

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

## *Learning by Enjoying: Children's Play in the 20<sup>th</sup> 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 (Payá, 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 Orden 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 (Payá, 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-Maria 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, establecía 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 (Mascarró, 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 *Didascalia* 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 societat*. 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<sup>a</sup>. 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 20<sup>th</sup> 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

*Andrés Payá Rico*

---

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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 Payá 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