *Recreo de la infancia. Colección de juegos para niños de ambos sexos*. Madrid, 1855.

³⁴ BASTINOS, J. *Juegos Infantiles. Recreos útiles para la infancia y la juventud*. Biblioteca Aurora. Barcelona, 1896.

³⁵ MASPONS y LLABROS, F. *Jocs d' infants*. Barcelona, 1928.

³⁶ GARCÍA MONTEALEGRE, T. *El libro de los juegos*. Siler. Madrid, 1958.

³⁷ BATALLER CALDERÓN, J. *Els jocs dels xiquets al País Valencià*. I.C.E. Universitat de València, 1979.

³⁸ GINER DE LOS RÍOS, F. «El Ayuntamiento de Madrid y el juego de los niños». *B.I.L.E.* T. XI, nº 259. pp. 338-339. Madrid, 1887.

abundan Sluys y Jonckheere al reclamar campos, materiales y objetos para el juego, así como educadores con una buena preparación para enseñarlos³⁹.

Curtis, por su parte, en el mismo B.I.L.E. suministra algunas orientaciones pedagógicas del juego, para la formación de hábitos y para proteger su moral bajo la dirección de personal agradable. Destacará también la virtud del juego para el desarrollo de la voluntad, el arte y la pericia, el sentido de la justicia, la honradez y la lealtad, así como su carácter más elevado: «es la democracia más perfecta»⁴⁰.

3. La enseñanza formalizada: educación aversiva versus educación atractiva

La realidad educativa en el ámbito familiar y escolar se ha caracterizado por su poco atractivo, debido a la escasa/nula cualificación profesional de los educadores. La que se ha dado en llamar pedagogía de la vara ha prevalecido durante siglos en la práctica escolar, dando una más que dudosa y merecida fama a la ciencia pedagógica. Una somera revisión de la literatura educativa nos da a entender que la profesión de maestro se convirtió en uno de los más despreciables oficios, hasta el punto de que cualquiera sirviese para maestro de los niños. La ausencia de compensaciones materiales e incluso morales han ido convirtiendo al maestro en un agente de autoridad garante de la transmisión de valores para la supervivencia de la cultura. No importaban los medios sino los fines últimos de la educación. Estas prácticas, no eran más que una prolongación de los procedimientos que se empleaban en la familia, a la postre, una de sus principales valedoras⁴¹. Nadie se extrañaba de ello, ya que todo el mundo consideraba que era el único recurso que la educación podía emplear.

Calderón de la Barca, por boca de uno de los personajes de *La Margarita Preciosa*, refiere como eran las prácticas educativas familiares:

«Dice muy bien Margarita:
¿De qué sirve un hijo a un padre,
sino de que a todas horas
a azotes le abra las carnes?
Si llora, dale, que llora;
si canta, dale, no cante;
dale, si responde mucho;
si responde poco, dale;
dale porque se desnude,
dale porque se levante,
dale porque viene presto,
dale porque viene tarde,
y, en fin, siempre le aporrear
por lo que hace y no hace»⁴².

³⁹ SLUYS, M. A. y JONCKHEERE, T. «Los juegos en la educación». *B.I.L.E.* T. XXXVII, n° 645. pp. 353-358. Madrid, 1913.

⁴⁰ CURTIS, H. «El juego y la formación de los hábitos y el carácter». *B.I.L.E.* T. XLII, n° 700-702. pp. 264-270 y 294-298. Madrid, 1918.

⁴¹ Dice SAN AGUSTÍN en sus *Confesiones*, lib. I, cap. IX, que cuando le llevaron a la escuela para que aprendiese a leer y escribir, aun sin saber su utilidad, le «azotaban cuando era negligente en aprender», y tal severidad era celebrada por sus padres.

⁴² CALDERÓN DE LA BARCA. *La Margarita Preciosa*. En *Comedias de Calderón*. B.A.E., T. IV, p. 524.

El rigor disciplinario de la escuela era tal que se pensaba que un maestro sin «disciplinas» era como un herrero sin martillo. Intelectuales de la talla de Erasmo de Rotterdam o Luis Vives, analizan los procedimientos punitivos allí empleados y la baja estima que se tenía de los maestros. «Más que una escuela parece aquello una carnicería en la que no se oye más que el chasquido de las férulas, el estrépito de las varas y las brutales imprecaciones del maestro»⁴³. Añádanse a las palabras de Erasmo, las notables cualidades que Vives señala para los maestros: «Mucho se engañan los que, queriendo dar a sus hijos una educación esmerada, los envían a ciertos colegios, pues los maestros que en ellos suele haber son avaros, sucios y groseros, a veces molestos, intratables, iracundos y de malos sentimientos, ...»⁴⁴.

Si esto ocurría en el humanismo, en épocas precedentes la disciplina escolar llegaba a extremos insospechados hoy en día. El Fuero Juzgo nos da una idea bastante aproximada, —pues en caso contrario no sería legislado un evento—, de la violencia con que se trataba a los niños en las escuelas: «Si el maestro, castigando al discípulo locamente lo hiera y mate, ... no debe ser difamado ni penado por el homicidio si lo hizo sin odio o mala voluntad»⁴⁵.

Muchas han sido las advertencias en el ideal educativo, para atemperar la continuidad de lo negativo del pasado, pero con poca resonancia práctica. La moderación en las alabanzas y los castigos se ha demandado desde Platón, que ya advertía que la represión en exceso inclinaría a la infancia hasta lo servil y melancólico⁴⁶; y además, como señala con acierto Quintiliano, azotar a los discípulos, por el dolor y miedo que produce «abate al alma, inspirándole hastío y tedio a la misma luz»⁴⁷. Nada hay que tratar con tanta delicadeza como prevenir que el alumno aborrezca los estudios dejándole una huella imborrable.

Urge, por lo tanto, la transformación de la escuela en su dimensión estética, así como en los métodos de aprendizaje y en la actitud de los maestros y la familia, para atraer la voluntad y encender el deseo de saber de la infancia. «Téngase presente un defecto no pequeño de la educación ordinaria: a un lado se pone todo lo que puede causar fastidio, y a otro lo que puede agradar; el fastidio en los estudios, lo agradable en las diversiones. ¿Qué puede hacer un niño sino soportar con impaciencia semejante regla, y desear con afición el juego?» Hay que trabajar por una educación agradable: «los cuentos, las historias y muchos juegos ingeniosos encierran alguna instrucción»⁴⁸. La advertencia no es vaga. Estas instrucciones indirectas, que coinciden con el método natural de Comenio, necesitarán de tiempo en tiempo hasta hoy, un esfuerzo de unificación realmente complicado, hasta el punto de que no se logrará, por consenso de padres, maestros y escuelas, aunar suficientemente lo útil con lo dulce en la actividad escolar.

La mezcla de lo sagrado con lo profano es una de las ofertas del pedagogo moravo Comenio, cuyas enmiendas para sustituir el régimen de acción directa del

⁴³ ERASMO DE ROTTERDAM. *Pueros ad virtutem ac litteras liberaliter instituendos*, T. I, p. 434. Cit. en ESTEBAN, L. y LÓPEZ, R. *La escuela de primeras letras según Juan Luis Vives: Estudio, iconografía y textos*. Universitat de València, 1993.

⁴⁴ VIVES, *Tratado de Enseñanza*, Lib. II, cap. II, p. 51.

⁴⁵ *Fuero Juzgo*. Lib. VI, tit. V, 8. Cit. en ESTEBAN, L. y LÓPEZ, R. *Historia de la Enseñanza y de la Escuela*. Tirant lo Blanch. Valencia, 1994.

⁴⁶ PLATÓN, *Leyes*, 792b.

⁴⁷ QUINTILIANO, *Instituciones Oratorias*. Joaquín Gil. Buenos Aires, 1944, Lib. I, cap. 3, 4, p. 49.

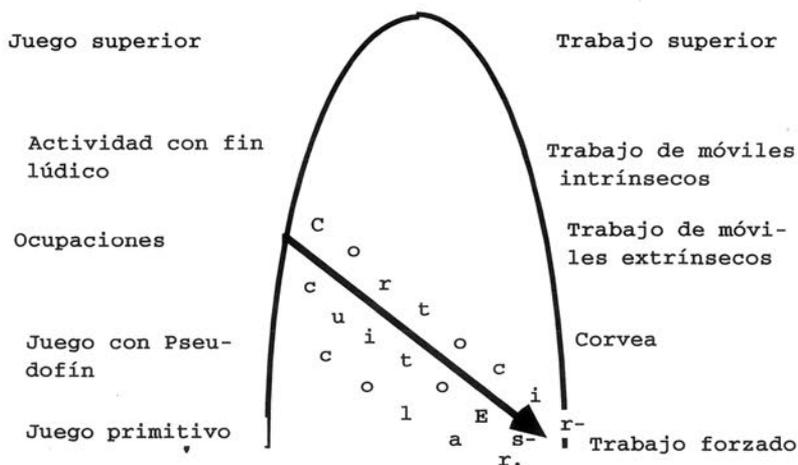
⁴⁸ FENELON, *La educación de las jóvenes*. Gustavo Gili. Barcelona, 1914, cap. V, pp. 41-42.

maestro, sugieren que esté «la escuela misma llena de amenidad por dentro y por fuera»⁴⁹. El atractivo de la misma residirá en la plenitud de luz, limpieza y adornos de pinturas por doquier, —incluida la reproducción de textos y de imágenes de los libros para impresionar los sentidos de los niños—, retratos, mapas, representaciones, emblemas, etc. Sugiere, así mismo, que en el exterior debe haber un amplio espacio para recrearse y jugar, y un jardín para admirar la naturaleza. Otro atractivo para la infancia se refiere a las representaciones en vivo de la vida seria: oficios, labores caseras, asuntos políticos, arquitectura, etc.

Con todo esto, es decir, con la buena disposición de los maestros y de los padres, con la sugerente estética del aula, del edificio y del patio escolar, y con una metodología que respete el carácter del juego y que tenga el valor del trabajo, no habrá que obligar a que el agua corra por la pendiente, como bien decía Comenio.

Quien mejor ha explicado la relación primigenia entre el juego y el trabajo de la infancia en relación con la escuela y la ruptura posterior entre ambos, ha sido Claparède. Sus orientaciones para la acción educativa, sugieren que en el proceso evolutivo natural del juego al trabajo, se siga una secuencia que facilite insensiblemente el tránsito de uno a otro. De esta forma se fomentará una actitud lúdica para afrontar incluso la realidad más frustrante como un juego, y por lo tanto con interés.

Como puede apreciarse en la figura III, la U invertida representa una ruta evolutiva que procede desde el polo plenamente autotélico del juego, pasando en la cúspide por el juego y el trabajo superior, hasta la decadencia del ejercicio escolar que puede convertirse en un simple pago de tributos al maestro y/o a los padres o en una actividad forzada sin interés alguno.

FIGURA III⁵⁰

a) *El juego primitivo*, apunta en la dirección del juego sensomotor de Piaget, claramente autotélico, y en el placer funcional. Es un juego que se realiza por el simple placer que reporta su ejercicio repetido.

⁴⁹ COMENIO, *Didáctica magna*. Porrúa. México, 1971, cap. XVII, p.74.

⁵⁰ CLAPAREDE, *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Traducción de Domingo Barnés. Lib. Francisco Beltrán. Madrid, 1927, pp. 479-485.

b) *El juego con pseudofin*, sigue siendo autotélico, pero aparece una finalidad que perseguir, aunque sólo como pretexto para jugar (esconde un objeto por el placer de buscarlo).

c) *Las ocupaciones*, representan, en primera instancia, el placer por acumular, por poseer luego, y de verdadero interés por la colección, seguidamente. Su valor lúdico, decrece a medida que se incrementa el deseo por conseguir el fin. Es una actividad a caballo entre el juego y el trabajo, con un sentido similar a los juegos de construcción de Piaget o, en mayor grado, a las mismas ocupaciones froebelianas.

d) *La actividad con fin lúdico*, aparece con los juegos de reglas autoobligatorias, que subordinan la actividad lúdica, pero son aceptadas por la satisfacción generada por ésta.

e) *El juego superior*, es una actividad colateral al f) *trabajo superior*, pero, mientras el primero supone una realización que agrada por sí misma y por el fin que persigue, el segundo se caracteriza por la anticipación material del fin.

g) En el *trabajo de móviles intrínsecos*, la dinámica de acción viene determinada por el atractivo deseo de conseguir el resultado. En la práctica se confunde con el trabajo superior.

h) *Trabajo de móviles extrínsecos*. Es el caso más generalizado de actividad profesional, que está impulsado por su fin inmediato o mediato (remuneración). No contiene una relación directamente proporcional entre el atractivo de la remuneración y la realización profesional, que puede oscilar entre la indiferencia y la compensación lúdica ficticia.

i) *Corvea*. Cuando la ficción compensadora no puede superar la indiferencia en el trabajo, la tarea se convierte en corvea, actividad repugnante, que solamente se realiza como tributo para evitar consecuencias aversivas.

j) El último eslabón de la cadena, se califica por sí mismo. *El trabajo forzado*. Una actividad realizada porque sí, sin saber por qué, ni para qué.

En el trayecto señalado por la curva, aparece pronto el cortocircuito escolar en torno a los cinco o seis años. Los medios y los fines lúdicos en la educación, que se aceptan a lo largo de la sucesión insensible de fases, desembocan en la obligatoriedad del sistema educativo formal. Aquí empiezan los problemas. El sistema obliga y la imposición responde de curso en curso y de nivel en nivel. Así, la escuela se convierte, en un momento dado, en un lugar de trabajo forzoso y sin interés personal alguno. Pero, si la actitud lúdica impregna la tarea escolar, ya a través de juegos adaptados a las necesidades educativas del momento, bien a través de los comercializados, —sirviendo a los propósitos curriculares—, y estableciendo una dialéctica entre el juego y el trabajo, de modo que se aprenda a jugar trabajando y a trabajar como si se jugara, se superará la idea de agobio sistemático, que se consolida, sobre todo, en los inicios de la educación secundaria obligatoria.

4. Los juegos educativos: antecedentes y desarrollo

La denominación de juegos educativos se refiere a materiales y objetos de juego que desarrollan determinadas dimensiones de la personalidad infantil (cognitiva, social, moral, afectiva, etc.) mediante la estimulación de la atención, la comprensión y la memoria, para facilitar el aprendizaje de los conocimientos, procedimientos y actitudes/valores/intereses, con cuyo propósito han sido diseñados.

No son nuevas las prescripciones de acción educativa que recomiendan el uso de juegos, juguetes y materiales lúdicos como medios para la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo, las ocupaciones y el desarrollo de los sentidos.

En *Las Leyes*, ya recomendaba Platón que quienes hayan de ser arquitectos o agricultores deben jugar desde niños a la construcción de casas de juguete o a labrar la tierra, facilitando los instrumentos de trabajo a imitación de los reales⁵¹.

Entre los juegos para el desarrollo de los sentidos, aporta Ausonio uno de construcción que recuerda los de hoy en día. Este juego se denomina *ostomachia*, que está formado por «unos hueseuelos que hacen catorce figuras geométricas, porque son de lados iguales, o de tres rectángulos y oblicuos, isósceles, ortogónicos, isopleuros y escalenos. Juntando variamente esos hueseuelos, salen mil especies y figuras diferentes...»⁵².

Para el cálculo, desde la *didascalieia* y la *ludus literarius* hasta hoy, se han empleado piedrecillas o cálculos y objetos, entre ellos copas de oro y plata y otros materiales semejantes, que recuerda Platón, como medios para su enseñanza y aprendizaje⁵³.

Los materiales para la enseñanza de la lecto-escritura son más abundantes y variados. El procedimiento clásico lo aporta Quintiliano y consiste en «formar un juego con las figuras de las letras hechas de marfil, o algún otro medio a que se aficiona más la edad, y por el cual hallen gusto en manejarlas, mirarlas y señalarlas por su nombre»⁵⁴. Continuación de este método es el empleado por San Jerónimo en la epístola *A Leta*: «Hágansele letras de boj o de marfil y dése a cada una su nombre. Juegue con ella, de modo que el juego mismo le resulte instrucción. Y no conozca sólo el orden de las letras, de modo que la memoria de los nombres se le convierta en una canción; hay que trocar con frecuencia el orden de las letras entre sí, mezclar las del medio con las últimas, y las primeras con las del medio, de modo que no sólo las sepa por el sonido, sino que las distinga también por la vista»⁵⁵. La enseñanza simultánea de la escritura propone que se realice, siguiendo con el punzón los trazos esculpidos en madera.

La normativa pedagógica con mayor consistencia, prelude de los juegos educativos que se desarrollarán en la Escuela Nueva, tiene su origen en el empirista Locke⁵⁶. Este, no sólo sugiere un interesante juego lectoescritor, sino también todo el proceso para su aprendizaje. Propone una enseñanza sin prisas, en la que la edad y el tiempo configuran la personalidad infantil sin que sea necesario el látigo.

Para ello, observa unas reglas del método de enseñanza que consiste en inspirar el placer por el estudio, de modo que no sea una imposición (fardo), y atender a la disposición favorable de los alumnos. Todo ello puede conseguirse a través de procedimientos de juego para que los niños sientan que obran con libertad y que actúan como ellos quieren.

⁵¹ PLATÓN, *Las Leyes*, 643b.

⁵² AUSONIO, *Cento nuptialis*. Cit. en Caro, *Los días geniales ...* T. II, p. 140.

⁵³ Véase MARCIAL, *Epigramas*, X, 62, 4-5. También Platón en *Las Leyes*, 819b, sugiere unos procedimientos sencillos para aprender jugando, «Repartos de manzanas o de guirnaldas hechos de modo que los mismos números cuadren con otros mayores o menores, o bien combinaciones con los apareamientos o reservas de púgiles o luchadores hechos en forma alternativa y sucesiva y tal como es natural que se produzcan».

⁵⁴ QUINTILIANO, *Instituciones oratorias*, Lib. I, cap. 1, 5.

⁵⁵ SAN JERÓNIMO, Epístola, 107. *A Leta, sobre la educación de su hija*.

⁵⁶ LOCKE, *Pensamientos a cerca de la educación*, sec. VIII, 72-87 y sec. XIX, 130.

El medio que emplea para la enseñanza de la lectura es el juego del Royal Oak, que consiste en un dado de 24 ó 28 caras en las que están impresas las letras del abecedario. Se inicia el aprendizaje poco a poco con dos, tres letras, etc., siguiendo una graduación progresiva. La secuencia de intervención educativa comienza en la familia practicando el juego los adultos delante del niño y esperando que éste solicite entrar en él. Conforme vaya conociendo las letras se reemplazarán por sílabas y más adelante, cuando ya las conozca, jugará a formar palabras con un dado de vocales y tres de consonantes. Los aciertos conseguidos en el juego serán premiados con frutas que gusten al niño.

Cuando sepa leer, sirviéndose de planchas con los caracteres de las letras en color, los repasará para aprender la escritura.

Recomienda también ocupaciones como la jardinería, la agricultura o la ebanistería; y aconseja la formación de hábitos de orden y cuidado a través de los juguetes y materiales de juego en la familia, así como su construcción bajo la orientación de los padres para que no tengan que comprarlos siempre y evitar la codicia, la vanidad y el valor por lo inútil.

Juegos de naturaleza similar se han diseñado con posterioridad. Es el caso del juego de la perinola o los dados de Jaume Roig titulado, *Método para dar a conocer y enseñar a pronunciar a los niños las letras, los números, las señales de la puntuación, y algunas sílabas; por medio de los Juegos de la perinola o de los dados*⁵⁷. Este proyecto fue presentado por la Sociedad Valenciana de Amigos del País en Madrid para su evaluación. La respuesta sugiere su poca originalidad y su escaso valor práctico en las escuelas públicas con un solo maestro, además de oponerse a la economía de tiempo y al orden.

No obstante estos y otros muchos precedentes, la génesis de los juegos educativos aparece, básicamente, en tres ramas relacionadas con la educación infantil, que son la base del constructivismo actual⁵⁸:

1. *La original aportación de Pestalozzi y Froebel*

El germen de estos juegos se encuentra en el sistema de educación de Pestalozzi, que está orientado a «formar el juicio del niño hablando a los sentidos»⁵⁹. La base de su sistema para la enseñanza primaria radica en el lenguaje, la geometría y el cálculo. De este modo, a través de la observación y el habla, los niños aprenden los nombres de los objetos, sus partes, su número y la relación entre ellos, así como la situación, las formas, las cualidades y propiedades, o su uso. Veamos a continuación uno de los ejercicios, que recoge Jullien de París, para el conocimiento de sí mismo, en el que se aprecia la aplicación de estos presupuestos de aprendizaje en la esfera de la educación familiar (manual de las madres)⁶⁰:

⁵⁷ El manuscrito se encuentra en el A.R.S.E.V., sig. C-20, III, nº 2.

⁵⁸ GARFELLA, P. R. (coord.). *Construcción humana y procesos de estructuración*. Nau Llibres. Valencia, 1993.

⁵⁹ JULLIEN, M. A. *Exposición del sistema de educación de Pestalozzi*. Lib. León Pablo Villaverde. Madrid, 1862, p. 148.

⁶⁰ JULLIEN, *Exposición del...*, pp. 152-155.

- * Primer ejercicio: denominación de las partes del cuerpo y sus pormenores.
- * Segundo ejercicio: situación de cada parte en relación con las próximas.
- * Tercer ejercicio: correlación y dependencia de las partes con el todo.
- * Cuarto ejercicio: distinguir los nombres de las partes simples, dobles, cuádruples, etc.
- * Quinto ejercicio: cualidades y propiedades de las partes.
- * Sexto ejercicio: reunir las partes con analogías.
- * Séptimo ejercicio: funciones esenciales de las partes.
- * Octavo ejercicio: conocimiento de sus necesidades (cuidado del cuerpo, alimentarse, lavarse, etc).
- * Noveno ejercicio: comparación de las partes según su destino y utilidad.
- * Décimo ejercicio: recapitulación general. Reunión de toda la información para formar la noción de conjunto.

«Es de desear que tal tipo de ejercicios sean propuestos más como juego que como cualquier otra cosa». ⁶¹ Este mismo presupuesto sirve para los juegos de construcción, el modelado, el dibujo, el reconocimiento de la forma, el tamaño, el color, la textura y el sonido. ⁶² En la práctica educativa propone actividades lúdicas relacionadas con: ⁶³

- * **La geometría:**
 - * *Doctrina de las formas:*
 - El punto, la línea, la curva y sus consecuencias.
 - Superficie: modelos de madera o cartón para apreciar las formas.
 - * *Medida de las magnitudes:*
 - Angulos, superficies y cuerpos geométricos: colección de cubos de madera, pirámides, prismas, etc., con los que se ejercitan en reconocer formas y medir magnitudes.
- * **Cálculo:**
 - Primera intuición para formar ideas de la unidad y cantidad por medio de objetos, colecciones, etc.
 - Cálculo mental antes de servirse de cifras escritas: calcular mientas hilan.
 - Aprendizaje del cálculo en la pizarra: rayas verticales (unidades) divididas en filas de diez, etc.
- * **Nociones elementales de física y química:**
 - Sentido del tacto: tocar, pesar, comparar, etc.
 - Vista: colores, formas, magnitudes, distancias, etc.
 - Oído: ruidos, tonos, intervalos, etc.
 - Gusto y olfato: dulce, ácido, amargo, salado, olores, etc.

Son destacables, por otro lado, sus lecciones de canto y de música, y la gimnasia natural y razonada de la que forman parte los juegos.

Froebel, por su parte, aporta los *dones* a raíz de sus detallados estudios sobre las formas de la naturaleza y las ocupaciones. Aun destacando su originalidad, hay que ver en Pestalozzi el germen de sus trabajos, ya que convivió con él durante dos años en sus escuelas.

⁶¹ PESTALOZZI, *Cartas sobre educación infantil*, XXIII.

⁶² PESTALOZZI, *Cartas...*, XXIV y XXVI.

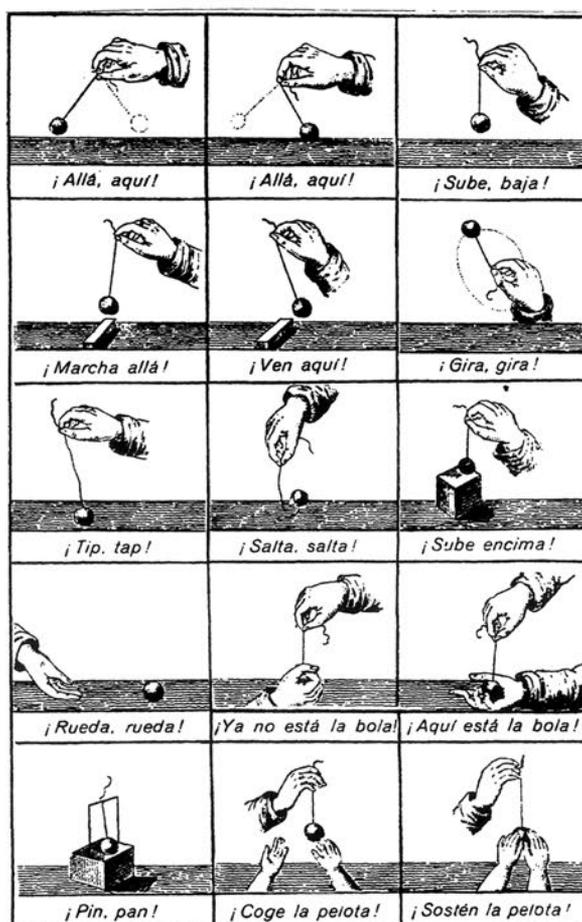
⁶³ JULLIEN, *El sistema de ...* Para la geometría véase pp. 187-191; para el cálculo pp. 194-197; y para las nociones elementales de física y química, pp. 206-209.

Los dones, como se sabe, son un material pedagógico para el ejercicio de los sentidos mediante el juego. Para Froebel los sentidos se reducen a uno que es prioritario, el tacto. La actividad, la ley de los contrastes y el desarrollo humano progresivo y continuo, son los principios que fundamentan todo el proceso.

Entre el material froebeliano de juegos y ocupaciones, destacan⁶⁴:

- Primer don: la pelota (seis pelotas de lana de color amarillo, rojo, azul, verde, morado y naranja respectivamente). Se incluyen cien cancioncitas para los juegos.
- Segundo don: bola, cilindro y cubo.
- Tercer don: cubo dividido en ocho cubos iguales (todo/partes).
- Cuarto don: cubo dividido en ocho ladrillos (apreciación de magnitudes). Al tercer y cuarto dones corresponden cien cantos rimados de interpretación de formas.
- Quinto don: cubo dividido en veintisiete dados, algunos de los cuales están seccionados por su diagonal. Estas formas ofrecen más posibilidades para la construcción y la adaptación a la vida real.
- Sexto don: cubo dividido en veintisiete ladrillos.

FIGURA IV



El primer don. (Reproducido de una litografía original de Froebel)

⁶⁴ Vid. FROEBEL, *La educación del hombre*. Daniel Jorro. Madrid, 1913; y PRÜFER, *Federico Froebel*, Labor. Barcelona, 1930. La figura IV se ha tomado de la ilustración nº VIII de esta obra.

Con posterioridad, se elaboraron otros materiales como: tablillas de combinación, listoncillos para combinar sobre un plano, bastoncillos para trabajos de enlazamiento, etc. Después aparecerán como medios de ocupación los trabajos de trenzado, plegado, recortado y entrelazado.

Froebel hacía que los niños acompañasen sus juegos con cantos rimados, de modo que, por ejemplo, al sacar y recoger las tablillas de construcción de sus cajas los niños las saludan y despiden con las siguientes palabras:

Salid, salid, maderitas
salid de vuestras casitas.
Mil cosas lindas y hermosas
puede hacerse con vosotras.

Las maderitas se cansan:
dormid, pues, ahora en paz.
Cerrad los ojos,
y ¡a descansar!

2. *Las aportaciones de la Educación Especial y de la Escuela psicológico-experimental*, son un testimonio ineludible para comprender la transcendencia de estos juegos. Los juegos creados por Itard, Seguin y Bourneville para niños con deficiencias específicas (loterías, ajustes, construcción y montaje, ...) serán adaptados por Montessori y Decroly a la educación infantil.

La primera ayuda para la conquista psíquica del mundo exterior, señala la pedagoga romana, debe realizarse a través de auxilios naturales, mediante materiales para la educación sensorial, que sirvan como soporte de la cultura.

La *case dei bambini* es el referente obligado de las aulas preescolares actuales y por supuesto, también de las ludotecas. No podrían comprenderse hoy las unas y las otras sin el acertado análisis prospectivo que hizo María Montessori. Pasamos, por ello, a señalar los elementos que más destacan de su sistema en relación con el juego, pése a que ella no considera sus materiales como tal:⁶⁵

- El niño ha quedado oculto por el egoísmo del adulto, hacemos todo por él. La escuela debe tener como objetivo prioritario ayudarle a actuar por sí mismo.
- El ambiente debe disponerse como un espacio experimental que proporcione cosas externas para que el niño pueda ejercitarse (crear un mundo a su altura) y ocuparse de sus necesidades básicas (vestirse, lavarse...) y las del propio ambiente (limpiar, recoger...).
- Los materiales para la educación los elige el mismo niño y los usa según le manda su germen creador.
- Las clases se convierten en verdaderas casas de los niños, que se amueblan con objetos adaptados a su estatura y fuerza, reproduciendo, en suma, un mundo familiar.
- El local, para favorecer la actividad será amplio. Conviene que haya dos espacios para que «todo» pueda cambiarse de uno a otro.
- Conservar los objetos existentes y no producir otros, mantener limpia y ordenada la casa, cuidado y aseo personal, poner la mesa, etc. Hay que aprovechar el interés de los pequeños por los trabajos de la vida real.
- Orden. Volver a poner las cosas en su sitio. El ambiente sugiere el orden (fotografía de la casa) y la organización social.

⁶⁵ MONTESSORI, *Manual práctico del método...* Araluce. Barcelona, 1939.

- Limitar la cantidad de cosas por su uso momentáneo.
- Belleza. Los objetos deben caracterizarse por su sencillez y estética, de modo que los estímulos hagan hablar a las cosas para atraer la atención de los niños.
- La labor de la maestra consiste en la organización del ambiente. No es más que una mediadora entre el niño y el ambiente. Destaca la intervención encubierta como base de la interrelación con los alumnos.
- Las ocupaciones accesibles a los preescolares se refieren al cuidado de la persona o el ambiente (vestirse y desnudarse: bastidores para atar, abotonar; lavarse las manos; entregar objetos, abrir y cerrar puertas, ceder el paso; quitar manchas, recoger el cuarto de baño, quitar el polvo; servir y quitar la mesa; utilizar los cubiertos y comer con compostura, etc).
- Trabajos reproductivos. Además de los ejercicios de conservación de la propiedad, realizan otras ocupaciones manuales como los trabajos de jardinería, siembra y recolección, modelado con arcilla, fabricación de ladrillos para construir casitas, composición de azulejos, etc.
- Procedimientos de perfeccionamiento colectivo. A este objeto contribuyen los ejercicios gimnásticos, entre los que destacan el de andar sobre la línea animado con música y las lecciones de silencio.
- Soportes para el desarrollo intelectual. Para ello, emplea materiales como: ajustes de sólidos, figuras geométricas sólidas y planas, materiales para el desarrollo del tacto, gamas cromáticas, ruidos; ejercicios de manejo del instrumento escritor, engarces, planchas, letras, juegos de lectura; para la enseñanza de la numeración, etc.

La obra de Decroly, por su parte, es la que más interés y transcendencia práctica ha mostrado. Sus aportaciones originales, unidas a las creaciones de sus discípulos, entre los que destacan Descoebres y Monchamp, han suscitado el interés de la industria juguetera por los juegos educativos.

Del contenido de sus aportaciones destacan, los juegos visuales motores, juegos motores y auditivo-motores, juegos visuales, juegos de relaciones espaciales, juegos de asociaciones de ideas, juegos de deducción, juegos de iniciación aritmética, juegos relacionados con la noción del tiempo, juegos de iniciación a la lectura, juegos de comprensión del lenguaje y de la gramática, y otros juegos de la tradición decrolyana⁶⁶. Aparte de los juegos, es notoria su normativa de intervención global en torno a núcleos de interés, que si es necesaria para el aprendizaje molar en términos generales, lo es mucho más para la educación primera.

No hay que olvidar la aportación, al tema que nos ocupa, de la Escuela de Ginebra y las generadas a partir de la obra de Jean Piaget. Entre otras posibilidades, el proyecto de la Escuela para pensar de Charleston es un buen ejemplo de las posibilidades que su teoría tiene en las vertientes práctica y lúdica. Furth y Wachs crearon 179 juegos que abarcan las siguientes áreas de pensamiento⁶⁷:

— Pensamiento motor general. Pensamiento motor discriminativo. Juegos para el pensamiento visual. Juegos para el pensamiento auditivo. Juegos para el pensamiento manual. Juegos para el pensamiento gráfico. Juegos para el pensamiento lógico. Juegos para el pensamiento social.

⁶⁶ DECROLY y MONCHAMP, *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Morata. Madrid, 1978.

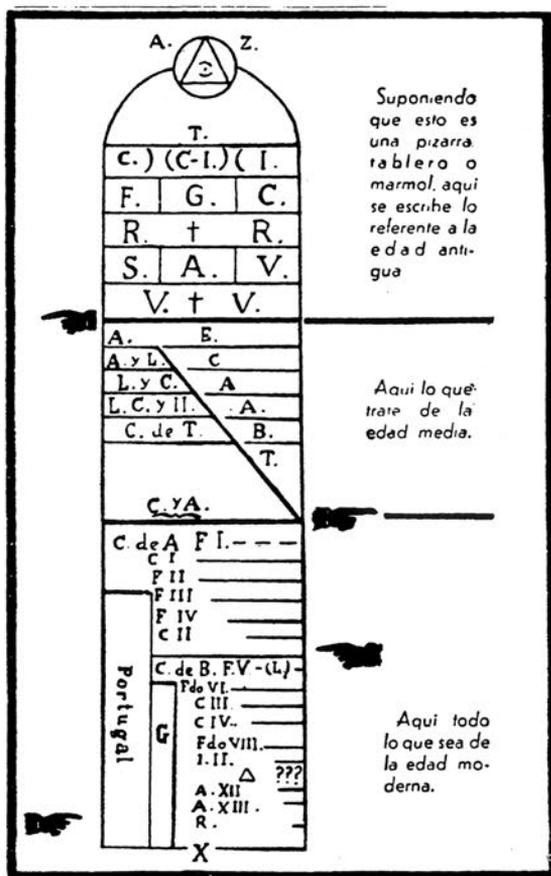
⁶⁷ FURTH, H. G. y WACHS, H. *La teoría de Piaget en la práctica*. Kapelusz. Buenos Aires, 1978.

Otras deducciones de la teoría de Piaget generan actividades lúdicas de descubrimiento, role play, juegos de contraste, de solución de conflictos y contradicciones, de clases superpuestas, seriaciones, agrupaciones, etc., todas ellas vigentes.

Los sugerentes trabajos de Andrés Manjón para el aprendizaje a través del juego (dramatización, mapa sumergido, la rayuela, ...), añaden una nota diferencial a los materiales hasta aquí vistos. Es quizás, uno de los pedagogo que más protagonismo ha dado al juego en la educación y en el más amplio sentido. Intentó, según afirma, acercarse «al ideal de enseñar jugando y educar haciendo», mediante «todo un sistema de juegos pedagógicos»⁶⁸. En nuestras escuelas, expresa, «se trabaja en hacer juegos y juguetes, destinados a amenizar la enseñanza, haciéndola más agradable e intuitiva, y sobre todo, más activa; porque si oír es adivinar lo que otro sabe, y ver es entender lo que otro hace, hacer será ver y entender»⁶⁹.

La notoriedad de los juegos de este autor es patente. Por sí sólo habla la amplitud de sus fronteras: para aprender la historia emplea el juego de la rayuela (figura V) o la gallina ciega; para la geografía, el mapa mundi de relieve sumergido; para la lengua, el juego de los escapularios o el de construcción de una casa con bloques de letras, formando proposiciones; para la matemática, las barajas de números o el tablero contador; y también juegos para la enseñanza del dibujo, las construcciones, alfarería, etc.

FIGURA V



Este trazado le expondrá primero el Maestro, con más o menos extensión, según la sección que tenga a su cargo, y cuidando en cada casilla de dialogar lo que explique.

⁶⁸ MANJÓN, *El pensamiento del Ave María. Modos de enseñar*. Patr. Esc. Ave María. Madrid, 1948, p. 211.

⁶⁹ MANJÓN, *El pens... Modos de...*, p. 171.

Su pensamiento sobre el elemento lúdico, recupera para la educación lo que muchos docentes han descartado, demostrando que lo inútil puede adaptarse a la enseñanza como recurso de incalculable magnitud. Claro que, ésta tarea requiere una vez más, un apreciable esfuerzo de compromiso e ingenio. En consecuencia, no solamente los juegos educativos poseen esta virtualidad, sino que todos los juegos son, en mayor o menor medida, potencialmente educativos. Otra cuestión es, si realmente este modo de proceder hace más atractivo el trabajo escolar. Si se tiene la convicción de que la enseñanza basada exclusivamente en el juego puede dañar las bases del aprendizaje, la cuestión estará resuelta. Del mismo modo que el trabajo disciplinado en exclusiva, socava la actitud hacia él, así mismo el juego sólo mina la voluntad y genera aburrimiento, se agota muy pronto.

3. En última instancia, *la industria juguetera*, que ha desarrollado versiones de juegos a partir de estas ideas y otros muchos originales, ha supuesto un impulso para la instauración parcial de los procedimientos lúdicos en la práctica educativa formalizada.

Si bien la industria del juguete ha buscado y busca la rentabilidad material para su supervivencia, no ha podido soslayar la rentabilidad educativa. Los problemas actuales y su complejidad, han exigido la introducción de nuevos medios y tecnologías para resolverlos. En efecto, los juegos y juguetes de hoy suponen por una parte, la renovación de los que siempre el hombre ha empleado como medio de transmisión de la cultura, y por otra la inclusión de saberes científico-tecnológicos que son a la postre recursos que el progreso facilita para el ingreso de las nuevas generaciones en nuestra compleja estructura social. Si tomamos la cuota de mercado como reflejo de la transcendencia de los juegos educativos en nuestros días, apreciaremos que ocupan un lugar importante en el conjunto de los juegos y juguetes comercializados y en consecuencia en la construcción intelectual y personal de nuestros hijos.

La guía comercial de juguetes 1996⁷⁰, que recoge dieciocho grupos comerciales de productos lúdicos, presenta las siguientes cuotas de mercado según los datos de fabricantes y distribuidores:

- Construcciones y montajes (construcciones, puzzles, rompecabezas, encajes, kits de montaje), el 4,9%.
- Juegos de mesa y sociedad (juegos de manualidades, azar, memoria, observación y atención, magia, técnico-científicos, habilidad y acción, preguntas y respuestas, estrategia, itinerario, temáticos, economía, palabras letras o números, deducción, rol, etc., el 17,7%.
- Electrónicos e informáticos (consolas, videojuegos, multimedia, juegos y juguetes inteligentes, audiovisuales, el 14,7%.
- El material escolar, en el que aparecen anatomías, esferas, microscopios y material didáctico y educativo, no dispone de cuota de mercado dado que los puntos de venta no se realizan en tiendas especializadas sino en librerías y papelerías. No obstante, en la preferencias de los niños (mucho) ocupan el 19,8% y en las niñas el 25,6%.

El resto de grupos (primera infancia, figuras y transformables, muñecas, peluches y similares, imitación hogar y entorno, vehículos montables de gran tamaño,

⁷⁰ Véase la «Guía comercial de juguetes 1996». Rev. *Juguetes y Juegos de España*, nº 138, pp. 33-187.

vehículos tamaño reducido y accesorios, musicales y audio, artículos de fiesta, juegos y juguetes deportivos, artículos para el aire libre, juguetes de salón, y otros) conforman la totalidad de los productos jugueteros comercializados.

Para finalizar, diremos, que aun cuando los profesionales del tiempo libre están haciendo una excelente labor en el ámbito del juego en toda su extensión, queda mucho camino por recorrer en la formación pedagógica y en la concienciación de los padres, los profesores y los industriales del juguete, sobre la relevancia del juego, los juguetes y el material lúdico como recurso educativo. No obstante están mostrando cada vez más sensibilidad, hay aquí un amplio campo de acción para los pedagogos, que son quienes más y mejor están trabajando en este complicado mundo.