

2015

Una mirada histórico hermenéutica al juego en pedagogos del siglo XX: Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón

Claudia Milena Estévez Báez
Universidad de La Salle, Bogotá

Dolly Johanna Rico Polo
Universidad de La Salle, Bogotá

John César Santamaría Ibagué
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia



Part of the [Education Commons](#)

Citación recomendada

Estévez Báez, C. M., Rico Polo, D. J., & Santamaría Ibagué, J. C. (2015). Una mirada histórico hermenéutica al juego en pedagogos del siglo XX: Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/492

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

UNA MIRADA HISTÓRICO-HERMENÉUTICA AL JUEGO EN PEDAGOGOS DEL SIGLO
XX: ROSA AGAZZI, ÉDOUARD CLAPARÉDE Y ANDRÉS MANJÓN

CLAUDIA MILENA ESTÉVEZ BÁEZ

DOLLY JOHANNA RICO POLO

JOHN CÉSAR SANTAMARÍA IBAGUÉ

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DOCENCIA

BOGOTÁ, 2.015

UNA MIRADA HISTÓRICO-HERMENÉUTICA AL JUEGO EN PEDAGOGOS DEL SIGLO
XX: ROSA AGAZZI, ÉDOUARD CLAPARÉDE Y ANDRÉS MANJÓN

CLAUDIA MILENA ESTÉVEZ BÁEZ

DOLLY JOHANNA RICO POLO

JOHN CÉSAR SANTAMARÍA IBAGUÉ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de

MAGÍSTER EN DOCENCIA

Director:

DRA. PATRICIA PÉREZ

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DOCENCIA

BOGOTÁ, 2.015

UNIVERSIDAD DE LA SALLE



RECTOR:

CARLOS GABRIEL GÓMEZ RESTREPO. FSC

VICERRECTOR ACADÉMICO:

CARLOS ENRIQUE CARVAJAL COSTA. FSC

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

DANIEL LOZANO FLÓREZ

DIRECTOR DE PROGRAMA:

FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

DIDÁCTICA, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE

TEMA DE INVESTIGACIÓN:

**UNA MIRADA HISTÓRICO-HERMENÉUTICA AL JUEGO EN PEDAGOGOS DEL
SIGLO XX: ROSA AGAZZI, ÉDOUARD CLAPARÉDE Y ANDRÉS MANJÓN**

DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO:

DRA. PATRICIA PÉREZ

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., Enero de 2015

Dedicatorias

Dedicado a Dios quien siempre ha manifestado su presencia en mi vida con abundancia de bendiciones; a mi Madre, Santandereana de pura cepa, quien a diario me enseña que la sabiduría no te la da un título sino la vida misma; a mi futuro esposo, quien pacientemente siempre me ha escuchado y alentado a seguir creciendo, recordándome la mujer que soy; a mi hermano quien con sus ojos vigilantes me impulsa a ser, cada vez más, un mejor ejemplo para él; a Dolly, compañera convertida en amiga gracias a este trabajo, siempre enseñándome con humildad.

Claudia Milena Estévez Báez

Este trabajo está dedicado a Dios que en su infinita misericordia siempre me ha guiado en cada paso de mi vida, a mi familia por su gran apoyo, en especial a mi mamá quien no ha escatimado ni un minuto para impulsarme siempre a crecer como persona, y a todos aquellos, amigos y compañeros que alentaron de una manera u otra a perseverar en este logro.

Dolly Johanna Rico Polo

Dedicado al Dios de la vida por permitirme existir en su voluntad; a mi señor Padre por llevar su espíritu y su cuerpo al límite para esperar a su hijo, a mi madre redentora del profundo grito de dignidad, al hilo vital que espera conocer este mundo – yo quiero que sea tu victoria y tu libertad- ; a mis hermanas música en sus hijos y fe de mi ejercicio; a mi ángel de la guarda Katherine y su laúd de oro, a la persistencia de mi gran maestra Johana de inmenso amor y respeto por la vida y a mis dos compañeras que en el encanto de sus luchas, éste espectador tiene también que librarlas.

John César Santamaría Ibagué

Agradecimientos

Las líneas contenidas en este trabajo reflejan el esfuerzo, tiempo y dedicación que hicieron posible que creciéramos un poco más intelectual, profesional y emocionalmente, gracias a las sabias palabras contenidas en los textos estudiados, a la pasión y ejemplo de los maestros lasallistas y a las diferentes situaciones que confrontaron nuestro ser.

Gracias a los aportes de los profesores que han contribuido en nuestra formación, en particular a la profesora Martha Vives, gran mujer, dispuesta siempre con una sonrisa en su rostro, enamorada no solo de su trabajo sino de la vida misma, siempre animándonos a continuar y brindando valiosos aportes con humildad. También a la profesora Patricia Pérez quien sirvió de tutora en nuestra investigación.

Gracias a los profesores que a lo largo de la maestría escucharon nuestro desarrollo progresivo del trabajo semestre a semestre dándonos sugerencias oportunas para hacerlo más claro y consistente. Gracias a la Universidad de la Salle por brindarnos la oportunidad de contar con profesores que enriquecieron nuestro ser y quehacer pedagógico; en especial con este sabio hombre que encanta con su sonrisa, el hermano Fabio, quien se detuvo a leer detalladamente nuestra investigación dedicándole tiempo, dándonos aportes precisos y valorando nuestro trabajo, gracias por su ejemplo de ser maestro por vocación.

A nuestros familiares, por el tiempo que nos cedieron con paciencia para el desarrollo de esta investigación. Por su apoyo e interés para poder culminar con éxito lo emprendido. A nuestros amigos que tantas veces nos escucharon hablar sobre el tema y se emocionaron con nosotros al contarles los hallazgos, a los que se tomaron el tiempo de leer fragmentos de esta investigación y motivaron su continuación, o corrigieron fraternalmente lo necesario para mejorarla.

Resumen

La presente investigación surge movida por una serie de interrogantes, como: ¿Qué importancia le damos a las experiencias pedagógicas exitosas como ejemplo de prácticas significativas en el ámbito educativo en la actualidad? Y ¿Cómo pedagogos que causaron gran impacto en su época, son hoy en día desconocidos en nuestro país? Esto, junto a nuestro deseo de dar protagonismo a un elemento que consideramos importante en la educación: el juego, nos llevó a preguntarnos finalmente **¿Cuáles son las concepciones de juego como mediación pedagógica en los pedagogos Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón?** autores que revolucionaron la educación tradicional replanteando la concepción de niño e innovando con propuestas que involucraban y resaltaban el papel del juego como parte inherente a éste, alimentando así el movimiento Escuela Nueva, surgido en el Siglo XX. Se inicia entonces un acercamiento a los autores a partir de lo que otros teóricos dicen de ellos y de manera más profunda, desde la lectura directa de sus obras, con lo que se busca además de comprender su pedagogía y la relación de ésta con el juego, dar protagonismo y reconocimiento a los pedagogos en nuestro contexto y enriquecer las prácticas pedagógicas propias. Todo lo anterior es posible dentro de los parámetros de la investigación cualitativa de tipo documental desde un enfoque epistemológico histórico hermenéutico.

Palabras Clave: Juego, Mediación, Pedagogía, Historia, Hermenéutica.

Abstract

This research aims to move through a series of questions, including: What is the importance we give to successful teaching experiences as examples of significant practices in education today? And how educators which caused great impact at the time, are now unknown day in our country? This, together with our desire to give prominence to an element that we consider important in

education: the game, finally led us to ask what are the conceptions of play as a pedagogical mediation Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón teachers? authors who revolutionized traditional education redefining the concept of child and innovating proposals that involved and the role of play stood out as an inherent part of it, fueling the New School movement emerged in the twentieth century. An approach to the authors from what other theorists say about them and more deeply, from the direct reading of his works, which seeks Then begins besides understanding pedagogy and its relationship with the game give prominence and recognition to teachers in our context and enrich own pedagogical practices. All this is possible within the parameters of qualitative documentary research from a hermeneutic historical epistemological approach.

Keywords : Play, Mediation , Education , History, Hermeneutics

Tabla de Contenido

Capítulo 1: Introducción

1.1 Introducción.....	1
1.2 Justificación.....	2
1.3 Descripción del problema.....	8
1.4 Pregunta de Investigación.....	9
1.5 Objetivos.....	9
1.5.1 Objetivo General.....	9
1.5.2 Objetivos Específicos.....	10

Capítulo 2: Revisión de la Literatura

2.1 Estado del Arte.....	10
2.2 Marco Teórico.....	15
2.2.1 Recorrido por la Historia del Juego.....	16
2.2.2 Relación entre Juego y Aprendizaje.....	18
2.2.3 Pedagogía y Siglo XX: Escuela Nueva.....	23
2.2.4 Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón.....	26
2.2.5 Concepciones Transversales de la Investigación.....	35

Capítulo 3: Diseño Metodológico

3.1 Método de Investigación.....	46
3.2 Técnicas de Recolección.....	48
3.3 Análisis e Interpretación de contenidos.....	50
3.4 Procedimiento.....	51

Capítulo 4: Análisis de Datos y Hallazgos

4.1 Contexto, Vida y Obra de los Autores.....	59
4.1.1 Rosa Agazzi.....	60
4.1.2 Édouard Claparède.....	70
4.1.3 Andrés Manjón.....	84
4.2 El juego en los textos seleccionados de los autores	97
4.2.1 Rosa Agazzi.....	98
4.2.1.1 Relación del juego y otras concepciones referentes a la enseñanza.....	98
4.2.1.2 El Juego como mediación pedagógica.....	111
4.2.1.3 Aportes para la actualidad.....	126
4.2.2 Édouard Claparède.....	131
4.2.2.1 Relación del juego y otras concepciones referentes a la enseñanza	131
4.2.2.2 El Juego como mediación pedagógica.....	136
4.2.2.3 Aportes para la actualidad.....	145
4.2.3 Andrés Manjón.....	151
4.2.3.1 Relación del juego y otras concepciones referentes a la enseñanza.....	151
4.2.3.2 El Juego como mediación pedagógica.....	160
4.2.3.3 Aportes para la actualidad.....	164
4.3 Convergencias y Divergencias entre los autores frente al juego.....	170

Capítulo 5: Conclusiones y Sugerencias

5.1 Conclusiones.....	173
-----------------------	-----

5.2 Sugerencias.....181

REFERENCIAS.....184

ANEXOS.....189

Lista de Anexos

Anexo 1 Matriz I: Contextualización del autor.....	189
Anexo 2 Matriz II: Síntesis del libro.....	191
Anexo 3 Matriz III: Análisis Categorical del texto.....	193
Anexo 4 Matriz IV: Análisis Conjunto de los textos.....	195

Lista de figuras

Figura 3.1. Vista de Matriz I: Contextualización del autor. Rosa Agazzi.....	52
Figura 3.2. Vista de Matriz II: Síntesis del libro. Claparéde.....	54
Figura 3.3. Vista de Matriz III en blanco: Análisis Categorical del texto.....	55
Figura: 3.4. Vista de Matriz III: Análisis Categorical del texto. Manjón.....	56
Figura 3.5. Vista de Matriz IV en blanco: Análisis Conjunto de los textos.....	57
Figura 3.6. Vista de Matriz IV: Análisis Conjunto de los textos. Rosa Agazzi, Édouard Claparéde y Andrés Manjón.....	58
Figura 4.1 Rosa Agazzi.....	60
Figura 4.2. Bandera de Italia. País de Procedencia de Rosa Agazzi.....	60
Figura 4.3. Escuela de Rosa Agazzi.....	63
Figura 4.4. Pedagogía de Rosa Agazzi.....	68
Figura 4.5. Édouard Claparéde.....	70
Figura 4.6. Equipo de trabajo del Instituto Jean-Jaques Rousseau.....	77
Figura 4.7. Édouard Claparéde en su ejercicio de producción escrita.....	83
Figura 4.8. Busto en honor al Padre Andrés Manjón.....	84
Figura 4.9. Don Andrés Manjón, fundador en Granada de las Escuelas del Ave María, subido en su borriquillo a las puertas del palacio de Bibataubín.....	86
Figura 4.10. Andrés Manjón impartiendo una clase de geografía.....	90
Figura 4.11. Características del material didáctico en Rosa Agazzi.....	122

Capítulo 1: Introducción

1.1 Introducción

El presente documento da cuenta de la investigación adelantada a lo largo de dos años en el marco de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, dentro de la línea de investigación *Saber educativo, pedagógico y didáctico*, la cual contiene el macroproyecto *Sujetos y objetos de mediaciones pedagógicas*. Este macroproyecto acoge nuestro trabajo *Una Mirada Histórico-Hermenéutica al Juego en Pedagogos del siglo XX: Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón*, investigación de tipo documental con enfoque epistemológico histórico-hermenéutico, elaborada por Dolly Johanna Rico Polo, Claudia Milena Estévez Báez y John César Santamaría Ibagué (tres profesionales de las ciencias humanas: Teología, Psicología y Filosofía, respectivamente) y dirigida por la doctora Patricia Pérez. Como resultado, se encontraron significativos aportes sobre la revolución educativa gestada en el siglo XX bajo el movimiento de Escuela Nueva.

La idea central de este trabajo fue comprender la concepción de los autores sobre el juego como mediación pedagógica, esto motivado por el gran impacto que generaron sus experiencias y su obra en general que, aunque poco conocido en nuestro país, no deja de ser valioso por la calidad de sus aportes para la construcción de nuevas perspectivas sobre el campo educativo, pedagógico y didáctico en la actualidad. Esto resulta pertinente teniendo en cuenta la semejanza entre la realidad de los autores y la nuestra: tanto los autores como nosotros vivimos una época de transición en la que se vivieron guerras que han afectado, de una u otra manera, el ser, lo que ha traído desesperanza y desolación. En este contexto ¿por qué no construir esperanzas a partir del juego como lo hicieron los autores?

No podemos desconocer la percepción habitual que se tiene del juego, el cual es considerado solo como una actividad recreativa y no como una estrategia didáctica. Ante esto, somos conscientes del problema que implica y se investiga al respecto, pero es importante escuchar también las voces de aquellos que lo han abordado y conceptualizado desde diferentes perspectivas, en este caso, la de los tres pedagogos mencionados. "Escucharlos" significó para nosotros investigar su vida, sus textos y su contexto para hacer más fuerte y significativo nuestro cambio de mentalidad y de práctica a partir de su experiencia. Por lo tanto, dimos una mirada retrospectiva y nos centramos en la relación que ellos tejieron entre juego y pedagogía.

En este sentido, nuestro trabajo está orientado por el siguiente objetivo general: comprender la concepción del juego como mediación pedagógica de los pedagogos Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón.

1.2 Justificación

Esta sección busca mostrar las razones más fuertes que nos llevaron a creer que el desarrollo de ésta investigación sería de gran aporte para todo aquel interesado en estudiar el impacto que puede llegar a tener el juego en el campo educativo. Se despliega a partir de cuatro divisiones: importancia de realizar una investigación centrada en el estudio de tres pedagogos del siglo XX, criterios de selección de los autores, presentación general de los autores y, pertinencia en nuestro contexto colombiano.

Son numerosas las investigaciones que se han dedicado al estudio de teóricos reconocidos en el campo de la educación por sus aportes innovadores, pero se han perdido de vista otros autores menos reconocidos pero no por ello menos importantes, dado que sus posturas teóricas también han tenido un impacto significativo. Estos autores son Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón.

Es importante estudiar la teoría de estos autores ya que le han dado un giro a las prácticas de la Escuela Tradicional, la cual está caracterizada por dar el poder del proceso formativo al maestro, quien es visto como portador único del conocimiento y de verdades irrefutables, ubicando al estudiante en una posición altamente pasiva, y limitada a la escucha y a la obediencia. Para Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón, este tipo de educación implicaba una fuerte anulación del estudiante que desconocía sus habilidades e iba en contravía de su naturaleza, pues para los autores, el niño es un ser dotado de dinamismo, creatividad, permanente duda y deseo de conocer a partir de la exploración.

Ahora, centrando la atención en nuestro contexto colombiano, el desconocimiento de las prácticas exitosas de Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón pueden recaer en la pérdida de tan valiosas experiencias que en nuestra realidad, ayudarían a dilucidar la posibilidad de aplicar el juego en la educación. En este orden de ideas, resulta importante realizar una investigación que permita comprender, a fondo, las posturas de estos autores, escudriñando su historia de manera tal que sea posible conocer las particularidades de su vida personal y académica, y el medio en el que se desarrollaron, para así develar lo característico de esta época que llevó a que muchos se interesaran por reformar la educación.

Por las razones anteriormente expuestas, es oportuno adelantar esta investigación con una mirada retrospectiva que examine las teorías surgidas a partir de los pedagogos del siglo XX escogidos: su vida, su contexto y su influencia en las concepciones emergentes sobre el juego.

Estas razones condujeron, en parte, a que a lo largo del siglo XX florecieran propuestas que alimentaron un nuevo movimiento de gran impacto en la educación: la Escuela Nueva. Como su nombre lo indica, se trató de un nuevo tipo de escuela que reconoció al estudiante como parte activa de su proceso formativo, atendiendo a sus intereses y necesidades, y teniendo en cuenta los

conocimientos previos con los que el niño llegaba a la escuela. Esto causó un gran revuelo pues nunca antes se había dado este papel protagónico al niño.

Los criterios que tuvimos en cuenta para la selección de los pedagogos que fueron el foco de atención de este trabajo son los siguientes:

1. Los autores debían pertenecer al movimiento “Escuela Nueva”. Consideramos importante este criterio porque una de las razones de ser de las investigaciones es generar impacto y modificar estructuras anquilosadas que obstaculizan el progreso de la educación, en este caso. Justamente, este fue el propósito del movimiento Escuela Nueva: revolucionar la escuela.
2. Los autores debían ser poco estudiados en nuestro país. A pesar de haber tenido una importante participación e impacto en el campo educativo durante el siglo XX, los pedagogos seleccionados casi nunca son el foco de las investigaciones realizadas en la última década en Colombia. Es por ello que este trabajo pretende construir un referente sobre ellos.
3. Los autores debían ser de diferente procedencia. Se estableció este criterio porque nuestra investigación no se limita a enumerar cuáles fueron los aportes teóricos de Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón, sino que también se interesa por conocer el entorno en el cual se desarrolló su vida, ya que tenemos claro que el ser humano es producto de su historia y que sus pensamientos, apreciación del mundo y actuar son producto de eventos que rodean al sujeto y que generan desde él hechos que resultan trascendentales.
4. Los autores debían ser pedagogos y dentro de sus postulados debía encontrarse el juego. Nuestros móviles giraban en torno a la relación entre juego y pedagogía; en particular, tenían que ser autores que reconocieran el juego como potenciador de los procesos de

enseñanza y aprendizaje y como elemento crucial para el desenvolvimiento psicológico de la persona.

5. Los autores debían ser del siglo XX. Se buscó retomar los avances de este siglo en lo referente al campo educativo, pues esta fue una época de profundas transformaciones que merecen ser rescatadas. Recordemos que el siglo XX fue una época en la que sucedieron guerras mundiales que trajeron consigo muerte, pobreza, desesperanza y mucho dolor, en medio de lo cual Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón encontraron en el juego no sólo una manera de educar, sino también un salvavidas que ayudó a sobrellevar un poco la situación.

Ya con estos criterios establecidos y expuestos, pasamos a presentar de manera sucinta cada uno de los autores anteriormente nombrados.

1. Rosa Agazzi. Cabe aclarar aquí que esta pedagoga trabajó de manera conjunta con su hermana Carolina, pero solo la primera dejó registro escrito de su quehacer, por ello en algunos apartes se hará referencia a las “hermanas Agazzi” mostrando esto como inicios de su pedagogía, pero el presente trabajo centró la atención en Rosa, por la razón ya expuesta.

Las Hermanas Agazzi, Rosa (1866-1951 Italia) y Carolina (1870-1945, Italia)

desarrollaron:

Una pedagogía alegre, centrada en el juego que es la actividad natural del niño.

Todo en la escuela se convierte en juego que motiva, divierte y lleva al aprendizaje espontáneo. Los juegos educativos aportan valores a la formación del niño de preescolar. (Brito, Darias, Padilla, Peraza & Vera, 2013, p. 115).

Además, es interesante que a diferencia de Montessori ellas utilizaban elementos de la naturaleza y propios de los niños para enseñarles a partir de sus intereses, creando lo que denomina “El museo de cachivaches”, una forma lúdica para captar su atención de forma significativa y no tan costosa, cuestión más asequible incluso en nuestro contexto de pobreza colombiana, por lo que las hizo más atractivas a la hora de estudiarlas.

2. Édouard Claparède (1.873-1.940, Suiza) Fundó una institución llamada “La Casa de los Niños”, la cual se caracterizaba porque:

En sus salas de clase y en su parque, las actividades de aquellos pequeños eran conducidas de acuerdo con una atenta observación de sus necesidades y posibilidades de crecimiento, de acuerdo con las etapas de evolución de sus intereses vitales: canalización de las actividades espontáneas, afirmación del valor moral e intelectual de la colaboración organizada entre los escolares, acondicionamiento del medio de acuerdo con el ejercicio de una prudente libertad formadora de la sana disciplina y educación social, cultivo atento de las formas de expresión y de las funciones intelectuales en contacto con la realidad vivida y por la asociación de la mano con la del cerebro. (Oliver, 1941, p.5).

Consideraba además que

El desenvolvimiento psicológico no se realiza solo; es decir, que no es simplemente el resultado del desenvolvimiento de fuerzas innatas que el recién nacido ha recibido en herencia. No; el niño debe desenvolverse él mismo. Los dos instrumentos a los cuales recurre el niño, instintivamente para realizar esta obra, son el juego y la imitación. (Claparède, 1910, p. 106).

3. Andrés Manjón (1846-1923, España) fundador de las Escuelas del Ave María, consideraba que el juego es uno de los principales aspectos de la pedagogía, si bien, Andrés Manjón no fue el creador de este concepto, supo desarrollarlo extraordinariamente en las Escuelas del Ave María. Este concepto se basaba en la necesidad del niño de jugar, pues es algo innato en su naturaleza activa. Es por ello que desarrollará una amplia teoría, pero sobre todo una gran práctica, en la que propugna el hecho de enseñar jugando.

Ahora bien, finalizamos presentando la pertinencia de esta investigación aterrizada a nuestro país y a nuestra época, donde no podría afirmarse que desconocemos la realidad vivida por estos pedagogos, pues somos fruto de una guerra interna que al igual que en el siglo XX ha dejado secuelas difíciles de olvidar, donde la mayoría de la población colombiana se ha sumergido en la misma, de tal manera que se ha naturalizado el conflicto, haciéndolo parte de la cotidianidad, trayendo como cruel resultado una insensibilidad que evita la solidaridad con el dolor del otro, cuestionar la delincuencia y el crimen organizado, reaccionar y proponer estrategias que lleven a mejorar la convivencia, en resumen, reconocer al otro como parte de una sociedad, como ser digno de ser respetado, escuchado, atendido.

Focalizando aún más, se encuentra la escuela, donde según Iregui, Melo y Ramos (2006) encontraron que en Colombia entre 1985 y 2002 el 75% de los estudiantes asistió a establecimientos públicos, lo que quiere decir que la mayoría son de tipo oficial, presentándose acá una similitud más con lo vivido por los autores, los cuales no fueron ajenos a la realidad de la sociedad de su época y reconocían el mundo en el que vivían los niños que asistían a sus escuelas, lograron alcanzar grandes éxitos a partir de la escases, pues no vieron en esta un obstáculo sino una oportunidad de incursionar con nuevas estrategias, sacando el máximo

provecho a lo poco que se tuviera, lo cual sería ideal lograr con los docentes de nuestro país llegando más a lo propositivo tras el abandono de la queja.

Reiterando algunos aspectos anteriormente enunciados, sintetizamos la pertinencia de la investigación afirmando que para la educación en la actualidad más que aprender teorías de personajes que poco o nada han tenido que ver con la educación, se hace necesario acercarse a la autoridad y aprender a escuchar a autores que han escrito sobre sus prácticas, que pueden llegar a interpelar nuestras prácticas ya que ellos destacan algo tan propio de toda persona como: el juego y el aprendizaje.

En nuestra práctica docente hemos visto cómo se sigue más la corriente tradicional, aunque en los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- se intente mostrar una formación integral; por esto tener en cuenta estas propuestas para nosotros significa realmente contemplar prácticas educativas que lograron integrar el juego en sus aulas.

Ahora bien, no se trata simplemente de ver en lo que nos proponen estos personajes sobre el juego, solo un ejemplo que queda en el papel, nuestra intención es que esta investigación logre cuestionar lo que los maestros hacen en el aula, como piensan al niño, para que tenga repercusiones prácticas transformadoras en los lectores de nuestra investigación.

1.3 Descripción del Problema

El que el juego sea considerado una actividad recreativa y no una estrategia didáctica en el contexto educativo actual, se identifica como un problema que tiene repercusiones importantes. Esta problemática no se ha estudiado suficientemente; de hecho muy pocos “escuchamos las voces” de aquellos que le han dado solución: Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón.

Además del recorrido de investigaciones nacionales e internacionales en español que hicimos, encontramos que se han estudiado algunos autores claves del siglo XX, como

Montessori, Freire, Piaget, entre otros; sin embargo, se encontró que la atención gira en torno a las teorías propuestas por estos y su impacto generado, pero no se entra a examinar el contexto del personaje en cuestión, su vida, su ser y su evolución, para comprender el surgir y devenir de las teorías. Esto se constituye en un atractivo para realizar la presente investigación, pues nos interesa, como ya planteamos, encontrar y exponer los aportes de los autores, no de manera aislada, sino teniendo en cuenta su realidad y su contexto.

También, en relación con nuestro trabajo, existen investigaciones centradas en el movimiento de la Escuela Nueva que mantienen estrechos vínculos con el juego y reconocen sus propiedades benéficas para el desarrollo del niño; igualmente, se han encontrado trabajos enfocados en los eventos coyunturales del siglo XX; pero, aunque arriesgada la presente afirmación, no existe ninguna investigación que tenga en cuenta el contexto y circunstancias personales y sociales de los autores, que aborde el siglo XX y el concepto de juego en los pedagogos: Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón.

1.4 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las concepciones de juego de los pedagogos Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General.

Comprender la concepción del juego como mediación pedagógica en los pedagogos Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón a través del estudio del contexto personal y social de los autores.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Conocer aspectos generales de la vida y obra de Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón.
- Identificar el papel del juego en los textos de los tres pedagogos.
- Determinar la relación entre juego y pedagogía en Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón, y los aportes para la actualidad.
- Establecer relaciones entre las concepciones de juego en Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón.

Capítulo 2: Revisión de la literatura

2.1 Estado del arte

En la búsqueda y organización de la información del estado del arte tuvimos en cuenta los siguientes criterios: que fueran investigaciones de maestría o doctorado actuales, que tuvieran en cuenta al menos uno de los aspectos del trinomio que hace parte de nuestra investigación: juego, pedagogos y siglo XX y que fueran investigaciones en español.

Se encontraron pocas investigaciones de maestría o doctorado que desarrollan la relación que existe entre el juego y los pedagogos del siglo XX en los sitios de búsqueda visitados, entre ellos: la base de datos de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Universidad de La Salle.

Existen investigaciones que desarrollan algunos aspectos importantes para la pedagogía en el siglo XX; entre estas se encuentran a nivel colombiano, la tesis para obtener el título de Doctor en ciencias sociales, Niñez y juventud por el Centro de estudios avanzados niñez y juventud de la Universidad de Manizales -Cinde-, de Francisco Antonio Arias Murillo, dirigida por el Dr. Alberto Martínez Boom, en el 2010 y titulada: *La emergencia del hombre en la*

formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX, que busca profundizar sobre la realidad humana y su conformación, para lo cual estudia la “forma hombre” y su emergencia en los programas de formación de maestros en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX. Como herramienta metodológica, Martínez utiliza la arqueología para descubrir y analizar las variadas fuerzas históricas que, a modo de acontecimiento, hicieron posible que se produjera la mencionada “forma hombre” y concluye haciendo una crítica a la formación de docentes:

Si los discursos emergen de los saberes y éstos de las prácticas y se instalan en momentos determinados de la historia como acontecimientos que irrumpen para transformar la realidad, es hora de empezar a moverse situacionalmente para disponerse a ver de otro modo, actuar de otro modo, pensar de otro modo, formarse de otro modo; los discursos educativos y pedagógicos referenciados en nuestros saberes y fundados en las prácticas cotidianas del hombre colombiano, tendrá que privilegiar la subjetividad, el individuo, la persona, al punto que la sociedad ya no tenga que defender la igualdad sino la superación de la inequidad.

Esto es ya un giro y una voz de alerta que insta a revisar y replantear la educación de los maestros en Colombia, así como un llamado a repensar el trabajo que realizan las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas.

Esta investigación aborda el problema desde una perspectiva histórica, utilizando el método de la caja de herramientas empleado por Foucault. Esta forma de acercarse a la historia, que muestra la implicación que existe entre siglo XX, la formación universitaria y el presente, confirma la relación que existe entre investigación histórica y transformación de la realidad.

Por otro lado, encontramos investigaciones internacionales sobre pedagogos y/o psicólogos que, por sus aportes, influyeron en la pedagogía, a saber: *Concepciones sobre la*

infancia en Piaget y Vigotsky: Dos textos seminales, y la investigación realizada en Madrid en el 2004 por Ana Luisa Baca Lobera.

Esta última se relaciona con nuestra investigación en cuanto estudia el siglo XX y el viraje que se dio en esta época en cuanto a la construcción de la concepción de niño. Lobera investiga cómo, a partir de 1920, los estudios de la vida infantil constituyen una parte del conocimiento psicológico sobre el ser humano y el niño se considera un modelo para la psicología general. Dentro de la psicología del desarrollo, se considera que niño es una noción que no necesita explicaciones y, por ello, no se problematiza como concepto; sin embargo, las creencias acerca de la infancia cambiaron dramáticamente luego de la publicación de la Teoría de la evolución de las especies. Lobera revisa las concepciones de la infancia deducidas de dos textos de Piaget y Vigotsky utilizando el análisis de contenido y concluye que las menciones de niño, se encuentran atravesadas por varios supuestos acerca de la infancia que habían sido establecidos por la filosofía y por la psicología del desarrollo en el siglo XIX; así, en Piaget y en Vigotsky, la infancia aparece transformada en varios sujetos fantasmales que a veces se complementan pero también se contradicen.

Además se encuentran investigaciones de suma importancia por el desarrollo histórico sobre el concepto de juego o juguete que representan en diferentes países.

El juego y el juguete en la herencia cultural de una nación. Un recorrido por la historia del juguete en la enseñanza de una nación europea: Eslovaquia. Esta investigación realizada por Zbirkova Viera y publicada en la revista Correo de Maestro, publicada de México en 1999, volumen 4, número 43 p. 24-36 y 35-40 analiza la relación entre juego y educación desde el punto de vista histórico en Eslovaquia. En primer momento, se definen los conceptos de juego y juguete, se explica su importancia en las prácticas pedagógicas de algunas ciudades eslovacas del

siglo XVI luego, se exponen las ideas de Juan Amos Comenio quien concibe al juego como un medio educativo dirigido a desarrollar el espíritu en el niño; enseguida, se abordan las leyes escolares teresianas (*ratio y educationis*) de 1777 cuyo objeto es que "el juego tuviera una función relajante" (Viera, 1999) según las cuales, el juego es un elemento educativo que debe ayudar a formar a la juventud en su vida práctica; finalmente, se menciona la importancia del juego a nivel preescolar en el pensamiento de los pedagogos J. J. Rousseau, H. Pestalozzi, Duri, Owen y Fröebel en el siglo XVIII. Además, se explica el proceso de incorporación del juego en el ambiente escolar y en la enseñanza durante el siglo XX. Viera concluye que el uso de materiales naturales y tradicionales es una de los aportes que los materiales didácticos le hacen al juguete en el siglo XXI. Aunque la investigación reúne siglo XX, juego y pedagogos no nombra los pedagogos de nuestra investigación Rosa Agazzi, Édouard Claparède o Andrés Manjón.

Otra investigación sobre el juego es *El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad* de Garfella, 1997. En este estudio, se analiza el tema del juego como práctica educativa y se señala que, históricamente, este se ha mostrado como uno de los recursos educativos que la humanidad ha utilizado desde la antigüedad fuera de las líneas formales de la educación. A partir de este supuesto y en el marco de la idea de historia de la educación, se abordan las bases teóricas del juego educativo y el juguete como medios formativos. Además, se exponen algunas compilaciones de juegos que han supuesto y suponen un fomento del desarrollo de la personalidad infantil desde la época clásica, pasando por los siglos XVI, XVII, XVIII, hasta el juego recreativo de los niños en los siglos XIX y XX. También, se señala que, en la esfera familiar y escolar, la educación se ha distinguido por ser poco atractiva y no emplear mayores procedimientos lúdicos. Sin embargo, existen algunas propuestas teóricas y prácticas que aconsejan el uso de juegos, juguetes y materiales lúdicos; así, Pestalozzi y Fröebel

han desarrollado los juegos educativos; ha surgido la educación especial y la escuela psicológica-experimental; Manjón ha hecho aportes importantes y la industria juguetera también ha desencadenado algunas consecuencias. Se incluyen ilustraciones sobre el juego a través de la historia.

En la literatura en español relacionada con el juego se encuentra una investigación del 2007 titulada: *Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea (1876-1936)* Esta investigación se realizó en España por Paya Rico Andrés y se publicó en la revista: *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, Número 26, páginas: 299-325. La investigación revela cómo la actividad lúdica ha sido uno de los temas importantes en el discurso pedagógico en español del último tercio del siglo XIX y el primero del XX. Los numerosos testimonios recogidos demuestran el especial interés que ha despertado el juego de la educación contemporánea; se encuentran referencias al respecto en los manuales de pedagogía, los artículos de las principales revistas del momento, así como en algunas memorias técnicas redactadas por los propios maestros en ejercicio. Sin duda, esto es un síntoma de la preocupación e interés que el juego suscitó entre los educadores que clamaban por una renovación de la pedagogía; ellos encontraron, tanto a nivel teórico como práctico, un cúmulo de virtudes educativas de enorme entidad en los juegos que practicaban sus alumnos y alumnas.

Hemos encontrado también visitando la base de datos de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá una investigación referente al juego y la pedagogía realizada por Alba Lucia Álzate de Muñoz, Jackeline Betancur Castaño, Luis Ernesto Caicedo, Rosa Helena González, Daniel Rodrigo, Jorge Alberto Ortiz y titulada *Juego y Educación*, tesis de grado para magister en educación, realizada en Manizales en el año de 1.996. Este trabajo surge como producto de la

investigación que realizan los participantes de la maestría en educación que desarrollan en convenio la universidad de Caldas y la Pontificia Universidad Javeriana.

Se escogió el juego como objeto de investigación puesto que posibilita el desarrollo humano y de la calidad de educación. El juego, comprendido como relación pedagógica, permite la interacción y la expresión emotiva de sus protagonistas; además, amalgama la creatividad, la inteligencia y la expresión corporal. Los autores estudiados en esta investigación fueron: Caillois, Piaget y Chateau.

Por lo que se puede observar, existen investigaciones que relacionan el juego y la pedagogía, otras algunos aspectos del siglo XX como la concepción del hombre que se va forjando; otras tienen en cuenta algunos autores relevantes en cuanto al juego como Vigotsky, Piaget y Montessori. Hay otras investigaciones que estudian el binomio juego y siglo XX, pero en realidad confirmamos la pertinencia de esta investigación porque de los autores que vamos a trabajar no se han estudiado sus obras como fuente directa, ni mucho menos en relación con el juego y la pedagogía. Después de acercarnos a las diferentes investigaciones y afirmar la pertinencia del tema como expusimos en el planteamiento del problema a este respecto, entraremos a fundamentar nuestra investigación en el marco teórico.

2.2 Marco teórico

Este apartado presenta cinco grandes ejes: el primero, es un recorrido por la historia del juego, ya que nuestra investigación se enmarca dentro de una historia; este eje contiene: el juego en la antigüedad, el juego en la edad media y el juego en la modernidad; el segundo eje, trata la relación entre juego y aprendizaje; el tercero, pedagogía y siglo XX: Escuela Nueva, dada la relevancia de este siglo en nuestra investigación; el cuarto busca dar una breve presentación de Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón de forma general como primer acercamiento,

y en el quinto y último, se presenta, concepciones transversales a la investigación desde la óptica de la Escuela Nueva que trabajaremos en los textos de los pedagogos escogidos.

2.2.1 Recorrido por la historia del juego

Esta investigación tiene de referente el juego, como una de las actividades más antiguas y ontogénicas del ser humano; para Huizinga el juego es más viejo que la cultura; la cultura brota del juego y se desarrolla jugando. “En las antiguas civilizaciones humanas, el juego tenía una relevancia ritual, un fuerte vínculo con lo místico y religioso.” (González, 1993, p. 71).

Los textos mitológicos de la antigua Grecia, escritos por Homero, plasmados de forma poética en la *Ilíada* y la *Odisea*, dan cuenta de la importancia de los fuertes vínculos que tenía los juegos en las expresiones místico religiosas y sociales de los antiguos griegos. Los juegos olímpicos y los juegos agonísticos que celebrara esta cultura han pervivido y trascendido en escenarios contemporáneos, donde todavía emerge la memoria colectiva de hombres queriendo imitar a los dioses, llevando su materialidad corpórea al límite de los límites de lo humano, y donde también surge un frenesí colectivo- hoy en día más mediático- que convoca naciones enteras en torno a un juego, donde se disputan honores y batallas simbólicas. No solo entonces los templos reciben las multitudes, también los coliseos y los estadios, podríamos aseverar, que el juego convoca tanto o más que el hecho religioso, podríamos reflexionar sobre este poder místico y fanatismo exacerbado, en el que sobrevive esta ontogénesis del juego, ontogénesis también del hecho educativo como lo plantean varios autores con los cuales vamos a dialogar en el desarrollo de esta investigación.

Ontogénesis del juego

El juego procede de una composición estructural entre la naturaleza y la cultura, el animal y el hombre juegan. Es una actividad innata pero no estática, por lo tanto, hablamos de un *homo*

ludens; el componente social del juego tiene los siguientes elementos: el ethos, el logos y el phatos. “Distinguía Huizinga entre un periodo agonal, en el que el juego era sustancial a todo hecho social, y un periodo postagonal, desprovisto de la cualidad ludens o al menos con esta muy mitigada” (González, 1993, p.71).

El juego en la antigüedad

Los casos más llamativos pueden ser los juegos griegos y también los juegos aztecas. Los juegos de competición y de lucha se designan, de acuerdo con el término griego, con la palabra *agón*. “No había en Grecia ni en Roma juegos que no estuviesen consagrados a alguna divinidad, y nunca se procedía su celebración sin antes haber ofrecido sacrificios a los dioses” (González, 1993, p.73) En los griegos los juegos agonísticos tenían una gran importancia no solo en el hecho social de disputa, sino también en el dispositivo político de cohesión y el poder de convocatoria, tal y como nos lo relata la *Ilíada*. Aristóteles rescata con su teoría de la eutropelia, o sea, de la virtud del juego, la necesidad social y política de éste. En las antiguas escuelas filosóficas griegas la actividad lúdica, el ejercicio en el gimnasio, eran parte vital del quehacer cotidiano de discípulos y maestros. Armonía entre cuerpo y mente eran parte consustancial del areté griego.

El juego en la edad media

Ya en la edad media Santo Tomás en el artículo 2 de la cuestión 168 de la *Summa Theologica* se pregunta si los juegos pueden ser objeto de virtud. Existe una clara herencia del concepto aristotélico de la virtud del juego, por lo tanto se establecen algunos juegos y actividades que permiten la diversión, junto a los típicos ejercicios propios de los caballeros en su adiestramiento. A estos juegos de tipo físico, se añaden juegos de azar y los juegos de mesa, la popularización del juego como el ajedrez que encierra cierta estrategia y que llega a tal nivel de influencia que Alfonso X en castilla ordenaría la redacción de un libro sobre esta materia.

El juego en la modernidad

En la modernidad con el desarrollo del paradigma de la razón y el concepto de sujeto, y todo lo que esto encerraba, el juego asume otras disposiciones de control y a la vez de libertad, en la primera -control- “uniendo lucha contra la ociosidad profesional y felicidad pública, ocasionalmente se renovaban las rondas, persecuciones y castigos contra los tahúres, gariteros y demás agentes de la vagabundería y del malentretamiento” (González, 1993, p. 92); en la segunda -libertad-, dice Kant, el artista juega libremente con su capacidad de conocimiento. El poeta alemán Schiller continuó desarrollando esta idea, mencionando que la actividad del artista es como un juego, y que el hombre sólo es libre cuando juega, porque entonces hace sus propias leyes. Este espíritu romántico encierra unos valores que enmarcan un acervo cultural no solo respecto al juego, sino sobre la idea de hombre, idea que se proyecta a lo largo de la modernidad.

Todo este legado histórico, en relación con el juego, se ha recuperado y transformado en virtud de cierto divertimento y espectáculo de masas. Los juegos agonísticos de los griegos se trasladan de manera mediática a los juegos olímpicos contemporáneos; los juegos de azar como el naipes o los juegos de estrategia como el ajedrez han sido reglamentados y se han popularizado llegando a convertirse en una tradición de cohesión social. Gracias a esas modificaciones que se han logrado hacer sin perder la esencia del juego, crean en la modernidad una posibilidad de relación con la educación, en este caso con el saber pedagógico.

2.2.2 Relación entre juego y aprendizaje

Existe un consenso del valor no solo físico del juego, sino como mediación pedagógica por ser una oportunidad de aprendizaje, social, cultural y un aprendizaje de uno mismo, de mis capacidades, mis limitaciones y el dominio que tengo de mi entorno; parece entonces existir una necesidad humana por el juego. Por tal motivo, el juego es tal vez una de las didácticas más

antiguas del proceso de desarrollo humano: antes que aprender de un maestro o mentor, el niño aprende a partir de la interacción lúdica con su entorno y con sus congéneres.

Así, encontramos autores que desde la filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía, entre otras disciplinas, establecen fuertes vínculos entre el juego y la educación.

El papel de la interacción social ha tomado mucha fuerza al transcurrir del tiempo; Vigotsky, al hablar de los procesos psicológicos superiores, que son exclusivos de los seres humanos, afirma que estos pueden ser alcanzados con ayuda de la interacción con los otros, donde se otorga una importancia fundamental al rol de la sociedad, pues esta se puede apreciar como una unidad básica de análisis menos individual y más colectiva, lo que implicaría la participación activa de los diferentes sujetos; es de gran importancia que esta idea de participación activa involucre a la primera infancia, pues es de esta manera como se puede interiorizar un aprendizaje y hacer uso de este en cualquier espacio de la vida. Pero esta *interacción social* no se da espontáneamente, es un proceso activo del sujeto. Lo que podemos observar es que en este proceso cumple un factor clave el juego, como parte inherente de la constitución humana, que también es mediadora en el papel de la interacción social. Según Vigotsky, “El juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño” (Rogoff, 1993, p. 180). Concentrar la atención, memorizar y recordar se hace, en el juego, de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad.

Además, el desarrollo evolutivo del juego en la Edad Infantil destaca dos fases significativas: Habría una primera fase, de dos a tres años, en la que los niños juegan con los objetos según el significado que su entorno social más inmediato les otorga. Esta primera fase tendría, a su vez, dos niveles de desarrollo. En el primero, aprenden lúdicamente las funciones reales que los objetos tienen en su entorno socio-cultural, tal y como el entorno familiar se lo

transmiten. En el segundo, aprenden a sustituir simbólicamente las funciones de dichos objetos, o lo que es lo mismo, a otorgar la función de un objeto a otro significativamente similar, liberando el pensamiento de los objetos concretos. Han aprendido, en consonancia con la adquisición social del lenguaje, a operar con significados. Un volumen esférico, por ejemplo, puede transformarse en una pelota.

Después vendría una segunda fase de tres a seis años, a la que llama fase del "*juego socio-dramático*" (Rogoff, 1993, p. 192). Ahora se despierta un interés creciente por el mundo de los adultos y lo "*construyen*" imitativamente, lo representan. De esta manera avanzan en la superación de su pensamiento egocéntrico y se produce un intercambio lúdico de roles de carácter imitativo que, entre otras cosas, nos permite averiguar el tipo de vivencias que les proporcionan las personas de su entorno próximo. Juegan a ser la maestra, papá o mamá, y manifiestan así su percepción de las figuras familiares próximas.

A medida que el niño crece el juego dramático, la representación "teatral" y musical con carácter lúdico, podrá llegar a ser un excelente recurso psicopedagógico para el desarrollo de sus habilidades afectivas y comunicativas.

Según Rogoff, (1993) podemos afirmar entonces que su teoría es constructivista porque a través del juego el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural. Jugando con otros niños amplía su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural aumentando continuamente lo que Vigotsky llama "*zona de desarrollo próximo*"

De este modo se podría decir que Vigotsky en su teoría, la *zona de desarrollo próximo*, alude al distanciamiento que existe entre un sujeto y otro con respecto a un conocimiento en común; es así como se propuso que los procesos cognitivos tienden a aparecer primero en el plano social. Además, en esta apreciación, cabe destacar la correspondencia que existe entre los

papeles que desempeñan el niño, sus cuidadores y otros compañeros; y del mismo modo la relevancia de la interacción social y del juego, como facilitador, tanto implícita y distante como explícita y cara a cara, en situaciones de participación guiada.

Por otro lado, Piaget plantea una perspectiva del desarrollo humano partiendo de lo biológico, llegando a la consolidación de un pensamiento abstracto, para dicho planteamiento este científico suizo, organiza una serie de estadios de desarrollo cognoscitivo, que empieza con el desarrollo sensorio-motor, donde los niños empiezan a tener una construcción de lo real, se sienten un “otro” dentro del universo en el que se encuentran, creando representaciones que les permiten tener una interacción con lo otro; es de esta manera como se le da paso al estadio de las operaciones concretas, donde la adquisición del lenguaje se da de una manera más completa, pues empiezan a significar globalmente, y es así como esas representaciones que tenían del mundo, se convierten en esquemas de acción, haciendo uso de la lógica, aunque en este estadio se dice que los niños, tienden a tener ciertas deficiencias con base en proposiciones verbales, sin embargo es esto lo que contribuye al siguiente estadio, que es el estadio de las operaciones formales, refiriéndose este espacio a la interiorización de conocimientos, generando una reflexión, una lógica más perfeccionista, y una verbalizada más fluida, donde la agrupación se aprecia como una *forma de equilibrio de las acciones individuales*.

Como lo menciona Rogoff (1993), para Piaget en su teoría del desarrollo, el juego tiene una función simbólica, permite al niño enfrentarse a una realidad imaginaria que, por una parte tiene algo en común con la realidad efectiva, pero por otra parte, se aleja de ella. Así practican mentalmente eventos o situaciones no presentes en la realidad. El juego está dominado por la asimilación, un proceso mental por el que los niños adaptan y transforman la realidad externa en

función de sus propias motivaciones y de su mundo interno. Desde la perspectiva de Piaget se clasifica al juego en cuatro categorías:

- El motor correspondiente al periodo sensorio-motor
- El simbólico, correspondiente al pre-operacional
- El de reglas, perteneciente al periodo operatorio
- El de construcción, perteneciente también al operatorio y al formal.

Las dos principales funciones son: consolidar habilidades adquiridas mediante la repetición y reforzar el sentimiento de poder cambiar de manera efectiva el mundo.

Así el juego según Piaget complementa esfuerzos individuales, estructuras socioculturales, cuya participación en ellas son inseparables de lo lúdico. Se trata de objetos de intereses mutuamente arraigados. Más que considerar al contexto como algo que influye en la conducta humana, se debería considerar el juego como algo inseparable de las acciones humanas, en situaciones de conocimiento e incluso otro tipo de actividades. El centro de atención ha sido el sujeto como unidad fundamental de análisis, de estudio, ya sea como receptor de los estímulos del entorno o como constructor de su realidad. Pero esto solo podría suceder si se tiene en cuenta la mutua implicación de los niños, del mundo social y del juego (Rogoff, 1993, p. 94).

Aunque Piaget y Vigotsky difieren tanto en la importancia que conceden al papel que el mundo social desempeña en sus teorías, como en el modo en que conciben las funciones del mundo social y el individuo y el juego permiten que los infantes pero más que ellos, que los docentes en ejercicio y en formación, reconozcan el espacio y la interacción del juego, como parte fundamental de las relaciones humanas, pues este tipo de posturas que Rogoff (1993) nos enuncia, nos ayudan a mejorar nuestro quehacer pedagógico, un quehacer ideal, donde se pueda

esperar y encontrar entre los espacios múltiples cursos y direcciones de desarrollo, donde la educación no sea una obligación sino un placer, un juego permanente.

De otra parte debemos tener en cuenta también otras propuestas que aunque no tan difundidas son pertinentes e importantes en el desarrollo del juego como propuesta pedagógica. Nos situamos desde la perspectiva de la escuela activa, corriente pedagógica que se va gestando en la serie de movimientos y corrientes propias del renacimiento y la modernidad, como el antropocentrismo y el humanismo, propuestas que giran en contra del dogmatismo medieval escolástico principalmente. Es así como encontramos a precursores ilustres como Rousseau, Pestalozzi, Montaigne, Rabelais entre otros que propugnan un espíritu de libertad y autonomía, de individuo y creación, ideas que van fermentando toda una manera de pensar, de ser y de gestar una nueva mirada hacia la educación.

Ya los albores del siglo XIX se implementan y se crean las primeras escuelas con procesos de educación nueva, tanto en Europa, como América, se destaca la formación de las nuevas ideas pedagógicas, la publicación del libro "La escuela y la Sociedad", por parte de John Dewey, quien es considerado uno de los máximos representantes de la Escuela Nueva; también surge la propuesta de la escuela de Georg Michael Kerschensteiner, estimada como la primera escuela activa en Europa.

2.2.3 Pedagogía y siglo XX: Escuela Nueva

Ahora bien, ya en el siglo XX estos fundamentos empezaron a crecer y a hacer aún más visibles y enérgicos, consolidando un movimiento llamado "Escuela Nueva", su nombre debido a que pretendía convertirse en aquello que revolucionaría la Escuela Tradicional; ésta iniciativa estuvo liderada por un grupo de médicos, psicólogos y filósofos convencidos de que la educación, si era realmente comprendida y conscientemente aplicada, lograría transformar la vida

del hombre y por ende la de la sociedad, en aras de alcanzar la felicidad. Lo cual no podría lograrse si se seguía sumergido en algunas prácticas erróneas que la Escuela Tradicional implementaba, caracterizadas por percibir al estudiante como un sujeto pasivo, sin habilidades para construir, como homúnculo, por tal razón la información era dada en su totalidad sin lugar a ser pensada y mucho menos cuestionada más bien memorizada, la enseñanza era verbalista y libresca y la disciplina represiva (Gadotti, 1998, p. 170).

Además de esto, la escuela tradicional aislaba al estudiante de la realidad, pues procuraba mantenerlo inmerso en un mundo totalmente academicista y moralista, poco o nada “contaminado” de lo que para su filosofía sería vano y pecaminoso, pues el estudiante no tenía el suficiente criterio y la voluntad para rechazar aquello que lo haría sucumbir ante las tentaciones que el mundo ofrece, es por esto que debía ser constantemente vigilado (Gadotti, 1998, p. 95).

Por otra parte, y atenuando a un más el proceder de este tipo de educación, se encontraba la relación profesor-alumno, donde el primero debería mantener un postura aislada o aparentemente indiferente ante el estudiante, para no perder su autoridad e instaurar claramente el modelo que debería seguir el estudiante, el cual no podría salirse de los parámetros establecidos sino someterse fielmente a lo estipulado (Gadotti, 1998, p. 96).

Lo anterior sería entonces fuertemente cuestionado, abolido y replanteado, presentándose como la catapulta del movimiento Escuela Nueva que presentó un auge tal, que su diseminación a nivel mundial fue implacable, pues su escuela renovada reconocía en el estudiante un papel totalmente contrario a lo que se pensaba, ahora éste era elemento importante en el proceso educativo, dotado de habilidades, capaz de autoformarse; se empezó a valorar la actividad espontánea del niño.

Ahora bien, cabe preguntarse y ahondar un poco sobre qué fue aquello que ocurrió en ésta época para que germinará una nueva pedagogía; motivos hay de sobra y son suficientemente constatables, pues una lista larga de eventos caracterizan al siglo XX ubicándolo en una posición marcada en la historia y en la memoria colectiva, por nombrar algunos, el industrialismo, el capitalismo, marcadas transformaciones políticas matizadas por la aspiración democrática, por la lucha por alcanzar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, por el deseo de remodelación del mundo, e indiscutiblemente la primera y segunda guerra mundial.

Si bien es cierto, sería atrevido señalar a uno de estos eventos como causante directo del nacimiento de la Escuela Nueva, pero lo que si se podría afirmar es que la escuela siempre ha sido un reflejo de la sociedad y por ende resulta afectada por lo que ocurra en ella; así pues si estas transformaciones arriba nombradas no fueron la causante por lo menos si se presentaron como un estímulo para que diferentes entes gubernamentales o no, se cuestionaran sobre el ser y el norte de la sociedad; entre esos, los fuertes representantes de ésta revolución educativa. A continuación se enumeran de manera sucinta algunos de los autores junto con su ideal de educación. (Gadotti, 1998, p. 54).

Para comenzar puede nombrarse a Adolphe Ferrie (1.879-1960), educador, escritor y conferencista suizo.

Sus ideas se basaron inicialmente en las concepciones biológicas, transformándose después en una filosofía espiritualista, consideraba que el impulso vital espiritual es la raíz de la vida, fuente de toda actividad, y que el deber de la educación sería conservar y aumentar ese impulso de vida. Para él, el ideal de la Escuela Nueva es la actividad espontánea, personal y productiva. (Gadotti, 1998, p. 147)

El educador norteamericano John Dewey (1859-1952) “Fue el primero en formular el nuevo ideal pedagógico, afirmando que la enseñanza debería darse por la acción” (learning by doing) y no por la instrucción. Para aquél, la educación continuamente reconstruía la experiencia concreta, activa, productiva, de cada uno. La educación preconizada por Dewey era esencialmente pragmática, instrumentalista, buscaba la convivencia democrática, pero no por ello cuestionaba la sociedad de clases (Gadotti, 1998, p. 156).

William Kilpatrick (1871-195), uno de los discípulos más importante de John Dewey, se preocupaba sobre todo por la formación del hombre para la democracia y para una sociedad en constante cambio. Para él, la educación se basa en la vida para hacerla mejor. Es decir, la educación es la reconstrucción de la vida en niveles cada vez más elaborados. Y la base de la educación está en la actividad, o mejor dicho, en la autoactividad decidida. (Gadotti, 1998, p. 156).

María Montessori (1870-1952) médica italiana, pionera en la renovación de espacios académicos, “construyó un ambiente escolar con objetos pequeños para que el niño tuviera pleno dominio sobre ellos: mesas, sillas, estantes, etc. Con materiales concretos, Montessori conseguía hacer que los niños, por el tacto, por la presión, pudieran distinguir los colores, las formas de los objetos, los espacios, los ruidos, la solidez, etc. Montessori exploró técnicas completamente nuevas, como la lección del silencio que enseñaba a dominar el habla, y la lección de la oscuridad para educar las percepciones auditivas. (Gadotti, 1998, p. 162).

2.2.4 Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón

Continuando con la presentación de los autores representativos en el movimiento Escuela Nueva, se hará mayor énfasis en los siguientes, dado que son los protagonistas de ésta investigación.

En España Andrés Manjón (1846-1923) funda las escuelas del ave maría, dedicadas en primera instancia a proporcionar una instrucción elemental, más adelante se piensa en la posibilidad de enseñar jugando, que es uno de los aspectos más significativos de su pedagogía. Este sacerdote aun desde una formación dogmática, se atreve en primera instancia a enseñar a una población desvalida para la enseñanza oficial, los gitanos, y a desarrollar nuevas formas didácticas y doctrinales que habrían de tener como punto de partida las aulas y espacios de la institución que había fundado. Su teoría se basa en considerar el juego como algo innato en la naturaleza activa del niño; ideara técnicas constructivistas para crear material pedagógico, cuya finalidad sea enseñar jugando.

Para una mejor comprensión de la obra de Andrés Manjón podemos ubicar la España de finales del siglo XIX: pobreza de la clase campesina, una industria poco desarrollada, una clase obrera explotada, bajos salarios, guerras con las respectivas colonias, que terminan en la debacle del 98. Esta complejidad conduce a una sensación de desolación y desastre que Andrés Manjón pretende paliar por medio de la educación y la enseñanza. Su vida fue una continua lucha y necesidad, plena de avatares y obstáculos, pero con una firme vocación por el servicio a los mas necesitados entre ellos los niños: “sentía un gran amor por los niños, a quienes trataba como a hijos muy queridos y desde la fundación de sus Escuelas del Ave- María, los niños eran su vida, su ideal, su sueño, y a la educación de ellos consagró su vida.” (Álvarez, 2003, p. 207).

Otra de sus pasiones fue escribir, lo cual nos deja ver un papel relevante en el intelectual profesor, que no solo copia y adapta el modelo, sino interviene y nos cuenta sobre su experiencia; entre sus obras contamos: El maestro mirando hacia dentro (1925), Hojas Evangélicas y Pedagógicas del Ave-María, El Catequista, Tratado de Educación, El pensamiento del Ave-

María, Modos de enseñar, El Maestro mirando hacia fuera y Los derechos de los Padres de familia en la educación de sus hijos.

De esta manera, se puede evidenciar que este tipo de experiencias pedagógicas innovadoras en aquella época tenían una vertiente central que era la actividad lúdica, y a pesar de que esto se fundamentaba en la idea de hacer hombres y mujeres a imagen y semejanza de Dios, este tipo de enseñanza y aprendizaje propiciaba espacios más acordes con el funcionamiento de las diferentes temáticas a tratar a lo largo de una sesión, pues,

Para Manjón el hombre completo o ideal es aquel ser sencillo, veraz, y justo, recto, bueno y prudente, serio, juicioso y seguro, en suma el hombre cabal, grato a Dios y a los otros hombres, digno del fin para el que ha sido creado. Alimenta la esperanza en el hombre íntegro, que lleva en sí la imagen del Creador. (Álvarez, 2003, p. 291).

“La obra de Manjón es considerada como una de las propuestas más representativas de la llamada *renovación pedagógica católica*” (Puelles, 1999, p. 251). Andrés Manjón inicia una renovación escolar en España, en un contexto de secularización educativa, él hace una apuesta a través de la aplicación de innovadoras prácticas metodológicas, parecidas en gran medida a las de la Escuela Nueva (que emerge en esa época simultáneamente en diversos puntos de Europa) y de un nuevo modelo de enseñanza integral y social dirigido a las clases humildes de la sociedad, con fuerte componente cristiano centrado en el niño y exponiendo el reto de trabajar con lo dado, con lo natural, y entre ello, lo más dado y lo más natural del niño, es el juego. Andrés Manjón lleva a cabo en sus Escuelas del Ave-María, como él las llamó, una enseñanza primaria gratuita (para niños pobres) y al aire libre; en sus propias palabras, *alegre y lúdica, activa, sensible, física e intelectual, social, moral, religiosa, armónica*.

Por otro lado encontramos también a las hermanas Agazzi: Rosa (1866-1951) y Carolina (1870-1945) Italianas, país donde desarrollaron su pedagogía, son catalogadas dentro de la Escuela Nueva, movimiento que se desarrolla en el siglo XX y que tuvo influencia en diferentes países, En el ámbito italiano la Escuela Nueva es llamada “Escuela Serena”, porque:

Existe un ambiente cálido de continuidad entre la familia y la escuela, en una valoración de la actividad artística y en una visión del muchacho como artista espontaneo. La enseñanza llegaba a perder cualquier tipo de rigidez y se desarrollaba según los principios de la serenidad, equilibrio, actividad, espontaneidad. (Cambi, 2005, p. 33).

En cuanto al contexto italiano cabe rescatar que Italia estaba dividida y la pobreza reinaba por aquel entonces, es allí donde las hermanas Agazzi buscan llegar por su pedagogía a dar elementos que les sirvan también a los niños que no tiene recursos para usar materiales de su vida ordinaria de forma didáctica, con un elemento llamado el museo didáctico. En otras palabras:

El material que van a usar está formado por todas las “baratijas” que los niños aporten, objetos que recogen del entorno, que les interesan, sus “tesoros”. Con ellos configuran el “museo del pobre” o Museo Didáctico, a partir de este material realizan las actividades de aprendizaje: trabajando las actividades de los objetos, clasificándolos, ordenándolos, agrupándolos, diferenciando, [...] trabajando al mismo tiempo lo sensorial y lo cognitivo en un ambiente afectivo y cercano... Su método se basa, en el uso inteligente de los objetos y el espacio, a través de actividades cotidianas que incorporan a la escuela y que provienen del hogar, rescatando el valor educativo de todas ellas. Además intenta proporcionar a los niños un ambiente cálido y afectivo, también similar al hogar, en el que favorezcan los aprendizajes. La alegría, el juego y la relación de los niños con una

educadora “maternal” son elementos fundamentales en esta metodología. (Sainz, 2003, p. 32)

El éxito de las hermanas Agazzi consistió en su método innovador para la escuela infantil. Sin duda, la invención didáctica más significativa de Agazzi fue el material no preordenado, no científico y ocasional, que era definido como un conjunto de cachivaches sin patente constituido de todo aquello que los mismos muchachos recogían o llevaban a la escuela y que les interesaba, con el material se prepara el museo y se viene articulando búsquedas, conversaciones y experiencias que constituyen un momento esencial de la vida de la clase.

Las hermanas Agazzi están a favor de la alegría y ven el juego libre y ordenado, mediado por el ejercicio de la sociabilidad, la bondad y la fraternidad el medio para que el niño desarrolle su potencial, teniendo en cuenta su instinto antes que la razón, de allí la relación de lo que significa también el juego para ellas.

Rosa Agazzi fue quien dejó por escrito el legado en numerosas obras, aunque Carolina Agazzi acompañó y emprendió todo el proceso con su hermana, de aquí en adelante nos referiremos a Rosa Agazzi por tener la referencia de sus libros, sin embargo es importante tener en cuenta en relación con sus textos que:

Las hermanas Agazzi no han elaborado un tratado orgánico y completo sobre la metodología de educación infantil. Eran dos mujeres de acción, entregadas en cuerpo y alma al cuidado de los pequeños. Sólo la hermana mayor, Rosa, ha dejado algunos escritos, que tiene carácter y finalidad eminentemente prácticos. En ellos la autora da cuenta de su experiencia en contacto con los niños, con las familias, y con el ambiente rural en que están insertos. De este contacto arranca la exigencia de determinados recursos educativos, la preparación de ejercicios y juegos, la construcción de nuevos

materiales didácticos, la búsqueda de modalidades de utilización de los mismos. Entre las publicaciones más interesantes y conocidas de Ros Agazzi, se destacan:

Lingua Parlata, Brescia, Tipografía, editrice Queriniana, 1910. *L'abbicci del canto educativo*, Milán. *Voce delle maestre di asilo*, 1909, y un volumen, Brescia, società editrice "La Scuola", 1936. *Bimbi cantante*, 2º edición, Brescia, Imprenta Geroldi, 1921. *Come intendo el museo didattico*, Brescia, Tipografía Queriniana, 2º edición, 1928. *L'arte delle piccole mani*, 3º edición, Brescia, società editrice "La Scuola", 1936. *I metodi italiani, gli asili e il metodo agazzi e Pascuali*, en educazione nazionale, diciembre. (Prelezo, 2010, p. 207).

El método planteado por Rosa Agazzi tuvo fuerte trascendencia en Italia, tanto así: “Que ha sido difundido en las escuelas italianas y se conoce como “método italiano”. Que se caracteriza por la similitud que proponen entre el ambiente familiar y escolar, así como su inserción en el entorno. “Parten de las actividades de la vida cotidiana: lavarse, vestirse, cuidar animales, etc. Y los materiales que utilizan son los que obtienen del entorno de la escuela.” (Sainz, 2003, p. 31).

Relación con otros pedagogos:

La primera aparición que Rosa Agazzi hace en escenario pedagógico para exponer aspectos de su método, es en un congreso pedagógico en 1888, al que participa como ponente, De Bosch, L. lo describe así:

En los debates de ese congreso pedagógico-celebrado en 1888- intervinieron activamente, entre el nutrido número de congresistas, una joven “maestra de asilo” y una reciente “doctora en medicina”. La primera, Rosa Agazzi, leyó una ponencia sobre la “Organización de los jardines de infancia según el sistema de Fröebel...La segunda María

Montessori, quien se ocupó, entonces de la educación de los niños frenasteneticos. Desde aquel momento, aunque en contextos distintos y desde posturas pedagógicas distantes, Agazzi y Montessori van a ocupar lugar, cada vez más destacados, en el campo de la educación infantil italiana. (De Bosh, 1971, p. 206).

Como se puede notar por lo anteriormente citado, Rosa Agazzi tuvo como base a Fröebel en el desarrollo de su pedagogía, pero sin duda el tiempo fue mostrando que su mayor contraste fue con María Montessori

Los elementos fundamentales del método agazziano decidieron un carácter anti-montessoriano que debe ser destacado; el orden nace aquí de los muchachos y no del ambiente preordenado científicamente, como también los materiales de estudio se reúnen espontáneamente y no están predeterminados según criterios exclusivamente científicos, justamente este elemento más intuitivo y espontáneo es que concluye a Lombardo Radice a ver el método Agazzi como un ejemplo vivo de “escuela serena” (De Boch, 1971, p. 212).

Sin embargo, para ampliar los contrastes con los otros autores es pertinente mencionar que:

Las hermanas Agazzi, junto con Fröebel, y Montessori, comparten la idea del juego como mecanismo fundamental para conseguir el objetivo con los niños/as. Sin embargo, para ambos, el objetivo es diferente, mientras las Agazzi se preocupan de crear un ambiente de responsabilidad, no solo con las actividades de la vida cotidiana, como hace Montessori, sino con el uso de materiales naturales, donde se les pueda sacar el máximo partidos a los objetos, de esta manera las Agazzi, a diferencia de Montessori, logra que aparte de ser autónomos, sean responsable con el medio que les rodea”. (Cambi, 2005, p. 106)

En conclusión, Rosa Agazzi, se diferencia de los demás autores, en el uso de los materiales “naturales”, que permitía a todos los niños sin distinción económica, poder llevar a cabo las actividades realizadas en el aula, además de dejar que cada uno inspeccione lo que más le llame la atención.

Continuando y para terminar con la exposición de los pedagogos, se presenta a Édouard Claparède (1873-1940) quien nació en Campei, cerca de Ginebra. Estudió en esta ciudad y, también, en Leipzig y en París. Realizó brillantemente los estudios de Medicina, y se doctoró en 1897. Especializado en neurología y psicoterapia. Percibía a los niños de manera especial, diferenciándolos de los adultos, y no como el común de aquel entonces, que los veían como hombres y mujeres a escala, por esto se preocupó por tener en cuenta las características propias de su edad, estudiándolas y llevando a cabo investigaciones que le permitieron aportar significativamente al mejoramiento en las prácticas educativas hacia los mismos.

Dentro de sus grandes aportes, consecuente con lo expuesto anteriormente, se encuentra el de fundar el “Instituto Juan Jacobo Rousseau” en Ginebra, hoy llamado “Institut des Sciences de l’Education” éste nació como un seminario de Psicología Pedagógica y se consolidó como Institución en 1912, justo 200 años después del nacimiento de Rousseau, la importancia de éste es que adelantaba investigaciones que permitía brindar una excelente formación a los futuros maestros, orientándoles e inquietándoles sobre el estudio de la educación infantil, sus particularidades y problemas, posicionándose fuertemente por la seriedad en sus investigaciones que repercutían en la mejora de las prácticas pedagógicas, tal fue su impacto que años más tarde fue incluido en la facultad de Filosofía de la Universidad de Ginebra.

Posterior a esto, con el interés puesto en que los estudios trascendieran de la investigación a la práctica, fundó una institución llamada “La Casa de los Niños”, donde se implementaban los

principios resultantes de las investigaciones, sirviendo de centro de práctica para los docentes y de laboratorio, la cual se caracterizaba porque:

En sus salas de clase y en su parque, las actividades de aquellos pequeños eran conducidas de acuerdo con una atenta observación de sus necesidades y posibilidades de crecimiento, de acuerdo con las etapas de evolución de sus intereses vitales: canalización de las actividades espontáneas, afirmación del valor moral e intelectual de la colaboración organizada entre los escolares, acondicionamiento del medio de acuerdo con el ejercicio de una prudente libertad formadora de la sana disciplina y educación social, cultivo atento de las formas de expresión y de las funciones intelectuales en contacto con la realidad vivida y por la asociación de la mano con la del cerebro (Oliver, 1941, p. 5).

Esta escuela buscaba estudiar y satisfacer las necesidades e intereses del niño, siendo ésta a la medida de los estudiantes. Para ello tomó las ideas y conceptos de la psicología para aplicarlas a la pedagogía; así, propuso que los maestros aprendieran a observar a sus alumnos y trabajaran e investigaran a partir de estas observaciones.

Ahora bien, en su institución el juego ocuparía un lugar importante dado que él lo percibe como aquello a lo cual el niño recurre de manera instintiva para su desenvolvimiento psicológico.

El juego es agradable porque responde a la satisfacción de una vanidad. Es una ley general, que todo lo que va en el sentido del desenvolvimiento de la vida y del acrecentamiento de la personalidad, es acompañado de placer (comer cuando se tiene hambre, dormir cuando se está fatigado, etc.). Nada hay, pues, de misterioso en ello. (Claparède, 1910, p. 127).

El autor realiza todo un análisis a nivel biológico, sociológico y psicológico sobre el mismo, entrando a debatir teorías de diferentes autores como Karl Groos, Stanley Hall, Schiller.

Escribió varias obras, entre las cuales están: (1903): *L'association des idées*, traducida al español en 1907; (1905): *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimental*, traducida en 1921; (1920) *L' école sur mesure*; (1921): *L'éducation fonctionnelle*, traducida en 1932; (1924): *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*.

El anterior fue un primer acercamiento a los pedagogos de nuestra investigación, acercamiento que nos permitió conocer a nivel general sus aportes sin entrar todavía a estudiarlos metodológicamente.

2.2.5 Concepciones transversales de la investigación

La investigación está inmersa en diferentes concepciones, de las cuales la más importante es la *concepción del juego*, relacionada con ésta encontramos la *concepción de material didáctico*, la *concepción de relación juego-educación* y en aras de su relación con la educación, trabajamos también otra serie de concepciones adyacentes, a saber: *concepción de escuela*, *concepción de formación*, *concepción de niño* y *concepción de maestro*.

Es oportuno destacar que estas concepciones se abordaron en la investigación bajo la lupa de nuestros pedagogos, Andrés Manjón, Rosa Agazzi y Édouard Claparède quienes son precursores en sus prácticas de la Escuela Nueva, por lo tanto las categorías anteriormente mencionadas son sustrato de la nueva forma de abordar la educación y de examinar la propuesta. Sin embargo queremos aquí dar una idea general de cada concepción inmersa desde la óptica de la Escuela Nueva, como marco oportuno para nuestra investigación.

Concepción de Juego.

El juego es ante todo experiencia en la Escuela Nueva, motiva el interés del niño en contraposición a la pedagogía del esfuerzo. Pero los intereses del niño demandan técnicas adecuadas que los aborden, en esta medida el juego es una opción pragmática dentro de la

escuela, y cuando nos referimos a pragmatismo tenemos que ligarnos a Peirce - citado por Picardo (2009), quien creó el vocablo para denominar la teoría de la significación: No conocemos otra cosa de los objetos que el efecto práctico de los mismos. Por lo tanto el juego en este sentido tiene un efecto pragmático, que va más allá de la experiencia como fuente de conocimiento, sería el juego entonces no solo fuente al modo aristotélico, sino el conocimiento mismo a modo del pragmatismo.

Cuando pensamos el juego no solo como fuente de la experiencia sino como la experiencia misma, sostenemos que para la Escuela Nueva tal y como lo referencian diversos autores que sin estar inscritos en la anterior corriente pedagógica entre ellos Callois y Huizinga encuentran lugares comunes y ciertas características en relación al juego que en la Escuela Nueva podemos englobar como las características del enseñar jugando: el juego es libre, espontáneo de esta manera incierto, además ficticio porque aunque se encuentra en una realidad física se crea una especie de mundo paralelo que relaciona los elementos de la realidad y la imaginación, y convencional como resultado de un acuerdo social entre jugadores.

Las anteriores características nos sitúan en la paradoja de definir categóricamente el juego, cuando el deber ser es entenderlo en su complejidad humana, es un concepto polisémico, mientras que la educación es un término categórico. De este modo lo entendió Rousseau quien entiende el potencial del juego como una manera de dinamizar el quehacer del niño rescatando su esencia activa, a partir de esta visión pedagógica el juego será una manifestación natural que promueve el aprendizaje.

Enseñar jugando entonces, es el principio de la Escuela Nueva, se le otorga al juego un protagonismo privilegiado en el acto pedagógico a través de las diversas manifestaciones lúdicas siendo el aprendizaje placentero, activo y significativo. De hecho las experiencias de los

pedagogos Rosa Agazzi y Andrés Manjón observaban estas prácticas sosteniendo el principio de que el sujeto es un ser activo y que el juego es un elemento natural de aprendizaje.

Concepción de material didáctico

En la perspectiva de la Escuela Nueva el material didáctico hace parte de la intención pedagógica, una de las primeras precursoras de la creación y utilización del material didáctico, es María Montessori que trabaja en las funciones perceptivas y motrices de los niños como resultado de la yuxtaposición mecánica de elementos primitivos. Puede orientarse según Montessori *la evolución psíquica de un individuo desde el exterior mismo, a base de objetos didácticos*. En este sentido, Montessori recoge la vital importancia que tiene el material didáctico para la voluntad y la orientación evolutiva del sujeto a través de la sensación. Podemos considerar que los materiales didácticos son un medio en la Escuela Nueva que vertebran el conocimiento según los intereses particulares del niño, entonces de este material didáctico depende el acercamiento o distanciamiento del aprendizaje.

Detrás del material didáctico subyace el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la posibilidad de la libertad, no sólo del niño sino aún más del maestro, sobre él recae la inspiración del aprendizaje.

En la Escuela Nueva, el material didáctico es obra y gracia del maestro que lo vincula con el centro de interés del niño. La observación y experimentación del niño se convierten en temas centrales que son mediados por la naturaleza del material didáctico.

En algunos pedagogos precursores de la Escuela Nueva como Andrés Manjón y Rosa Agazzi el medio escolar somete el impulso que arrastra el niño hacia la vida, la escuela en sí misma como espacio físico es material didáctico, desde que se cruza la galería de la escuela el

medio se convierte en material didáctico, una pared, el patio, el entorno de un modo pragmático se convierte en un elemento de aprendizaje.

Concepción de relación juego-educación

La relación juego-educación tiene dos aspectos fundamentales en la práctica y en la reflexión pedagógica moderna, pues con el surgimiento del movimiento de la Escuela Nueva, se precisaron dos aspectos esenciales en este sentido: el primero, es que el niño sea protagonista de la experiencia, que tiende a llevarse a cabo en el lugar “escuela”, la escuela es la vida misma, la experiencia misma; el segundo, es el descubrimiento de la psicología infantil con sus exigencias activas. De este modo se hace hincapié en el juego educativo, que es el sentido del desarrollo infantil.

Pero si queremos volver al génesis del asunto a reflexionar, podríamos recuperar para nuestro análisis los aportes de *Juan Jacobo Rousseau*, que formuló nuevos métodos de enseñanza, enfatizando en el autoaprendizaje o en la autonomía del niño. Esto fue un punto de quiebre supremamente importante para el establecimiento de nueva didáctica, como lo define el maestro Vásquez (2001):

La didáctica no es solamente una serie de técnicas, ni un repertorio de instrumentos, ni una acción desprovista de intencionalidad. Muy por el contrario, considero que la didáctica apunta a integrar o poner en comunión las ideas con las obras, los conceptos con las actividades, las teorías con las prácticas. (p.53).

Por lo tanto este saber de la didáctica es orientado en el hacer, en el movimiento y no existe mayor acción de construcción que el dinamismo del juego.

Otro gran factor que nos permite seguir descubriendo las relaciones del juego y la educación para la Escuela Nueva son las reflexiones hechas por Pestalozzi quien estableció

nuevas formas en la visión del maestro o maestra y la enmarcó hacia el conocimiento de las condiciones psicológicas de la actividad escolar. Con esto se demandaba que el maestro otorgará privilegio a las nuevas formas didácticas de planeación y contextualización de los niños y su entorno. La escuela, la educación no podría estar alejada de la vida cotidiana, lo cotidiano para el niño antes de una educación formal es el hecho práctico del juego. La Escuela Nueva considera estos puntos vitales: las prácticas sociales, las estructuras y las experiencias vividas se movilizan a través del juego.

Otro pensador significativo en la relación juego educación es Friedrich Fröbel consideró en una metáfora el establecimiento de la enseñanza antes de los seis años en lo que llamó jardines, que emergieron como una extensión del hogar, como forma estética en la que se cuida y se protege, y para ello, dispuso de ciertos principios didácticos de Pestalozzi para la profundización de la actividad de aprender. Se trataba, del juego educativo, sitúa a la pedagogía al servicio de la fuerza creadora de la persona que la integra al mundo de la cultura y de la sociedad.

Concepción de escuela

Desde una noción de espacio la escuela, para la pedagogía nueva, se puede concebir como el lugar diseñado para el aprendizaje de conocimientos, e incluso se puede denominar como el sustrato o insumo principal de este modelo pedagógico, pues es precisamente la actividad, el movimiento y la dinámica el espacio donde los educandos puedan tener una interacción directa con su entorno y los saberes de la vida, para tal fin es pertinente recordar que

La escuela debe ser propicia al contexto, y su ambiente de hogar, y no de cárcel. Que el alumno la quiera, es el primer requerimiento para que sea benéfica la influencia que recibe en ella. Y no habrá efecto para lo que inspira temor. No son pocos los que guardan de su

vida escolar un recuerdo de amargura y hondo pesar. Fue para ellos un alivio, una liberación, abandonar las aulas. (Nieto, 1987, p. 31).

En este sentido, la acción y el hacer, que emana este modelo pedagógico, sitúa a la experiencia en el origen de todo aprendizaje escolar y aparece en oposición a la pedagogía tradicional que impone y supone la pasividad del alumno. El principio no es solamente práctico; éste da paso a la pedagogía, al principio de auto-estructuración, de concepción de situaciones para aprender según lo natural.

Este libre ejercicio de la naturaleza infantil, su dinamismo interno, su desarrollo, su afectividad son concebidas como futuros elementos motores de lo escolar. Estos elementos se reorganizan en acto de vida y están siempre en contacto directo con las cosas. Dicha reorganización requiere un planteamiento de materiales y espacios que faciliten el acceso a los ejercicios de experiencias, para ello se alude que la escuela es la fuente del hoy y del mañana, y todo lo que se pueda referir al dominio de un medio especial y a un concepto de enseñanza para ponerlo al servicio de las necesidades e interés que demande el estudiantado.

Es de esta manera como la escuela en sí misma crea una posibilidad de aprendizaje donde elementos como la interacción, la relación con el otro y con lo otro, las reflexiones, las actividades, entre otros, configuran las fuentes de armonía y las unidades de trabajo que inspiran el quehacer pedagógico, ya que “la Escuela Nueva es ante todo un ambiente; ambiente de libertad dentro del orden; de consciente, de íntima colaboración, y de alegría en el trabajo” (Nieto, 1987, p. 36).

La vida y el entorno de los estudiantes hacen de la escuela el espacio ideal para compartir y vivenciar experiencias, donde el pensar y el actuar hacen parte de la naturaleza del niño, y todo gira en función de una autoconstrucción y una autogobernabilidad por parte del estudiantado, es

así como la adecuación y diseño de los espacios de aprendizaje permiten el acceso directo al conocimiento.

En suma, se puede decir que la escuela propicia un desenvolvimiento equilibrado e integral de las facultades del ser humano, pues ayuda a ilustrar y crear virtudes únicas para vivir en colectividad desde la individualidad, pues allí se logra afianzar la criticidad y dinamismo de los sujetos en diferentes ámbitos de la vida para convertir cada experiencia y espacio en un campo natural de aprendizaje.

Concepción de formación

Es necesario determinar un estado de cuestión para hacer un bosquejo general de los principios de formación que abordaremos en este apartado. Las diferentes teorías y prácticas educativas que abordaremos las situaremos en los siguientes planteamientos de la Escuela Nueva que se publican en 1919 a modo de síntesis:

1. “El fin esencial de toda la educación ha de ser el de preparar al niño para querer y para traducir a la práctica en su vida la supremacía del espíritu.
2. La educación debe respetar la individualidad del niño. Ésta no puede desarrollarse sino con una disciplina que permita la liberación de las fuerzas espirituales que él posee.
3. Los estudios y, en general, la preparación para la vida deben dejar libre el camino a los intereses innatos del niño.
4. Cada edad tiene su propia fisonomía: es, por consiguiente, necesario que tanto la disciplina individual como la colectiva sean fruto de la organización esperada por los mismos alumnos, con la cooperación de los maestros; ambas formas de disciplina deben reforzar el sentido de la responsabilidad individual y social.

5. La competición egoísta debe desaparecer de la educación para dejar su sitio a la cooperación, que enseña al niño el deber de poner su individualidad al servicio de la colectividad.
6. La coeducación invocada por la Liga, coeducación que implica tanto la instrucción como la educación en común, excluye la imposición de un idéntico tratamiento de los sexos para significar, más bien, una cooperación que permita a cada sexo ejercer libremente una saludable influencia sobre el otro.
7. La educación nueva no prepara solamente para llegar a ser en el futuro un buen ciudadano, es decir, capaz de adaptar sus deberes a sus semejantes, hacia su nación y hacia la humanidad entera, sino que tiende, sobre todo, a desarrollar la persona consciente de su dignidad de hombres” (Titote, 1966, p. 94).

De acuerdo con lo anterior logramos esbozar un enfoque de lo que la Escuela Nueva concibe como formación, en el sentido kantiano de autonomía y auto regulación; la posibilidad de un ser humano que sea capaz de auto gestionar su destino y ponga todas sus capacidades en el libre desarrollo de su voluntad. La formación se legitima con la intervención del maestro que pone en juego los intereses del niño, su individualidad vinculada al servicio de la colectividad.

Otro aspecto importante de la formación para la escuela activa es el principio de cambio, las contingencias de la vida misma son dinámicas, por lo tanto el niño debe tener no solo la capacidad de auto gobernarse, sino la capacidad de adaptarse, es un sujeto activo que desde su creatividad, desde su experiencia en el mundo posibilita ir creando y ser el *factor de su propia formación*. En tal sentido lo pretendido es formar el criterio del estudiante, su autoconocimiento al mejor estilo socrático que el alumno pariera sus ideas y el maestro fuera esa partera de la metáfora socrática.

Con los nuevos sistemas se quiere formar el criterio del estudiante. Ya que el mundo marcha demasiado deprisa, y no es posible aprenderlo todo, se pretende que al menos el estudiante aprenda a experimentar, a pensar, y esto desde su infancia (Nieto, 1987, p.180).

Sin embargo la premisa de la Escuela Nueva no es un radical individualismo, sino del mejor modo de entender, es una práctica que busca contribuir en el criterio personal sin abandonar lo colectivo; indudablemente el sujeto se hace humano en medio de la colectividad, su formación está situada obligatoriamente en la relación con los otros. Pero esta construcción individual demanda un orden cimentado en una construcción social. De lo que se trata aquí es de facultar al niño con criterios que le permitan discutir el mundo y apropiarlo. Ahora bien el maestro motiva, organiza, crea las posibilidades para que el niño gestione, experimente su propia formación.

Concepción de niño

Con todas las concepciones que hemos abordado, la importancia concedida a los métodos, material didáctico, relación con el juego etc., lo que prima por encima de todo lo anterior y es la esencia de la Escuela Nueva es precisamente la orientación dada al trabajo con el niño y para el niño. Toda la enseñanza se centra en, precisamente, hacer del niño un ser activo, en ejercicio. Más la actividad y el trabajo no se refiere a una acción desarticulada e instrumental, la intencionalidad esta direccionada en los intereses y en las necesidades del niño. “El niño es activo, no cuando recorta papeles o fabrica muñecos, sino cuando actúa espontáneamente.” (Fullat, 1992, p. 267).

La Escuela Nueva respeta la dimensión de ser del niño, de un ser que se desarrolla en el hacer, como consecuencia la institución es sometida al giro copernicano, la constitución de su saber ya no se centra en los intereses de la escuela sino que giran en torno a las expectativas del

educando de acuerdo con sus posibilidades y necesidades. De este modo el niño ocupa el lugar hegemónico, su ser es el centro de la configuración de la escuela, del material didáctico, de las realidades del maestro, de la esencia de la educación.

La Escuela Nueva encarna una pedagogía nueva, autonomía, creatividad, actividad y pluralidad de estimulaciones que dan primacía a la expansión del sujeto, del niño. El sistema tradicional toma el niño como *materia pasiva*, por lo tanto es moldeable, susceptible de transformación, poco importa la comprensión y la subjetividad, lo importante es asegurar los requisitos del examen. El niño repite una lección efímera, transitoria. Lo cual produce un sujeto *atrofiado*, sin criterio para el discernimiento, superficial frente a la vida. Lo que pretende proporcionar la Escuela Nueva es una inteligencia abierta, un ánimo exigente, curioso y comprometido con sus intereses. Lo que posibilita esta visión, es el respeto al niño que se ha manifestado en diferentes autores: en Montessori con el descubrimiento de *periodos sensibles*, en Binet con el *método por proyectos*, en Decroly por medio de *los centros de interés*, en Freinet a través de la *autogestión*, en Cousinet a través de *la pedagogía de grupo*, etc.

Pero el *trasfondo* del respeto por la cualidad y calidad de niño lo encontramos en la antropología filosófica de Rousseau, quien apela a la bondad natural del niño lo cual hace que sea aislado de la sociedad para evitar el peligro de la corrupción; como la bondad es natural al niño, el peligro es connatural a la sociedad. Lo que supone una concepción pura e inocente del niño que demanda una libertad y espontaneidad que se debe cuidar para que él acceda de una forma más directa a la experiencia.

Concepción de maestro

Los maestros de la Escuela Nueva se caracterizan por ser acompañantes de un proceso de aprendizaje, proporcionando medios y materiales que intensifiquen los intereses de los niños

siempre y cuando se respete cada interés. En este sentido, vale la pena señalar la importancia del ámbito educativo en sí, pues es este el que le permite intervenir mediáticamente al maestro, por ello él no debe centrarse tan solo en instruir sino en educar, en el sentido más fino de la interpretación se aludiría a los métodos y disposiciones con las que el maestro cuenta para llevar a cabo su intervención pedagógica. Desde una perspectiva, casi que holística se puede afirmar que la vocación es precisamente la motivación que tiene el maestro para cambiar y crear nuevas maneras de ver el aprendizaje, en el que la libertad y la responsabilidad son vistas como un punto de elección y toma de iniciativas con el fin único de desarrollar de manera armónica las capacidades del educando y lograr una consolidación de un saber determinado. El maestro debe saber cómo es el cuerpo y cómo se potencia el espíritu, pues de manera natural es consciente de sus labores y actos para con los educandos.

Entre las funciones que debe desempeñar un maestro en la Escuela Nueva se podría mencionar que, hace de la enseñanza un momento dinámico donde los elementos que él diseñe sean acordes a las necesidades de sus estudiantes; que se convierta en un iluminador de las potencialidades de sus educandos enriqueciendo su voluntad y su interés por conocer, justo allí es donde más se evidencia su papel de conductor, de orientador, ya que en este momento en particular es cuando su intervención puede alejar o acercar al educando de una experiencia cognoscitiva. Y la preocupación por la conquista del aprendizaje de sus alumnos, debe ser la materia prima de la construcción de los equipos de experiencias que diseñe con estímulos sensoriales acordes a cada etapa de desarrollo de sus estudiantes, pues no se debe exigir un trabajo superior a las fuerzas del que ha de desarrollarlo.

Capítulo 3: Diseño Metodológico

3.1 Método de Investigación

La presente investigación es cualitativa de tipo documental busca obtener información para ser sometida a análisis e interpretación y así aportar a la construcción del objeto de estudio y a la producción teórica del mismo permitiendo además que los investigadores tomen partido o determinen una postura personal sobre un asunto controvertido, que tratarán de apoyar, o probar, con su escrito. En el caso de la presente investigación tratamos el juego como mediación pedagógica según algunos pedagogos del siglo XX, la desarrollamos a partir de una perspectiva epistemológica histórico hermenéutica, cuya relevancia, según Gadamer, se basa en el reconocimiento expreso de la posibilidad de comunicación que no puede ser negada nunca entre los seres humanos, ni en el tiempo contemporáneo, ni entre tiempos asimétricos. En este orden de ideas bajo esta perspectiva, los investigadores desde el presente se comunican con aquellos autores que tuvieron esas prácticas pedagógicas no sólo para aprender como agentes pasivos sino para cuestionar nuestra propia práctica, como la de todo el que se acerque a esta investigación. Gadamer enseña que una de las características del método cualitativo desde la perspectiva histórico hermenéutica es la implicación subjetiva del investigador¹ el cual se ve afectado por lo que investiga; el investigador transmite por mediación de la palabra escrita dicha afectación. De hecho Gadamer critica la supuesta objetividad del historiador, la exigencia de que éste no debe estar sometido a su presente, sino comprender a partir del momento histórico que estudia, la contradicción que encuentra este filósofo en tal exigencia es que el historiador tendría que

¹ Se supone que toda realidad social es una interpretación construida por los sujetos que la conforman, y puesto que todo proceso de investigación es una construcción e interpretación social, la objetividad científica es imposible, considerándose incluso como una herramienta de dominación.

liberarse de su propia situación histórica, pero si lo lograra, no podría tener sentido histórico porque éste es producto de su propia época. (Buelna, M. & Gutiérrez, L.)

El aporte del estudio, aunque es netamente teórico, sirve para la comprensión de los investigadores o los docentes que quieran profundizar sobre el papel del juego en la pedagogía, invitándolos a revisar aquello que se hace o no dentro de sus prácticas pedagógicas y aunque esto no se presenta como un objetivo explícito a alcanzar en éste trabajo, la comprensión del devenir del juego en la pedagogía, si contribuirá. En este orden de ideas Gadamer nos da su aporte sobre la "comprensión" de la historia; él sostiene que la disciplina histórica no es una ciencia en este sentido, sino una ciencia del espíritu derivada de la filosofía de la práctica enunciada por Aristóteles, y por eso argumenta que el estudio de la historia no puede ser visto como transcurso, sino como comprensión de lo que sale al paso y nos concierne y nos sirve para interpretarnos, porque a cada momento enfrentamos el dilema de la continuidad de la historia y el instante de la existencia.

Esta comprensión se define en el ámbito de la conciencia histórico-efectual, es decir, las relaciones causa-efecto que dan continuidad a esa conciencia y nos remiten al enigma del tiempo que fluye, sólo logramos desarrollarla cuando somos capaces de "extraer del fluir incesante de los cambios, la continuidad de la estructura histórica" (Buelna, M. & Gutiérrez, L), cuyo conjunto constituye una época. Para él lo más importante no es encontrar la estructura histórica epocal, sino comprender nuestro presente, saber que lo que se conserva del pasado tiene su propio significado, y, por tanto, es la realización de la tradición en las vivencias cotidianas, tradición que tiene como función formular preguntas acerca de lo que hemos llegado a ser, y cuyas respuestas nos permiten plantearnos el futuro.

Sostiene además, que la base de la conciencia histórica del hombre moderno consiste en comprender el privilegio de tener una conciencia plena de la historicidad de todo presente, y de la relatividad de todas las opiniones, definiendo el sentido histórico como la disponibilidad o talento del historiador para comprender el pasado desde su propio contexto (Buelna, M. & Gutiérrez, L).

De esta forma abordamos nuestro trabajo investigativo, manteniéndonos en diálogo con estos autores sin olvidar nuestra propia realidad, reflexionando sobre ella mientras advenía el proceso de comprensión de la historia.

3.2 Técnicas de recolección

La técnica usada fue el análisis documental que, según Tezanos, se basa en el estudio de materiales escritos (las marcas, las huellas, que el investigador encuentra) donde el investigador se convierte en un mediador que pone a dialogar textos entre sí, entrelazando diferentes posturas, semejanzas y divergencias entre las mismas, formuladas por una variedad de autores. La aplicación de esta técnica es claramente evidenciada en el proceso de búsqueda y selección tanto de los autores a estudiar como de sus obras, lo cual se realizó mediante el establecimiento de unos criterios coherentes con el problema de investigación, que nos llevó a la recolección de la información, también utilizando el instrumento de la matriz bibliográfica, que nos permitió dar un primer acercamiento a las obras escogidas.

Los Criterios de selección para escoger a los autores fueron: ser autores del siglo XX, Integrantes de la Escuela Nueva, autores que establecieran una relación entre juego y educación; autores con diferente lugar de procedencia. Quedando como resultado: Rosa Agazzi italiana, Édouard Claparède suizo y Andrés Manjón español.

Después de escoger los pedagogos tuvimos en cuenta que cada uno de los autores a ser trabajados, realizó numerosas publicaciones, por lo que fue necesario hacer un filtro que

permitiera la selección de los libros que han de servir como insumo para la presente investigación, es por esto que resultó importante que los textos contemplaran, de manera implícita o explícita, los siguientes aspectos:

1. Juego – lúdica;
2. Creatividad;
3. Material didáctico;
4. Rol del maestro;
5. Mediación pedagógica;
6. Rol del estudiante;
7. Escuela
8. Educación.

En coherencia con lo anteriormente enunciado, se presentan cada uno de los autores acompañado de los textos seleccionados y la respectiva justificación para dicho resultado.

Édouard Claparède. Cabe señalar que este autor por su profesión también produjo obras dedicadas a la psicología, dentro de sus publicaciones se seleccionaron aquellas enmarcadas en el campo educativo; por lo anterior, quedaron descartadas las obras: *La psicología del niño, como diagnosticar las aptitudes escolares y la asociación de las ideas* y quedando como opciones a ser elegidos: *La escuela y la psicología* y *Psicología del niño y pedagogía experimental*.

Teniendo en cuenta los criterios de selección de los numerosos textos de Rosa Agazzi, se seleccionaron dos en especial: *Come intendo il museo didattico* y *Bimbi cantate*.

De Andrés Manjón, pasando por los criterios de selección, se escogieron dos textos: *Diario del Padre Manjón* y *El maestro mirando hacia dentro*.

En este amplio concepto, el análisis documental cubre desde la identificación externa o descripción física del documento a través de sus elementos formales como autor, título, editorial, nombre de revista, año de publicación, etc., hasta la descripción conceptual de su contenido o temática, realizada a través de los lenguajes de indización, como palabras clave o descriptores del tesoro. El concepto de indización se identifica con el análisis del contenido en la medida que dichos lenguajes se utilizan para elaborar los índices temáticos por los que se recupera la información.

3.3 Análisis e Interpretación de Contenidos

Luego viene el proceso de análisis, orientado por el análisis de la información propuesto por Alfonso Torres, quien expone que éste es un conjunto de operaciones empírico-conceptuales mediante las cuales se construyen y procesan los datos pertinentes del problema de estudio para ser interpretados. Para el trato con los datos obtenidos se tendrán en cuenta los siguientes puntos propuestos por Alfonso Torres Carrillo (1996):

- Categorización y codificación: para encontrar unidades temáticas que facilitan el análisis, encontramos categorizaciones deductivas son categorías previas dadas por el investigador e inductivas cuando las categorías “Emergen de los datos”.
- Ordenación y clasificación: para reorganizar todos los datos obtenidos ya no sólo según la fuente de la que provinieron sino la categoría a la que corresponden teniendo ahora una visión global, así se pueden hacer ajustes al modelo de análisis y a los objetivos de la investigación.
- Establecimiento de relaciones: para buscar relaciones internas entre los conjuntos de datos agrupados bajo cada categoría; también establecer comparaciones entre los datos agrupados en categorías diferentes; por último buscar nexos con procesos y fenómenos “exteriores” al hecho estudiado. Esto se hace por vía inductiva generalmente y da prioridad a la lógica misma del material obtenido. (p. 172- 191).

Este análisis realizado por medio de: Categorización, Codificación, Ordenación, clasificación y relación se aplicó en el estudio de las obras directas de los pedagogos protagonistas de la investigación.

En cuanto a la interpretación entendemos que es por su parte la fase que nos permite hacer explícita y consciente la construcción de sentido de los fenómenos, prácticas y discursos objeto

de estudio. La interpretación va más allá del análisis de los datos para establecer la conexión entre la información organizada analíticamente y el conocimiento teórico acumulado sobre el tema en cuestión, con el fin de construir un nuevo ordenamiento lógico.

Los instrumentos propuestos para el desarrollo de este trabajo son las fichas bibliográficas y las matrices de registro, los cuales son coherentes con la investigación cualitativa dado que estos posibilitan la selección de los materiales escritos así como su organización y análisis por categorización, codificación, ordenación y clasificación para posteriormente establecer relaciones de semejanza y divergencias entre los mismos.

Luego de entender a nivel general la metodología, entraremos a detallar en el siguiente apartado el procedimiento paso a paso de lo investigado.

3.4 Procedimiento

Describiremos el procedimiento metodológico que buscó a lo largo de la investigación Comprender la concepción del juego como mediación pedagógica en los pedagogos Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón. Utilizamos las matrices para lograr dicho objetivo de análisis e interpretación particularmente de dos de las obras de cada pedagogo previamente seleccionadas según los criterios anteriormente expuestos.

Haremos el recorrido del procedimiento a través de nuestros cuatro objetivos específicos de la investigación que nos sirvieron de peldaños para alcanzar la comprensión de las concepciones de juego en nuestros pedagogos, sin dejar de lado su historia, el contexto, lo que otros autores dicen de ellos y la totalidad de su obra.

De los cuatro objetivos específicos el primero buscaba conocer aspectos generales de la vida y obra de Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón, para tal fin trabajamos con la Matriz I: contextualización del autor, matriz que buscaba recoger aspectos del contexto mundial y

local donde vivieron nuestros pedagogos, la vida y la obra de los autores. Los aspectos de la vida que recogimos fueron: procedencia, formación e interés por incursionar en el campo educativo; y de la obra: encuadre de su método en el entorno educativo de su época, percepción y aportes hacia el proceso formativo de niños y/o educadores, características principales de su propuesta pedagógica, fortalezas y debilidades de su propuesta pedagógica, fines de la educación según el autor, impacto generado por su pedagogía y los textos que escribieron.

La intención entonces era indagar sobre lo que otros autores escribieron acerca de nuestros pedagogos y establecer esos hitos históricos coyunturales que marcaron la vida y el que hacer pedagógico de nuestros autores, como por ejemplo las Guerras mundiales.

Como ejemplo de la aplicación de esta matriz I tomaremos la de Rosa Agazzi destacando un ejemplo de los hallazgos, para dar a conocer la dinámica empleada en este trabajo.

MATRIZ I CONTEXTUALIZACIÓN DEL AUTOR ROSA AGAZZI (1866-1951)										
Contexto Mundial	Contexto Nacional	Vida			Obra					
		Procedencia	Formación	Interés por incursionar en el campo educativo	Encuadre de su método en el entorno educativo de su época	Percepción y aportes hacia el proceso de formación de niños y/o educadores	Características principales de su propuesta pedagógica	Fortalezas y debilidades de su propuesta pedagógica	Fines de la educación según el autor	Impacto generado por su pedagogía
<p>LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL 1914-1918 que, iniciado en Europa, alteró su evolución y desarrollo de combates trascendentales que afectaron al mundo entero. Por su magnitud y consecuencias, el nacionalismo también conocido como nazismo, fue un movimiento político alemán que se constituyó en 1920 con la creación del Partido Nacional Socialista Alemán del Trabajo</p>	<p>Los hermanos Agazzi: Rosa (1866-1951) y Carolina (1870-1945) Nacieron en Vigonza, en provincia de Cremona Italia. (20)</p> <p>El sistema público de enseñanza católica se mantuvo al margen, cumpliendo con una sola papel que prohibía la participación política de los católicos italianos hasta que se resolvió la relación entre el Papado y el estado.</p>	<p>No tuvieron formación universitaria, pero al mismo tiempo eran decididos y seguros, con la fuerza de sus propios convicciones, sobre todo lo que levo que ver con los problemas educativos de los niños infantiles. (18)</p> <p>Propusieron sus puntos de vista, con entusiasmo, manifestando abiertamente su tendencia a distender</p>	<p>Por su experiencia en el campo pedagógico, sintieron la urgencia de ponerse al servicio de la escuela y dar a ella toda su contribución (22)</p> <p>Inspirados por un único director de las escuelas en Brescia, el profesor Pietro Pagnani, quisieron en una visión del niño como espíritu libremente activo, con el fin de llegar a poder cualquier tipo de niño, y se desarrolló los principios de la sencillez, equidad, actividad.</p>	<p>Su método es catalogado dentro de la escuela nueva, movimiento que se desarrolló en el siglo XX y que tuvo influencia en diferentes países. En el ámbito italiano la escuela nueva es llamada "escuela nueva", porque:</p> <p>"Existe un ambiente cálido de cordialidad entre la familia y la escuela, en una valoración de la actividad artística del niño como espíritu libremente activo, con el fin de llegar a poder cualquier tipo de niño, y se desarrolló los principios de la sencillez, equidad, actividad.</p>	<p>La escuela por ella conocida tenía el nombre de escuela materna, pero porque está orientada a mejorar el espíritu y la forma de la familia. La escuela, así como venía concebido por los Agazzi, debía ser como una casa, en la cual los pequeños viven para disfrutar y para experimentar la satisfacción de ser padres. Ellos hacen por sí solos todo lo que pueden hacer</p>	<p>MÓDULO DE CONCEBIR LA PEDAGOGIA Dividida según: 1.Pedagogía psicoemocional 2.Pedagogía del juego 3.Pedagogía ordenadora 4.Pedagogía de los fines 5.Pedagogía mutua. Su concepción pedagógica, espisa cualquier principio de artificialidad, estaba en un tipo de formación antitradicionalista, en consecuencia, ante cualquier tipo de rigidez. Ellos se opusieron a un "ambiente educativo adaptado" basado sobre bases específicamente genéricas, como viene concebido por Montessori y Froebel a "un ambiente adaptado" menos artificial y más sencillo</p>	<p>Algunas debilidades de tipo práctico son: Una de las críticas Agazziano es que los niños de la ciudad no pudieron adaptarse a la fuerza.</p>	<p>La escuela materna, debe ser libre de reglas fijas, para que el estado no pueda serlo en su proceso evolutivo. El debe tener la posibilidad de encontrarse sin límites o impedimentos que puedan inhibirlos negativamente, modos y medios con los cuales poder manifestar, en el juego y en sus pequeños trabajos, sus comportamientos con sí mismo, los otros y con las cosas. Cuando la media y los medios sea la escuela, cuyo fin es la de enseñar libremente, con absoluta sencillez, sin muchas interferencias de parte de quien vigila, que tiene la tarea, por el contrario, de observar en todos sus movimientos y acciones.</p>	<p>El método de los hermanos Agazzi fue tan bien acogido en Italia, incluso más que el de la Montessori tanto que llegó a llamarse método italiano, se difundió también en el exterior, están nuevas concepciones metodológicas fueran, muy rápido, preferidas a todos los anteriores que habían tenido origen de la escuela de Froebel.</p>	<p>Rosa Agazzi fue la que escribió diferentes obras: Lingua Parola, Brescia. "Tipografía, edición Quaresima, 1910. "El libro del curso educativo, Milán, Vico della morte di año, 1920, y un volumen, Brescia, Dattoli editore, "La Scuola", 1938. "Simbía coraria, 2ª edición, Brescia, Imprinta Genesi, 1921. "Corso intendo di nuove didattiche, Brescia, TI tipografia Quaresima, 2ª edición, 1928.</p>

Figura 3.1. Vista de Matriz I: Contextualización del autor. Rosa Agazzi.

Para observar la matriz expuesta de los autores ver anexo al final del trabajo, con Rosa Agazzi pudimos darnos cuenta como en el contexto mundial se vivía la primera guerra mundial, Italia participo a esta motivada por Musolini, Allí en ese contexto adverso Rosa Agazzi crea una escuela diferente, familiar, materna, adaptada para esos niños de escasos recursos, y adopta uno de los mayores aportes de su método: El museo didáctico o museo de los pobres, del cual escribió uno de los libros que estudiaremos, a saber: Come intendo il museo didattico, que ampliaremos en los resultados de nuestra investigación en el siguiente capítulo.

Por medio de este sencillo ejemplo podemos descubrir como la historia es entrelazada con el deseo de esta pedagoga por dar respuesta a las necesidades de su tiempo: el contexto mundial atraviesa el contexto nacional italiano, la vida de Rosa Agazzi, su deseo por servir a los niños y se ve reflejado en su obra, en su Escuela Nueva con su material didáctico o museo de los pobres y en sus textos escritos. El resultado de este análisis por cada pedagogo es el escrito de contexto, vida y obra, que busca relacionar estos aspectos con el fin de permitirnos conocer las generalidades de su vida y obra. En el trabajo corresponde al numeral 4.1.

El segundo objetivo de nuestra investigación pretende: Identificar el papel del juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los pedagogos. Nos acercamos a cada una de sus obras para identificar cuál de ellas podría servirnos por medio de los criterios de selección de las obras, especificados en el apartado técnicas de recolección de este mismo capítulo, dando como resultado las dos obras por cada pedagogo que escogimos para trabajar y adicional a esto, la Matriz II síntesis del libro, esta matriz fue aplicada a cada uno de los libros seleccionados con el fin de tener una resumen que englobara el contenido del texto e indicara la pertinencia para proseguir con el análisis.

La aplicación de esta Matriz II la mostraremos con el Ejemplo de una obra de Édouard

Claparède:

MATRIZ II SÍNTESIS DEL LIBRO I ÉDOUARD CLAPARÈDE	
Autor/a: Edouard Claparède. Título: Psicología del niño y Pedagogía Experimental Año: 1910	Editorial: José Blass y Cia. Ciudad, País: Madrid, España
Resumen del contenido: Al escribir este libro, el autor creía que existía una necesidad de saber más sobre el niño, y tras su publicación (1910) lo confirmó, pues pocos meses después se agotaron todos los ejemplares, caso similar con la segunda edición (1908), por lo que surgió una tercera. Este hecho más latente la urgencia de escribir sobre su objeto de estudio «el niño» llegando a alimentar lo que pronto sería todo un movimiento: la pedagogía, que según el pedagogo es: "la ciencia del niño y tiene por misión suya toda lo concerniente a la naturaleza y desenvolvimiento del niño — desdeñando que este material se encuentre — y organizarlo en un todo sistemático. Su único propósito es el estudio del niño en todas direcciones." Claparède presiona que un investigador debería caracterizarse por la firme observación, rigurosidad, discreción, interrogación constante y verificación de ahí que propusiera que «los niños deben ser estudiados en el laboratorio, en la casa, en la calle y en sus juegos, fiestas y hechos, deben ser estudiados en los pueblos civilizados y en los no civilizados, en sus fases normales y anormales, en el período fetal y en los siguientes períodos de su desenvolvimiento. En relación a sus circunstancias psicológicas, fisiológicas y morales.» Con este espíritu de modestia, Claparède da cuenta en su obra de algunos resultados adquiridos, y concluye, sobre todo, y esto es lo importante, el modo de adquirirlos y llevarlos más allá. Para Claparède, la base, como indica el título de su libro, es exclusivamente la psicología del niño, y la aspiración, las aplicaciones pedagógicas que del estudio de esta psicología puedan obtenerse. Las personas que por razones diversas se interesan por las investigaciones sobre la Psicología del niño, y de las que se han deducido los principios de una pedagogía racional y experimental, desgraciadamente poco aplicadas todavía, encontrarán en la obra de Claparède, no solamente la exposición más completa de los problemas y los métodos, sino también puntos de vista originales, fecundos, claros sobre el desenvolvimiento del niño y la tarea intelectual. Claparède se preocupa constantemente sobre la infancia y lo deja ver en su obra donde dedica un capítulo a responder "para qué sirve la infancia?", procurando demostrar "que ella no es una circunstancia contingente, secundaria, accidental, un cliche medio, un preámbulo, como lo es, por ejemplo, la senectud", sino que es un período necesario de preparación para una vida adulta, cuyo perfeccionamiento está en razón directa de la duración de la infancia y de la adolescencia. En el animal este estado está abreviado, porque el funcionamiento del animal adulto es menos complejo que el del hombre. El niño es, pues, un niño, no porque no tiene experiencia de la vida, sino para adquirir esta experiencia. Para adquirirla solo tiene el animal un medio, el juego: «no es porque el animal es joven por lo que juega, sino que tiene una juventud para poder jugar."	
Número de edición o impresión: 1 Traductor: Domingo Barnés.	

Figura 3.2. Vista de Matriz II: Síntesis del libro. Édouard Claparède

En el resumen del contenido del libro Psicología del niño y pedagogía experimental Claparède indica como el niño tiene que crecer no solo intelectualmente sino de forma integral, pasa por una etapa de evolución dónde va adquiriendo en la niñez todo lo necesario para ser un adulto, por tanto la niñez prepara al niño para ser adulto y es allí donde el juego cumple su papel predominante para la especie.

Por medio de esta síntesis del libro, podemos afirmar la pertenencia de su escrito desde una primera lectora global del texto, dándole el aval para ser analizada y cumplir con el objeto de nuestra investigación.

El tercer objetivo específico consiste en Determinar la relación entre juego y pedagogía en Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón. Para el cumplimiento de este objetivo pasamos por el proceso de análisis de las obras escogidas por medio del análisis de la

información tomada de Torres: y a través del instrumento: Matriz III Análisis categorial del texto, por autor en el cual se encuentran las referencias de las obras escogidas y diferentes categorías que podemos ver a continuación:

Matriz III Análisis Categorial del Texto Nombre del Autor					
AUTOR:					
TÍTULO DEL TEXTO		CÓDIGO	DATOS DE PUBLICACIÓN		
			Año	Editorial	Ciudad
1:					
2:					
Categoría	Código	Cita	Notas/observaciones		
Concepción de juego					
Concepción de material didáctico					
Relación juego-educación					
Concepción de Escuela					
Concepción de Formación					
Concepción de niño					
Concepción de Maestro					

Figura 3.3. Vista de Matriz III en blanco: Análisis Categorial del texto

Para el análisis e interpretación hicimos un ejercicio de lectura, interpretación, categorización por medio de las categorías iniciales que están en la primera columna izquierda de la matriz III, estas categorías responden a el juego y lo relacionado con la enseñanza según aspectos relevantes de la pedagogía que fueron ampliadas en el marco teórico.

La codificación se realizó utilizando códigos por cada libro a saber:

- L1.AR.BC: Libro uno. Agazzi Rosa. Bimbi Cantate.
- L2.AR.MD: Libro dos. Agazzi Rosa. Museo Didattico.
- L1.CE.PN: Libro uno. Claparède Édouard. Psicología del Niño.
- L2.CE.EP: Libro dos. Claparède Édouard. Escuela y psicología.
- L1.MA.DP: Libro uno. Manjón Andrés. Diario Padre.
- L2.MA.MM: Libro dos. Manjón Andrés. Maestro Mirando.

Además cabe destacar que en los diferentes instrumentos o Matrices se manejaron colores por autor, para hacer más fácil la identificación del texto al cual se hace referencia, los colores son según autor: Rosa Agazzi: Rosado; Édouard Claparède: Verde y Andrés Manjón: Azul.

En cuanto a la ordenación, clasificación y establecimiento de relaciones, fue un ejercicio que se hizo en la medida en que se ubicó la información en la matriz, todo este proceso permitió manejar la información de manera más acorde con el objeto de investigación además al final de la matriz de cada obra encontramos una columna de observaciones la cual se convierte en la fuente principal de interpretación de la información.

Veamos la aplicación de esta matriz en un ejemplo de los libros de Andrés Manjón:

MATRIZ III ANÁLISIS CATEGORIAL LIBRO ANDRÉS MANJÓN					
AUTOR: Manjón Andrés. Ed. Crítica preparada por José Manuel Premezzo García.					
TÍTULO DEL TEXTO		CÓDIGO	DATOS DE PUBLICACIÓN		
			Año	Editorial	Ciudad
1. Diario del P. MANJON 1895-1905		L1.MA. DP.	1973	Biblioteca de autores cristianos,	Madrid
2. El maestro mirando hacia adentro		L2.MA.MM	1925	Escuela del Ave María	Granada
Categoría	Código	Cita	Notas/observaciones		
Concepción de juego	L1.MA.DP.	Observando los juegos de los niños y niñas de las Escuelas del Ave María, ideará varios "lites pedagógicos" que podemos dividir en dos grupos. El primero de ellos está compuesto por los juegos que construirá en las plazas de los cámenes. Estos, han llegado hasta nosotros debido a la naturaleza de su materialidad ya que fueron contruidos con materiales muy resistentes, lo que unido a la tradición de las técnicas constructivas empleadas, típicas de la zona: empedrado granadino y ladrillos de barro cocido, ha permitido su fácil mantenimiento y reparación. Así, podemos encontrar todo tipo de juegos a lo largo del recorrido de las Escuelas. Rayuelas, mapas, planetarios, etc., pueblan un espacio mágico que se desarrolla en plena naturaleza a los pies del Conjunto monumental de la Alhambra y el Generalife. El segundo grupo se compone por lo que hoy podríamos llamar juguetes: fichas, tablillas de madera, petos con letras y números,...., en definitiva todos aquellos objetos cuya finalidad era enseñar jugando.	El estudio del pensamiento pedagógico de Manjón ha comenzado con una lectura de su obra principal, su diario, analizando y resaltando aquellas ideas que por su importancia podrían aportar a la construcción de juego.		
	L2.MA.DP.	Así se puede: "Convertir en medio pedagógico de instrucción el juego que llaman los niños el salto de la muerte" (Premezzo, 1973, 23).	Que más que su diario en el que el autor mismo recopila de forma cronológica y sintética su quehacer diario y nos permite vislumbrar sin ningún afán epistemológico su visión cotidiana pero no menos relevante acerca de la concepción de juego.		
	L2.MA.MM.	"Escuela sin juego, sin ruido ni canto, no es escuela sino cementerio; maestro quejumbroso, triston y tedioso no es maestro, sino un llorón o planidera, que pudiera aspirar a sepulturero" (Manjón, 1925, 253).			

Figura: 3.4. Vista de Matriz III: Análisis Categorical del texto. Andrés Manjón.

Podemos observar cómo se cita de los dos libros de Andrés Manjón lo referente a la categoría juego, haciendo el proceso de codificación, categorización, clasificación, ordenación y

establecimiento de relaciones, y se cierra con la observación que apunta a que el investigador haga su propia interpretación del texto. Como producto del trabajo en esta Matriz fueron los hallazgos escritos sobre el juego en cada pedagogo, que en el trabajo corresponde al numeral 4.2.

El cuarto y último objetivo específico buscó: Establecer relaciones entre las concepciones de juego en Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón. Esto se consiguió por medio de la Matriz IV: Análisis conjunto de los textos. Instrumento que se presenta a continuación:

Matriz IV
Análisis conjunto de las obras
AGAZZI, CLAPAREDE, MANJÓN

CÓDIGOS	FUENTES DE INFORMACIÓN						CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	LIBRO 1. AGAZZI ROSA. BIMBI CANTATE	LIBRO 2. AGAZZI ROSA. COME INTENDO IL MUSEO DIDATTICO	L1. CLAPAREDE EDOUARD. PSICOLOGÍA DEL NIÑO Y PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL	LIBRO 2. CLAPAREDE EDOUARD. LA ESCUELA Y LA PSICOLOGÍA	LIBRO 1. MANJÓN ANDRÉS. DIARIO DEL PADRE	LIBRO 2. MANJÓN ANDRÉS. EL MAESTRO MIRANDO HACIA DENTRO		
CATEGORÍA	L1.AR.BC.	L2.AR.MD.	L1.CE.PN.	L2.CE.FP.	L1.MA.DP.	L2.MA.MM		
Concepción de Juego								
Concepción de Material Didáctico								
Concepción de Escuela								
Concepción de Formación de Niño								
Concepción de Maestro								
Relación Juego Educación								

Figura 3.5. Vista de Matriz IV en blanco: Análisis Conjunto de los textos.

Encontramos aquí las mismas categorías iniciales, todos los textos de los autores y sus códigos y dos columnas una de convergencias y otra de divergencias, para lograr los procesos tanto de análisis al ubicar los textos de la matriz III en ésta como de interpretación al relacionar los aspectos entre los diferentes autores ubicándolos en convergencias y divergencias.

Como la sabana de esta matriz es muy grande presentaremos un ejemplo de convergencia y otro de divergencia:

MATRIZ IV				
ANÁLISIS CONJUNTO DE LAS OBRAS				
AGAZZI, CLAPAREDE, MANJON				
FUENTES DE INFORMACIÓN				
CÓDIGOS	LIBRO 2. AGAZZI ROSA. COME INTENDO IL MUSEO DIDATTICO	LIBRO 1. CLAPARÈDE ÉDOUARD. PSICOLOGÍA DEL NIÑO Y PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL	LIBRO 1. MANJÓN ANDRES. DIARIO DEL PADRE	CONVERGENCIAS
CATEGORÍAS	L2.AR.MD.	L1.CE.PN.	L1.MA.DP.	
CONCEPCIÓN DE ESCUELA	No más "asilos", ni "jardines", sino escuelas hechas como si fueran familias en las cuales mamás inteligentes y amorosas procuran que los niños presten atención a las cosas que inciden profundamente en la mente y en el corazón, aunque cuando parece pasar sin dejar marca. (Agazzi, R., 1973. Pág.7) C.1	El ingreso en la escuela es una fecha importante en la vida del niño que, hasta entonces, dueño de sus movimientos, se ve de repente encerrado en un cuarto, sombrío con frecuencia y mal aireado; forzado a una inmovilidad contraria a sus instintos; transportado, en una palabra, a otro medio, al cual tiene que adaptarse forzosamente. Esta forzada inmovilidad, sobre todo, es probablemente muy nociva a las sacudidas del desarrollo físico, suprimiendo una de sus fuentes de estímulo necesarias, que es la libre actividad motriz. Es, pues, preciso tratar de hacer lo menos coercitivo posible este primer año de escuela. (Pág. 102) C.1	Encontramos aún más en la Hoja 27 de El Pensamiento del Ave-María donde cuenta el propósito de este juego, algunos de los objetivos que busca son: 1°. Favorecer el desarrollo físico con la gimnasia militar. 2°. Procurar el orden disciplinar con menor esfuerzo y mayor gusto de los alumnos. 3°. Promover la instrucción, singularmente en Geografía e Historia de España. 4°. Facilitar a los niños entretenimientos y juegos que, siendo de su gusto, conduzcan a algo práctico. C.1	C.1 Los tres autores coinciden en la necesidad de que sea la escuela un espacio que permita el libre desarrollo físico, emocional y mental del niño, haciendo de ésta un lugar acorde a las realidades propias del momento, lo anterior respondiendo a los intereses del niño y trabajando a partir de su gusto para que el acto formativo pueda ser manifestado en lo práctico.

MATRIZ IV				
ANÁLISIS CONJUNTO DE LAS OBRAS				
AGAZZI, CLAPAREDE, MANJON				
FUENTES DE INFORMACIÓN				
CÓDIGOS	LIBRO 2. AGAZZI ROSA. COME INTENDO IL MUSEO DIDATTICO	LIBRO 2. CLAPARÈDE ÉDOUARD. LA ESCUELA Y LA PSICOLOGÍA	DIVERGENCIAS	
CATEGORÍAS	L2.AR.MD.	L2.CE.EP.		
CONCEPCIÓN DE JUEGO	Bianquita siempre tiene grandes ganas de jugar; también cuando está sola, salta, corre, no se detiene nunca. "¿Dónde está Bianquita? Preguntó la mamá cuando no la ve. Oh, se sabe muy bien donde se encuentra; está fuera jugando. Pero es tarde, ya es hora de la cena" dice la mamá un poco preocupada. "Negrita, tu que eres una niña inteligente, ve y lláma a esa traviesita, dice que es de noche, dice que la espero aquí de inmediato". Negrita va. Está senta, negrita, sabe que la mamá tiene razón; no se sabe nunca, de noche, que pide pasarse a la hermanita. Ahí está en la plaza que gira alrededor "Bianquita, blanquita, detente" pero Bianquita no para. Negrita la toma por un brazo: "¿No ves que es tarde? ¿No ves que es oscuro? Mi mamá le está esperando; ya jugaste suficiente: veni". ¡Oh, qué difícil! Algunas veces Bianquita obedece de inmediato; pero algunas tardes no quiere escuchar; escapa lejos y vuelve a comenzar el juego. Pero Negrita, que es buena, va nuevamente cerca, le dice una linda palabra, le da una caricia, la toma bajo el brazo y la lleva a la casa. ¡Cuál querida hermanita es Negrita! (Agazzi, R., 1973. Pág.72) D.1	La psicología nos muestra, en efecto la importancia considerable del juego en la vida del niño. Nos enseña que el juego llena en el niño la función que en el adulto se debe habitualmente al trabajo. Las nociones de obligación moral, de deber, de necesidad social, de necesidad material que faltan más o menos todavía en el niño, están sustituidas por el juego. Del instinto del juego es de donde el niño debe extraer las energías que el instinto de conservación social ofrece al adulto. Al colocar el amor al juego y la tendencia al juego en el alma del niño, la naturaleza lo ha armado admirablemente contra su propia incapacidad de interesarse por las realidades de la vida. Schmid tiene razón al decir que nunca podrán introducirse dentro de los muros de la escuela los mismos motivos que constituyen los manantiales de actividad en la vida exterior; pero divide que con el juego se puede sustituir ventajosamente esta imposibilidad y proveer a los niños de resortes de acción todavía más poderosos que los que determinan el trabajo de la mayor parte de los adultos. Ya se ve que la palabra "juego", cuando se habla de hacer de él el fundamento de la actividad escolar, tiene la virtud de producir un gran escepticismo, aun en nuestras democracias, que se precian de su liberalismo. (Pág. 24) D.1	D.1 Se presenta una divergencia entre Agazzi y Claparède ya que las primeras virtuan el juego desde el control y el seguimiento atándolo al acto educativo formal, mientras que el segundo lo percibe como un instinto propio que ha de dejarse ser desarrollado de manera libre.	

Figura 3.6. Vista de Matriz IV: Análisis Conjunto de los textos. Rosa Agazzi, Édouard

Claparède y Andrés Manjón

Como resultado de este análisis se escribe el apartado 4.2. Convergencias y Divergencias entre los autores frente al juego. Al final de este proceso se pudo distinguir cuales son las concepciones del juego en Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón que iremos presentando en el siguiente capítulo.

Capítulo 4: Análisis de datos y hallazgos

El presente capítulo muestra el resultado, fruto del estudio realizado con la metodología anteriormente expuesta. Lo presentamos en tres grandes apartados en aras a dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación, así: objetivo uno: Contexto, vida y obra de los autores; objetivos dos y tres: El juego en los textos seleccionados de los pedagogos y el objetivo cuatro: Convergencias y Divergencias entre los autores frente al juego.

4.1 Contexto, vida y obra de los autores

Para lograr esa comprensión de las concepciones del juego como mediación pedagógica en los tres pedagogos, no podemos desligarlos de su contexto, su vida y obra, con obra nos referimos a la puesta en marcha de su quehacer pedagógico innovador. Este apartado busca conocer aspectos generales de la vida y obra de Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón y responde al primer objetivo específico de la investigación, fue realizado a partir de la información recolectada, analizada e interpretada de la Matriz I: Contextualización del autor (Ver anexo 1).

4.1.1. Rosa Agazzi (1866-1951)

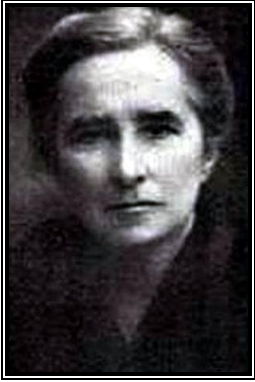


Figura 4.1. Rosa Agazzi

En Volongo un pueblo de la provincia de Verona-Italia vivía la familia Agazzi, esta familia vio nacer a Rosa en 1866 y su hermana Carolina en 1870, ¿Quién iba a pensar en ese entonces que las dos serían las impulsadoras de la Escuela Nueva en Italia y que desarrollarían una pedagogía alegre, centrada en el juego?

Contexto Mundial e influencia en Italia, su país natal.

En Europa a finales del siglo XIX ya no existe un pensamiento unificado una cosmovisión teológica y antropológica por ende cada país va tras su objetivo individual y el colonialismo hace evidente la necesidad de una guerra para imponer sus intereses nacionalistas. Italia por supuesto se ve inmersa.

A principios del siglo XX, Italia estaba gobernada por un régimen político liberal, sostenido por sectores de clase media. El resto de la sociedad no participaba del sistema político. La aristocracia católica

se mantenía al margen, cumpliendo con una bula papal que prohibía la participación política de los católicos italianos hasta que se resolviera la relación entre el Papado y el estado. Los obreros de los centros urbanos pertenecían al Partido Socialista y a sus organizaciones sindicales, o al Partido Popular de orientación social-cristiana.



En 1914, con el comienzo de la Primera Guerra, la mayoría de la sociedad italiana sostuvo una posición neutral. El gobierno, los grupos nacionalistas y un sector minoritario del socialismo liderado por Benito Mussolini apoyaron la intervención en el conflicto. Para convencer a los italianos de las ventajas de la guerra, el gobierno aseguró que Italia obtendría grandes beneficios si participaba del lado de los países victoriosos. Cuando el conflicto concluyó, Italia se encontró con graves dificultades económicas y grandes expectativas sociales. Las promesas quedaron incumplidas y el descontento social creció pues las pérdidas económicas fueron devastadoras, es por esto que la población con la cual Rosa Agazzi trabajó y para la cual pensó su museo didáctico o museo de los pobres, fue precisamente los niños en precarias condiciones, es por esto que su método que más adelante expondremos con más precisión fue respuesta oportuna a las carencias económicas de la época.

Por otra parte y por si no fuera suficiente surgió en Alemania el denominado nacionalsocialismo alemán también conocido como nazismo, el régimen totalitario alemán presidido entre 1933 y 1945 por Adolf Hitler, quien fue responsable del inicio de la Segunda Guerra Mundial y causante del Holocausto. En Italia La "Revolución Fascista" (1919-1921) hace que en mayo de 1919, Mussolini cree una agrupación político-militar: los fasci di combattimento, integrada por veteranos de guerra, artistas futuristas, estudiantes nacionalistas y algunos sindicalistas partidarios de la guerra. Los fascistas sostenían que, para Italia, la guerra había terminado con una "victoria mutilada", es decir, incompleta.

Proponían "la defensa de la victoria" -como una forma de defender la dignidad de Italia- y la formación de un "sindicalismo nacional", ni socialista ni católico. Se manifestaban como anticapitalistas, antiburgueses, antiliberales, antisocialistas y anticlericales.

En 1922, los dirigentes fascistas se prepararon para la toma del poder. Mussolini decidió

realizar una movilización fascista desde distintos puntos del país hacia Roma. El 28 de octubre se inició la "Marcha sobre Roma", que culminó exitosamente el 30 de octubre, cuando el rey Víctor Manuel nombró Primer Ministro a Mussolini.

Luego de marchas y contramarchas en las que endurecía y ablandaba las relaciones con la oposición, el 3 de enero de 1925 Mussolini proclamó la dictadura y clausuró el Parlamento.

Los puestos claves de su gabinete fueron ocupados por dirigentes ultranacionalistas. Diez mil opositores debieron exiliarse y otros diez mil fueron encarcelados. El Partido Fascista ocupó una nueva función: fue encargado de custodiar la disciplina social y de mantener la sociedad movilizada en torno de los objetivos impuestos por el gobierno.

La República Social Italiana (1943-1945)

La alianza entre el fascismo y el nacional-socialismo alemán durante la Segunda Guerra Mundial significó el fin del régimen. La mayor parte de la sociedad estaba en contra de la guerra.

En julio de 1943, el Rey y el Gran Consejo Fascista decidieron destituir y encarcelar a Mussolini, y negociar la paz con los aliados. Entonces Alemania invadió Italia, liberó a Mussolini y lo colocó a la cabeza de un gobierno títere, que en la práctica respondía a los generales alemanes. Esa experiencia -la más sanguinaria y cruel de todo el régimen fascista- se conoció como la República Social Italiana. Concluyó en 1945, con el fin de la guerra.

Varios desordenes a nivel económico, político y social dejó la guerra, Así es como Rosa Agazzi observa la realidad de su entorno y decide dejarse interpelar por los niños que encontraban en el juego y sus cositas para jugar su único consuelo, y como ella misma se cuestionó en su experiencia fundante ¿Quién es la escuela para quitarle el único consuelo a un niño desgraciado?

Vida de Rosa Agazzi.

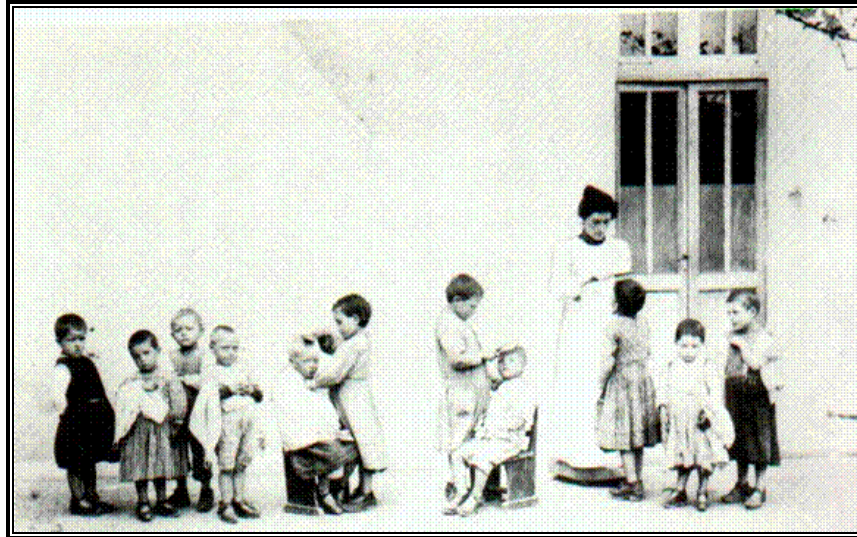


Figura 4.3. Escuela de Rosa Agazzi.

Fue educadora formada en la escuela normal del magisterio de Brescia, Rosa se fue por la rama de educación básica y Carolina su hermana, quien estuvo apoyándola en su empresa educativa, en educación parvularia. En 1889-90 Iniciaron su experiencia docente enseñando en la ciudad de Nave, provincia de Brescia, era un municipio de bajos recursos, lo que iba haciendo entender a las Rosa que tenían que ser creativas a la hora de enseñar, aprovechando lo que tenían a la mano. Recordemos que el contexto italiano en aquel entonces fue de guerra y pobreza, debían trabajar con distintas lenguas y dialectos de todas partes de Italia que estaba dividida por sectores.

A principio de 1896 por sugerencia de Pietro Pasquali decidieron fundar un jardín infantil en Mompiano, el modelo de escuela fue un éxito y sirvió como modelo para la creación de otras escuelas que surgieron con el nombre de las hermanas Agazzi. Lo admirable en las hermanas Agazzi es que a pesar de que ninguna tuvo formación universitaria eran decididas y seguras, con

la fuerza de sus propias convicciones, sobre todo lo que tiene que ver con los problemas educativos de los jardines infantiles.”(Altea, 2011, p.19).

Por su experiencia en el campo pedagógico, sintió la exigencia de ponerse al servicio de la escuela y dar a ella toda su contribución inspirada y animada por un único director de las escuelas en Brescia, el profesor Pietro Pasquali, manifestó sus puntos de vista, con entusiasmo, manifestando abiertamente su tendencia a defender, la espontaneidad que el niño manifiesta en sus actividades libres, ósea en el juego, en sus primeras formas de trabajo, en las relaciones con los demás.

Es así como en 1898 Rosa Agazzi expuso ante el congreso Pedagógico Nacional en (Turín) el trabajo titulado “*Ordinamiento Pedagogico dei Giardini d’infanzia secondo il sistema di Fröebel*”, allí presenta el método que ella ha ido desarrollando y comienza la divulgación de ese sistema de enseñanza.

Después de la segunda guerra mundial, Rosa Agazzi dió cursos de enseñanza a maestros de Trento, Bolzano y Venzia Giulia por la necesidad de formar a los maestros en esas situaciones tan precarias. En 1926 dejaron la enseñanza.

En 1902 aparecieron las primeras ponencias de Rosa y después, poco a poco, todos sus escritos sobre la educación de la infancia, editó por primera vez en 1929-30. Las obras de Rosa fueron leídas y apreciadas por los más grandes pedagogos italianos del tiempo, por ejemplo: Credaro, Agosti, Resta, Volpicelli, Codignola, Vidari, Franzoni, e persino dallo Hessen por citar también un extranjero. Sus obras fueron: *Lingua Parlata*, Brescia, Tipografía, editrice Queriniana, 1910; *L’abbicci del canto educativo*, Milán, Voce delle maestre di asilo, 1909, y un volumen, Brescia, Societá editrice "La Scuola", 1936; *Bimbi cantante*, 2º edición, Brescia, Imprenta Geroldi, 1921; *Come intendo el museo didattico*, Brescia, Tipografía Queriniana, 2º

edición, 1928; *L'arte delle piccole mani*, 3º edición, Brescia, società editrici "La Scuola", 1936; *I metodi italiani, gli asili e il metodo agazzi e Pascuali*, en *educazione nazionale*, diciembre.”

(Prellezo, 2010, p. 207).

Fue así que el pensamiento pedagógico de Rosa Agazzi, oriunda de Volongo, se difundió en las diferentes partes de Italia y del mundo: sus principios fueron aplicados en un gran número de centros educativos, entre Bélgica, Suiza, Rumania, España, Alemania, América del sur y en las zonas misioneras del África y de China.

Rosa Agazzi fue nombrada como inspectora general de la escuela materna. Todo esto gracias a un nuevo modo de concebir, a nivel teórico, la educación infantil, que no va desligado en absoluto de la práctica. En 1927 se jubilan pero continúan apoyando el trabajo en los jardines con un grupo de colaboradores que habían recibido la misma formación en torno al Asilo de Brescia, éste grupo aún se mantiene, a través del Centro pedagógico de la infancia, institución encargada de difundir y publicar la obra Rosa Agazzi, Centro por el cuál pudimos tener acceso a los textos en italiano de Rosa Agazzi para esta investigación.

Obra de Rosa Agazzi.

Lo que nos interesa ahora es dar a conocer la importancia del método de la escuela materna, creado por Rosa Agazzi, quien lo definió como una experiencia de vida. Desde los inicios de la acción educativa agazziana encontramos recogida con auténtica sensibilidad la mayoría de las exigencias educativas, que estaban, por así decirlo, en el ambiente de su tiempo: el respeto a la naturaleza de Rousseau, la escuela como continuadora de las acciones educativa de la familia, la operosidad tan querida de Pestalozzi, el valor educativo del juego de Fröebel, el jardín infantil como preparación a la primaria así como lo concebía Aporti (para la asistencia y educación del pueblo).

Se apoyó además en los principios educativos de los naturalistas y los positivistas, de los cuales tomaron la aplicación de método inductivo en la enseñanza lingüística, del dibujo, del arte, con el intento de desarrollar en el estudiante también la capacidad de abstracción y de síntesis, y de elaboración de todas sus experiencias en términos conceptuales, que se obtiene de lo particular a lo general, a través de la particularidad de la realidad sensible. También en la pedagogía pragmatista: que por el principio de interacción espontánea del niño con el ambiente natural, social, cultural y económico, puede ser considerado, también según las Agazzi, uno de los puntos cardinales del proceso educativo formativo. (Altea, 2011, p. 15-16).

Como ya se ha nombrado a lo largo de la investigación, la pedagogía de Rosa Agazzi es ubicada dentro de la Escuela Nueva, movimiento que se desarrolla en el siglo XX y que tuvo influencia en diferentes países. En el ámbito italiano la Escuela Nueva es llamada “escuela serena”, porque:

Existe un ambiente cálido de continuidad entre la familia y la escuela, en una valoración de la actividad artística y en una visión del muchacho como artista espontáneo. La enseñanza llegaba a perder cualquier tipo de rigidez y se desarrollaba según los principios de la serenidad, equilibrio, actividad, espontaneidad. (Cambi, 2005, p. 33).

La escuela, así como venía concebida por Rosa Agazzi, debe ser como una casa, en la cual los pequeños viven para disfrutar y para experimentar la satisfacción de ser patrones. Ellos hacen por si solos todo lo que pueden hacer. Su concepción pedagógica, expulsa cualquier principio de artificialidad, estaba en un tipo de formación antitradicionalista, en consecuencia, ante cualquier tipo de dogmatismo. Rosa se opuso a un “ambiente educativo adaptado” fundado sobre bases específicamente científicas, como viene concebido por Montessori y Fröebel a “un ambiente ~~adapto~~ adaptado” menos artificial y más sencillo. Su modo de concebir la pedagogía es

a partir de las siguientes características: Pedagogía puericentrica, Pedagogía del juego, Pedagogía ordenadora, Pedagogía de los fines y Pedagogía materna.

El niño debe tener la posibilidad de encontrarse sin límites o impedimentos que puedan inhibirlo negativamente, modos y medios con los cuales poder manifestar, en el juego y en sus pequeños trabajos, su comportamiento con sí mismo, los otros y con las cosas.

Quien le da modos y medios será la escuela, cuya funciones es la de consentirles de moverse libremente, con absoluta serenidad, sin muchas intervenciones de parte de quien vigila, que tiene la tarea, por el contrario, de observarlo en todos sus movimientos y acciones. Las cuales solo con el buen ejemplo pueden ser encaminadas hacia el bien. Todo esto es índice de la Escuela Nueva, y la escuela de Mompiano lo era realmente.

En resumen, su método tiene a la mira como fin: La vida física e higiénica, enseñando al niño el cuidado del propio cuerpo; la importancia del juego; la inteligencia, empujándolo a saber ver, reflexionar, juzgar, razonar; la moralidad interesándolo a practicar el bien, distinguiéndolo del mal; la estética suscitando en él el gusto por lo bello, como por ejemplo el arte del canto, del dibujo e invitándolo a darle práctica; el trabajo, llevándolo a la comprensión de la finalidad de su activa teniendo en cuenta el grupo al que hace parte; el ambiente adaptado, y todo lo que en él puede ser encontrado, en términos de materiales necesarios al desarrollo de la actividad.



Figura 4.4. Pedagogía de Rosa Agazzi.

Todas estas son según Rosa Agazzi las finalidades principales de la educación nueva, que se pueden resumir en: El fortalecimiento del cuerpo, el potenciamiento de la inteligencia y la elevación del espíritu.

Por ende la formación de las maestras era de vital importancia para ella, la educadora debe ser guiada a asumir con seriedad, humildad y devoción su trabajo, sin nunca dar, en presencia de los niños, signos de desgano, desinterés y desamor hacia ellos. El trabajo de la profesora es crear las condiciones aptas a un tipo de aprendizaje global no exclusivamente basado sobre la escucha, o sea pasivo, sino operativo, y por tanto activo.

Aunque se acusa a la pedagogía de Rosa Agazzi la poca sistematicidad y de una presunta debilidad teórica, ésta crítica no alcanzó a reducir el valor y la validez del método, o a bloquear su difusión. Aldo Agazzi, uno de los más grandes pedagogos del 900 además de ser escritor del diario *La Scuola* y de muchos otros libros de pedagogía, quien no tiene ningún vínculo parental con las Rosa Agazzi, se puso en la tarea de refutar las críticas contra Rosa Agazzi, de valorar, por el contrario, la originalidad de la reflexión agazziana que se mueve desde la experiencia. Afirma

en su libro *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo Agazzi* (Infanzia e educazione) escrito en 1991: “más que el sistema falta la sistematización rigurosa, lo que, desde un punto de vista, no es siempre, un defecto”

El método de Rosa Agazzi fue tan bien acogido en Italia, incluso más que el de Montessori, tanto que llegó a llamarse método italiano, se difundió también en el exterior, estas nuevas concepciones metodológicas fueron, muy rápido, preferidas a todas las anteriores que habían tenido origen de la doctrina de Fröebel.

Sin duda, la invención didáctica más significativa de Rosa Agazzi fue el material no preordenado, no científico y ocasional, que era definido como un conjunto de “cachivaches sin patente” constituido de todo aquello que los mismos muchachos recogían o llevaban a la escuela y que les interesaba. Con el material se prepara el museo y se articula búsquedas, conversaciones y experiencias que constituyen un momento esencial de la vida de la clase.

Para cerrar podemos afirmar que Rosa Agazzi está a favor de la alegría y ve el juego libre y ordenado, mediado por el ejercicio de la sociabilidad, la bondad y la fraternidad el medio para que el niño desarrolle su potencial, teniendo en cuenta su instinto para ir llegando a la razón.

4.1.2. Édouard Claparède (1873-1940)

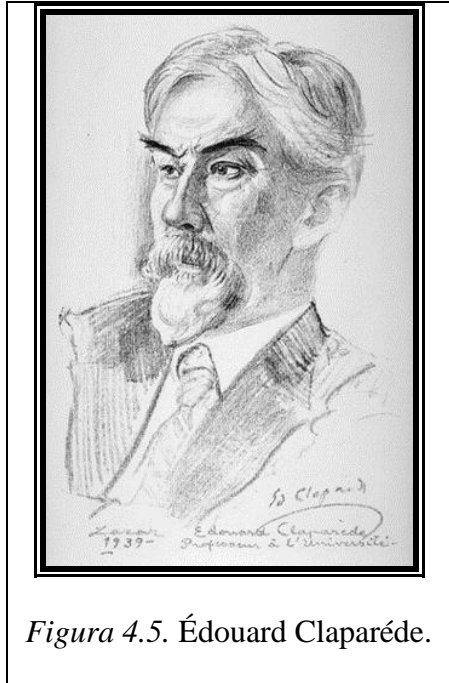


Figura 4.5. Édouard Claparède.

Para dar inicio a la presentación del Doctor Édouard Claparède, deseamos antes exponer, a grandes rasgos, lo que ocurría en ese momento en el mundo y en su tierra natal, Suiza. De esta manera es importante empezar diciendo que el siglo XX contempló importantes cambios en la política interior y exterior de Suiza. La economía pública pasó por serias dificultades en las décadas de entreguerras, pero en términos generales se puede afirmar que el siglo XX deparó una prosperidad sin precedentes. La decadencia de la

agricultura fue el proceso reverso del auge de las industrias altamente especializadas. Siendo un país de emigración a inicios del siglo, Suiza se convirtió en la segunda mitad del mismo en un país de inmigración.

Contexto Mundial e influencia en Suiza, su país natal.

En el transcurso del siglo XX, las relaciones internacionales tomaron un rumbo muy distinto que en el siglo precedente, caracterizándose por una vinculación más estrecha con Europa y el mundo. Pero a pesar de la consolidación de las relaciones internacionales, Suiza permaneció por distintos motivos, algo apartada de la corriente dominante en Europa. No participó como país beligerante en las dos guerras mundiales. Por una serie de razones, Suiza se veía a sí misma como un “caso especial” dentro del panorama político europeo.

Pero a medida que las cosas fueron cambiando, se vio cada vez más forzada a afrontar los mismos desafíos que los países vecinos: como por ejemplo la integración europea y la

globalización. No obstante, la neutralidad suiza siguió siendo un asunto central en los debates públicos.

Suiza ante la 1ª Guerra Mundial

Los primeros años del siglo XX se caracterizaban por un fuerte empujón económico. Productos textiles continuaron a ser uno de los productos de consumo más importantes de la industria helvética, ya que daba trabajo a casi la mitad de todas las personas activas del sector industrial en 1900.

No obstante muchos suizos abandonaron el país: entre 1900 y 1910 se fueron alrededor de 50.000 personas para encontrar la bienaventuranza en otro sitio. Al mismo tiempo, muchos extranjeros vinieron a Suiza para encontrar una ocupación laboral, sobre todo en la construcción. Cerca del 12% de la población era extranjera.

La 2ª Guerra Mundial

El objetivo central de Suiza durante la guerra fue preservar su independencia y mantenerse alejada de las zonas de combate. Por el inminente peligro que partía de una posible invasión por la Alemania nazi, Suiza se vio obligada a aumentar los gastos de la defensa para poder generalizar el reclutamiento de milicias y extender las construcciones defensivas. En marzo de 1939, se movilizaron las reservas para defender mejor la frontera con Alemania. A la población se le advirtió almacenar comida, y le fueron dadas instrucciones para prepararse en caso de ataques aéreos.

Todas las parcelas de tierra disponibles fueron removidas para el cultivo de trigo, con lo cual se esperaba garantizar el suministro de víveres. Henry Guisan, un soldado con una carrera impecable en el ejército suizo, recibiendo el grado de general –un grado que en Suiza sólo existe en tiempos de guerra-

Se esbozaron los primeros planes para defender el territorio en caso que Suiza fuera invadida. Ello dio pie a la famosa táctica del “reducto” (*réduit, francés*) en los Alpes, en cuyos valles se esperaba poder organizar mejor la resistencia contra una invasión. Se creía que al menos el reducto en los Alpes podría mantenerse inexpugnable, incluso si los alemanes lograran ocupar la mayor parte del territorio suizo.

Alemania anexó Austria en 1938. Y con la caída de Francia en junio de 1940, Suiza se vio rodeada completamente por Alemania y sus aliados. Como nación neutral, sus relaciones exteriores con todas las partes beligerantes se dirigían conforme a los criterios establecidos en la Convención de la Haya en 1907.

Ahora bien, conociendo esto pasamos a profundizar un poco más el nombre y la fuerza de uno de los más importantes pedagogos del siglo XX, quien extrañamente cayó en el anonimato tras dejar un gran legado para la educación, especialmente la infantil; a través de una serie de aportes palpables como un instituto dedicado a la formación de maestros a partir de la investigación del infante donde su principal insumo era la observación; un centro de práctica y laboratorio para docentes cuya finalidad era la aplicación de los principios resultantes de sus investigaciones; una revista científica que favoreció la divulgación de nuevas orientaciones pedagógicas y psicológicas que servirían de soporte para el movimiento Escuela Nueva; una organización encargada de recopilar información relativa a la enseñanza tanto privada como pública; un largo listado de textos que revelan su profundo interés por transformar el concepto de niño, reorganizar la relación maestro-estudiante, revolucionar la educación tradicional y ante todo dejar una herencia con el firme propósito de hacer de la educación una de las principales patrimonios de la sociedad.

Vida de Édouard Claparède.

Son escasos los datos que se encuentran acerca de la vida personal de este autor, lo que bien se sabe es que provenía de una familia francesa que a causa de las guerras religiosas se vio obligada a emigrar a Suiza, siendo el cielo de este país el que vio nacer a uno de los eruditos de la pedagogía, exactamente un 24 de Marzo de 1873 en Champel, lugar mismo donde fallecería a sus 67 años, un 29 de Septiembre de 1940.

Inspirado por la gran admiración que guardaba hacía un tío suyo, del mismo nombre además, zoólogo prestigioso y Darwinista convencido, Édouard Claparède siguió esta misma línea, inclinando sus estudios hacia la medicina en Leipzig y posteriormente hacia la psicología experimental.

No podría hablarse de su interés por incursionar en el campo educativo sin nombrar antes grandes autores como Charles Darwin, Karl Groos, Stanley Hall y Jean-Jacques Rousseau quienes se presentaron en la vida de Édouard Claparède como las fuentes de las que bebería hasta saciar su sed de conocimiento, llevándolo a mantener la posición crítica que desde siempre asumió frente a la educación tradicional y a consolidar las hipótesis que fue construyendo a partir de su constante observación y experimentación. ¿Pero por qué estos autores? Bien, como ya se mencionó, la inquietud científica de Édouard Claparède despertó bajo la influencia de un tío suyo, creciendo entonces con una percepción evolucionista que contagiaba su manera de comprender el mundo y más específicamente al ser humano el cual, indudablemente, se encuentra directamente relacionado y afectado por los principios de dicho enfoque.

Es aquí donde Édouard Claparède encontraría respaldo en los postulados de Charles Darwin y Karl Groos, el primero muy posiblemente no necesite presentación alguna por ser reconocido a nivel mundial como el padre de la teoría de la evolución, donde uno de sus

principales supuestos dicta que sobreviven las especies mejor adaptadas a las condiciones cambiantes del medio, acaparando con esto la atención de Groos quien intenta complementar lo expuesto anteriormente con la postulación del juego como excelente medio para alcanzar dicha supervivencia, pues según él éste prepara al hombre para la vida adulta.

Ahora bien, por otro lado se encuentran Stanley Hall y Jean-Jacques Rousseau quienes igualmente impregnaron las tesis de Édouard Claparède con sus estudios centrados en el niño, lo cual se presentaba en contracorriente frente a la realidad que desde muchos años se vivía en cuanto a la percepción del infante, quien era visto como un adulto a escala y no como un ser humano auténtico con unas características y unas necesidades propias.

Acá es oportuno traer a colación las palabras del mismo Édouard Claparède citado por González (2007):

Tuve la suerte de que hiciesen llegar a mis manos la famosa obra de Kart Groos, *Die Spiele der Tiere*, que abrió mi espíritu a nuevos horizontes; me hizo comprender los servicios que la psicología animal podía ofrecer a la psicología humana, atrajo mi atención sobre la importancia de los instintos en la vida mental y me hizo ver, como la luz de un relámpago, cuál debía ser el fundamento del arte pedagógico, a saber: la explotación de las tendencias naturales del niño sobre todo su tendencia al juego. También fue esta obra, según creo, la que me impulsó a cambiar mi concepción fisiológica y cerebral, demasiado estrecha, de los fenómenos psicológicos, por una concepción biológica más profunda y más dinámica que me ha servido de hilo de Ariadna en el decurso ulterior de mis trabajos (p. 15).

Obra de Édouard Claparède.

Según lo expuesto hasta el momento, puede leerse entre líneas que sus aportes eran innovadores y buscaban contrarrestar lo que hasta el momento se hacía en educación, principalmente con la percepción funcional que tenía de la escuela, la cual debería girar en torno a la satisfacción de los deseos y necesidades fisiológicas y/o psicológicas del educando lo que provocaría en él, de manera natural, una acción; y aquella educación que funcionara de manera contraria a lo que expone esta premisa, estaría actuando contra-natura pues las necesidades no pueden ser impuestas. Esto último era precisamente el modus operandi de la escuela tradicional la cual trabajaba aislada de los intereses del estudiante llevándola a recurrir a métodos punitivos para alcanzar sus objetivos sin lograr un verdadero aprendizaje.

Siguiendo con su percepción de educación basada en la necesidad, cabe decirse que el autor la propone, bajo la aseveración de que ésta le posibilita al hombre seguir su curso natural de adaptación lo que solo es viable a partir de lo experiencial, presentándose con esto un agregado más a sus teorías y a su vez una desventaja más hacia la escuela tradicional, pues Édouard Claparède, pensando en la experiencia ubica al educando en un papel activo principalmente desde juego, ya que este le permitiría, literalmente, evolucionar y a su vez disfrutar del aprendizaje de una manera placentera, a diferencia de la escuela tradicional donde la educación se presentaba más como un adiestramiento.

Por otro lado la pedagogía claparediana invita a los maestros a dejar un poco de lado su protagonismo para ser atribuido al educando, el cual debería ser estudiado a profundidad por parte del educador quien para desarrollar adecuadamente su labor debería conocer el desarrollo del niño, respetar sus derechos y estar al tanto de su medio físico y social, es así como se puede

ver con esta propuesta que la educación desplazaría el centro de atención del maestro al estudiante.

Todo lo anterior vendría a encajar en la sociedad de la época, ya que esta última venía atravesando una transformación importante en el marco de la industrialización, lo que se precedía con una demanda altamente necesaria desde lo más básico y fundamental, la educación y la escuela tradicional no estaba alcanzando estas expectativas, no se estaba ajustando a lo pedido por los ciudadanos, al no responder a las necesidades ni filogenéticas, ni individuales ni mucho menos las sociales.

Es claro que Édouard Claparède pensaba y proponía alrededor de lo funcional, lo práctico, lo experiencial y para ser consecuente con ello, su trabajo no podría quedarse en lo meramente textual sino debería aterrizarlo en proyectos palpables, es así que en este apartado se enumeran y resaltan tres grandes obras que reflejarían su firme interés por transformar la educación y aportar a la construcción de un ser humano más útil a sí mismo y por ende a la sociedad.

1. *Revista Archives de Psychologie*, fundada y desarrollada con el apoyo de Théodore Flournoy, con la que pretendía difundir los hallazgos alcanzados desde sus propuestas llevadas a la práctica y mostrar la urgente necesidad de compartir los conocimientos construidos en favor de una reforma educativa, con esto “Intenta constituir a la fauna cosmopolita e individualista, o, por el contrario, recelosamente nacionalista, de los investigadores europeos en una sociedad erudita internacional en la que la rivalidad se trueque en emulación, los conflictos entre personas en confrontaciones de ideas y la retención friolera de la información en intercambio abierto y cooperador.” (Oficina Internacional de Educación, 1993, p. 4). Este aporte más adelante se constituiría en uno de los grandes pilares orientadores del movimiento Escuela Nueva.

2. Instituto Jean-Jacques Rousseau



Figura 4.6. Equipo de trabajo del Instituto Jean-Jaques Rousseau

Es uno de los más importantes aportes de Édouard Claparède y surge por su deseo de contagiar a los futuros maestros de esta nueva visión de educación, la cual para muchos era desconocida dado su reciente nacimiento y la no adopción por parte de los centros de educación superior y menos los del magisterio. La intención de Édouard Claparède se alimentaba aún más por el interés de investigar, aplicar y teorizar, siendo esto el motor de fundar un nuevo centro igual de importante, la *Maison des Petits*, escuela donde se realizarían las prácticas docentes. Estas estarían mediadas por la constante observación psicológica y la pedagogía experimental.

El móvil de la creación de este instituto queda develado en las siguientes palabras: Para que progrese la ciencia pedagogía son necesarias dos condiciones: primera, han de existir órganos (establecimientos, institutos, oficinas, funcionarios especiales o estudiosos privados) susceptibles de recoger los hechos, el material documental, y elaborar éste con la finalidad de obtener, si es posible, conclusiones

prácticas, e incluso, si los hechos lo permiten, leyes; segunda, las personas que se relacionan con los niños, o algunas de ellas, como educadores y maestros, han de hallarse en condiciones, tanto de colaborar en esta investigación de documentos o en su control, según las reglas del método científico, sabiendo cuáles son las causas posibles del error, como proseguir por sí mismos investigaciones sobre una cuestión más limitada. (Claparède citado por González, 2007, p. 18).

3. *Oficina Internacional de Educación -OIE-*

Édouard Claparède en colaboración con Pierre Bovet y Adolphe Ferrière fundarían en Ginebra en 1925 una organización cuya finalidad sería recopilar la documentación relativa a la enseñanza pública y privada, interesarse en la investigación científica en el campo de la educación, y servir como centro de coordinación para instituciones y asociaciones interesadas en el tema de la educación. En 1929, dentro del marco de nuevos estatutos, la OIE amplió su composición a los gobiernos, manteniéndose al mismo tiempo abierta a instituciones públicas y organizaciones internacionales, de esta forma se convirtió en la primera organización intergubernamental en el ámbito de la educación. Desde 1969, la OIE es parte integral de la UNESCO, conservando autonomía intelectual y funcional. Actualmente, la Oficina es uno de los institutos y centros especializados del Sector de la Educación de la UNESCO.

Su pedagogía podría presentarse desde tres características principales.

1. *Concepción funcional de la educación:* Édouard Claparède parte del principio pragmático de que el saber ha de ser puesto a servicio de la acción, la acción tiene siempre por función responder a una necesidad (orgánica o intelectual).

La concepción funcional de la educación consiste en tomar al niño como centro de los programas y de los métodos escolares, y en considerar a la educación como ciertas acciones determinadas por ciertas ideas. En este sentido, el resorte esencial de la educación debe ser el interés profundo por la cosa que se trata de asimilar o de ejecutar. El niño no debe conducirse bien, por obedecer a otro, sino porque esta manera de actuar es sentida por él como deseable.

Esta concepción se basa en lo que llama Édouard Claparède *ley fundamental de la actividad de los organismos*, que es la ley de la necesidad, o del interés: la actividad es siempre suscitada por una necesidad. Para ello, dice Édouard Claparède, no hay más que tener en cuenta la psicología del niño. El niño no es un adulto en miniatura, un adulto incompleto, sino un ser que tiene su propia vida, sus propios intereses. Uno de sus intereses esenciales es el juego, el cual excita el esfuerzo del niño, estimula al máximo su actividad. Este es el punto de partida de la educación funcional.

De esta concepción funcional de la educación se derivan los demás principios de la teoría pedagógica de Édouard Claparède.

2. *Concepto de la escuela activa:* siendo el fin de la educación estimular la actividad motivada del niño, es natural que en la escuela se ponga la acción como centro de su labor. Y a su vez, siendo el juego una de las principales necesidades del niño, aquella por lo que éste es niño, el juego será naturalmente la base de la educación y de la escuela activa.

El término actividad tiene dos acepciones:

- A. Tiene un sentido funcional. Es activa, una reacción que responde a una necesidad, que es suscitada por un deseo que tiene su punto de partida en el individuo, que actúa por un

móvil interior del ser actuante. En este sentido, la actividad se opone a la coacción, a la obediencia, a la repugnancia o a la indiferencia.

B. La actividad significa efectuación, expresión, producción, proceso centrífugo, movilización de energía, trabajo. Aquí la actividad se opone a la recepción, ideación, sensación, impresión, inmovilidad. La actividad de efectuación no es un carácter necesario ni suficiente de la Escuela Nueva; pero hay que reconocer que la actividad efectuación presenta ciertas ventajas que deberá explotar la escuela. Primero, porque lo que se adquiere por procedimientos activos se retiene mucho mejor. Después, porque la actividad en este sentido produce efectos tangibles, visibles, que fácilmente llegan a ser el punto de partida de una actividad funcional.

En suma, si se combina la necesidad y la exteriorización se tendrá una adición de elementos favorables, y se podrá decir que se ha realizado la actividad en la acepción más completa de este término.

3. *La individualización de la enseñanza:* si el niño ha de ser el centro de la actividad escolar, si sus intereses y necesidades y aptitudes han de ser el punto de partida de su educación, es evidente que ésta habrá de tener en cuenta esas aptitudes y necesidades, y estas varían grandemente de unos niños a otros. De aquí que la escuela haya de tener en cuenta las aptitudes individuales, que sea, en una palabra, lo más posible, “una escuela a la medida”. Édouard Claparède recomienda que al lado de un programa escolar mínimo común y obligatorio para todos los niños, y que verse sobre las disciplinas indispensables, se dejen cierto número de materias a elección, que los alumnos podrían profundizar a su arbitrio. Esta individualización de la enseñanza no implica una concepción “individualista” de la educación, todo lo contrario, Édouard Claparède tiene un concepto social de escuela.

Como la vida que espera al niño al salir de la escuela es una vida en el seno de un medio social, presentar el trabajo y las materias de estudio bajo un aspecto vital es también presentarlos bajo su aspecto social. La escuela ha descuidado demasiado este aspecto social, y sacando al trabajo de su contextura natural se ha hecho de él una cosa vacía y artificiosa.

Papel del maestro: este no debe ser un omnisciente encargado de amasar la inteligencia y de llenar al espíritu de conocimientos. Debe ser para sus alumnos más un colaborar que un instructor ex cathedra. En lugar de limitarse a transmitir los conocimientos que posee les ayudará a adquirirlos por sí mismos, por el trabajo y por investigaciones personales. El entusiasmo, no la erudición, será en él la virtud capital.

Queda claro el interés del autor por teorizar y dejar registro de sus hallazgos al igual que el volver verbo sus propuestas, pero al parecer, el autor se quedó corto en esta segunda intención, según lo expresa Gabriel Compayré citado por Oficina Internacional de Educación.

Eminente cacique de la Instrucción Pública francesa que apoyó a Claparède en la fundación del Institut Rousseau, pero que escribía no obstante: Lo que nos embaraza son las dificultades de aplicación. Cuando al Sr. Claparède se le plantea la cuestión de saber cómo pueden hacerse interesantes determinados estudios difíciles, escurre el bulto, se abstiene de responder y declara que eso atañe al arte del educador; cuando precisamente sería tan útil tener información sobre los medios que emplear para poner interés en los estudios que no lo ofrecen por sí mismos. (1993, p. 8).

Es la educación la que posibilita que el ser humano cree la capacidad de enfrentar y resolver adecuadamente las diferentes situaciones, que le presenta el medio, para lograr adaptarse; tarea que ha de desarrollarse desde la infancia, uno de los períodos más conflictivos y

decisivos de la vida humana y que podría desarrollarse en su plenitud con un recurso didáctico propio de la misma “el juego” que de la mano de la imitación permitirá conocer las tendencias o fuerzas que forman el sustrato de nuestra personalidad y así mismo desarrollarla. He aquí la necesidad de que la escuela se preocupe por acercarse al educando, convirtiéndolo en su centro de atención para alcanzar a conocerlo tanto como es necesario.

Por otra parte, la educación ha de servir según González-Agapito (2007) como medio para optimizar la persona y formar ciudadanos cultos, éticos y críticos con que construir un mundo en paz, lo anterior es posible a partir de la necesaria misión de la escuela como ente socializador e inculcador de pautas, valores morales y conductas sociales y como transmisora cultural lo que traería como resultado una institución humanizada, alegre, afectiva y efectiva.

Édouard Claparède ejerció una notable y determinante influencia sobre los núcleos de renovación pedagógica europeos. Por las aulas del Instituto Jean-Jacques Rousseau, convertido en un referente mundial de la educación, pasaron desde 1912 más de un millar de alumnos de países distintos.

Como muestran, entre otros, los trabajos de Teresa Marín, Buenaventura Delgado o Jordi Monés, una de las principales influencias sobre la educación española del primer tercio del siglo XX la ejerce el núcleo pedagógico de Ginebra, formado alrededor del Instituto Jean-Jacques Rousseau que lidera Édouard Claparède y demás colaboradores, entre los que destacan Pierre Bovet, Pere Rosselló y el joven Jean Piaget. El grupo de pedagogos ginebrinos ofrecerá un corpus teórico de gran profundidad, coherencia y utilidad a los sectores españoles de la renovación pedagógica, abocados a la práctica y faltos de un imprescindible apoyo teórico que ni la escuela de magisterio ni la universidad aportaban. Apoyo que no podían hallar en el neoidelismo de buena parte de la “inteligencia” educativa española ni tampoco en la

restauración herbartiana que, con muy opuestas lecturas, abanderaban sectores de la Institución Libre de Enseñanza por un lado, y del tradicionalismo pedagógico católico por otro.

Textos:

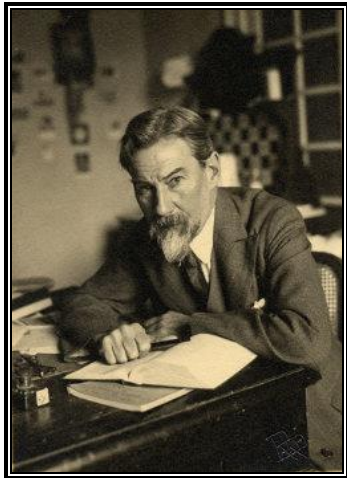


Figura 4.7. Édouard Claparède en su ejercicio de producción escrita.

1907: *La asociación de ideas*, Madrid, Daniel Jorro. Traducción de Domingo Barnés; 1910: *Psicología del niño y pedagogía experimental*, Madrid Francisco Beltrán. Traducción y prefacio de Domingo Barnés; 1911: *Un institut des Sciences de l'Éducation et les besoins auxquels il repond*, Ginebra, Kündig. 1913: *Les notes scolaire: ont-elles une valeur pédotechnique?*, Bruselas; 1913: "La *Pédagogie de M. John Dewey*". Introducción a J. Dewey, *L'École el l'enfant*, Neuchatel, Delachaus et Niestlé, p. 1-32; 1913: *La protection des dégénérés et l'Eugénique*, Ginebra, A. Kündig; 1923: "Le Langage et la pensé chez l'enfant". Prefacio a J. Piaget,

Le langage et la pensé chez l'enfant, Neuchatel y París, Delachaus et Niestlé, págs. I-XIV; 1923: *La escuela a la medida*, Madrid, La Lectura. Traducción de Mercedes Rodrigo; 1924: *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*, Madrid, Aguilar. Traducción de Josep Xandri Pich; 1924: *La orientación profesional. Sus problemas y sus métodos*, Madrid, La Lectura. Traducción de Mercedes Rodrigo; 1926: *La escuela y la psicología experimental*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Traducción de Lorenzo Luzuriaga; 1932: *La educación funcional*, Madrid, Espasa-Calpe. Traducción de Mercedes Rodrigo; 1933: *La psicología y la nueva educación*, Madrid, Publicaciones de la Revisa de Pedagogía. Traducción y prólogo de Joan Comas; 1936: *El sentimiento de inferioridad en el niño*, Madrid, Publicaciones de la revista de Pedagogía. Traducción de Joan Comas; 1938: "Introducción" en *Loosli-Usteri, Marguerite, Los*

niños difíciles y su medio familiar. La actividad de una consulta médicopedagógica, Madrid, Espasa-Calpe; 1940: *Morale et politique u les vacances de la probité*, Neuchatel, Editions de la Bacomnière, 1940. Edición completa de 1947; 1941: “*Autobiographie*”, en Édouard Claparède 1873.1940, Neuchatel, Delachaux & Niestlé. (s.f.) “*Reflexions d’un psychologue: la pensée et le savoir*”, en *Annuaire de l’Instruction Publique en Suisse*, Lausana.

4.1.3. Andrés Manjón (1846-1923)



Figura 4.8. Busto en honor al Padre Andrés Manjón

Contexto mundial e influencia en España, su país natal.

A mediados de 1898 España pierde sus últimas colonias de ultramar, Cuba, Puerto Rico y Filipinas, Estados Unidos adquiere relevancia y protagonismo político allí dónde antes reinaba España; la guerra hispano-estadounidense deja como consecuencia no solo la pérdida de espacios geográficos sino que hiere el orgullo nacional; contextualizando; el pueblo empobrecido vislumbra épocas de angustia, hambre y sin mencionar la educación que por legislación debía ser gratuita y obligatoria, pero la precaria economía no permitía atender las necesidades escolares; la enseñanza se encontraba en una situación caótica, faltaban escuelas y las que habían instaladas en

locales deficientes y sin patio para recreo, no reunían las mínimas condiciones pedagógicas para la preparación de maestros, quienes se veían obligados a usar métodos tradicionales por la falta de espacio y el hacinamiento de estudiantes, sé carecía de material didáctico, por lo que en muchas ocasiones el maestro se convertía en casi el único recurso disponible. En un escrito Andrés Manjón diserta existencialmente sobre el estado de cosas:

Allá en el siglo que paso, en el siglo de las constituciones y las conspiraciones de la indisciplina, de los pronunciamientos, de los oradores y de los periodistas, de los políticos y los caciques, de las guerras civiles y desastres coloniales, y, en suma, de la verborrea y de la desarticulación política y social, de la decadencia y vergüenzas nacionales, siglo que de buena gana borraría, si pudiera, de la historia por el honor de mi patria (Manjón 1956, p. 375).

De esta manera, podemos situarnos en la España de finales del siglo XIX y principios del XX, donde las circunstancias sociales, políticas y económicas aquejan a la “Madre patria”, a la madre patria de Don Andrés Manjón; en la que todo se encontraba *degenerado* según palabras del maestro católico, y había que renovarlo, ya que “tras el desastre del 98 se necesitaba un nuevo rumbo. La finalidad en sí, era el mejoramiento de la vida nacional en todos los terrenos” (Álvarez, 2003, p. 285). Estos eran los terrenos de nuestro maestro. Fundar escuelas que favoreciera la población marginada pero que a su vez respondieran a unas dinámicas innovadoras, resaltando el aprendizaje de los niños de una manera natural. En su obra trataba de regenerar todos los males imbuidos en la coyuntura social de España a finales del siglo XIX y comienzos del XX, la solución se enfocaba en erradicar educativamente el atraso en todas sus manifestaciones sobre todo en la falta de instrucción, de higiene, superstición, falta de espíritu cívico, etc. En ella impartió la enseñanza gratuita de las clases menos favorecidas con el fin de

integrarlos a la sociedad en un ambiente alegre y profundamente católico. Buscando formar perfectos cristianos, fue un crítico de la pedagogía tradicional pues su metodología se encontraba apoyada en la Escuela Nueva que a su vez la intuición le permitía impartir la enseñanza al aire libre fortaleciendo la creación, la naturaleza como obra de Dios. Las manualidades y el juego hacían parte de las clases idealizadas por Don Andrés Manjón quien preparaba a los niños para incorporarlos en el mundo laboral. También creó los seminarios de formación de futuros maestros y a su vez estas Escuelas del Ave María son consideradas pioneras de la Escuela Nueva, contando con apoyo social fueron evolucionando por toda Europa a comienzos del siglo XX.



Figura 4.9. Don Andrés Manjón, fundador en Granada de las Escuelas del Ave María, subido en su borriquillo a las puertas del palacio de Bibataubín.

Vida de Andrés Manjón.

Para dar inicio, podemos preguntarnos ¿Quién era Andrés Manjón? ¿Por qué su poco reconocimiento en Colombia? ¿Qué nos dice su obra? Y ¿Cuál fue su contexto? Don Andrés Manjón fue un Pedagogo y canonista español, nació en la aldea de Sargentos (provincia de Burgos) en 30 de noviembre de 1846, y murió en 1923, su obra y su vida se destacaron fuertemente por un impulso y vocación de servicio y además una serie de inquietudes sobre la

educación. Un tío de Andrés Manjón, sacerdote influyó en su formación, pues creyó que el joven Andrés Manjón había de recibir las Sagradas Ordenes, fue este aspecto el punto de partida para observar el carácter moral del maestro y futuro fundador de las Escuelas del Ave María.

De esta manera, podemos situarnos en la España de finales del siglo XIX y principios del XX, donde las circunstancias sociales, políticas y económicas aquejan a la Madre patria, en la que todo se encontraba degenerado y había que renovarlo, ya que “tras el desastre del 98 se necesitaba un nuevo rumbo. La finalidad en sí, era el mejoramiento de la vida nacional en todos los terrenos” (Álvarez, 2003, p. 285). Estos eran los terrenos de nuestro maestro.

El futuro y vocacional maestro determinó con el consentimiento de su familia estudiar el bachillerato y la carrera de Derecho, se trasladó a Valladolid, donde hizo la Licenciatura, lo mismo que el doctorado. Mientras tanto consideraba y reflexionaba, observaba y estimaba, y crecía una suerte de inconformismo de lo que vivía y vivían los demás, en sobre masía los más vulnerables, los marginados. Tal vez estos hechos fueron gestando en el espíritu del hombre la necesidad de encontrar una forma de revertir tales injusticias.

Andrés Manjón en su arduo recorrido académico llega a Granada en el año 1880 como catedrático universitario de Derecho Canónico, después de muchas vicisitudes e interrogantes y pocos años después es ordenado sacerdote y nombrado canónigo de la Abadía del Sacromonte. En sus recorridos diarios logró observar las grandes injusticias sociales y las visibles decadencias sociales, poco a poco estos hechos fueron renovando su espíritu e inquietud frente a sus posibilidades.

Andrés Manjón en su recorrido llega a Granada en el año 1880 como catedrático universitario. “Movido por el espíritu regeneracionista y por sus profundos valores cristianos y sociales, decide actuar sobre la situación concreta de pobreza e incultura que presencia a diario en

el abandonado Camino del Sacromonte de Granada”. (Real, Ruiz, & Segovia, 2009, p. 3), este contexto le marca un imperativo categórico de ayudar a esta población marginal que en su mayoría está compuesta por población gitana y además lo incita a intervenir desde sus principios religiosos en proyecto educativo cristiano.

Después de tener varias experiencias con maestras, niños y escuelas, se llevó a cabo una serie de observaciones que recogen el impulso, de no solo fundar escuelas que contribuyan a la formación de estas poblaciones marginales, sino que nace un interés denodado por renovar y fomentar didácticas y prácticas pedagógicas acordes a los niños y maestros para que se aprenda de un modo natural. La obra de Manjón ha de ser entendida en el marco del intelectualismo “regeneracionista” de los últimos años del siglo XIX, cuyo fin era diagnosticar los males que aquejaban a España y poner soluciones, que suponían la erradicación del atraso en todas sus manifestaciones: falta de instrucción, de higiene, superstición, falta de espíritu cívico, etc. Pero de igual forma existe un interés de mejorar unas realidades cotidianas, que en consideración del padre Andrés Manjón eran degradantes y anti naturas, y que además manifestaban la decadencia social y marginal de estas poblaciones que no solo eran pobres y gitanas, sino toda una gama de personas imbuidas en la coyuntura social de la España de finales del siglo XIX y comienzos del XX.

Obra de Andrés Manjón.

La obra de un maestro sin duda tiene mucho que decirnos acerca de la cosmovisión no solo de un sujeto en particular, sino de un pueblo en general; en este recorrido se permite vislumbrar situaciones políticas, económicas y sociales de la España de finales del siglo XIX y principios del XX: Andrés Manjón vivió en una época de gran convulsión en España, en la que surgieron dos corrientes educativas paralelas y mezcladas con aspectos políticos; una enmarcada

en ideas más liberales vinculada con la revolución; y otra corriente tradicional y conservadora, lo paradójico es que ambas corrientes pretendían regenerar a España por medio de la educación.

Este es el mundo del maestro Andrés Manjón, sin duda una coyuntura especial que le hace contextualizar su aporte pedagógico.

¿Qué es para él la Pedagogía? Es una ciencia, la ciencia y arte de educar e instruir al hombre, esto es, un conjunto de principios científicos y reglas prácticas cuyo objetivo final es hacer hombres cabales y completos, tal cual Dios los quiere y la sociedad los necesita. Y educar, ¿qué es para él? Educar es cultivar y desarrollar cuantos gérmenes de perfección física y espiritual ha puesto Dios en el hombre. Afirmar también que “el pedagogo debe ser antropólogo” es decir, debe conocer la naturaleza del educando porque para dirigir y desenvolver al hombre es necesario estudiarlo. Con esta afirmación se nos muestra un Andrés Manjón abierto a las nuevas corrientes de la psicología más avanzada. Tres son, pues, como afirma José Montero Vives, los pilares en los que se apoya su concepto de educación: el perfeccionamiento personal, la dimensión social y la vida espiritual trascendente. Estos tres pilares serán también los puntos de apoyo en los que intentará formar a los profesores y a los alumnos de sus Escuelas del Ave María.

Estos aportes los escribía Andrés Manjón en 1897 cuando aún no había terminado el siglo XIX y no existía la Escuela Nueva. Andrés Manjón, como afirma y demuestra José Montero Vives, es con razón pionero de la Escuela activa que él llamó Escuela al Aire Libre o Escuela del Ave María.



Figura 4.10. Andrés Manjón impartiendo una clase de geografía.

En Las Hojas Catequistas y Pedagógicas del Ave María y en los Diario que se escribieron entre 1909 y 1914, se supuso una completa enciclopedia escolar en la que Andrés Manjón adapta y ordena contenidos escolares de su tiempo para sus Escuelas y maestros, plasmando con todo detalle sus particulares principios pedagógicos a través de observaciones, sugerencias y orientaciones metodológicas para los maestros, ejemplos, aplicaciones, reflexiones y conclusiones morales y religiosas, referencias al uso de juegos y “juguetes pedagógicos”, etc. Como Andrés Manjón era un “*maestro por naturaleza*” que indagaba, investigaba y proponía una pedagogía centrada en el niño, partiendo de su realidad y sin más herramienta que su creatividad y mística sugiere toda una serie de herramientas y reglas para mejorar la educación de los grupos marginales a los que dedico su vocación. Estas propuestas están enmarcadas en el juego una didáctica *natural* como motor de la creatividad, con una clara concepción de utilizar los elementos del entorno y adecuarlos para la mejor práctica pedagógica en la que el niño aprendiera con mayor naturalidad.

Pero la indagación preliminar de este maestro, se inicia y la iniciamos acudiendo a sus palabras contenidas en un ilustrativo diario, donde el pedagogo escribe de forma elemental y

diáfana el quehacer cotidiano, los avatares, penas y glorias de su proyecto. Don Andrés Manjón da mucha importancia al diario manjoniano, insiste en que todos los maestros y niños más preparados lo escriban. Su opinión es que los diarios les sirven para ensayarse en el pensar y en el diluir del pensamiento. Cuando Andrés Manjón se refiere al educador se explaya como lo hace al hablar de la madre, y lo califica de comadrón (Sócrates) y guía del discípulo, de despertador de energías dormidas, de cultivador de sus dones, de sembrador de ideas, de obrero inteligente y activo de la verdad y del bien.

En la pedagogía manjoniana – escribe la doctora Galino y Carrillo (2001) la acción es un procedimiento constante. En gramática se personifican los elementos de la oración; en historia se dramatizan los sucesos; en aritmética se cuenta por bolas, por dedos o por brincos; en geometría se miden las superficies en los jardines; en geografía se hacen viajes sobre mapas que los niños recorren, paso a paso, etc. Suelen hacer gimnasia reglamentada, pero la más saludable es la natural que pueden ejercitar a sus anchas por la gran extensión de los cármenes y jardines. En definitiva todos aquellos objetos cuya finalidad era enseñar jugando.

Enseñar jugando:

- **Baraja de números:** En el Diario del Padre Andrés Manjón el día 24 de agosto de 1895 nos relata:

Se hallan estos días útilmente entretenidos los niños mayores jugando durante las horas de recreo con barajas de números, que les hace su profesor, y con las cuales suman y restan y hacen otras operaciones. Los niños son hombres en pequeño, y tienen, como los mayores, inclinación al azar y la pugna: dirigir estas inclinaciones a objetos útiles debe ser una de las principales miras del educador (Prellezo, 1973, p.41).

De esta baraja se desprende la intención del maestro de enseñar las matemáticas en medio del recreo, se utiliza el espacio y la dinámica del recreo para aprender.

- **Todo el día se dedica a pedagogía Bloques de números:** Los bloques de madera llevan un número y sobre éste los símbolos que lo identifican según las unidades que representan., juego que Andrés Manjón anota en su Diario el día 10 de noviembre de 1901 con el nombre de "*Lugares aritméticos*": "Así llamamos a un juego cuyo fin es dar a conocer los números por el lugar que ocupan, y lo hemos hecho hoy, enseñando a los maestros los lugares aritméticos, y construyendo en el suelo un juego para exponer la historia patria" (Prellezo, 1973, p. 271).
- **Las tiendas:** Este juego tenía como objetivo trabajar las unidades del sistema métrico, las capacidades y monedas: "Para facilitar la explicación, conviene tener las medidas de capacidad del sistema métrico y verlas, manejarlas y comprobarlas, llenándolas, vaciándolas y comparándolas. Al efecto, se puede imaginar un mercado, almacén o tienda, donde los niños compran, venden, permutan, miden, contratan o pagan" (Prellezo, 1973, p. 272).

Relación juego educación

Potpurrí nacional y pedagógico: "se titula un ensayo que están preparando los niños mayores par a las fiestas de navidad". (Prellezo, 1973, p. 137). Este juego estaba formado por una serie de círculos que representan las partes invariables de la oración: sujeto, verbo y complementos, en los cuales se situaban los niños para formar oraciones. Además "conviene enseñar la lengua materna como maestros y padres, esto es, como la madre enseña a su hijo, por ejemplos y cosas, y como el profesor a sus alumnos, por principios y reglas". (Prellezo, 1973, p. 41).

Juegos en los mapas: Andrés Manjón entiende la Geografía como una ciencia que tiene que ser aprendida por medio de la experimentación por parte del niño, con la utilización de mapas

que puedan recortar, dibujar, rellenar... De los diversos juegos que se llevaban a cabo en los mapas tenemos amplias referencias en su Diario. Así encontramos que el día 28 de agosto de 1895 realiza la siguiente anotación: "En este y otros días observé que los niños de la clase elemental se entretenían durante el recreo en señalar, sobre mapas mudos, montañas y ríos, regiones y provincias de España, haciendo de maestros los niños más adelantados. Los niños se hallaban gustosos y aprendían jugando la geografía patria" (Prellezo, 1973, p. 42).

Por otro lado, en los mapas mundi se llevaba a cabo otro juego llamado "Geografía física y religiosa", el juego consistía en repartir entre los niños productos típicos de cada país: minerales, vegetales, animales... así como, unas cartas con los principales templos y monumentos, que los niños debían colocar en su lugar. Este juego es descrito por Andrés Manjón el día 11 de mayo de 1901 en su Diario (Prellezo, 1973, p. 258).

El día 14 de junio de 1903 anotará el siguiente juego: "Viaje alrededor de la tierra.- le harán los niños del Ave-María el 19, tocando de paso en los estados que tienen puertos, y diciendo razas y los cultos de cada región, todo ello representado con figuras simbólicas" (Prellezo, 1973, p. 324).

- Los hoyos: Anotación que hace el día 25 de diciembre de 1900 "Dos juegos de instrucción escolar se han inaugurado hoy, (...) y el de los hoyos, para enseñar las provincias que hay en España" (Prellezo, 1973, p. 241). De este juego no he localizado más referencias y en los mapas que aún se conservan en las Escuelas no hay ningún indicio que nos lleve a situarlo.
- El día 4 de marzo de 1903 se instala este nuevo juego en la plazoleta que une los cármes de Santa María y Jesús: "Hoy se ha colocado en el Ave-María el sistema planetario, consistente en un aparato giratorio al aire libre donde giran todos los planetas alrededor del sol" (Prellezo, 1973, 315).

Será uno de los juegos que junto con los realizados en los mapas más guste e impresione a los visitantes de las Escuelas. Así el 13 de junio de 1903 podemos encontrar anotado: "El sistema planetario, puesto en el jardín del Ave-María, será objeto de estudio para los niños, a fin de que lo digan y actúen el día 19 en su fiesta infantil del Corpus" (Prellezo, 1973, p. 324).

- La pared lateral de la Capilla: En ella hay un compendio de Geografía, Matemáticas y Música, utilizando los cuarterones lisos de la fachada a modo de pizarras para el juego de los niños.
- El reloj: Igualmente en la plaza de la Capilla y en empedrado granadino y ladrillos. Dos círculos concéntricos de ladrillo marcan el reloj en el cual se distribuyen las horas en números romanos. Con unas cañas los niños marcaban las horas que el maestro les iba indicando.
- El Batallón infantil: Había tres batallones compuestos de todos los niños del Ave María. Consistía en jugar a los soldados y para ello contaban con un uniforme y unos estandartes. Este batallón era invitado a todos los festejos celebrados en Granada: Día de la Virgen de las Angustias, corridas de toros, Corpus Christi. Y según lo escrito por Andrés Manjón "Tiene tres fines: el orden, la instrucción y la caridad" (Prellezo, 1973, p.77).

Tal vez entre sus fortalezas más grandes de su acervo pedagógico y que debemos seguir reflexionando es ser un vanguardista educador en un contexto tan difícil y marginal como el que vivió; revalorando el papel del maestro como hombre íntegro y dispuesto a innovar, rescatando el valor del juego, la lúdica y del medio como alternativas de enseñanza y aprendizaje, incentivando el contacto con lo natural y promoviendo una formación integral, cíclica y axiológica que fuera más allá de una mera instrucción formal.

Manjón pretende facilitar el aprendizaje a sus jóvenes alumnos. Tiene en cuenta la edad y la capacidad intelectual del niño, para lo cual lleva a cabo una enseñanza práctica,

dialogada y razonada, sensible e intuitiva y activa, resumida en tres principios didácticos: *palabra, intuición y acción*. (Real, Ruiz, y Segovia, 2009, p. 8).

Pero entre sus debilidades tal vez se encuentre, cierto dogmatismo cristiano emanado obviamente de una formación eclesial que prefigura al individuo como ser imperfecto que demanda una formación religiosa para crecer en virtud y valores, muy a pesar de que las estrategias y didácticas practicadas en las escuelas del Ave María son precursoras de la Escuela Nueva.

Encontramos en la Hoja 27 de El Pensamiento del Ave-María donde cuenta el propósito de este juego, algunos de los objetivos que busca son:

- 1-Favorecer el desarrollo físico con la gimnasia militar.
- 2- Procurar el orden disciplinar con menor esfuerzo y mayor gusto de los alumnos.
- 3- Promover la instrucción, singularmente en Geografía e Historia de España.
- 4- Facilitar a los niños entretenimientos y juegos que, siendo de su gusto, conduzcan a algo práctico.

Pese a la coyuntura excepcional y los intentos de la Iglesia por combatir el laicismo que la clase política imponía en materia educativa, “la labor pedagógica del Padre Andrés Manjón es una de las pocas actuaciones concretas dentro de lo que se ha denominado el catolicismo docente, y es considerada por muchos como el máximo exponente de la renovación pedagógica católica” (Puelles, 1999; p. 251).

El padre y maestro sin duda adopta una actitud en primera instancia crítica no solo frente a la formación de niños, sino a la misma formación de los maestros y sus métodos de enseñanza, sus didácticas y modos de proceder; surge en él una vanguardia renovadora y de constante

actualización a la luz de lo que se debe indagar y hacer para que se aprenda más y de mejor modo, y que este aprendizaje impacte en la vida de los educandos.

Con él se inicia efectivamente una renovación escolar en España, a través de la aplicación de innovadoras prácticas metodológicas, parecidas en gran medida a las de la Escuela Nueva...y de un nuevo modelo de enseñanza integral y social dirigido a las clases humildes de la sociedad.” (Real, Ruiz, y Segovia, 2009, p. 4).

Actitud renovadora que no solo se centra en una mera instrucción funcional sino en una búsqueda de una formación integral, que implica un acercamiento a los valores morales y éticos. Además se pretende brindarles a estas comunidades una educación que los posibilite para afrontar las exigencias que ya percibía Don Andrés Manjón en la sociedad.

Esto implica un fundamento ético y pedagógico adelantado para su tiempo, ya que no solo se refugia su proyecto en una instrucción básica que era lo común para este tipo de poblaciones, sino que pretende de verdad brindar una alternativa desde la educación a estas poblaciones marginales y discriminadas. “Y en ellas pone en práctica, según él, un modelo de educación integral, orientado a la formación de hombres y mujeres “cabales”, preparados en todos los aspectos para vivir en sociedad”. (Real, Ruiz, y Segovia, 2009, p. 4).

Textos

El diario, en “El Magisterio Español” (Madrid) 36(1902) n.2567 p.202; n.2568 p.210; *El maestro mirando hacia dentro*, Madrid, Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1915; *El maestro ideal*, Granada, imprenta de las Escuelas del Ave –María, 1916; *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro primero*. Trata de condiciones del maestro, Madrid, Tip. De la revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1923; *El maestro mirando hacia dentro o de dentro a fuera. Libros segundo y tercero*. Tratan de los maestros capacitados e incapacitados por falta de

Religión y Moral, Madrid, Tip. De la revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1923; *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro cuarto*. Maestros didácticos y anti didácticos, Madrid, Tip. De la revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1923; *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Libro quinto*. Maestros sociales y políticos, Madrid, Tip. De la revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1924.

Este apartado fruto del trabajo en el instrumento: Matriz I, Contexto del autor. (Ver Anexo 1) Aporta a la construcción de la comprensión del aporte pedagógico de Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón teniendo en cuenta su contexto internacional, nacional, su vida y su obra, a partir de los textos que han escrito sobre ellos. A continuación en el siguiente apartado entraremos a profundizar de manera directa las obras escogidas de cada autor con el fin de acercarnos más a sus concepciones relacionadas con el juego como mediación pedagógica.

4.2 El juego en los textos seleccionados de los autores.

El presente apartado surge en coherencia con los objetivos dos y tres de nuestra investigación, los cuales apuntaban por un lado a Identificar el papel del juego en los textos de los pedagogos, evidenciado en la Matriz II (Ver anexo 2) en la que por medio de la síntesis de la lectura global de los dos textos, seleccionados bajo los criterios se identificaba el papel del juego en cada uno de sus libros. Por otro lado el segundo objetivo específico busca: Determinar la relación entre juego y pedagogía en Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón, y los aportes para la actualidad de sus apuestas, información que fue analizada y organizada en la Matriz III “Análisis categorial del texto” (Ver Anexo 3), insumo indispensable para la elaboración de este apartado.

En este apartado trabajaremos cada autor por separado, pues la idea es determinar su relación individual entre juego y pedagogía, para tal fin presentamos las concepciones trabajadas

en la matriz III (Ver anexo 3) Dividimos en dos partes los hallazgos del análisis de los textos de cada autor, a saber: la primera, *Relación del juego y otras concepciones referentes a la enseñanza*, donde se trató cada concepción: Niño, formación, maestro y escuela; y como cada una de estas se relaciona con el juego ; la segunda, *El juego como mediación pedagógica*, donde se trabajaran de manera implícita o explícita, según el criterio del investigador, las concepciones de: juego, relación entre juego y educación y Material didáctico. Para terminar con los aportes a la actualidad de cada pedagogo, dando cuenta de cómo su forma de abordar su contexto y descubrir su pedagogía del juego como mediación pedagógica, pueden servir de modelo e inspiración para el presente.

4.2.1. Rosa Agazzi

Analizando los textos de esta pedagoga, pionera de su época en el ámbito educativo en una sociedad todavía machista que le costaba creer que una joven maestra llevara a cabo tan original empresa educativa, se puede presentar la relación que ella establece del juego como mediación pedagógica. La importancia que le da al juego es evidente principalmente en dos de sus textos: el primero es un manual dedicado a las maestras para que enseñaran a cantar a los niños de manera adecuada: *Bimbi Cantate*. El segundo, un texto pedagógico de carácter práctico que refleja su experiencia en la enseñanza destacando los aspectos más relevantes sobre que enseñar y cómo hacerlo.

4.2.1.1 Relación del juego y otras concepciones referentes a la enseñanza

Concepción de niño.

Para Rosa Agazzi más que llegar a definir quién es el niño, lo presenta en su entorno, con su realidad que hay que valorar, ella afirma:

Sea entonces el niño, un niño, pero que sea un niño en la vida real, en su escuela, en su casa, en su país.... Se podría decir que se trata de una autoconstrucción de la personalidad, porque Rosa Agazzi dice esto, antes que muchos otros, el niño debe hacer, debe descubrir, debe aprender por sí mismo.(Agazzi, 1973, p. 12-13). Y el medio privilegiado para hacerlo es el juego.

Además para Rosa Agazzi el niño posee ciertas características que hay que aprovecharlas con fines educativos:

1. Tiene una **capacidad de fascinarse, asombrarse o sentirse atraído**, esta motivación hay que aprovecharla porque es un gran motor para aprender, “Los niños cuando ven las cosas permanecen admirados por la sorpresa” (Agazzi, 1973, p. 58).
2. El niño tiene una **capacidad increíble de absorber**, por su **gran memoria asociativa**. Rosa nos pone un ejemplo con el canto: “Todo el pequeño ser absorbe, la dulzura de la voz de la maestra, impecable en la entonación. (Agazzi, 1964, p. 13) así retiene lo que se le enseña, a diferencia del adulto.
3. **El niño tiene una gran capacidad de imaginación**, que puede ser aprovechada: “Por el impulso imaginativo propio del niño, el encuentra gusto por cuanto le es modo y medio de explicitar la riqueza y la aspiración imaginativa y fantástica de su ánimo” (Agazzi, 1973, p. 87).
4. El niño **se siente atraído por las cosas humildes**, en la propia voz de Rosa Agazzi: La separación de las varias materias viene seguida con vivo interés, por el hecho que el niño se siente más atraído por las cosas humildes que por las preciosas. (Agazzi, 1973, p. 109). Esta es una diferencia importante con el adulto a quienes sí les interesa lo ostentoso, el niño puede asombrarse aun de las cosas que parecen insignificantes,

ésta característica del niño es uno de los fundamentos más significativos para justificar el uso del material didáctico de las cosas sencillas y humildes, del llamado “museo de los pobres.”

5. Pero el niño no solo recibe, se asombra, se siente atraído, absorbe sino que también es protagonista es decir tiene la capacidad de **escoger lo que le gusta** y Rosa Agazzi no lo demuestra en varios ejercicios donde lo deja escoger: A los niños les gusta cantar trabajando, trabajar algo escogido por ellos mismos (Agazzi, 1964, p. 13).
6. Rosa Agazzi no está a favor de promover el actuar del niño movido por el instinto, sino de una gradual disciplina del espíritu, no restrictiva ni punitiva, mediante el ejercicio de la libertad conciliada con el orden. Es decir el niño es desorden que tiende a ser ordenado, esta característica tiene un tinte negativo: “No hay punto de llegada que no sea precedido de un punto de partida. En el **niño es el caos que aspira a convertirse en orden**. La naturaleza misma indica el camino correcto”. (Agazzi, 1973, p. 36). Por esto la formación está atravesada por el orden, incluso el juego es ordenado.
7. **El niño se debate entre el impulso y la razón:** Cuando la educadora pone en manos de los niños una cosa debe pronto recordar que en ellos habla la voz del instinto (del impulso). No en vano se ha dicho de un gradual ejercicio de contacto con las cosas. Las cosas, en nuestro caso, son medios de los cuales la educadora se sirve para enseñar al niño a superar la lucha entre el instinto (el impulso) que se impone y la razón que va haciendo camino. (Agazzi, 1973, p. 40-41). Ya que el instinto o impulso lo lleva a destruir sin mediada ni restricción las cosas, mientras que con la razón aprende a cuidarlas y utilizarlas de la mejor manera.

8. Para Rosa Agazzi **los niños inteligentes son los que saben observar y aprender**, el niño habrá visto, quizá muchas veces, cosas perfectamente iguales entre ellas sin poner atención. Solamente el niño inteligente aferra de un primer vistazo la existencia de caracteres comunes entre las cosas; los otros, generalmente, mirando sin ver. Y por tanto es necesario cultivar en ellos el espíritu de observación, principal, si no único medio, en el desarrollo de la inteligencia. ¿Cuáles cosas o hechos no son pasados a través de la observación? En la vida concreta, cuando se habla de unos trabajadores inteligentes, se hace referencia a las personas que, teniendo la costumbre de observar, actúa en consecuencia a una madurez por la experiencia que le da seguridad a la hora de juzgar y de actuar. Quien, por el contrario, no observa, juzga inapropiadamente, pero hay que poner atención de no caer en la tentación de exaltarlos. Es por esto que muchos de los juegos tiene que ver con la observación del material didáctico, que más adelante ampliaremos.
9. **El acto de pensar es difícil para el niño**, no se trata creer al niño tonto para aprender, sino que pensar es todo un proceso que se va fortaleciendo con ejercicios graduales, donde se va guiando y corrigiendo. Rosa Agazzi además hace una distinción entre los niños reflexivos quienes están atentos a no equivocarse y los distraídos: (En un juego sobre el color blanco y el negro) Los niños piensan y algo encuentran, no nos esperemos grandes cosas, el acto de pensar es difícil para el niño.

Concepción de niño y el juego como mediación pedagógica

Según Rosa Agazzi el niño se alimenta de la concreción exterior es decir de todas las cosas que hacen parte del material didáctico y por medio del juego logra hacer crecer también su concreción interior, su espíritu, su razón, el juego permite desarrollar al niño en todas sus

dimensiones. En cuanto a las características que describen al niño, son todas características necesarias para el juego: la capacidad de fascinación, de emoción en lo que hace, la capacidad de absorber y memorizar hace que mientras juega va aprendiendo nuevos términos, colores, dimensiones e incorporándolos en sí, casi sin darse cuenta, la capacidad de escoger lo que le gusta haciéndolo protagonista de sus juegos y de su aprendizaje. La capacidad de imaginación es importante para el juego pues le permite explorar nuevas posibilidades creativas para responder a los problemas que se le presentan por medio del juego. Además la capacidad de sentirse atraído por las cosas humildes es muy propio de que los juegos son para todos, y se puede jugar con cualquier cosa pues para el niño no es necesario lo más lujoso, a él lo divierte también lo más sencillo.

Concepción de formación.

Después de establecer las características encontradas del niño en los textos de Rosa Agazzi es importante ver qué clase de formación puede responder a ese niño y qué papel tiene el juego en ese proceso. La formación está encaminada a ser una formación:

Que le permita al niño descubrir, indagar, experimentar, tocar, **ser protagonista** activo de su formación, en palabras de Rosa Agazzi “Que sean los niños los que descubran la causa de la diversidad en las cosas.” (Agazzi, 1973, p.113) que el adulto no le de todo sino que él por medio de **la observación** descubra su realidad “Es bueno acostumbrar al niño a observar la materia y las transformaciones que surge por obra del hombre” (Agazzi, 1973, p. 117).

Una formación **que parte de las cosas que son interesantes y familiares para el niño:** así es donde sus cositas, las palabras que conoce y el juego tienen un papel preponderante, escuchemos:

Buscamos cuales son los caminos naturales de la educación, individuando cuales son los intereses del niño según el momento, los dinamismos y las exigencias de su desarrollo.

Estos intereses, y las cosas y las acciones para satisfacerlos no hay necesidad de irlos a buscar y deducirlo de grandes libros, de las teorías y de los sistemas: es suficiente mirar lo que el niño hace, recoge y usa, sus cosas son sus intereses y sus bolsillos su “museo”.

(Agazzi, 1973, p. 20).

Para Rosa Agazzi No es entonces necesario, y tanto menos oportuno, para ejercitarlo en el lenguaje, salir del ámbito de la cosas conocidas.

En esta medida en la formación **todo sirve para capturar la atención de un niño y divertirlo** pero Rosa Agazzi sugiere que es mejor hacerlo desde la realidad. Se hace así una experiencia que involucra toda la persona dejando huella en la mente y el corazón. “Si todo sirve para llamar la atención de los niños, para divertirlos, llevándolos en el mundo de la realidad. Son momentos bellísimos. Que dejan huella en la mente y el corazón de los niños y de la educadora.”

(Agazzi, 1973, p. 235).

Una formación **que confía en el niño** y en lo que se le ha enseñado:

Cada niño es responsable de las propias cosas: entonces orden, cuidado, atención para evitar daños y confusiones. Es este, la máxima, de práctico desenvolvimiento que se pueda obtener de un pequeño mundo preventivamente, ejercitado por una saludable actividad, mediante el gradual contacto con las cosas y los sucesos de las acciones. (Agazzi, 1973, p. 245).

Una formación que lleva **un proceso**, sin correr y saltar pasos, para que la percepción del niño en el contacto y en el juego con las cosas pueda ir formando los conceptos necesarios en su mente “Comencemos por tanto diciendo que no debemos preocuparnos sobremanera si el niño

priva alguna consonante, en este tiempo es necesario darle tiempo al tiempo.” (Agazzi, 1973, p.151) “Dejemos que el niño diga y se equivoque, entre más lo entretengamos en ejercicios fáciles, más rápido él se corregirá de los defectos de pronunciación.” (Agazzi, 1973, p.156), es una formación que **permite la equivocación** porque tiene la seguridad que ejercitándose con el juego adquirirá lo necesario para aprender de la manera correcta pero poco a poco. Por ende tiene paciencia pues sabe que pensar es un proceso complejo para el niño “Los niños piensan y algo encuentran, no nos esperemos grandes cosas, el acto de pensar es difícil para el niño” (Agazzi, 1973, p.77). Para Rosa Agazzi: “Donde no haya gradualidad no hay método” (Agazzi, 1973, p.176).

En este orden de ideas se busca una formación que **da precedencia a lo concreto sobre lo abstracto**, este es uno de los principios fundamentales en la formación de Rosa Agazzi: En la educación humana es obvio tener presente que puede variar el método y los medios didácticos, pero no el principio fundamental que establece la precedencia del concreto sobre el abstracto. Cuanto más lo concreto del que nos servimos se acerca a la vida real, más eficaz será la lima para arreglar la asperidad instintiva del educando. ¿Qué llevaremos al gimnasio de la educación? Todo lo que puede concurrir a dar una directiva de orden. ¿Qué debemos por el contrario impedir que entre? Todo lo que directa o indirectamente puede obstaculizar al niño la armonía de su crecimiento.

La formación tiene su origen desde la forma como Rosa Agazzi ve el mundo y al hombre en relación con las cosas que en el mundo existen:

Podemos deducir que Rosa Agazzi tiene un orden jerárquico en el valor de las cosas, primero reconoce a Dios como el creador que en el mundo puso al hombre y a las cosas, el hombre construye las cosas pero a su vez el hombre necesita de las cosas para no vivir sin

sentido, normalmente en una forma de ver las cosas común se pone al hombre por encima de las cosas, él las manipula a su acomodo, mientras que Rosa Agazzi tiende a formar para ver como el hombre debe cuidar las cosas, educar la mano, el espíritu y el corazón para poder darle buen uso. Este estilo de formación tiende a un orden y responsabilidad en el uso de las cosas. (Agazzi, 1973. p. 116 - 117)

Es así como:

Aprovecho para desaprobar, sea en la familia que en la escuela, tanto la costumbre de permitir al niño que todo toque y rompa a placer suyo, cuanto la restricción absoluta del “no tocar nada”. El primer caso crea vándalos, el segundo hace gente enredada, incapaz al hecho práctico de trabajar en contacto con las cosas. (Agazzi, 1973, p. 27).

Otra característica es una **formación integral**, en palabras de Rosa Agazzi (1973): “Se busca una educación completa, total, integral, como mejor se quiera decir, es decir no solamente educación, construcción de personalidad, o autoconstrucción de la personalidad” (p.13). Una personalidad en la que el niño también tenga una noción clara del bien en el manejo de su propia libertad.

Concepción de formación y el juego como mediación pedagógica.

En este nuevo giro copernicano de la educación en la cual el niño se convierte en el centro de la formación, Rosa Agazzi en su escrito muestra cómo el interés del niño y lo que le es familiar es la puerta de entrada para poder abrir las puertas a una buena percepción y aprendizaje, es así como en los llamados “ejercicios” o “juegos”, ella logra estimular al niño para que aprenda y mientras lo hace no solo logra una formación en conceptos teóricos sino que ella sabe que hay que partir de lo concreto, lo que el niño puede ver y tocar de allí la importancia que le da al museo didáctico o museo de los pobres como material didáctico, Rosa Agazzi les enseña a los

niños no sólo los colores, las letras, las características de los objetos sino también propende a una formación integral fomentando la construcción de la personalidad en el cuidado de las cosas, el buen uso de la libertad del niño hacia un orden en el cuidado de las cosas, mientras los divierte utilizando todo lo que está a su alcance, siendo consciente que la formación es un proceso le permite al niño jugar y a la vez equivocarse haciéndolo protagonista de su proceso formativo por medio de la observación y el juego dirigido.

Concepción de escuela.

Acercándonos al lugar donde Rosa Agazzi desarrollaba la formación y por ende el juego como mediación pedagógica cabe resaltar que ella quería su escuela alejada de la Escuela Tradicional, más bien soñaba e hizo realidad una escuela que fuera continuación de la casa, donde las maestras fueran madres amorosas por eso es que en la escuela de Rosa y Carolina Agazzi se hacen las labores ordinarias de la vida del niño en las cuales está incluido lo que más les gusta hacer.

La escuela está ligada a la vida:

En la escuela agazziana la vida no es nunca construcción artificial, esa no nos penetra desde lo externo, sino que está dentro con todas las propias exigencias de observación directa y de reflexión, que son el camino abierto de las exigencias del espíritu, y en este sentido que ella escribía: No se llega al espíritu infantil si no pasando por el camino de los sentidos. (Agazzi, 1973, p. 9).

Rosa Agazzi no quiere una escuela centrada sólo en los libros sino en la vida y la experiencia: “No se aprende la realidad con los libros y con las palabras; sino que se comprende, los libros y las palabras con la experiencia de la realidad y de la vida. Solo que, sería necesario traer la escuela a la realidad.” (Agazzi, 1973. Pág. 17). Por tanto no se crea en la escuela un

mundo ficticio, irreal, intangible sino un mundo concreto de las cosas y con las cosas, como medio para poder hacer del aprendizaje algo cotidiano.

El último aspecto a destacar en esta concepción es la organización de la escuela y aquí juega un papel fundamental el educador, esta organización que es muy importante para enseñar según el método agazziano se denomina por Rosa Agazzi: “coeficiente del orden material” y lo explica así:

Llamaremos coeficiente del orden material todos los medios que la educadora sabe tornar, hacia el ambiente y cada cosa, con el objetivo de agilizar las operaciones cotidianas que requieran traslado de objetos e ir y venir de personas. Antes en los jardines infantiles, no era necesario pensar mucho para obtener el orden en los materiales; no se trataba sino de fijar un lugar a cada niño en un armario, para colocar la lonchera y lo que traía de su casa. Cada propiedad era marcada con un número, que, en la de jardines poblados, ascendía a cien. Así como se usa ahora en los hospitales y en las cárceles. Un verdadero contrasentido para los niños analfabetas. Desde 1892 los primeros pasos de mi carrera como educadora de la infancia, tuve la necesidad de rebelarme a este absurdo sistema, sustituyendo al número, por una imagen significativa para el niño. Por este motivo nacieron las contraseñas, que ha sido bien acogida por los que trabajan en escuelas de la infancia. Cada clase tiene contraseñas propias, formando grupos especiales. Primera sección: objetos varios; segunda sección: utensilios y objetos usados en la vida práctica; tercera sección: figuras geométricas. Las contraseñas tienen, en primer lugar, el objetivo de distinguir nuestra propiedad de la de los demás; pero nosotros podemos también disfrutarlo como ejercicio de lenguaje. Cada cosa tiene un nombre, y cada nombre nos dice sobre la existencia de una cosa. (Agazzi, 1973, p. 45-46).

Relación entre juego como mediación pedagógica y escuela

Es precisamente la escuela el lugar donde Rosa Agazzi identifica explícitamente el papel preponderante del juego en la educación, ella no concibe una escuela sin juego: Me callo en cuanto a las escuelas que consideran el juego como hecho extraño a la vida de la institución” (Agazzi, 1964, p. 11), ella se cuestiona cuando estaba todavía en la Escuela Tradicional “Porque no cultivamos la poesía, el canto, la música, el juego con su belleza también en la escuela si son de fundamental importancia para la sociedad” (Agazzi, 1964, p. 13).

Por tanto una escuela que se relaciona con la vida y las cosas que hay en ella, que las utiliza teniendo en cuenta el medio por excelencia en que el niño no solo presta atención sino que se divierte y aprende mientras lo hace: el juego. Una escuela ordenada en función del juego pues se refiere al material didáctico que hay en ella y que el maestro debe conocer muy bien para poder utilizarlos con pertinencia, por ende no son las cosas lujosas quien le da la vida a la escuela, en voz de Rosa Agazzi: “La experiencia ha muchas veces ha demostrado que la comodidad y las condiciones más favorables del ambiente no son suficientes para realzar el destino de una escuela o de un instituto infantil. La fuerza motriz viene de la maestra (Agazzi, 1973, p. 35). Precisamente esta frase nos da paso a la última categoría antes de entrar a lo específico del juego.

Concepción de maestro.

Aunque la mirada está puesta en el niño, a quien se dirige todo el quehacer pedagógico y por quien se piensa una Escuela Nueva teniendo en cuenta sus gustos, Rosa Agazzi le da una gran importancia a la maestra, pues es ella quien finalmente direcciona la educación, es más es ella quien tiene que tener una serie de características y llevar a cabo el objetivo de la educación por

medio del juego, ya que el niño tiende a equivocarse y al desorden, necesita del afecto, de la maestra como madre amorosa, pero a su vez de la constante supervisión de lo que hace el niño, no para imponer sino para direccionar la percepción y así poder acompañar el proceso de formación integral del niño para que no se desvíe en desorden.

El siguiente párrafo de Rosa Agazzi reúne varios de los aspectos importantes que debe tener una maestra:

La fuerza motriz viene de la mente que dirige la vida en movimiento, cuya mente, aun teniendo lo necesario para ir educando – vocación, corazón, responsabilidad del deber, suficiente preparación técnica-, desde las primeras pruebas intuye que para lograr su noble intento necesita de medios auxiliares de “apoyo”, aptos para facilitar la transformación intelectual y moral del educando. De Aquí el museo didáctico y la necesidad de que estos medios sean intencionalmente preparados para que en cada ejercicio emerjan siempre, si no la promesa incondicional de un resultado infalible, el esfuerzo incesante de la mente educadora para orientar la voluntad infantil hacia la luz del verdadero bien. Bajo la asperidad del instinto se esconde la semilla del sentimiento; cada nudo o aspereza que se quita no puede ser más que un fruto de constante trabajo pulido guiado por la mano maestra. (Agazzi, 1973, p. 35).

La maestra es madre amorosa, pero también es guía y fuerza motriz de la escuela, que tiene vocación, corazón, responsabilidad, suficiente preparación técnica y sabe apoyarse del museo didáctico, este es el perfil de la maestra según Rosa Agazzi que puede complementarse también a partir de otras características que nombra en sus libros, a saber: La inteligencia para saber manejar todo, la ternura, la honestidad y el realismo, su conexión con la vida práctica y real, aun si no tiene los medios suficientes puede crear su propio museo con inteligencia y

dedicación, de hecho Rosa Agazzi critica a la educadora que pone obstáculos por creer que no se tienen los recursos suficientes:

Intento por el contrario atraer la atención sobre el museo a las jóvenes educadoras para que no usen la frase común de: “No se puede hacer nada, porque falta el museo”, Falta el museo pues bien, yo les enseño a prepararlo antes de seguir, mirémonos bien a la cara ¿Son ustedes educadoras de sentido o de burla? ¿Quieren hacer carrera trabajando o haciéndose remolcar? Si son de la segunda especie, váyanse de una vez por todas; mi consejo no es cosa de trabajadoras por un sueldo. ¿No? ¿Son de un alma buena, feliz de poder dar su contribución a la educación de la infancia? Oh, entonces vengan junto a mí, que yo estaré muy contenta de enseñarles tantas pequeñas cosas. (Agazzi, 1973, p. 39).
Palabras fuertes pero que pueden llegar a definir la vocación de un educador.

Por ultimo destacaré entre muchos otros aspectos que para Rosa Agazzi el gesto, el consejo, la palabra persuasiva, el ejemplo de la educadora son los centinelas listo a prevenir o reprimir algún movimiento desordenado; algunas veces para evitar un acto voluntario y travieso. ¿Reprimir? En ciertos casos sí. Dejar pasar, en quien educa, algunas veces, cuando no es cómoda escapatoria, es síntoma de debilidad. Astucia se necesita, energía y espíritu de sacrificio. Por tanto cualquier método o sistema será siempre carta mortal si quien está llamado a educar no tiene delante el arte de disciplinarse a sí mismo y las propias acciones. El compromiso de la maestra-educadora debe ser inexpugnable: situación moral que imprime responsabilidades en cada acto que no sea conforme a la palabra educación, tomada desde su más amplio significado. El maestro no puede enseñar sino aquello que sabe: el educador no puede mostrarse al educando si no a través del propio vestido. La educadora alimenta con el ejemplo el sentimiento de

fraternidad. No solo permite entre los niños la ayuda mutua, sino que también ofrece la posibilidad en muchos ejercicios relacionados con el museo.

4.2.1.2. El juego como mediación pedagógica.

Esta parte tratará principalmente de la experiencia fundante de Rosa Agazzi para crear una nueva escuela donde el niño y el juego son indispensables, luego trataremos los tipos de juego, los destinatarios de su obra, las características del juego en la escuela de Rosa Agazzi, el museo didáctico y sus características y la importancia de este aporte para la educación actual.

Experiencia Fundante

Hay momentos cruciales en la vida de las personas, cuando los fundadores de ciertas comunidades religiosas tienen su inspiración, llamado o revelación para crear un nuevo carisma se le llama “Experiencia fundante” traspasando el término Experiencia fundante a los hechos que motivaron a Rosa Agazzi, para marcar un antes y un después en las prácticas educativas, así: antes, castigaban a los niños si se distraían con juegos o cosas que no fuera el abecedario, les revisaban diariamente los bolsillos como prevención para que esto no sucediera, después de su experiencia fundante Rosa Agazzi da participación activa en la vida de la escuela al niño y sus intereses que lo motivan y alegran, es decir se le da participación activa al juego, y al museo didáctico que se va articulando poco a poco. Encontramos entonces una experiencia rica en saber observar la realidad, en saber escuchar las voces de los más débiles, en alegrarse y compartir lo que hace feliz al otro, al niño.

En voz de Rosa Agazzi de su libro “Come intendo il museo didattico” encontramos narrada su experiencia de la siguiente manera:

Los bolsillos de los niños están llenos de cosas algunas veces no tan lindas y hasta peligrosas como: cajitas, clavos, botones, pedazos de borrador, cintas, pita. Antes, cuando

el maestro sorprendía un muchacho jugando con sus cosas mientras él estaba explicando el alfabeto, estaba autorizado, después de botarlas por la ventana, o sobre el techo de las casas cercanas, a castigarlo. Después llegó la costumbre de revisarles los bolsillos a los niños en las mañanas para quitarle todo aquello que no tuviera que ver con la escuela, pertencí yo también al ciclo innovador de la disciplina escolástica (Agazzi, 1973, p. 29).

Rosa Agazzi Cuenta un hecho:

Los bolsillos de mis treinta niños revisados habían dado un discreto contingente de clavos, castañas crudas, piedritas, cascara de nueces, el último de la fila un pobre niño linfático, que apenas se sostenía sobre sus piernas arqueadas, con insólita rapidez saco del bolsillo una cosa, intentando esconderla de mi revisión, pero la pequeña mano no podía contenerla, tanto que, viéndose descubierto, el niño no supo esconder la confusión. Tengo todavía presente en los pequeños labios temblorosos una expresión dialectal que significaba: “Es tan lindo”, acompañado de una mirada que parecía oración. Mire... era una ollita de barro pequeñita con adorno de oro. Sonriendo, para no infringir la regla, puse la ollita junto a las otras cosas requisadas, pero un nudo de angustia me cerró la garganta. Una ollita podía ser por un día la felicidad de aquel niño infeliz y la escuela se lo rapaba. Intranquila por la experiencia rebusqué en mi misma cosas que de los libros no había aprendido, y entendí que para merecer la confianza y la sinceridad de los niños, por el contrario de quitarles esas diminutas cosas, debía provocar que ellos mismos me las mostraran como si fuera un juego, yo debía admirar las cosas sin que la admiración fuera mentira, les di consejos, les guarde las cosa que traían como hace un amigo, para después en la tarde devolverlas. Así hice, solo que lo que cada vez más traían más, entonces las apreciaciones tenían un margen de tiempo cada vez más amplio.

Se me ocurrió una idea, y si aquellas cosas, muchas de las cuales se iban y regresaban de casa a la escuela se convirtieran en patrimonio común, si se pudieran asociar al museo didáctico. No poseía casi nada una muñequita con un vestido pegado al cuerpo, los ejercicios que estaba ideando de forma muy prematura, me dejaba incierta de su utilidad. Fueron unos clavos los que me dieron la idea...después de pedirlos prestado al que lo poseía figuraron en mi lección sobre el opuesto largo-corto al lado de dos lápices largos y dos cortos que había llevado. Cuando después le pedí al niño que los donara, me di cuenta que el niño que los poseía, radiante de alegría se convirtió en objeto de admiración entre sus compañeros, pero ¿cómo es posible? Dos miserables clavos pueden darle gusto a la maestra, así debieron pensar todos esos niños, pues a la mañana siguiente todos me trajeron clavos. Una mamá me hizo señas de que quería hablar conmigo. “¿Señora maestra cuales son los clavos que le sirven? Mi niño no supo explicarse bien” y mientras tanto abría un cartoncito donde había clavos de varios tamaños y formas. Acepte conmovida cuanto me quería dar ¿Cuál era mi deber ante tal inesperada riqueza?, y ¿a toda esta ingenua espontaneidad? Tocaba pensar de inmediato a la forma de aprovecharlo. Y esa mañana nos divertimos con el Juego del vendedor de clavos. En seguida las ideas pulularon en la mente; a veces era el mismo material el que las sugería...después de haber lavado las cosas y expuestas al sol, las subdividí en unas cajas, en ellas agregaba cosas mías, rotas o enteras. Tenía para todos los niños, ese bazar formaba la alegría de los niños. Debí rápido darme cuenta que haciendo directamente participes a los niños en la vida de la escuela es decir buscadores conmigo de los medios que habrían dado motivo a nuestras cordiales relaciones diarias (relaciones que sin que ellos se dieran cuenta yo disfrutaba para darles las bases de la educación de la mente al corazón) Ellos iban siendo

más tranquilos, inclinados a los juegos donde la imaginación, la iniciativa personal y colectiva tenían una máxima parte. Los bolos se convertían en columnas de juego, en vigilantes del orden, en otra cosa; a veces en trombas, en muñecas, en árboles. Gran complacencia tenían los niños cuando sabían que sus cositas, sus humildísimos regalos fueron acogidos en mi armario, distribuido en cajas, cada uno con su relativa indicación. (Agazzi, 1973, p. 30).

Una de las mayores fuentes de cambio es dejarse interpelar por la realidad, las preguntas más cruciales que desequilibran para bien la vida de Rosa Agazzi son: ¿Por qué la escuela le quita al niño la felicidad? ¿Cuál era mi deber ante tal inesperada riqueza?, y ¿a toda esta ingenua espontaneidad? Tocaba pensar de inmediato en la forma de aprovecharlo. Y la respuesta fue haciendo participes a los niños de la vida de la escuela, es decir, Rosa Agazzi llega al juego gracias a que observa y valora lo que para los niños es importante, lo que les gusta.

Si para los niños son importantes incluso las cosas que para los adultos no tienen valor, entonces esas pequeñas cosas con las que ellos juegan serán acogidas en la escuela de Rosa Agazzi, ella lo plantea así:

¿Creen que tiene poca importancia el hecho de prestar atención sobre las cosas que poco cuentan para encontrar el modo de utilizarlas con fines educativos? Cuento como una aristocrática Señora, encargada de visitar los colegios, aun complaciéndose de mi visible actividad, me hizo esta propuesta: “y si invitaran las familias ricas de la fracción a contribuir con dinero a la formación de un museo más selecto...usted vendría ayudada en su inútil fatiga”, agrega la señora muy segura de dar un consejo como persona de buena condición económica y competente. ¡Esto se llama...no entender! (Agazzi, 1973, p. 31).

Como vemos no todo el mundo entendía la sencillez como acogía Rosa Agazzi lo importante para el niño, el deseo de encasillarlo todo en un museo persistía, pues no se concebía material didáctico alguno, más allá del encerrado, estático y frío material puesto en las vitrinas de un museo, en los cuales los niños no tienen que tocar, solo ver.

El museo didáctico de Rosa Agazzi por eso es llamado el museo de los pobres pues se encuentra en los bolsillos, es manipulable, y puede funcionar de forma ordenada para enseñar a los niños. Esto hace que como todas las cosas nuevas, que rompen paradigmas Rosa Agazzi haya tenido muchas críticas, por ser joven, por ser mujer y por la novedad de su método que involucra el juego, que en el momento tenía una condición peyorativa por la Escuela Tradicional. A estas críticas con su tenacidad ella responde:

Para darle gusto a aquellos que no se resignan a creer como una humilde, joven maestra de jardín infantil allá podido tener ideas propias y descubrir nuevos medios didácticos, a estos que no se permiten atribuir estos medios a algún nombre respetable, aunque si vino a la luz veinte o treinta años después, no es fuera de lugar contar como nace en mi este ejercicio que ningún texto y ninguna escuela me habían sugerido antes. (Agazzi, 1973, p. 32). Todo está, en saber disponer las cosas en modo que esto se haga con la convicción de almas educadoras. (Agazzi, 1973, p. 33).

Así es como Rosa Agazzi concebía el juego siempre dentro de la escuela al igual que Andrés Manjón, y todo su valor está en descubrir que un juego guiado puede conllevar a una buena formación en los niños no solo de conceptos sino de valores éticos, como ella misma cuestionaba a las educadoras que dudaban de su intuición:” ¿Creen ustedes, educadoras, que estos ejercicios son de poca importancia para el desarrollo de las actividades mentales? No es fácil

cultivar la reflexión y el juicio, aquí la educadora demuestra que muchas veces se puede dar el encargo al juego.” (Agazzi, 1973, p. 82).

Rosa Agazzi no se quedó frustrada en su forma de ver la realidad, de abrirse a ella sino que hizo algo al respecto, estableció un estilo nuevo, lo que sucede en la actualidad es que valoramos al niño pero no lo que es importante para él, sabemos la importancia de educarlo, de formarlo, pero no queremos adoptar lo que lo emociona, cuantas veces en las clases se nos pide que cambiemos la metodología, que están aburridos, y no solo es cuestión de agradarlos y hacerles pasar un rato agradable sino de disfrutar el juego, o las actividades como las llama Rosa Agazzi, junto con ellos de su experiencia destacamos como ella disfrutaba jugando:

“Para los niños era una fiesta; y también para mí porque sentía aplicar con naturaleza, en la vivaz charla con los niños, los elementos del lenguaje hasta ahora aprendidos.” (Agazzi, 1973, p. 78).

Tipos de juego en la escuela.

Sistematizando su experiencia escrita destacamos que dentro de la escuela se distinguen dos tipos de juego: El juego de recreación, o relacionado con los juegos en el descanso que rompen el ritmo de estudio y el juego en el aula con fines educativos y objetivos claros. Sin embargo según Rosa Agazzi ambos juegos deben ser supervisados por la maestra para que no degeneren en detrimento de la formación del niño, hablamos entonces del valor del juego guiado.

Como nos centraremos en las características del juego en el aula, es pertinente nombrar aquí lo poco que conocemos con respecto al juego en el descanso, Rosa Agazzi no habla nunca de un juego libre y de su importancia como lo hace Édouard Claparède, para Agazzi : “Los hechos de la vida deben ante todo reflejarse en el juego; “¿La recreación? Una hora de “descanso” para todos, un inciso hecho para interrumpir la seriedad de la vida educativa, y precisamente por ser inciso, puede tener también sabor picante,” (Agazzi, 1964, p. 7). (Con

picante se refiere, a los mensajes poco aptos para los niños, ella propone cambiar eso por algo educativo para los niños y seguir enriqueciendo de educación su vida.) Critica fuertemente las rondas, que son las actividades privilegiadas para la hora del descanso, que tienen mensajes negativos para los niños, que no los forman en valores sino en violencia.

Destinatarios del juego

Los destinatarios del juego como mediación pedagógico, como hemos venido nombrando son los niños, porque es su preocupación por la felicidad de los niños lo que lleva a Rosa Agazzi a pensar en este nuevo estilo de formación, sin embargo los niños que inspiran su empresa educativa son niños del postconflicto, que vivían una extrema pobreza y saturados de privaciones, tal como sucede con nuestros niños colombianos, sin recurso alguno, como material didáctico recurre a lo que los niños traen consigo.

Para este pueblo pobre y desatento ella (Rosa Agazzi.) Ideo y construyó con cuidado cordial, su material, su “museo” constituido de las pequeñas cosas de cada día, servibles o inservibles, de botones, de recortes de revistas o periódicos, de postales ya enviadas, de piedras, de clavos, de semillas y de fruta, de aquellas cosas, en conclusión, que, donde sea, los hijos de los pobres encuentran y de las cuales aprenden sobre la vida concreta, hecha de sacrificio, de trabajo, de creatividad. (Agazzi, 1973, p. 6).

Por eso su pedagogía parte de la vida, de todo lo que hace parte de la vida ordinaria del niño y el juego puede aplicarse a estas cosas, y como el material y los ejercicios pueden conseguirse en cualquier lugar lo único necesario es el deseo de la maestra por implementar este nuevo estilo que requiere mucho de sus capacidad, de su inteligencia, de su programación y preparación del material, de su creatividad. Rosa Agazzi creyó en que el juego y la educación

podían estar de la mano, y además de esto podían potenciar procesos cognitivos significativos y formativos eficaces.

Características del juego

Para Rosa Agazzi hablar de juego es hablar de los ejercicios que se realizan con el material didáctico o museo de los pobres. Por tanto en sus libros juego es sinónimo de ejercicios. La cita que viene a continuación nos permite ver como se pasa de un concepto a otro sin problemas como sinónimo:

Ejercicio: consiste en invitar al niño a tomar dos balones uno duro y otro blando, es necesario ver como se da cuenta la mano cuando se acerca al material blando para dejar intacta la forma, en este ejercicio el niño experimenta la propia habilidad y aprende el arte de manejarse a sí mismo. Los niños se divierten en estas pruebas, déjmelos ejercitarse pero no permitamos que el juego se degenera en desorden (Agazzi, 1973, p. 113-114).

Sin más preámbulos y teniendo en cuenta el ejercicio anterior podemos deducir características del juego.

1. El juego tiene un objetivo guiado por la mente de la educadora con fines educativos, para lograr este objetivo la maestra prepara previamente el material, en este caso: dos balones.
2. Los niños participan en el juego: siente el balón, lo perciben, experimentan.
3. Tiene siempre dos fines: tanto de adquirir los conceptos, en este caso, duro y blando percibiendo la realidad; como un fin moral, para aprender el arte de manejarse a sí mismo.
4. La maestra debe observar y guiar el ejercicio velar “para que el juego no degenera en desorden”. A este mismo respecto encontramos otro juego con otro fin de desarrollar las habilidades del lenguaje en la expresión oral, en este caso como en muchos otros, también hace la misma observación a la maestra, a saber:

Debe la educadora estar atenta para que lo que se revela bajo la vestidura del juego chistoso no se degenera en actos de rebelión o en expresiones vulgares. Para que esto no ocurra, ella misma. Con el pretexto de enseñar el juego, asuma una o el otro rol y las sostenga con sencillez infantil para que los niños, mientras viven a través de la acción su misma vida, sean inconscientemente puestos en un balón rectilíneo, puesto en modos de urbanidad tanto civiles como de palabras. (Agazzi, 1973, p. 74-76).

5. Por último y no menos importante, porque de este nació la idea del museo didáctico: los niños deben divertirse, mientras juega el niño reafirma mucho su propia personalidad además de disponer siempre el alma para la alegría.

Esta caracterización de un solo juego o ejercicio sencillo de los muchos que aparecen en su libro nos sirve para comprender los diferentes aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de jugar, la versatilidad de los objetivos por parte de la maestra con un fin formativo puede variar, sin embargo es importante crear la confianza en el niño.

Rosa Agazzi le daba vital importancia al juego preparándolo con diferentes Actividades: historias relacionadas con el jugando, dibujos hechos por los niños y otros ejercicios que pueden surgir de una actividad o de la otra. Aquí la cuestión es de creatividad para sacarle mayor ganancia al juego como mediación pedagógica aprovechando la alegría y la motivación que producen en los niños.

Hasta aquí lo relacionado con el juego: un juego que nace en las escuelas a partir de una experiencia fundante en Rosa Agazzi observando la realidad y el valor que cada niño le da a sus juguetes (cosas simples que guardan en sus bolsillos y que le servirá para pensar el museo didáctico, o museo de los pobres), que traza el paso de la Escuela Tradicional con la Escuela Nueva; un juego que dentro de la escuela se divide en juego de recreación y juego como ejercicio

en clase para aprender conceptos, ambos acompañados por la maestra y verificando que tenga fines morales formativos; un juego con cinco características que nombramos y que se ven reflejados en los ejercicios que escribe en su libro; un juego que se nutre y refuerza con diferentes actividades como refuerzo de los conceptos según el objetivo de la maestra pero buscando que el niño siempre participe y se divierta y por último dos observaciones que le hace Rosa Agazzi a la maestra mientras se juega: que vaya despacio siguiendo un proceso sin afanes y que tenga en cuenta a los niños que aprenden lento para que puedan también hacer su proceso sin que sean llevados por los más rápidos a la hora de aprender.

Ahora entraremos a profundizar el museo didáctico o llamado “Museo de los pobres”, fuente inspiradora de creatividad educativa y de muchos ejercicios que dieron excelentes resultados en la escuela Agazziana.

El museo didáctico

No se puede pensar el juego en las escuelas de Rosa Agazzi sin tener presente el museo didáctico como alma de esta forma educativa, y lo devela la experiencia fundante, Rosa Agazzi piensa en el juego pero antes de pensar en el juego piensa en el juguete y el significado de éste para el niño, ya Fröbel y Montessori habían introducido la idea del juego y del museo en la escuela pero siempre con un material prefabricado y costoso, que se alejaba de las clases menos favorecidas. He aquí la iniciativa de Rosa como novedosa, porque era un material que los niños pueden manipular y siente como suyo.

Abriremos justificando el uso del material didáctico como apoyo para conseguir los objetivos de la educación: “Cada ejercicio (juego) tiene una finalidad propia (objetivo): los medios didácticos deben facilitar llegar a la finalidad.” (Agazzi, 1973, p. 159) entonces el museo didáctico facilita conseguir los objetivos educativos.

Pero ¿Qué quiere decir saber tener buen uso del museo didáctico? Saber tener buen uso del museo didáctico quiere decir saber usar cada cosa e imagen, para que se conviertan en estímulo de la curiosidad del niño. No la curiosidad superficial que se queda en la admiración de las cualidades exteriores, sino la curiosidad que va en búsqueda de la vida de las cosas, por tanto es ejercicio de observación que suscita diferencias, juicios y asociación de ideas. ¿No es acaso objetivo de la educación suscitar ideas, costumbres, sentimientos? Y ¿por cuál camino, sino atrayendo los sentidos del niño a examinar las cosas para que después, con el propio trabajo mental, él llegue a entender que la vida es un hecho en el cual incluso las cosas más mezquinas encuentran el porqué de su propia existencia? Ahora es un defecto común en la escuela presentar y considerar las cosas tan solo en su perfección. Rosa Agazzi critica:

En lo ordinario no se puede concebir la idea del museo escolástico sino con un complejo de objetos lindos, nuevos, lujosos, sobre todo costosos. La vida de las cosas como las de los individuos, no es solo normal también es accidental; y que mal si al lado del estado de perfección no estuviera el de las cosas que se alteran. El mundo es lindo porque varía y es vivo porque la vida se disuelve y se recrea (Agazzi, 1973, p. 26).

Al parecer la ruta para sacarle mejor provecho al museo es:

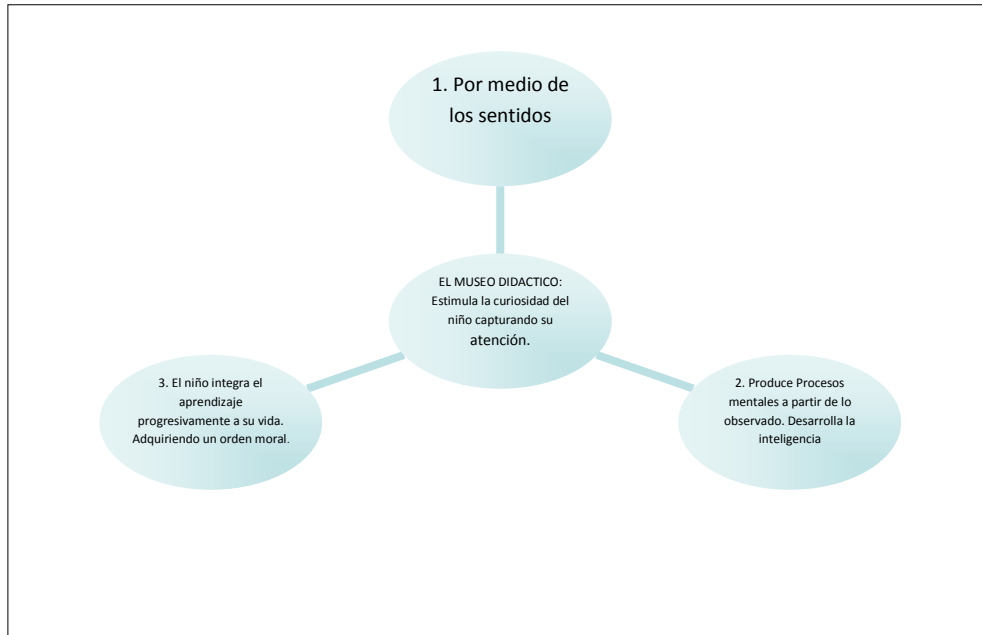


Figura 4.11. Características del material didáctico en Rosa Agazzi

En cuanto al método objetivo enseñó al educador que las cosas, en la escuela tienen la virtud de sustituir las palabras y son útiles subsidios en la formación de las ideas. Se vio la necesidad del museo escolástico. “Una feliz innovación esta, en el campo didáctico. Nuestro museo ha siempre correspondido al principio fundamental de que el mundo externo debe ser estímulo para observar, para pensar y para hablar.” (Agazzi, 1973, p. 25). “Nosotros nos serviremos del orden material para dar gradualmente la idea, en el límite de las posibilidades, del orden moral como base de la conducta.” (Agazzi, 1973, p. 11).

Es necesario formar en la costumbre del respeto por las cosas sean o no frágiles, bellas o feas, nuestras o de otros. Este sentido de respeto es pasado por alto, tal vez por ser difícil inculcarlo, en consecuencia el vandalismo, especialmente en algunas localidades va creciendo. La palabra educación debe tener para nosotros un significado más amplio del que normalmente le atribuimos. Es falso creer que para educar basta fortalecer los sentidos, los sentidos fortalecidos

le darán, en un individuo sano, percepciones exactas, pero lo que da forma al sentimiento y fuerza a la voluntad se debe a la noción clara del bien, aquel que daña las cosas, por el gusto de dañarlas quita a los demás la posibilidad de disfrutarlas; él puede tener mente pero es deficiente en el sentimiento. (Agazzi, 1973, p. 28).

El objeto del museo didáctico mientras ofrece motivos de conversación, marca el principio de una vida basada en el orden de la cual el espíritu del niño toma el camino para una práctica y saludable orientación.

Características del museo didáctico

El museo didáctico de Rosa Agazzi tiene unas características que lo distinguen de cualquier otro juguete, museo o material didáctico, las enumeraremos a continuación:

1. Es un material espontáneo no fabricado en serie: es un material que le atrae especialmente al niño, de las cosas sencillas, recordemos cuando pequeños que nos entreteníamos con cualquier juguete, con cualquier cosa, sin importar que fuera la más perfecta y bella, deja mucho que decir para una sociedad consumista como la nuestra, en la que las cosas se votan cuando ya no sirven y se reemplazan fácilmente, entre más nuevo y atrayente mejor, pero el material de Rosa Agazzi, tiene esta característica propia, que es un “material natural” y “espontáneo”, que se encuentra en cualquier lugar, que se puede donde sea reencontrar y construir, porque está hecho de todas las cosas que nos rodean, en las cuales los adultos no se fijan, pero a las cuales los pequeños se dirigen con ojos maravillados y curiosos, como a las fuentes más ciertas de su propia experiencia. Lo propio del material Agazziano está aquí: en que no puede ser fabricado en serie, ya que no puede ser construida en serie la vida, la cual está hecha, por el contrario, de circunstancias, de casos y de encuentros fortuitos, no pensados, no preparados, sumamente reales, con cosas, con personas, con animales, con flores, con acciones, con trabajos que todos hemos experimentado,

desde siempre, y que han construido, paso a paso, nuestro saber de niños, el cual fue, y permanece, la base de nuestro saber de adultos. (Agazzi, 1973, p. 6-7).

2. Es más fácil encontrarlo que saberlo utilizar: es fácil encontrarlo porque está en todo lado pero organizarlo y emplearlo con fines educativos, es el reto y es lo complejo; A los maestros y maestras que, llegando al fondo de este libro, se decidieron entusiastas a seguir el método, las palabras y las cosas aprendidas, pero se preguntan, al mismo tiempo donde pueden encontrar el material para el museo, quisiera decirle: el material esta en todo lado, es necesario saberlo ver, ordenar, presentar; se compre lo menos posible, se haga...es la vida el verdadero museo, que no toca embalsamar, sino hacerlo evidente y resplandeciente. (Agazzi, 1973, p. 14).

3. Requiere entonces creatividad y vocación de parte del maestro para servirse de las cosas ya que es más fácil encontrarlo que saberlo utilizar: En nuestro museo, una mesita, una silla de pocos pesos, se convertirán en motivo de lenguaje y confrontación, fuente de actividad imaginativa...es más fácil preparar un museo que saberlo utilizar...quien inventa un ejercicio no hace más que seguir un impulso de la intuición; y el esfuerzo mental termina al aparecer la idea desnublada. Pero quien debe aplicarlo, si tiene tela de educador, debe siempre coordinar un objetivo didáctico con finalidades educativas (Agazzi, 1973, p. 40).

4. Se mueve bajo el principio de que ninguna cosas es inútil, por tanto es muy barato: Ninguna cosa es inútil cuando se sabe sacarle benéfica ventaja...regresando a nosotros, nuestro museo no cuesta nada; “se podría incluso llamar el “museo de los pobres” si no se pudiera sacar incluso más beneficio que el de los ricos...establezco el principio de que ninguna cosa es inútil .naturalmente” (Agazzi, 1973, p. 108).

5. El niño es el protagonista y beneficiario del museo: El niño tiene sed de cosas y de imágenes: el museo de la educadora debe saberlo saciar a tiempo oportuno con la abundancia del

material. No es difícil encontrar imágenes de cosas para cada grupo del que se habla; y si también la recolección cuesta sacrificio de tiempo al prepararla, la educadora debe saber provocar al niño con estas cosas la alegría de vivir. (Agazzi, 1973, p. 166-167).

6. El niño puede proveerlo: La profesora conoce el objetivo pero el niño puede ayudar en la búsqueda del museo así sentirá las cosas cada vez más suyas, Pasa muchas veces que las cosas mismas vengán en nuestro encuentro sin que nosotros las veamos y hagamos tesoro de ellas: “miremos a nuestro alrededor, los niños mimos pueden venir en nuestra ayuda para proveer el material para los ejercicios.” (Agazzi, 1973, p. 108).

7. Todas las cosas sirven pero deben estar limpias, ordenadas y ser de pequeñas dimensiones para poder organizarlas en la escuela: “para esta recolección se debe mirar que las cosas estén limpias y que sea de pequeñas dimensiones, condición necesaria para poderlas reagrupar y colocar en armarios y sobre mesas.” (Agazzi, 1973, p. 39).

8. Se organiza en cajas bajo el conocimiento de los niños: “En una caja, con capacidad nosotros iremos reuniendo “material” que los niños conocerán. Algunas de este material pueden convertirse en objeto de búsqueda en el ambiente mismo de la escuela o durante algún paseo en el campo.” (Agazzi, 1973, p. 108).

9. Los niños se hacen responsables en el uso y el cuidado del mismo, siguiendo el ejemplo de la maestra: ya hemos hablado de los beneficios del material didáctico aun reconociendo su beneficio de capturar la atención del niño, es importante el cuidado porque ya enseñando el trato por las cosas, son varias las referencia hechas por Rosa Agazzi a este respecto y que muestra que antes, durante y después del juego es necesario mostrar el mismo cuidado: “Las conversaciones y el trabajo deben mantener en buen estado el material. La maestra debe entonces enseñar el uso del material.” (Agazzi, 1973, p. 234). “El ejercicio va iniciado con pocos elementos que la

maestra entrega a cada escolar en la bolsa, cuya limpieza y conservación él se hace responsable.” (Agazzi, 1973, p. 225).

10. El material responde a fines educativos: El material es según los intereses infantiles, acertados y puntuales sin error; como lo encuentra el niño mismo, un museo no museo, de cosas vivas y vivificantes; usado para los fines educativos, o sea de activación de procesos de desarrollo y de espiritualidad del niño mismo. (Agazzi, 1973, p. 21). Es importante que cada ejercicio con el material tenga un objetivo educativo. El material de indiscutible valor didáctico, encierra en sí los elementos para llamar la mente del escolar en un pequeño esfuerzo de atención y de procesos cognitivos importantes.

Todas estas características hacen del método de Rosa Agazzi un método único, recursivo, que toma en cuenta al niño como principal protagonista, al niño que debe ser guiado en un progresivo proceso mental y moral dentro de una escuela que no lo saca de la realidad, por el contrario toma lo más importante para él sus cosas, sus juegos para seguir promoviendo su crecimiento. Por esto su valentía de llevar a cabo lo que hizo nos motiva a preguntarnos hasta donde en la actualidad esta forma de educar es significativa.

4.2.1.3. Aportes para la actualidad.

1. Tiempo de post guerra: Rosa Agazzi empieza a incursionar en sus escuelas en una época dura de post guerra, la mayoría de las personas de aquel entonces vivían una pobreza extrema, una carencia de recursos básicos, una austeridad impuesta por la necesidad, nada de lujos, nada de grandes cosas, más bien los niños heredaban la ropa de sus hermanos y la sociedad estaba aterrada de la barbarie de la guerra, de la injusticia, de las muertes inocentes, del dolor de las madres por la pérdida de sus hijos, y de las esposas por la de sus esposos, niños huérfanos, heridos sino de cuerpo de alma, de resentimiento. En ese contexto no ajeno a nuestra realidad

Colombiana, Rosa Agazzi ideó su forma de ver el mundo desde la esperanza de los niños y aunque ella no lo hace explícito en sus escritos, que mejor forma de elaborar la realidad de post conflicto que por medio del juego, que puede enfrentar a contrarios, dejar afluir sentimientos camuflados de dolor, competencia, iras no elaboradas, sin herir a nadie, más bien enseñando mientras se juega bajo la guía del maestro la bondad del alma, la libertad del espíritu, la solidaridad, el perdón y las buenas costumbres. De hecho Rosa Agazzi critica todo aquello que va en contra de las buenas costumbres en los mensajes de los niños y pone de ejemplo: ¡Cuánto hay de fantástico en ciertos juegos preparados para la infancia! Y ¡Cuan poca intención de educar! : El oso que muestra sus sádicas proezas, el cazador que mata, el gato, el perro o el mico que roban, el caballo con rabia que da patadas, el niño caprichoso no son ciertamente los mejores entretenimientos que se puedan ofrecer a las almas confiadas a nosotros para gustar el perfume de las cosas bellas. (Agazzi, 1964, p. 8). Estas claves nos pueden ayudar a elaborar el post conflicto sin hacerle daño a nadie, más bien construyendo en nuestros juegos, letras de canciones, dibujos, el cuidado por la vida, por el otro, por las cosas que nos rodean, creando un espíritu más abiertos al perdón y a la reconciliación. No se trata tampoco de distraer a los niños, ajenos a la realidad sino a que logren disfrutar de las cosas que los rodean y cultivar buenas costumbres de cara a una sociedad desesperanzada y deprimida que la guerra forma sin pretenderlo.

2. En una escuela con prácticas tradicionales. Otra excusa que suelen poner los educadores es que la escuela en la que trabajan no les da la oportunidad de cambiar e innovar métodos que tengan el juego, sin embargo Rosa Agazzi por mucho tiempo también realizó todas las prácticas de la escuela tradicional: tirarle los juguetes a los niños, castigarlos, hasta que se dio cuenta de ellos, los miro, decidió hacer algo por ellos. Hasta que ella dentro de la estructura de la escuela tradicional escucho a los niños y se fijó en sus intereses, valoró lo que valoraban, amo sus juegos,

sus cosas, sus juguetes y decidió cuidarlos y acogerlos en su forma de enseñar. Claro que el maestro hoy en día tiene que cumplir con notas, formatos, pero eso no es impedimento para planear algo diferente.

3. Experiencia fundante de cada docente ¿hasta cuándo?: en Rosa Agazzi su experiencia fundante, su sensibilidad a los clamores de los niños le hizo cambiar el rumbo y marcar un nuevo paso a una escuela abierta al juego, pero hasta cuando esperar un experiencia fundante, bien la invitación está en que aprovechemos su experiencia docente para darnos cuenta que el juego en el aula funciona y crea niños capaces de disfrutar e involucrarse participativamente, sin la tensión fría del aula, del maestro con poder que pregunta y regaña, de las evaluaciones, claro está que la decisión es desacomodarse pues evidentemente es más fácil seguir sentado en la zona de confort, así sea aburrida para todos, así nadie aprenda significativamente, así no provoque nada en la vida de los estudiantes más que repulsión a la escuela. Ella escucho la frase de un niño que no quería entregar su juguete su objeto porque lo consideraba hermoso, y cuestionó cómo la escuela puede quitar el único medio de felicidad de este niño. Cuantas voces no escuchamos por parte de los estudiantes en el aula y las criticamos entre maestros, niños que se notan cansados, estresados y que dice: “estamos aburridos” “podemos hacer clase afuera” “tenemos sueño” “podemos cambiar de actividad” “no hay una metodología más activa” esto dentro de los que lo dicen, cuantos más incluso nosotros no decimos cuando salimos de clase con los pares: “menos mal terminó estaba que me dormía” de todas formas la kinésica también nos muestra el estado de los jóvenes y niños en las clases, pero lejos de escucharlo, analizarlo, y cuestionarnos como Rosa Agazzi nos hacemos los sordos y criticamos a esos jóvenes y niños. La pregunta es hasta cuando escucharemos sus voces o hasta cuando nos implicaremos realmente para hacer una educación no solo más agradable sino más eficaz y significativa.

Muy pretencioso puede sonar pero, ojalá que esta investigación pueda ser parte de la experiencia fundante de algún docente o directivos, de alguien que se tome a los niños y jóvenes muy en serio y desee desacomodarse para mejorar.

4. Material sencillo, para Rosa Agazzi la pobreza de la guerra no fue obstáculo para no emplear los recursos que están a su alcance para educar, claro está, eso requiere más de la maestra y su creatividad que de los grandes recursos, se viene a la mente cuantas aulas virtuales donadas a escuelas por razones sociales pero que se dañan por falta de manejo por parte de los maestros, creo que el aporte que nos hace Rosa Agazzi es que no nos conformemos con la idea de que no hay apoyo y no hay recursos para enseñar, se puede enseñar con lo que es significativo para los niños, con sus juguetes, con actividades que les permitan ser en una época destinada al no ser. Estos materiales se pueden construir en todo lugar requiere de alguien que crea en la experiencia de la tradición de estos personajes que destacamos y estudiamos.

5. El cuidado de las cosas en un mundo materialista y consumista: El museo didáctico y la forma de relacionarse con las cosas, incluso las que parecen inútiles, las cosas que nadie valora pueden ser un tesoro para enseñar en el método educativo de Rosa Agazzi, enseñar el ciclo de vida de las cosas, el cuidado y sacarle provecho incluso a lo gastado, no usar y botar, de hecho Rosa Agazzi critica tanto la prohibición de tocar todo y no manejarlo porque crea a niños torpes como el tocar y dañar todo sin criterio que crea vándalos. Esta visión extremista busca hallar su punto de equilibrio en el buen uso de las cosas que la educación enseña, pero ¿será posible en la actualidad hablar de esto en un mundo materialista y consumista? Los niños botan lo que no le sirve, sin cuidado, ni prevención, y cada día el mercado nos vende más necesidades que nos hace desechar lo que no le sirve, este es uno de los retos que nos podemos proponer desde una revaloración de las cosas y de la vida misma.

6. Hacer divertir al niño: Rosa Agazzi en repetidas ocasiones quería divertir a los niños, hacerlos felices, capturar su atención, entretenerlos y casi sin que ellos se dieran cuenta irles enseñando todo pero de forma agradable, actualmente que profesor tendría este aspecto como objetivo de su quehacer docente, dudo mucho encontrar uno, claro sin una búsqueda de aprobación por parte del estudiante, sino porque valora la importancia de aprender cuando a uno le gusta y se divierte y que mejor medio que el juego para hacerlo, pero hay un ensimismamiento de parte de los docentes que no les permite mirar a los jóvenes o niños que forma, lo importante es transmitir pero la forma si es catedrática ellos tienen que aguantarla y aprender. Sin embargo un estudio de una realidad educativa exitosa como la de Rosa Agazzi nos demuestra lo contrario que la forma si es importante y que mientras se juega se aprende incluso más.

7. Dedicación por parte del maestro. Rosa Agazzi en su escrito también reconoce que la responsabilidad es del maestro, afirma que conseguir el material es sencillo lo difícil es saberlo emplear, quererlo emplear, apostar por algo nuevo, intentarlo a pesar de las dificultades e incomprendiones que pueda traer, Rosa Agazzi recibió muchas críticas pero eso nunca la detuvo a seguir construyendo un proyecto en el que se hizo realidad que el juego fue una verdadera mediación pedagógica que mejoró la escuela y por qué no decirlo, la vida de los niños.

8. El valor de la investigación como teoría de una práctica satisfactoria y las prácticas actuales. Muchas de las preguntas que nos hacían a lo largo de nuestra investigación fueron encaminadas hacia el para qué de nuestra investigación. Es verdad que hay muchas teorías escritas sobre la importancia del juego en la vida del ser humano, escritos por psicólogos, historiadores, antropólogos, etc. Destacan su valor en la vida del hombre, pero aquí no se trata sólo de una teoría que se queda en especulación, es una teoría que se construye desde una praxis significativa, desde una práctica exitosa, que dio fruto, que abrió nuevos paradigmas impensables

hasta entonces. ¿Por qué estos hombres pudieron hacerlo? ¿Qué podemos aprender y aplicar de su experiencia a nuestros contextos actuales? Son las preguntas que lanzan el desafío a una práctica actual. Nuestra intención no es sólo construir teoría a partir de la teoría de una práctica, valga la redundancia, sino construir practica desde una práctica que llegó a escribirse. Una práctica escrita, que analizamos, interpretamos, codificamos y decodificamos para mover a los docentes que hoy se sienten llamados a hacer más de lo que les pide el sistema, de hacer algo importante y más eficaz en la vida de sus estudiantes.

4.2.2 Édouard Claparède

4.2.2.1. Relación del juego y otras concepciones referentes a la enseñanza

Concepción de niño.

Recordemos que de “La Escuela Nueva”, Édouard Claparède es uno de los mayores defensores y exponentes, lo cual quedaba reflejado en todo su discurso y trabajo , por ende en él debía hacerse notar su percepción de niño la cual iba en contravía de lo que hasta entonces se pensaba, pues negaba rotundamente el pensamiento que lo reducía a un hombre a escala, un hombre pequeño, por el contrario resaltaba la visión de que el niño habría de vérselo como un ser individual particular con unas características y necesidades propias y asimismo con una manera diferente de relacionarse con el mundo comparado con los adultos.

Además de esto, Édouard Claparède invita a reflexionar sobre lo natural que consideramos la existencia de la infancia, sin preguntarnos sobre su sentido, simplemente la notamos, sabemos que está allí pero no la pensamos; ¿por qué no cuestionarla? ¿Por qué existe y por qué tantos años en la vida humana? ¿Por qué no podemos sobrevivir y asumir ciertas tareas adultas a más temprana edad como lo hacen otras especies cuya infancia dura pocos meses, días, horas?

Pues bien, frente a esto Édouard Claparède afirma que la naturaleza se ha encargado de prolongar este periodo de infancia acompañado con otra etapa que es la juventud, y la destaca como un tiempo óptimo de aprendizaje y no como una ausencia de experiencia sino como un deseo por conocer que es innato y que con la llegada de la edad adulta se congela, se paraliza, en sus palabras:

La edad adulta es la cristalización, la petrificación; la infancia tiene por objeto el alejar lo más posible este momento, en el cual el ser, perdiendo su aptitud a “llegar a ser”, se coagula, se fija definitivamente en su forma, como el pedazo de hierro que el herrero ha dejado enfriar. (Claparède, 1910, p. 137).

Concepción de niño y su relación con el juego

En coherencia con lo anterior, al ver al niño como un adulto en miniatura se le demanda de la misma manera, se desea que actúe bajo unos parámetros morales instaurados a nivel social, que él, no solo desconoce sino que no le representan nada pues su mundo cobra sentido y es simbolizado a partir del juego, el cual se convierte en el puente por excelencia entre nuestra realidad adulta y su realidad, entre nuestra percepción y la suya, según Édouard Claparède (1910) “En el niño, el juego es el trabajo, es el bien, es el deber, es el ideal de la vida. Es la única atmósfera en la cual su interés psicológico puede respirar y, por consiguiente, puede obrar”.

Concepción de Formación.

La pedagogía práctica se propone un cuádruple objeto: preservación de la salud, gimnasia intelectual y física, amueblar la memoria y educación propiamente dicha. Cada uno de estos objetivos implica sus problemas propios. **1. Preservación:** El primer deber del educador, como todo el mucho convendrá, es el de no perjudicar. Seguramente que es imposible acomodarse a la letra con este *desiderátum*, porque toda educación escolar es perjudicial en algún respecto al

desenvolvimiento normal del niño, pues no se promoverá éste obligando al niño a permanecer sentado todo el día en un aire confinado, la espalda doblada, en lugar de dejarlo correr libremente. Pero la preocupación constante del educador debe ser la de reducir todo lo posible este perjuicio; es preciso que el mal que se produce a un niño bajo pretexto de instruirlo, no sea nunca superior al bien que le reporte esta instrucción. ¿Para qué amueblar la memoria de un individuo y enseñarle el arte de pensar, si esta enseñanza tiene por efecto debilitar, recargándole, sus energías vitales, amenguar su esfuerzo, es decir, apartarlo precisamente de las situaciones en las cuales podría aprovechar sus conocimientos y su juicio?

2. Gimnástica: (intelectual y física). – Antes de enseñar es preciso aprender a aprender. Los problemas comprendidos en esta categoría son relativos a la educación de los sentidos, de los movimientos, del espíritu de observación, de la atención, del razonamiento. ¿Cuál es el orden normal del desenvolvimiento de estas facultades? ¿Qué vale tal rama (lenguas muertas, matemáticas, etc.) como medio de ejercitar tal facultad? ¿A qué edad debe enseñarse tal disciplina para su valor gimnástico alcance su máximo? ¿Cuál es el papel de las lecciones de cosas, o de los trabajos manuales, o del juego, o del ejercicio físico, en el desenvolvimiento de la inteligencia? ¿Es preferible que el alumno trabaje solo, o en común, por el contrario, con sus camaradas? ¿Para qué género de trabajo es el aislamiento más o menos provechoso?

3. Aprovisionamiento de la memoria: Por importante que sea enseñar a aprender, y sea cualquiera la razón que se tenga para quejarse de que esta gimnasia del espíritu sea sacrificada con frecuencia al recargo de la memoria, no es menos verdadero que la adquisición de un capital sólido de conocimientos es, en efecto, indispensable. Es preciso, pues, amueblar la memoria, y, por consecuencia, se plantea la cuestión de saber a qué edad es más plástica la memoria para una categoría dada de conocimientos; por cuál memoria (visual, auditiva, verbal, motora), son mejor retenidos los recuerdos, no se facilita la retención de

los hechos, presentándolos y asociándolos de cierta manera, si es el interés o la repetición lo que constituye la mejor condición para la fijación de los conocimientos, en cuál momento del día es más fácil la fijación de los conocimientos (por ejemplo, antes o después de la comida, etc.) 4.

Educación propiamente dicha: Aquí no se trata de ejercitar la inteligencia o amueblarla, sino más bien de orientar el carácter, de estimular el celo, de desenvolver la voluntad y la personalidad. Esta misión, delicada y difícil entre todas, comprende a la vez el ejercicio o la inhibición de ciertos instintos, la cultura de ciertos ideales y la adquisición de ciertos hábitos; implica, pues, la gimnasia y el amueblamiento; es una síntesis. Los problemas que suscita son numerosos. Ejemplo: ¿Cuáles son los elementos del carácter? ¿Cuáles son las causas de la pereza? ¿Cuáles son las condiciones de la voluntad? ¿Qué es el “celo”? El celo de un estudiante por el trabajo, ¿Es la causa o el efecto de su aptitud para tal rama de sus estudios? El desenvolvimiento de los gustos estéticos, ¿tienes un eco sobre el de las cualidades morales? ¿Cuáles son los fundamentos psicológicos de la mentira? ¿Cómo curarse del miedo, de la timidez? ¿Cuál es el influjo de los deportes sobre la educación de la voluntad? ¿Cuáles son los efectos psicológicos de los castigos? Etc. Podrían multiplicarse hasta el infinito las preguntas de este género. Conviene notar que ninguna de ellas puede resolverse *a priori* o por discusiones teóricas. Sólo la experiencia es capaz de dar la solución.

Concepción de Escuela.

Édouard Claparède es fuerte al criticar la escuela, pues la describe como un lugar frío, sombrío y alejado de toda realidad e interés del niño, un espacio cerrado que solo llama a una quietud permanente tanto física como mental, coercitiva y por ende poco coherente con la naturaleza del estudiante pues este es un ser activo, curioso, inquieto, que al llegar a la escuela ve atropellado su ser dado que las libertades que tenía fuera, ahora son limitadas o anuladas por

completo y a cambio recibe órdenes, imposiciones, castigos y un cúmulo de “saberes” que al no ser de su interés jamás podrán ser traducidos en conocimiento.

Concepción de maestro.

Aunque Édouard Claparède centra su atención en el niño, da un papel preponderante al maestro y asegura que éste puede influenciar tanto de manera positiva como negativa según su actuar; en sus palabras:

El educador tiene una gran influencia sobre la expansión del niño. Unos favorecen esta expansión; todo en ellos invita a que el niño se abra, se despliegue, se afirme, tome confianza en sí mismo. Otros tienen una influencia opuesta; su simple presencia molesta al niño que se repliega en sí mismo y adquiere el hábito de no exteriorizarse. (Claparède, 1965, p. 79).

Es por ello que el maestro ha de poseer las herramientas necesarias para acercarse y mantenerse de la mejor manera junto al estudiante, respondiendo a las demandas propias de cada edad y para ello requerirá de un vasto conocimiento sobre el desarrollo del infante que, según Édouard Claparède, lo brinda la psicología y asevera que el maestro que educa sin contar con estas bases, se arriesga a trabajar por ensayo y error, exponiendo el bienestar del menor; esto lo metaforiza de la siguiente manera:

Sin duda que a fuerza de construir puentes que se derrumban o máquinas que estallan, un técnico sin instrucción teórica acabará por perfeccionar sus obras, por encontrar ampliamente las formas de construcción que es incapaz de calcular. Pero, ¿quién querría semejante ingeniero? Un maestro sin educación psicológica está exactamente en el mismo caso, con la diferencia, sin embargo, de que cuando un puente se agrieta, al construirlo, se apercibe inmediatamente y se repara o se hace otro nuevo. Mientras que si es una

inteligencia o un carácter lo perturbado en su evolución, se descubre demasiado tarde para que sea posible remediarlo, y en ningún caso pueden construirse otros. (Claparède, 1965, p. 33).

Con esto Édouard Claparède no pretende desmeritar la importancia de la práctica en el ejercicio docente, pero sí critica a aquellos maestros que basan su quehacer solo en ella sin fundamentarse en el estudio del desarrollo humano y más aún en la complejidad del aprendizaje, pues si bien es cierto la práctica dota de estrategias para abordar la tarea de educar pero es un proceso que demanda mucho tiempo además de muchos errores también, mientras si se cuenta con los conocimientos previos esto podría ser enriquecido con la práctica y traer magníficos resultados.

4.2.2.2 El juego como mediación pedagógica

Édouard Claparède se esfuerza en comparar el niño con el adulto para hacer más comprensible la complejidad de la infancia, es así como equipara al juego en el niño con el trabajo en el adulto, refiriéndose a este como el motor para constituir las nociones de responsabilidad, de deber, de moral, de necesidad social y sobretodo sirve el juego en el niño para despertar su interés y desarrollar actividades que de no ser por este medio solo podría alcanzarse a partir de la fuerza, de la imposición; es así que el juego cobra un papel preponderante en el desenvolvimiento del niño, según Édouard Claparède (1910) el niño debe *desenvolverse* él mismo. Los dos instrumentos a los cuales recurre instintivamente para realizar esta obra, son el juego y la imitación.

Pero, ¿Qué es el juego? varios postulados han intentado responder este cuestionamiento, a continuación cuatro teorías:

1. Teoría del descanso: Bastante se ha escuchado que el juego es una perfecta estrategia para dar alivio al cuerpo, para liberar tensión y alcanzar el descanso anhelado, pero esta teoría pierde fuerza si tan solo se piensa en que el juego demanda un alto consumo de energía, la cual es escasa en un cuerpo fatigado que indudablemente busca reposo y no más actividad; además de ello si se observa a un niño, el no espera a estar fatigado para jugar, al contrario desde la primera hora de la mañana, su interés está centrado en emprender cualquier juego.
2. Teoría del excedente de energía: Esta postura afirma que el juego posibilita el deshacerse del exceso de energía, pero ¿qué tan válida es si recordamos que los niños pueden jugar hasta quedar dormidos sobre sus juguetes? O mejor aún, no es extraño ver niños convalecientes que sin tener un gran derroche de energía no dudan en destinar su tiempo al juego.
3. Teoría del atavismo: Ésta se basa en la concepción de la niñez como una recapitulación de la evolución de la raza y expone que el juego sirve al niño para desdeñar algunos comportamientos precarios que ya no le serán útiles, así como el renacuajo hace mover su cola repetidamente hasta desprenderse de ella; según esto entonces la niña que juega con sus muñecas asumiendo el rol de madre, está disminuyendo en vez de fortaleciendo, habilidades propias de este ejercicio. Por ello esta teoría se desvanece.
4. Teoría del ejercicio preparatorio: contrario a la anterior, esta propone que el juego desarrolla habilidades que ayudarán a tener una mejor adaptación y desarrollo social en la adultez, situación que no es exclusiva de la raza humana sino de otras especies animales, así pues y a modo de ejemplo es natural ver como un gatito se avalancha sobre una pelota de papel arrastrada por el viento, esto como un acto natural y no aprendido que es reflejo

de su instinto que lo prepara para sus caserías futuras, donde el ratón será lo que reemplace ese pedazo de papel.

Juego en la escuela.

¿Por qué había de oponerse el trabajo al juego? Notemos que para los griegos la palabra *schole*, de donde nosotros hemos sacado “escuela”, significa *ocio*. Y aun en los latinos, *ludus* quería decir lo mismo *juego* que *escuela*, el *ludis magister*, o “maestro de juego”, era el maestro de escuela. Fue bajo la influencia de un cristianismo mal comprendido, que condenaba todo júbilo como si fuera un vicio, cuando se fue despreciando poco a poco el juego y oponiéndolo al trabajo. De esta concepción medieval sufrimos todavía hoy sus tristes consecuencias.

La escuela no está dando respuesta a las necesidades de los estudiantes al obviar su desarrollo evolutivo y lo que la pedagogía enseña ante todo al educador es que si quiere que sus esfuerzos se vean coronados por el éxito, debe adaptar esta educación a la propia naturaleza del niño. Porque de nada sirve querer ir contra las leyes de la naturaleza. Ni siquiera en los casos en que se quiera modificar la naturaleza se debe prescindir de sus leyes, sin perjuicio de volverlas en su provecho. Como se ha dicho con acierto, no se manda a la naturaleza más que obediéndola.

Así pues, la pedagogía debe reposar sobre el conocimiento del niño, como la horticultura reposa sobre el conocimiento de las plantas, es una verdad que parece elemental. Y, sin embargo, es enteramente desconocida por la mayor parte de los pedagogos y de casi todas las autoridades escolares. Bastará recordar para demostrarlo que en la mayor parte de las escuelas normales no se profesa ningún curso de psicología del niño.

Ahora bien, el autor no se queda solo en un cuestionamiento frente al quehacer de la escuela, también expone una serie de cualidades y tipos de juego para evidenciar un poco más sobre la importancia de que éste sea llevado a la escuela, veamos:

1. Juegos sensibles: – Los niños encuentran un placer, sobre todo los pequeños, en el simple hecho de experimentar sensaciones. Les divierte probar las más diversas sustancias, el producir sonidos, el examinar colores. Los nenés juegan a tocar, a palpar los objetos.
2. Juegos motores: – Estos juegos son innumerables; los unos desenvuelven la coordinación de los movimientos. Los movimientos del lenguaje toman también parte en esta clase de juegos.
3. Juegos psíquicos: – Se dividen en juegos intelectuales y afectivos. **Los juegos intelectuales** son aquellos que hacen intervenir la comparación o el reconocimiento, la reflexión o la invención, la imaginación creadora. La imaginación juega un papel importantísimo en la vida del niño; se mezcla en todas sus ocupaciones. Como ocupa un lugar de primer orden en la vida mental del hombre, importa que se ejercite desde muy temprano. La imaginación creadora es la que eleva al hombre por encima de la naturaleza, permitiéndole agrupar los elementos en nuevas combinaciones. (...) Una última clase de juego intelectual es la curiosidad, que puede definirse con Gross como un experimento intelectual o un juego de la atención. ¿Por qué es curioso el niño? ¿por qué quiere tocarlo todo? ¿Por qué quiere él conocer el por qué y el cómo de todas las cosas? Porque tiene necesidad de hacerlo así para realizar su desenvolvimiento. La naturaleza no ha puesto en nosotros el conocimiento innato de las causas y los efectos de los fenómenos, sino el deseo y el medio de procurárselo, lo que es mil veces más precioso. Este deseo que reviste la forma de una interrogación, nace del sentimiento de lo desagradable que provoca en nosotros la no comprensión de las cosas, es decir, la inadaptación, y el medio de satisfacerle es la observación, la experimentación, la investigación del mecanismo de las cosas. Pues bien, la curiosidad del niño no es más

que el ejercicio preparatorio de ese instinto de preguntar y de experimentar, que se pone en movimiento a cada momento. Esta curiosidad-juego, se distingue de la del sabio en que su placer reside en su cumplimiento mismo, mientras que la del sabio se halla sostenida por el placer del descubrimiento; el niño es curioso por el placer de serlo; el sabio lo es para saber. *En los juegos afectivos* se encuentra placer en suscitar emociones, aunque sean desagradables. El dolor divierte, a veces, si es voluntariamente aceptado; la inmersión en un baño helado tiene en sí poco encanto; pero se encuentra cierto placer en desafiar el estremecimiento que provoca. *Los juegos de inhibición*, consisten en una detención voluntaria, en reprimir los movimientos. Tienen una gran importancia, porque el adulto, cuanto más civilizado sea, más tiene que retener sus impulsos; en el animal, en el salvaje, en el imbecil, en el alcohólico, el paso al acto es inmediato. Es preciso, pues, que el niño, para formarse como ser pensante, aprenda ante todo a retener la acción. El ejercicio de esta función de detención da lugar a varios juegos: el de contener la risa, el de contener ciertos reflejos, contención de movimientos voluntarios, ejercicios de inmovilidad.

Además de la clasificación anterior, el autor propone también una según las funciones del juego, así tenemos a continuación:

1. Juego de Lucha: Los niños luchan y disputan no solamente entre sí, sino que ejercen con frecuencia su instinto de lucha contra el maestro, al que miran como un horrible tirano. Existe, en efecto, entre maestros y discípulos, una hostilidad cuya causa no se explica. Hay, entre unos y otros, divergencias de interés; sus fines, sus móviles, sus ideales, son diferentes. Es verdad. Pero entra en ello, sin duda, también el placer de la lucha por la lucha misma. No es necesariamente por odio por lo que el escolar hace esas malas

pasadas a su maestro, sino sencillamente por el placer de hacerlo respondiendo a una necesidad de su naturaleza.

2. Juego de caza: Son, en primer lugar, los juegos de perseguirse, del escondite, etc. Puede colocarse aquí el instinto de coleccionista, tan desarrollado en las especies animales que deben aprovisionarse para la invernada. Este instinto produce en el niño el juego de las colecciones: colecciones de sellos, de insectos, etc. (...) El niño colecciona por el placer de reunir. La cantidad es para él preferible a la calidad. Lo coge todo. ¿Habéis vaciado alguna vez el contenido del bolsillo de un niño? Es un verdadero museo de curiosidades; piedrecitas blancas, billetes del tranvía, conchitas, clavos viejos, flores secas, papel de plata, tapones, innumerables fragmentos de plomo, de almáciga... todo esto ha atraído la atención del niño y ha sido cuidadosamente conservado por él. ¿De qué clase de encantos imaginativos rodea él todos estos objetos? ¿Qué significación íntima les da? Nos sería preciso, para comprenderlo, volver por algunos instantes a la edad infantil; pero, desdichadamente, el camino del tiempo es imposible desandararlo
3. Juegos sociales: Entran en este grupo la camaradería, los paseos en común, la formación de campamentos, de clanes, de pequeñas sociedades infantiles a imitación de las sociedades de adultos, con presidente, secretario, etc. La mayoría de los juegos influyen, por otra parte, indirectamente en el desarrollo de los instintos sociales.
4. Juegos familiares: Podrán llamarse así los juegos que son basados en el instinto maternal o del hogar. El lugar preferente lo ocupa aquí el juego de las muñecas, el más extendido acaso y también el más antiguo, que pone en juego a la vez los instintos de la maternidad, de la dominación y el de la imitación.

5. Juegos de imitación: La imitación es un precioso auxiliar del juego. Hay que distinguir dos matices en ella: la imitación juego, en el cual el niño imita por el placer mismo de imitar (por ejemplo, el juego del mono, en el que el niño hace gestos y muecas más o menos raras y los otros tienen que imitarle lo más exactamente posible), y el *juego de imitación*, en el cual la imitación tiene, sobre todo, por objeto el suministrar elementos para el cumplimiento de un acto que se quiere por sí mismo. Así, en sus luchas, los niños imitarán a los pieles rojas, si un grupo de estos indígenas se exhibe por entonces en la feria; serán <japoneses> o <Boers>, si una guerra en el Extremo Oriente o en el Transvaal reitene la atención pública etc. Ésta rápida ojeada basta para mostrar que, conforme a la teoría biológica, cada categoría de juegos es el ejercicio preparatorio para cada actividad o función útil.

El juego a través del material didáctico.

En el mundo actual, tan radicalmente transformado, si no desde el punto de vista espiritual (el bruto primitivo sigue latiendo todavía bajo la ligera capa de barniz que le recubre), al menos del punto de vista material, el juguete constituye uno de los elementos que más nos ligan al pasado. El reino de los juguetes es el reino de lo conservador. Muchos, entre ellos, no sólo son, siguiendo la fórmula consagrada, “renovación de los griegos”, sino que “proceden de la más remota antigüedad”, y conservan vestigios de costumbres primitivas.

Los juguetes interesan incluso a la historia de la civilización, ya que han servido a veces de sugerencia para importantes descubrimientos; los pequeños thaumatropios² del siglo pasado

² **Thaumatropio**, también llamado *Rotoscopio*, *Maravilla giratoria* o, en inglés, *Wonderturner*, juguete que reproduce el movimiento mediante dos imágenes. Consiste en colocar dos imágenes sobre una placa circular oscura, cada una a un lado, y hacer rotar el círculo mediante dos cordeles situados en ambos costados. El rápido giro produce que, ópticamente, y por el principio de persistencia retiniana, la ilusión de que ambas imágenes están juntas.

han originado el cinematógrafo; fue jugando con los cristales cóncavos y convexos de un gallo de campanario como el hijo de un obrero holandés descubrió por azar la lente de aumento; fueron niños divirtiéndose en el patio de Louvre en transmitirse ruido de un extremo al otro de una viga, quienes hicieron nacer en el espíritu del Laennec la idea del estetoscopio aplicado a la auscultación.

El juego tiene además otras funciones: agente de compensación para los sentimientos de inferioridad del niño; permite la expresión de yo, o por lo menos ciertas virtualidades del mismo a las cuales la vida ordinaria no proporciona alimento suficiente; multiplica en proporciones considerables el campo de experiencia del niño, le hace adquirir conciencia de sus fuerzas, de sus recursos, de sus relaciones con las cosas; le proporciona armas para la lucha por la vida, etc.

Las múltiples funciones del juego nos harán ver ahora fácilmente cuáles son las de los juguetes. Sirven ante todo para estimular el juego; son al mismo tiempo instrumentos de esta gimnasia que conduce a la destreza de movimientos, a la habilidad manual. Pero además de fomentar la actividad motriz, son también ocasión y motivo de actividad intelectual, especialmente de imaginación creadora. Poseer una muñeca o una locomotora será germen para la incitación a innumerables descubrimientos. Precisaré crear un medio y circunstancias apropiadas a la vida de estos juguetes: la muñeca deberá estar vestida, alimentada castigada si es tonta, cuidada si está enferma.

Y la locomotora tendrá que arrastrar los vagones, atravesar estaciones y túneles; todo ello gracias a la fantasía del muchacho. Fijémonos que esta función estimulante de la imaginación se realiza mejor cuanto más sencillos sean los juguetes; los excesivamente perfeccionados dejan menos margen a la iniciativa y al espíritu de combinación. Se venden muñecas que hablan, pero no es más que un lujo superfluo, porque “el niño se encarga de hacer hablar las muñecas mejor

que todos los mecanismos del mundo”. Si bien el juguete significa un llamamiento a la fantasía, tiene además y simultáneamente otra función diametralmente opuesta, pero no por ello menos preciosa para el desarrollo infantil: adapta éste a lo real. La actividad de nuestro espíritu está, en efecto, dominada por dos tendencias antagónicas, pero que deben trabajar de acuerdo, y que son como los dos tiempos de nuestra respiración mental: la imaginación y la preocupación por lo real. Aquélla fecundiza ésta. El juguete enseña al niño a tener en cuenta los datos de la realidad, la resistencia de las cosas. Le obliga a plegarse, aun jugando, a los datos de la experiencia y a las exigencias del mundo exterior. Otra utilidad del juguete es el permitir al niño la manifestación libre de sus aptitudes.

Todo juego tiene un alcance educativo. Se denominan, sin embargo, juegos educativos aquellos que están compuestos de manera que ejerciten especialmente determinadas funciones mentales y así mismo ejerciten la inteligencia la cual, según Édouard Claparède sólo tiene valor en cuanto es instrumento de acción, y los conocimientos con que se la nutre no valen sino en la medida en que necesitan su intervención. La inteligencia no puede manifestar una actividad normal si no está relacionada con el deseo que ocasiona su movimiento, y con la acción, que marca su punto de llegada.

Lo que llamamos inteligencia es el proceso que surge cuando el individuo se encuentra frente a una situación que ni su instinto, ni sus automatismos adquiridos, le permiten resolver; “es el proceso psicológico que tiene por función resolver con el pensamiento una nueva situación” (definición propuesta hace ya largo tiempo por Stern y por mí mismo). Claro que si la situación no es nueva la inteligencia deja de intervenir: es el hábito el que regirá la conducta en estos casos (o el instinto, si el problema, aun siendo nuevo para el individuo, no lo fuera para la especie).

4.2.2.3. Aportes para la actualidad.

1. Tiempo de post-guerra: Es bien sabido que un contexto de guerra trae consigo una serie de situaciones que llevan al hombre a vivir experiencias extremas que quizás en otras circunstancias jamás experimentaría, llevándolo a un descubrimiento propio dado por la necesidad de asumir posiciones que lo ayuden a superar las dificultades y en suma, a sobrevivir.

El pedagogo Édouard Claparède conoce esta realidad de primera mano, dado que desde muy joven tuvo que ver como su familia se vio forzada a huir de Francia como estrategia de supervivencia, y años más tarde presenciar el desespero con el que llegaban habitantes de países vecinos a refugiarse en su tierra natal, evitando ser víctimas de la guerra.

Por esto, en sus postulados es frecuente encontrar su apuesta por llevar la realidad a la escuela, para que ésta sirva de preparación para la vida, guardando respeto por las diferencias individuales.

La educación en pro de un pensar leal debe fijar la atención sobre estas diferencias de puntos de vista que se desconocen totalmente en la mayoría de los conflictos. Esto es lo que los envenena y hace insolubles, ya que se busca la dificultad fuera de donde en realidad se encuentra. No; el universo no es el mismo para todos los hombres; me refiero al mundo que vivimos en la vida cotidiana, no al del físico o del astrónomo; lo llevamos en nosotros mismos, y no coincide jamás con el de nuestros semejantes. Para el psicólogo existen tantos universos como individualidades o seres que *perciben, sienten y piensan*. (Claparède, 1965, p. 124).

Es importante entonces retomar lo que tantas veces se ha promulgado a viva voz, volcar la mirada al estudiante, a la individualidad, a la particularidad, presentándose esto como una, de otras varias, forma de abordar el conflicto y postconflicto en el que se ha visto sumergido nuestro

país y según el autor esto es posible por medio del juego pues afirma que este sirve de agente de compensación para los sentimientos de inferioridad del niño; permite la expresión de *yo*, o por lo menos ciertas virtualidades del mismo a las cuales la vida ordinaria no proporciona alimento suficiente; multiplica en proporciones considerables el campo de experiencia del niño, le hace adquirir conciencia de sus fuerzas, de sus recursos, de sus relaciones con las cosas; le proporciona armas para la lucha por la vida, etc.

2. En una escuela con prácticas tradicionales: La escuela no es solo una y así mismo las formas, las estrategias, los modelos no son solo uno, pero la mayoría se han enmarcado dentro de la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva, las dos con grandes alcances y un recorrido que admirar, reconocer y servir de insumo para nuestras prácticas docentes, que si bien es cierto la Tradicional ha recibido fuertes críticas por diferentes razones como el protagonismo que le da al maestro, el poco reconocimiento al estudiante e incluso en algunos casos el castigo severo por las faltas cometidas; todo esto contrario a lo que propone la Escuela Nueva; pero aquí no se busca desmeritar a una u otra, lo que se pretende es hacer un llamado a dejar de lado las excusas e independiente del modelo de escuela bajo el cual trabajemos, comprometernos a garantizar que nuestro quehacer este impregnado de ética.

Una ética que reconozca al otro (niño, adulto, estudiante, colega, padre de familia, directivo...) como ser humano digno de ser leído, escuchado, comprendido y ante todo tenido en cuenta en su proceso formativo, pues solo así podrán descubrirse los intereses de cada quien y alimentar los planes de estudio no tanto para satisfacción de la Institución sino para crecimiento del educando en coherencia con su ser y con la realidad en la cual se encuentra inmerso.

Claparède (1965, p. 22) expresa:

No es necesario demostrar aquí que, con gran frecuencia, el trabajo escolar no corresponde en el niño a la realización de ningún deseo interior, de ninguna necesidad práctica ni intelectual. Si el trabajo estuviera en correlación con el interés, la escuela no habría imaginado en el transcurso de los siglos todo ese arsenal de medios de coerción (disciplina, castigos, etc.), que sirven precisamente de sucedáneos a este interés ausente. Es evidente que a esta pregunta: ¿qué es lo que determina el trabajo de los escolares? No puede contestarse más que con esta respuesta: los programas de exámenes. El niño trabaja para la escuela, no para él.

3. Experiencia reflexiva del maestro: Desde la academia, desde las Instituciones donde laboramos, desde las secretarías de educación, escuchamos que el docente debe ser un ejemplo a seguir, que debe ser un guía pulcro, sabio y poseedor de herramientas útiles para la vida, pero el discurso dista de la realidad, pues con el pasar del tiempo el rol del maestro se ha desmeritado tanto que hasta el mismo maestro le ha restado importancia a su papel en la sociedad, quitándole credibilidad y convirtiéndolo en un cuidador, más que en un educador.

Por esto resulta importante que esta realidad retome parte de sus orígenes donde uno de los personajes importantes de la sociedad era el maestro, tarea que debe partir del maestro mismo, creyéndose cuán importante es y dándose cuenta de la gran influencia que ejerce no solo sobre sus estudiantes sino sobre la comunidad educativa en general, tal como lo expusiera Édouard Claparède en su momento:

El educador tiene una gran influencia sobre la expansión del niño. Unos favorecen esta expansión; todo en ellos invita a que el niño se abra, se despliegue, se afirme, tome confianza en sí mismo. Otros tiene una influencia opuesta; su simple presencia molesta al niño que se repliega en sí mismo y adquiere el hábito de no exteriorizarse. (1965, p. 79)

La tarea entonces podría empezar por una revisión diaria de sí mismo como maestro, teniendo en cuenta que esto traspasa los límites del aula y recordando que ésta es una tarea constante, que es más un estilo de vida y que nos acompaña siempre.

4. Material sencillo: En ocasiones los discursos de los maestros expresan que por falta de material es imposible innovar en la escuela; ante esto cabe preguntarnos entonces por la creatividad, la recursividad, el ingenio... ¿qué sería de la escuela sin paredes, sillas, mesas, tableros, cuadernos, lápices? Ahora bien, ¿qué pasa con aquellas escuelas súper dotadas de material pero que los resultados siguen siendo los mismos? Los insumos para una formación óptima deberían ser más los que vienen desde dentro del ser, las propuestas de los niños, las realidades de la sociedad, y si necesariamente se debiera contar con materiales didácticos ¿por qué deben ser tan elaborados y modernos? ¿Por qué no apostarle a lo sencillo?

Poseer una muñeca o una locomotora será germen para la incitación a innumerables descubrimientos. Precisaré crear un medio y circunstancias apropiadas a la vida de estos juguetes: la muñeca deberá estar vestida, alimentada castigada si es tonta, cuidada si está enferma.

Y la locomotora tendrá que arrastrar los vagones, atravesar estaciones y túneles; todo ello gracias a la fantasía del muchacho. Fijémonos que esta función estimulante de la imaginación se realiza mejor cuanto más sencillos sean los juguetes; los excesivamente perfeccionados dejan menos margen a la iniciativa y al espíritu de combinación. Se venden muñecas que hablan, pero no es más que un lujo superfluo, porque el niño se encarga de hacer hablar las muñecas mejor que todos los mecanismos del mundo.

Es así como nos atrevemos a afirmar que no es indispensable contar con elementos sofisticados ni numerosos para brindar al niño las herramientas que requiere para desenvolverse

en su mundo, pues incluso él mismo las posee, es cuestión de ayudarlo a descubrirlas y desarrollarlas.

5. Hacer divertir al niño/ Recuperar la existencia del niño:

“Escuela, colegio, liceo, son siempre sinónimos de prisiones para la infancia. Lo que domina todo el sistema escolar actual es el autoritarismo, la imitación, la coerción, la comprensión de las inclinaciones naturales, y por consecuencia, el aburrimiento”.

(Claparède, 1910, p. 56)

Frías y cuestionadoras las palabras del pedagogo, pero valdría la pena revisar que tanto distan o no de la realidad de nuestras instituciones, pues si es cierto que la escuela debe interesarse por atrapar la atención del niño y que mejor que hacerlo desde sus intereses y su desarrollo natural, donde indudablemente el juego hace parte ineludible de este.

Pero, ¿qué especie de interés podrá suscitarse en el alma del niño? Uno sólo: el interés del juego, puesto que por definición podría decirse que un niño es un ser que se interesa por el juego, que no es cautivado más que por lo que le desenvuelve de una manera conforme con su evolución natural. Solamente poniendo en el trabajo que se ejecuta la alegría y el atractivo que procura el juego, es como llegaremos a retener la atención del niño y a darle la fuerza psicológica necesaria para el cumplimiento de su tarea.

Es cierto que se puede, por la coacción, obtener de algunos alumnos, demasiado dóciles, algunos éxitos escolares. Pero ¡ved lo que sucede más tarde! Fatigados, disgustados, sin iniciativa, incapaces de un acto de energía, estos desgraciados no llegan nunca a ser hombre, porque no han sido nunca niños. (Claparède, 1910, p. 155)

6. Dedicación por parte del maestro: Lo que éste debe ser depende de la manera como el niño debe ser tratado, desenvuelto. La determinación de las cualidades que debe poseer el educador, es, por tanto, problema subordinado a la psicología del niño. Muchos estiman que sólo la práctica de la enseñanza puede formar el maestro y darle la experiencia apetecida. Seguramente que la importancia de la práctica es capital para formar un especialista en un arte dado. Pero es preciso esforzarse en reducir al mínimum los servicios que se le pidan, sobre todo cuando se trata de seres humanos. El maestro que aborda la práctica sin tener el menor conocimiento de psicología, se ve, naturalmente, reducido a hacer tanteos *con perjuicio de sus discípulos*; se ve obligado a hacer sus experimentos *in anima vili*, y a veces estos experimentos son muy largos y muy penosos para las generaciones de escolares que los sufren. Sin duda que la práctica puede, en cierta medida, suplir la insuficiencia de los conocimientos teóricos; ¡pero a costa de cuántos rodeos, de cuántos errores! Sin duda que a fuerza de construir puentes que se derrumban o máquinas que estallan, un técnico sin instrucción teórica acabará por perfeccionar sus obras, por encontrar ampliamente las formas de construcción que es incapaz de calcular. Pero, ¿quién querría semejante ingeniero? Un maestro sin educación psicológica está exactamente en el mismo caso, con la diferencia, sin embargo, de que cuando un puente se agrieta, al construirlo, se apercibe inmediatamente y se repara o se hace otro nuevo. Mientras que si es una inteligencia o un carácter lo perturbado en su evolución, se descubre demasiado tarde para que sea posible remediarlo, y en ningún caso pueden construirse otros.

7. El valor de la práctica como legitimación de la teoría: De los aportes más significativos del legado de Édouard Claparède es el referido a la construcción de teoría, este pedagogo estuvo siempre preocupado por escribir a partir de lo que observaba en sus estudios, pensando siempre en aportar a la transformación de la escuela, de ahí la *Revista Archives de Psychologie*, fundada y

desarrollada con el apoyo de Théodore Flournoy; el *Instituto Jean-Jacques Rousseau* alimentado por el interés de investigar, aplicar y teorizar y la *Oficina Internacional de Educación -OIE-* fundada en colaboración con Pierre Bovet y Adolphe Ferrière cuya finalidad sería recopilar la documentación relativa a la enseñanza pública y privada.

Traído esto a la actualidad, sería importante pensarnos como maestros, ¿cuál es el legado que estamos dejando al campo educativo? Y con esto volvemos a lo expresado líneas atrás, sobre el valor que debemos darnos a nosotros mismos y proyectarlo al exterior, debemos empezar por creer importante nuestro trabajo, pues a lo largo de nuestra carrera profesional implementamos un sinnúmero de estrategias que traen resultados algunas veces no los que esperamos pero aun siendo fallidos, esto alimenta la experiencia docente y aporta a la construcción de teoría, entonces, ¿por qué no arriesgarnos a dejar registros?

4.2.3 Andrés Manjón

Partiendo del hecho, de que el juego en el desarrollo de los niños es innegable ontogénicamente, resulta interesante, entenderlo como fundamental para el desarrollo de muchas de las diferentes habilidades, desde las de tipo cognitivo hasta las de tipo social y comunicativo.

Ahora bien, el pedagogo de origen español Andrés Manjón, decide utilizar este fundamento del juego y convertirlo en una mediación pedagógica, pues, estos puntos ayudan a desarrollar habilidades cognitivas e intelectuales de carácter muy relevante como la impulsividad y la planificación.

4.2.3.1. Relación del juego y otras concepciones referentes a la enseñanza

Concepción de niño.

El Padre Andrés Manjón concibe a los niños de una manera muy particular pues como lo mencionó en uno de sus textos:

Tened en cuenta que el niño es la misma ignorancia, y, aunque por pereza o inconciencia aborrece el libro de estudios serio y los trabajos mentales que piden esfuerzo, Dios ha puesto en él la curiosidad y el amor al juego, a las historias y cuentos, y éste es el resorte que ha de utilizar el maestro en las lecciones de cosas para disipar las tinieblas de su ignorancia, ilustrándole, interesándole y sembrando en su alma el deseo de aprender y el germen de la virtud y el carácter para formar poco a poco aquel hombre. (Manjón, 1925, p. 52)

A partir de este pensamiento, se justifica la importancia que le da Andrés Manjón al aprender y enseñar jugando; por otro lado, el alumno es un ser activo, y, por tanto, el maestro no debe hacerlo todo. Debe guiar al niño, pero yendo a su paso y sin anticiparse a los años y al desarrollo de sus facultades.

Lo anterior hace recalcar, que para Andrés Manjón no se debe olvidar que el principal agente de la educación es el educando, pues es necesario hacer hincapié en que para él lo primordial es buscar respetar e incluso estimular la personalidad del alumno, evitando así que los educandos se conviertan en imitadores, sin originalidad ni carácter. Más vale que resulten algunos raros y excéntricos que no carecer en absoluto de hombres originales y con propia personalidad o carácter.

Al tener clara la concepción de niño para este pedagogo, vale la pena resaltar algunos recursos pedagógicos, puesto que ayudan a precisar que el niño toma parte activa en la tarea educativa, y no se resiste a la acción o representación de una lección cualquiera, pues él atiende y aprende, si quien enseña lo entiende. Así, los recursos pedagógicos serían:

- ✓ Cautivar la atención del niño: Al relacionar los temas académicos con su vida o con algo que los rodee, hará los temas más interesantes, y así despertará la magia de la enseñanza.

- ✓ Ayudarlo a entender: Pues lo concreto es más aprehensible que lo abstracto, de allí parte la necesidad de intentar ingresar a la cabeza del niño para que logre entender.
- ✓ Ayudarlo a retener: Los hechos se graban mejor y es jugando que se aprende.
- ✓ Mover su voluntad: Crear mundos posibles, para que los niños tengan la oportunidad de saber elegir entre lo bueno y lo malo.
- ✓ Propagar su verdad y su virtud: A través de los ejemplos, pues son estos los que le dilucidan al niño el mundo tal y como es.
- ✓ Ejemplos: que logren mover su interés, que sean breves pero edificantes, y así la educación será un placer del maestro.

La concepción de niño y juego como mediación pedagógica.

El padre Andrés Manjón considera un gran error antipedagógico comenzarles a enseñar a los niños, «fórmulas generales»; pues su pedagogía apela por un inicio en los hechos, en los ejercicios y después en las definiciones; antes van los hechos y después las reglas y principios.

Así el juego es, no sólo un complemento, sino también un instrumento de la enseñanza. El maestro debe recordar su propia niñez, recordando su gran pasión por el juego, para enseñar jugando; incluso recordando su mal humor al encontrarse encerrado en casa, para optar por enseñar y jugar en el campo, o en cualquier otro medio. El maestro debe ponerse al nivel del niño, sin dejar por ello de mantener la dirección jugando con sus alumnos, sin necesidad de olvidar que es mayor que el niño, y siempre teniendo presente que su oficio es dirigir los juegos a algún fin práctico y educativo sin violencia. Esta sería la relación directa entre juego y pedagogía que expone el padre Manjón en su forma de enseñar, logrando clarificar que el “educar enseñando significa tanto como enseñar desarrollando facultades y construyendo con ellas y los conocimientos por ellas

adquiridos y ordenados el edificio mental dentro del cual ha de vivir el educando por toda la vida” (Manjón, 1925, p. 34)

Concepción de formación.

Enmarcados en un discurso activista, se considera que la formación se basa en considerar al hombre sujeto dinámico, para presentarlo como una unidad de espíritu y materia, compuesto de alma y cuerpo con un raciocinio libre e inmortal. Con dicho concepto sobre el hombre la educación por su parte se basa en el saber amar y saber enseñar, ya que según Andrés Manjón, el amor de Dios y del prójimo es el resumen de una buena educación, en la cual la familia desempeña un papel fundamental, pues es esta el primer acercamiento a la educación, lo anterior se basa en cuatro principios para la vida: contra la ignorancia, la enseñanza; contra la pobreza, el socorro; contra la corrupción, la educación moral; contra el escándalo público, la influencia social.

Aunque la prudencia es necesaria a todo hombre, al maestro le es aún de mayor necesidad, porque sus palabras y acciones han de ir ordenadas a formar hombres prudentes [...] Como en el orden de la educación eres un *monte*, todos ven y juzgan lo que de ti se puede esperar para la perfecta formación de sus hijos.

(Manjón, 1925, p. 28)

Con este pensamiento se pretende expresar lo importante que es concebir al sujeto como lo que es, un ser humano, más no una máquina que sigue órdenes y memoriza, somos seres únicos con necesidades diferentes, por ello se ha criticado fuertemente la homogenización que se impone y se ha impuesto a lo largo de la historia en los sistemas educativos, y en la sociedad en particular, dado que la pedagogía como saber propio pretende y permite orientar múltiples procesos de formación en los niños, para llegar a una educación constructiva que para Andrés

Manjón buscaría encadenar y enlazar conocimientos que atienden a lo que se entiende con el fin de desarrollar las facultades en el hombre no solo académicas sino ante todo y sobre todo morales y espirituales a la luz del evangelio. Es indudable la fuerte convicción pedagógica de Andrés Manjón en el sentido de una formación encaminada desde la vida cristiana como mediación y cambio de las circunstancias que para él eran causalidad de la decadencia que observaba.

Pero algún filósofo, no pedagogo, sino estoico, os diría: “conviene enseñar a cumplir con el deber mismo.” A esto le responderéis: “Bien está enseñar a cumplir el deber por motivos de razón o conciencia; pero no olvidemos que el niño es un niño y no un filósofo, y menos del género estoico, y que la alabanza, el aplauso, el premio es un auxilio del deber añadido a la flaqueza del niño, auxilio que en la práctica emplean desde la madre hasta la patria, y sin el cual nadie ha educado hasta el presente, ni los que se predicán filósofos y estoicos. (Manjón, 1925, p. 104-105).

Consideraba entonces nuestro maestro, que a la par de una educación reflexiva era también importante una formación rigurosa que supliera la “debilidad” o flaqueza del niño, que complementar y además auxiliará su incapacidad y fomentará en él, la disciplina necesaria para suplir su formación. De esta manera Andrés Manjón sembraba paradójicamente principios estrictos enmarcados en lo que para él era una cierta fragilidad del niño que habría que ser encaminada y direccionada. Tendríamos que entender esta postura en el marco contextual de un tiempo y un medio que para Andrés Manjón se sumergía en una extremada decadencia y a la vez una visión del niño como un ser humano frágil que demanda un tapiz de estrategias para hacerle contrapeso a estas carencias.

“En el niño no hay fijeza, no hay subsistencia, no hay seguridad, no hay formalidad, todo es movilidad, variedad, impresionabilidad, ilusión, imaginación, sueño, atolondramiento,

precipitación, imprevisión, arrojo y temeridad; no teme el peligro, porque aún no tiene el contrapeso de la razón y el desengaño” (Manjón, 1925, p. 399).

En otro aparte corrobora su visión y una desgarradora y hasta atrevida sentencia conjura su tradición, su dogmatismo frente a la realidad y los componentes intelectuales y físicos de los niños que el observa y en los que trabajará su proyecto pedagógico, encomienda entonces al maestro este designio y lo compromete en grande misión:

¡Oh maestro! Grande es tú misión, tan grande como necesaria y llena de dificultades. Te encomiendan niños que a veces son entecos y raquíticos, producto de una raza o familia que va degenerando, y por el camino de la miseria fisiológica, puede llegar a la extinción y seguramente a la absorción por otra que sea más vigorosa” (Manjón, 1925, p. 145).

Esta visión apocalíptica de las carencias que el ve en su tiempo, marcada por su fuerte influencia religiosa no deja de ser paradójica pero no por eso vanguardista y nos lleva a pensar el fuerte espíritu crítico del padre Andrés Manjón, pareciera que esta voz nos gritara y nos dijera el trabajo que se demanda de la educación y del maestro, no solo una fuerte formación académica sino una enérgica convicción moral.

Concepción de escuela.

La acción es la esencia y la forma de la pedagogía manjoniana, debido a que la actividad es lo primordial en ella. La acción en sí es la verdadera clave de la educación, es un medio de enseñar y de educar al cual nadie resiste, por esta razón el niño se aprecia como un organismo en desenvolvimiento, cuya tendencia es la de actuar y hacer, donde el ejercicio es necesario y en la calidad y modo de como éste se desarrolle en la educación. En esta dirección la escuela representará el escenario ideal para que la acción se desarrolle, es innegable y es primordial que el maestro como mediador encuentre en su escuela un medio.

Entonces para Andrés Manjón la educación y la escuela como medio debe atender a que cuerpo y alma vivan en armonía, y cuantas fuerzas hay en el cuerpo y potencias en el alma sean desenvueltas según pida su naturaleza; donde no se atrofie en nada ni desequilibre la parte física y la espiritual. En consecuencia se plantea el tema de la memoria, que la califica como una preciosa facultad para retener en el alma los hechos pasados y evocarlos. Sin embargo, si se tratara sólo del cultivo de la memoria de signos o palabras, para repetir mecánicamente, no convendría el excesivo desarrollo, porque iría en detrimento de las funciones superiores de la inteligencia. Encontramos en este sentido que la escuela no es un espacio estático sino por el contrario un hábitat al cual el maestro debe invocar toda su creatividad y destreza.

“La escuela la hace el maestro; y al maestro ¿quién lo hace? Dichoso el maestro que tuvo maestro, porque se ahorrará muchos trabajos y tropiezos y evitará las torpezas y daños del noviciado y la ausencia de la ciencia” (Manjón, 1925, p. 19), en este apartado se ve como el maestro desempeña un papel primordial en la escuela y viceversa, a causa de un sentir y vivir en cuanto se haga y se desarrolle, direccionando al niño a la verdad y es la escuela aquel espacio donde los niños aprenden por sí mismos, en el que la enseñanza debe ser humana, libre gratuita y popular, con el objetivo de educarlos para ejercer un trabajo u oficio que les permita ser libre y no dependientes de un sistema.

Concepción de maestro.

Una de las muchas constantes de la obra de Andrés Manjón es su preocupación por el papel del maestro, su vocación y su fuerza espiritual, sin duda para nuestro maestro es de vital importancia la formación antes que la del niño, la del propio maestro.

Señores Rectores y acaparadores de la enseñanza y fabricación de maestros, miren que la formación de estos exige más cuidado; que los maestros no se improvisan; que el arte de

enseñar exige noviciado y el de educar mucho más; que lanzar cada año miles de jóvenes a educar cientos de miles de criaturas, sin saber si aquellos saben enseñar y educar, es una temeridad, es una imprudencia, un no entenderlo y, por lo mismo, es desconceptuar la enseñanza y el Magisterio, esterilizar las generaciones, gastar millones y millones para no tener ni educación ni enseñanza, salvo las excepciones, que ojalá fueran tan numerosas como los desengaños y aun escarmientos: eso es enorme injusticia social y distributiva (Manjón, 1925, p. 138).

He aquí entonces el reclamo y la sospecha del maestro, la convicción y el sentido estricto de los términos de los que participa la categoría de maestro, el radio de influencia de su obrar y su acción social, que acontece como celebridad o como engaño, como profusión o como injusticia, como hacedor o como *desengaño*.

Diremos entonces que el más fuerte trabajo de Andrés Manjón se centra en elaborar los principios y dogmas fundamentales del buen maestro, la naturaleza de su vocación, el temple de su formación y el camino de su quehacer. Examinará las consecuencias y responsabilidades del ejercicio del maestro, lo invitará a exigirse y lo planteará no solo en términos pedagógicos sino en un aspecto imprescindible, la formación espiritual. De este modo nos comenta: “Maestro, no olvides esto: *Atiende a ti*. Tú eres el eje de la escuela, y como sin eje el carro no marcha, antes que a lo demás, *atiende a ti*: fórmate, conserva lo bien adquirido y perfecciónalo” (Manjón, 1925, p. 19).

Una prueba notable de lo que es ese espíritu vocacional del maestro son las repetidas sentencias que nos arroja Don Andrés Manjón, su voz resalta en estos tiempos cuando discutimos como mejorar la educación, y nos enredamos en tecnicismos y estudios sobre las conquistas que

queremos alcanzar con una buena educación, siempre oportuna la voz del maestro que habla sobre el magisterio:

“Sin *vocación*, o llamamiento para el Magisterio, nadie se meta a maestro, porque le pesará, lo hará muy mal, lo acompañarán el disgusto y desgana para la enseñanza y probablemente, el remordimiento temporal y aun el eterno, que es ser desgraciado en vida y muerte” (Manjón, 1925, p. 25).

Lo que hoy llamamos maestro entonces obedece a muchos aportes clásicos pero también modernos, autores como Andrés Manjón resaltan y recalcan la importancia de una buena formación de los maestros, recoge la vocación como punto de partida y sitúa la iniciativa y creatividad como principios de una profesión que demanda adaptarse ya que se planteará siempre en términos de necesidad y carencia. “El maestro prudente, no sólo estudia libros, sino alumnos, cuyo genio, cultura, capacidad, educación y carácter ha de conocer, si ha de proporcionar los medios pedagógicos a las necesidades de los educandos” (Manjón, 1925, p. 33).

Tal vez no haya una relación directa con nuestra realidad, pero sin duda la discusión que está en boga sobre el papel del maestro en esta coyuntura sensible de la educación en Colombia, nos envía directamente en un efecto curioso a escuchar a nuestro autor objeto de investigación, es mucho lo que nos tiene que contar Don Andrés Manjón sobre la naturaleza de un buen maestro, y sin embargo nadie sabrá decirnos puntualmente es que ser un buen maestro, sino nosotros mismos “conócete a ti mismo” también nos lo recuerda el Padre Andrés Manjón. El numen nos lo dice él es prudencia y sencillez.

“Dos cosas son necesarias al maestro: la prudencia y la sencillez; la prudencia, que es la emperatriz de todas las virtudes morales, y la sencillez, que es como el encanto de una niñez prolongada a través de los años y de los desengaños.” (Manjón, 1925, p. 32).

4.2.3.2 El juego como mediación pedagógica

El discurso de Andrés Manjón encierra toda una serie de posibilidades holísticas y alternativas frente al juego, la educación, la pedagogía y la didáctica. Quizás hoy tienen mucho que decir. El siglo XIX y el siglo XX construyó todo un discurso enmarcado desde la racionalidad científica que se desplegó en las escuelas y recintos de enseñanza a través de la disciplina, pero a la vez en estos siglos se inventaron las libertades, se le dio un subsuelo profundo a la sociedad disciplinaria. En este marco Andrés Manjón provoca una ruptura de aquellos muros que encarcelan la educación. Aquellos cerrojos y celdas en las que están prisioneros niños, maestros, en la que la escuela se convierte en una verdadera empresa de control social. Pero la genealogía de este análisis debe convocarnos primero en el ejercicio hermenéutico y la posibilidad teórica de comprensión sobre aspectos sustanciales de la propuesta manjoniana.

La mediación pedagógica manjoniana entonces se fundamenta en el modelo pedagógico de enseñar jugando, donde este hace referencia casi que innata a las necesidades de los niños por jugar, es por esto que para esta visión y mediación del mundo y la pedagogía es imprescindible tener en cuenta la naturaleza activa de los sujetos, pues es el insumo principal de la comprensión y apreciación de diferentes manifestaciones educativas.

Para Andrés Manjón el proceso de enseñanza es gradual y cíclico, como lo anota el maestro: “en todos los períodos se enseña lo mismo, pero enseñado en modo y cantidad distintos” (Manjón, 1923, p. 14). Por lo tanto el maestro como mediador de la enseñanza debe involucrar la actividad o el juego, filtrar lo que se debe enseñar y conjugar la serie de actividades pertinentes para que los niños aprendan de acuerdo con sus posibilidades y naturaleza.

En este sentido, se puede decir que el juego en el desarrollo de los niños es innegable ontogénicamente, pues resulta interesante, entenderlo como fundamental para el desarrollo de muchas de las diferentes habilidades, desde las de tipo cognitivo hasta las de tipo social y comunicativo. Los primeros juegos son intercambios entre personas, a veces suelen ser muy sencillos pero ayudan a fortalecer vínculos afectivos y refuerzan las primeras bases para la comunicación. Posterior a esto, se empiezan a representar situaciones cotidianas que favorecen el desarrollo del lenguaje a través del simbolismo, al mismo tiempo que ayuda a adquirir valores y formas de interacción. En su diario describe lo anterior:

“Enseñar jugando_ Se hallan estos días últimamente entretenidos los niños mayores jugando durante las horas de recreo con barajas de números, que le hace su profesor, y con los cuales suman y restan y hacen otras operaciones. Los niños son hombres en pequeño, y tienen, como los mayores, inclinación al azar y la pugna: dirigir estas inclinaciones a objetos útiles debe ser una de las principales miras del educador.”

(Prellezo, 1925, p. 253)

Por ello la autonomía en el juego, desempeña un papel protagónico en los espacios de enseñanza y aprendizaje, ya que a través de ésta existe una retención de la materia por parte del niño, con el fin de que cada vez se necesite menos control y más libertad en cuanto a las cuestiones de pensamiento se atañe. Por eso la mediación a la que alude el educador es permitirles a sus estudiantes un tiempo libre y la posibilidad de elegir los espacios donde puedan jugar, intercambiar aprendizajes y explorar la libertad. Lo cual implica que pueda salir del aula, encontrarse con sus pares, ir a diferentes lugares, experimentar entornos distintos y conocer su entorno. Andrés Manjón se convierte entonces en un verdadero precursor de la Escuela Nueva

que promueve el uso de los espacios al aire libre, el entorno físico más inmediato, lo vislumbra como el primer espacio de clase.

Recordemos que las Escuelas del Ave-María se establecen en cármenes, que son casas con un huerto o jardín, es este espacio el más pertinente para desarrollar su mediación desde el juego, aprovechando cada elemento que se proporcionaba. Así, siempre que el tiempo lo permitía, las clases se impartían fuera del aula, sirviendo cualquier muro o columna como pizarra y cualquier placeta como escenario para hacer sus “*títeres pedagógicos*”. En su diario por ejemplo comenta las eventualidades de enseñar jugando al aire libre: “El agua que cae en el patio de María inmaculada (El Triunfo) no tiene salida y compromete clases y juegos. ¡Av.M! ¡Av.M! ¡Av.M! (Prellezo, 1925, p. 233).

Para Andrés Manjón el aprendizaje debe ser activo, toda mediación pedagógica entonces utiliza el juego como un procedimiento constante. El maestro en su prudencia convoca de acuerdo con la materia a enseñar la actividad del juego que considere más pertinente:

En gramática se personifican los elementos de la oración; en historia se dramatizan los sucesos; en aritmética se cuenta por bolas, por dedos o por brincos; en geometría se miden las superficies en los jardines; en geografía se hacen viajes sobre mapas que los niños recorren, paso a paso. Se practica la gimnasia reglamentada, pero lo natural es que puedan ejercitarse a sus anchas por la gran extensión de los cármenes y jardines. Un ejemplo de estas mediaciones pedagógicas a través del juego nos las relata en su diario: “Dos juegos de instrucción escolar se han inaugurado hoy, el de los bolos, para enseñar a contar, y el de los hoyos, para enseñar las provincias que hay en España”. ¡Av.M!”. (Prellezo, 1925, p. 245).

Por eso la posibilidad del juego como mediación pedagógica en acción que permite además enseñar progresivamente, facultando al niño para que demande cada vez menos supervisión y proporcionándole emotividad y alegría en lo que aprende. Es un fin supremo de Andrés Manjón que los niños sean felices, el carácter de la mediación pedagógica del maestro es con fuerza y disciplina, pero mediada por el amor. Recordemos que este maestro “cultivador” como lo menciona Andrés Manjón trabaja sobre tierras estériles y difíciles, contexto de pobreza y exclusión, por lo tanto el juego, la enseñanza y el aprendizaje deben fundamentarse desde la integralidad y la emotividad. A propósito Andrés Manjón nos recuerda: “Hagamos la enseñanza y la educación agradables por medio de una santa y moderada (no loca) alegría; que aunque este mundo no sea hecho para gozar, sino para merecer, tampoco se ha hecho para ser la antesala al infierno” (Manjón, 1925, p. 253).

Ahora bien, al mismo tiempo, los principios manjonianos reafirman que el juego es una de las principales necesidades del niño, porque los juegos en sí permiten iniciarnos en las normas, las cuales resultarán claves en el desarrollo personal y sobretodo social. La mediación pedagógica del juego no es solo se plantea en términos cognitivos o estrictamente en determinadas materias y disciplinas a enseñar, sino que involucra toda una manera holística de asumir la enseñanza y el aprendizaje de forma integral.

Así pues, se hace necesaria la continua comunicación y relación de la escuela con el juego, pues es de esta manera como se motiva la imaginación, creatividad y confianza en el quehacer del niño, es decir, que no este de por medio un sentimiento de obligación o de sacrificio.

Rescatemos una de sus anotaciones de su diario que ejemplifica lo anterior: “Comerse a España: Pone el maestro pan en las diferentes regiones; los ingleses se comen el pan de Galicia y

Andalucía; los franceses, el de Cataluña, Aragón y Valencia; los portugueses, Extremadura y las Castillas... Los niños aprenden geografía y amor a la defensa de la Patria, una y grande.”

(Prellezo, 1925, p. 258)

Así es como el proceso de mediación se convierte en un intercambio de aprendizajes en constante movilización, como lo decía Andrés Manjón “el encanto del niño es el juego, y por eso el estudio y trabajo mental deben aliviarse y de hora en hora interrumpirse con el juego” (Prellezo, 1925, p. 148), por eso la nueva tarea del educador es precisamente orientar y motivar para llegar a aprendizajes significativos, pero también es importante el desarrollo de sus propias competencias, pues todos los actores del proceso educativo deben participar activamente para generar un ambiente adecuado de aprendizaje donde el docente mediador debe tener en claro lo que se quiere lograr para darle sentido a las estrategias didácticas tomando en cuenta la diversidad y la equidad dentro de éstas.

Es por las razones antes expuestas que con mucha frecuencia se confunde el desarrollo de la capacidad de pensar y el proceso de adquisición de los conocimientos establecidos y no se encuentra una relación pedagógica entre estos y el juego; es allí donde estos procesos y mediaciones, son vistos como un imposible el uno sin el otro, sin embargo, coinciden automáticamente en la labor docente.

4.2.3.3. Aportes para la actualidad.

1. Tiempo de post guerra: A lo largo del periodo en que emerge la pedagogía manjoniana, se pueden encontrar muchos momentos de cambio, en sentidos muy diversos, muchas veces sucesivos simultáneos y contradictorios. A pesar de estos sucesos de carácter apocalíptico por los que pasaba España a finales del siglo XIX y comienzos del XX Andrés Manjón, estableció una idea transversal a través de su quehacer pedagógico, apelando hacia un espíritu nacionalista, de

manera que las situaciones políticas y sociales no estuvieran ajenas a la educación de los niños, es así como el enseñar jugando se convierte en una manera de representar la realidad a través de un acercamiento holístico y sensible de la cotidianidad. En esta medida, la enseñanza tan solo no se basa en cultivar el alma de los educandos, sino que está acompañada por el sentido y la pertenencia de la vida misma, y es allí donde la instrucción se debe orientar en una dirección más práctica, de modo que el niño no crea que lo que se le enseña es algo aparte y distinto de la realidad.

En el contexto colombiano se ve a diario que las prácticas sociales y más aún las educativas, parten de la afirmación de que el conflicto es inherente a las relaciones humanas, invitando a tener una actitud activa y no pasiva que permita afrontar el conflicto, tal y como lo menciona Estanislao Zuleta:

Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz. (Zuleta, 1985, p. 1)

De esta misma manera se encuentra un lugar común con la filosofía educativa de Andrés Manjón que defiende una educación que sea fiel al progreso sin menospreciar el pasado. Pues para él y para nuestro contexto, la educación es la medición perfecta que existe entre el deber ser y el querer hacer, como la capacidad de analizar, negociar y buscar vías de transformación de un conflicto.

2. A propósito del sentido del juego en la vida y de la imaginación Andrés Manjón nos dice: “la vida no es más que una burbuja sobre la cual funda el hombre mil castillos, tan subsistentes como la base” (Prellezo, 1973, p. 67).

3. Escuela como entorno alegre: En estos tiempos de tanta controversia frente al espacio de la escuela y su entorno y las cuestiones de lo que contemporáneamente se llama matoneo, la voz de Andrés Manjón se hace presente en el sentido visionario de crear en la escuela un entorno que no solo sea el de la disciplina radical y del difícil y penoso ejercicio de aprender, sino por el contrario que pensemos la escuela como “un manjar apetitoso del alma” (Manjón, 1925, p. 37), con esto el maestro convoca el ejercicio de hacer de la escuela una institución que humanice y sea instrumento no solo de la enseñanza sino también de la alegría; es una herejía la escuela que se viva con pena y con tortura cuando la verdadera esencia de la escuela es ser la primera potencia educadora pero también ser fuente de alegría y virtud.

4. Experiencia reflexiva del maestro: Andrés Manjón entiende que su contexto no solo demanda una reflexión sino es una invitación a la práctica como él lo dice en un llamado al “santuario de la conciencia” (Manjón, 1925, p. 6). El fin de la educación es el perfeccionamiento de sí mismo lo cual al estilo socrático podría condensarse en la siguiente frase “maestro, concóctete a ti mismo”. Entonces, el reflexionar no solamente es un ejercicio racional sino es una apuesta desde el corazón que se hace inmanente en el servicio hacia los demás, el maestro se mira hacia dentro, pero su práctica se mira hacia afuera.

En este sentido, se entiende por tanto que el maestro es un educador primero de sí mismo y después con prudencia del otro y que para esto tiene que tallarse en su intervención, en su orden moral y en su sensibilidad frente a su entorno. Hoy como en los tiempos de Andrés Manjón el maestro y la escuela no pueden abandonar su misión y su fin que es el ser humano en sí mismo.

5. Material: En estas coyunturas educativas, donde la tecnología y el uso de las TIC se han convertido en un imperativo categórico del aula soslayando la creatividad de estudiantes y maestros el principio creativo de Andrés Manjón de enseñar jugando utilizando los elementos del entorno es una apuesta viva sobre la condición necesaria para el desarrollo pedagógico que se debe fundar en la creatividad del maestro y en potenciar esta en los estudiantes, sobre todo en entornos donde se percibe la carencia de esta parafernalia tecnológica. El deber de educar está enraizado en dificultades, pero Andrés Manjón nos convoca a examinar y organizar los elementos de nuestro contexto, de nuestro ambiente para ir esculpiendo el conocimiento funcional e integral.

6. El rescate de lo espiritual: Para Andrés Manjón no se debe negar la naturaleza espiritual del hombre, lo contrario lo convierte en un mero animal irreflexivo e irracional; aunque en él existe una fuerte doctrina cristiana-católica que es propia de su naturaleza como sacerdote, el valor de evocar estos principios nos introduce en la apuesta de una educación integral desde las ciencias, pero sin prescindir de la práctica espiritual propia de la naturaleza humana. A propósito nos dice: “Prescindir en la educación del orden religioso es mutilar y decapitar la educación y al educando” (Manjón, 1925, p. 270), la necesidad de cultivar una vida espiritual ya sea a través de la religión u otros caminos Andrés Manjón la marcaba no solo como una necesidad metafísica, sino como una necesidad moral y social, en cuanto preparación de la conciencia y punto de partida de la reflexión sobre lo humano. En estos tiempos de carencias y vacíos espirituales poner en discusión y en práctica dicho principio otorga y premia una educación humanizadora expresión no solo de una religión en particular sino ampliación de una humanidad en general.

7. Recuperar la existencia del niño: en cuántas ocasiones no se ha escuchado la importancia de dar un lugar en el mundo al niño, de sus derechos, de sus necesidades y de su existencia misma, pero qué frágil es la práctica de estos principios. Andrés Manjón evoca con sus experiencias la

esencia del sujeto-niño partiendo de la premisa de lo que él llama *maestro educador de niños* y rescatando el valor del respeto frente a esa existencia “*Por tanto*, el maestro educador no piense crear naturalezas ni destinos humanos, sino entienda que su primer deber es respetar, venerar y perfeccionar la obra maestra de Dios” (Manjón, 1925, p. 17).

También Andrés Manjón nos hace una invitación abierta a conocer ese niño al que pretendemos enseñar y partir de esta realidad para preparar con mayor claridad el orden y el buen método. “El maestro prudente, no sólo estudia libros, sino alumnos, cuyo genio, cultura, capacidad, educación y carácter ha de conocer, si ha de proporcionar los medios pedagógicos a las necesidades de los educandos” (Manjón, 1925, p. 33)

8. Dedicación por parte del maestro: La obra de Andrés Manjón se funda en el papel protagónico del maestro, es un imperativo moral de la razón de su ser y su modo de ser. Considera las virtudes y las cualidades que debe convocar el ejercicio del maestro, en síntesis llama al mejor estilo socrático a conocernos a nosotros mismos como punto de partida para el ejercicio del magisterio. Ya que tanto en tiempos de Andrés Manjón como en nuestros tiempos se ha criticado la escuela y el maestro, tanto se dice de la decadencia formativa, de contenidos, disciplinar y que maestros y escuelas ni instruyen ni educan, Andrés Manjón lanza su exclamación de “Hagamos algo por educarnos los que enseñamos y educar a los que se nos encomiendan...” (Manjón, 1925, p. 7) Voz que hace eco en nuestra posmodernidad pedagógica donde sin subestimar corrientes, enfoques, modelos etc., inundan y abarcan los programas de las facultades de educación haciendo a un lado la figura del maestro mismo, como si toda esta teoría se pudiera sembrar en el vacío, cuando es vacío mismo sino se centra en el humano, educador y autoeducador.

9. El valor de la práctica como legitimación de la teoría: Si hay una cuestión irrefutable en Andrés Manjón, es la virtud de su práctica pedagógica que parte no solo de la experiencia de su

quehacer como maestro sino del llamado al perfeccionamiento de ese quehacer en la cotidianidad. En el marco de su vida en los cármenes, caminos y veredas del Sacromonte piensa y vive la educación, pero también nos llama a escribir sobre esa experiencia; cuántos de nuestros maestros pasan décadas en sus aulas con experiencias fructíferas, creativas y pertinentes, y una vez que muere el maestro se pierde su legado, pues Andrés Manjón nos advierte que hay que escribir en uno de sus apartes menciona que los niños también deben escribir “los diarios de los niños les sirven para ensayarse en el pensar y en el diluir el pensamiento con la pluma...” (Prellezo, 1973, p. 7) lo establece como procedimiento también de sus maestros, como medio y despliegue de su actividad y como criterio riguroso de sus prácticas y en varios momentos precisa

El cuaderno en el cual ha de escribir todo maestro y todo alumno [...] debe ser todo original y propio de lo que escribe, el cual referirá en él su vida, sus amistades, los sucesos que él presencie o hasta él llegue, sus apuros y penas, sus recuerdos y alegrías, sus pensamientos y reflexiones, con sus propósitos y proyectos; en suma, el diario será para él un breve compendiado mundo (Prellezo, 1973, p. 7).

En este sentido Andrés Manjón es coherente entre su discurso y sus prácticas y es una voz que llama para que se rescaten las prácticas en el ejercicio a veces olvidado de la escritura como experiencia plena de sentido y legado para el Magisterio.

Al terminar la presentación de los hallazgos en los textos seleccionados de cada autor sobre el juego como mediación pedagógica: desde la relación con las concepciones relacionadas al juego y la educación, tenemos un panorama claro que responde al tercer objetivo específico de nuestra investigación determinando así la relación entre juego y pedagogía en Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón.

4.3 Convergencias y Divergencias entre los autores frente al juego

En este apartado nos interesa establecer relaciones entre las concepciones de juego en Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón (objetivo específico cuarto de nuestra investigación). Estos hallazgos surgen como fruto de la Matriz IV: Análisis conjunto de los textos. (Ver anexo 4) Trataremos para este fin exclusivamente lo referente a las concepciones de juego, a saber: Juego, relación juego-educación y material didáctico, poniendo a dialogar las concepciones de los tres pedagogos hasta ahora estudiados por separado.

Concepción de juego.

En cuanto al juego en general, los tres pedagogos destacan el papel central niño en la educación, por esto ellos valoran el juego pues para el niño hace parte inherente de su vida, al niño le gusta jugar y lo hace feliz hacerlo. De esta manera cada pedagogo destaca la importancia del juego desde diferentes perspectivas que no podemos pasar por alto, mientras que Édouard Claparède lo hace desde un enfoque psicológico, Andrés Manjón y Rosa Agazzi lo hacen centrados en su práctica pues cada uno desde sus institutos aplicó el juego en sus prácticas.

En cuanto a las ventajas del juego, Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón destacan que el juego es motor para construir nociones, para fortalecer el deber moral del niño y como necesidad social, para despertar el interés del niño, de hecho como dice Édouard Claparède si no existiera el juego el niño tendría que aprender ciertas actividades a la fuerza y por imposición, en ocasiones la escuela tradicional se caracterizaba por una enseñanza impuesta sin participación del niño.

En cuanto al propósito del juego los tres pedagogos también coinciden en destacar como el juego ayuda a desenvolverse en la vida, la teoría de Édouard Claparède apunta a que el juego es un ejercicio preparatorio según la naturaleza del niño, en otras palabras prepara al niño para

desenvolverse en la vida, Rosa Agazzi por su parte, hace una relación directa entre el juego y la vida del niño, el niño mientras juega adquiere habilidades y destrezas de forma gradual, la gradualidad es muy importante en los tres autores, y en el juego se da el tiempo y el espacio para que poco a poco el niño se entrene para su desenvolvimiento integral.

Cabe destacar que Édouard Claparède no desarrolla una teoría del juego solo en relación con la educación sino que lo hace en general, pues lo relaciona con el desarrollo de la especie, trata sobre: los tipos de juego, las funciones, el juguete en general, las características, entre otros; por su parte Rosa Agazzi y Andrés Manjón solo conciben el juego relacionada con la escuela, la educación y la formación.

Concepción de juego y educación.

A pesar de lo dicho anteriormente, Édouard Claparède define que todo juego tiene alcance educativo, pero se denomina juegos educativos a aquellos que están compuestos de manera que ejerciten determinadas funciones mentales y ejerciten la inteligencia. Para Rosa Agazzi cada juego o ejercicio posee dicha función de ejercitar funciones mentales, de hecho cada lección está organizada por la maestra para lograr un objetivo cognitivo y a la vez moral, como también lo busca Andrés Manjón al jugar. El punto de encuentro en la tipificación que hace Claparède del juego (juegos sensibles, motores, psíquicos y de inhibición) es el juego psíquico porque busca desarrollar aspectos intelectuales a través de la comparación, el reconocimiento, la reflexión, la imaginación y creatividad. Cada aspecto intelectual nombrado anteriormente se refleja en los ejercicios o juegos narrados a manera de ejemplo en los libros de Rosa Agazzi y Andrés Manjón.

Los tres autores además resaltan la importancia de la curiosidad como característica del niño que busca experimentar, tocar, sentir, esta característica le permite jugar y a la vez aprender, es necesario potenciarla no inhibirla como era costumbre en algunos maestros de su época.

A pesar de las convergencias entre los autores se presenta una divergencia entre Rosa Agazzi y Édouard Claparède ya que la primera ve el juego desde el control y el seguimiento atándolo al acto educativo formal, mientras que el segundo lo percibe como un instinto propio que ha de dejarse ser desarrollado de manera libre. Sin embargo los tres ven en el juego la posibilidad de capturar la atención del niño, disfrutando junto con ellos, la posibilidad de imaginar, de divertirse y de aprender.

Material didáctico.

El padre Andrés Manjón y Rosa Agazzi utilizan material didáctico para aprender jugando, Édouard Claparède no habla de algún material específico que emplee pero describe la importancia del juguete para el desarrollo motor e intelectual del niño.

El gran aporte pedagógico de Rosa Agazzi es su material didáctico, el llamado museo de los pobres, por tratarse de las cosas sencillas que los niños de bajos recursos y todo niño en general movido por su curiosidad guarde en sus bolsillos, a este respecto, Édouard Claparède afirma que la función estimulante de la imaginación se realiza mejor cuanto más sencillo sean los juguetes. De igual manera Édouard Claparède pide a los maestros que preparen unas cartas para que los niños aprendan desde ahí., los tres autores coinciden que no se trata de cosas costosas, por el contrario cosas sencillas a las cuales se les puede el máximo provecho.

En cuanto a la diferenciación del material didáctico entre Rosa Agazzi y Andrés Manjón podemos ver que mientras que el padre Andrés Manjón utiliza bloques de madera, títeres pedagógicos y juguetes como rayuelas, fichas, tablas de madera etc. para aprender, diseñados en serie. Rosa Agazzi no tienen nada en serie, todo lo que utilizan en su museo didáctico es tomado tal cual es, y se utiliza a través de la observación y manipulación para hacer procesos de aprendizaje.

Andrés Manjón y Rosa Agazzi tienen claro que para usar el material didáctico es necesario tener un objetivo claro como maestros, preparar el material, utilizar un buen método, sin olvidar la forma de aprender de los estudiantes. También señalan que todo ejercicio o juego debe tener una finalidad a la que se llega por estos medios didácticos. Los dos son precisos y ordenados en la forma como se realizan los ejercicios en las clases.

Por último hay una convergencia entre el museo de los pobres de Rosa Agazzi y una tipificación del juego según sus funciones que hace Édouard Claparède, pues él nombra un tipo de juego, entre otros, denominado Juego de Caza, pues los niños coleccionan por instinto cosas pequeñas como tapas, ramitas, piedras, etc., por el siempre placer de reunir. Este es el fundamento psicológico del museo, y Rosa Agazzi enseña al niño a no ocultar esas cosas a compartirlas para sacar de ellas un provecho educativo.

En conclusión los tres autores convergen en la importancia del juego en la vida del niño y de su proceso formativo, encontramos aportes prácticos y a la vez teóricos que incluso pueden fundamentar la experiencia en la escuela de los pedagogos.

Capítulo 5: Conclusiones y sugerencias

5.1. Conclusiones

A partir del trabajo realizado en nuestra investigación podemos concluir que el juego es indispensable en la práctica pedagógica y la teorización de nuestros autores quienes lejos de remitirnos a un pasado lejano, la relación con Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón nos permitieron entrar en un diálogo donde pudimos cuestionar nuestro quehacer actual. Sus experiencias indudablemente impulsan a vencer el anquilosamiento de algunas prácticas docentes.

Lo que pretendíamos con la investigación era comprender la concepción del juego como mediación pedagógica en los pedagogos Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón. Cabe destacar dos aspectos importantes: el primero es que la comprensión requiere abordar el asunto teniendo en cuenta diferentes acercamientos: contexto, lo que otros autores decían sobre ellos, sus obras a nivel global, y el análisis e interpretación de sus textos para encontrar esa concepción de juego y educación, estableciendo además relaciones entre las concepciones de los pedagogos estudiados; el segundo aspecto, es que ninguno de los autores tienen capítulos aparte de juego ya desarrollando la tipificación y caracterización este fue un trabajo que requirió extraer de sus obras dichos aspectos que son de gran ayuda para entender la importancia del juego en sus prácticas y cómo vencieron los obstáculos que se les presentaron en el camino para conseguir darle valor a la mediación pedagógica del juego en la formación de la persona.

Para lograr esa comprensión, como dijimos anteriormente fueron necesarios acercamientos, esos acercamientos fueron dados por cada uno de los cuatro objetivos específicos, compartiendo aquí las conclusiones que nos dejan la relación de dichos objetivos.

El acercamiento al contexto de los autores, de su vida y obra (primer objetivo general) es esencial, la historia del siglo XX entre guerras no se desliga de las opciones que cada pedagogo hizo en su tiempo por trabajar a favor de la juventud y la niñez, para ayudar a los más pobres, carentes de recursos educativos y de la atención necesaria a darles su espacio protagónico en la escuela, buscando crear un espacio más acorde para sus gustos, donde se sintieran a gusto y pudieran desarrollar su creatividad, en ese espacio entra precisamente el niño con su juego, una opción pedagógica que fue tomada en la medida en que cada autor valoraba desde el niño, el centro de la educación según la Escuela Nueva, su mundo y su comprensión de la realidad desde allí como potenciador de procesos. Sin embargo al acercarnos a lo que otros autores dicen de

nuestros pedagogos destacamos: la importancia que le dan al juego en la educación y la centralidad del valor de lo que para el niño es importante en su proceso de desarrollo tanto a nivel biológico-evolutivo (Édouard Claparède), cómo de desarrollo moral e intelectual (Rosa Agazzi y Andrés Manjón).

La obra de estos pedagogos, es decir su quehacer educativo demuestra como los pedagogos lucharon frente a los muchos obstáculos que podían frenar su opción por este tipo de formación y mantuvieron firme su camino en medio de incomprensiones, el escaso material didáctico por la pobreza de aquel entonces, la situación historia de guerra, lo que fomentó por el contrario su creatividad para buscar soluciones como “el museo de los pobres” en Rosa Agazzi o “los naipes y el planetario en Andrés Manjón”, destacando la importancia del juguete también en Édouard Claparède.

El segundo acercamiento que responde al segundo objetivo específico para lograr la comprensión de la concepción de juego en nuestros pedagogos, buscaba identificar el papel del juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los pedagogos, pudimos observar, acercándonos a las fuentes directas de sus escritos, qué libros eran más pertinentes para estudiar esa relación entre juego y enseñanza-aprendizaje. Aquí descubrimos como cada autor trabaja desde su campo de acción aportando desde diferentes ámbitos, a saber: Rosa Agazzi desde su maternal acercamiento a los niños a través de la educación, escuchando sus peticiones; Andrés Manjón desde su ser sacerdote destacando la importancia de la formación moral para el maestro y Édouard Claparède desde la psicología y sus estudios sobre la evolución enriqueciendo más desde su quehacer teórico. De lo anterior concluimos que aunque los tres autores tienen enfoques diferentes, países diferentes y situaciones personales diferentes, sus escritos reflejan su quehacer

cotidiano y quieren ser brazos extendidos que abracen a más personas en la comprensión de la relación entre juego y enseñanza.

El tercer acercamiento analizando las dos obras escogidas por cada autor nos permite encontrar sus concepciones de manera clara: Las ventajas que trae el juego son múltiples como lo desarrollamos a lo largo de la investigación: potencia la evolución y el crecimiento de la especie (Édouard Claparède), permite la socialización y, potencia las habilidades cognitivas de los niños y a su vez tiene un fin moral permitirle al niño en el contacto con el material didáctico y el juego manejarse a sí mismo, desarrollar su personalidad y dispone su alma para la alegría (Rosa Agazzi), permite poner a prueba la capacidad del educador para aprovechar por medio del juego lo que tiene a su alrededor sin desplazar los gustos de los niños, aprovechando su capacidad de emocionarse y de crear con cosas sencillas un mundo impensado en provecho de la educación.

Cada autor desde su particularidad nos demuestra su concepción Rosa Agazzi es muy práctica y más que definir el juego nos enseña en sus textos la relación del juego y educación, el juego es un gran aliado en la escuela, según Rosa, nos permite valorar y aprovechar lo que al niño le llama la atención, lo que lo hace feliz, lo que para él es importante y este motor emocional ayuda a disponer su alma para el aprendizaje. Para Rosa el juego y los ejercicios son sinónimos y las clases están pensadas para a través de los juegos fomentar esos procesos de aprendizaje en los niños de manera gradual y natural a través del juego. Rosa utiliza un material didáctico cuya característica particular es que no es prefabricado está hecho de las pequeñas cositas con las que el niño juega, organizadas y limpias, pues también educa para el cuidado de las cosas: este material didáctico permite la educación moral y a su vez intelectual. Este museo didáctico Puede construirse en cualquier lugar, construirlo es fácil lo difícil es saberle sacar el máximo provecho y aquí viene el llamado que le hace durante sus dos textos a estudiados a los maestros, para que no

saquen excusas a la hora de jugar y a ser maestros por vocación aprovechando todo lo que tienen a su alrededor. Según la tipología existen dos tipos de juego: la recreación en el descanso y los ejercicios o juegos educativos. Finalmente podemos decir que la concepción de juego en Rosa Agazzi permite encontrar un papel activo en el maestro que lo desarrolla, atento a tener un objetivo claro mientras juega, debe preparar su material didáctico, los principales actores y protagonistas son los niños y con dos fines fijos que debe lograr: adquirir conceptos y aprender a manejarse a sí mismo.

La concepción de juego en Édouard Claparède surge a partir de la comparación del juego con las concepciones de otros autores al respecto, estos autores tratan el juego como “descanso”, Édouard Claparède afirma que no está de acuerdo porque desde que despierta el niño está jugando; por otra parte el juego como “excedente de energía”, pero por ejemplo los niños enfermos no tienen excedente de energía y sin embargo juegan, ante esto él toma el juego como ejercicios preparatorios para la vida adulta; asimila lo que es el juego en el niño para el trabajo en el adulto y su función es despertar responsabilidades, experiencias que le permiten desarrollar esas habilidades, el juego también permite desarrollar los instintitos, a través del juego y la imitación. Él afirma que a partir del juego se desarrolla el interés en el niño y se desarrolla la inteligencia, además propone concepciones de juego estableciendo los tipos de juego: el juego de caza, juego de lucha, juegos sociales: los niños juegan a ser hombres y mujeres para llegar a ser buenos hombres y mujeres y eso les ayuda a crear habilidades para desarrollarse mejor socialmente. El juego en la educación a partir del interés desarrollado a través del juego, ayuda a superar sentimientos de inferioridad, a potenciar el desarrollo psicomotor, en cuanto al material didáctico habla de los juguetes y expone que entre más sencillos sean estos, mejor, pues ayuda a fomentar en el niño el ingenio y la fantasía. .

En Andrés Manjón el juego es un medio para convocar la creatividad tanto del maestro como del niño, y de esta manera lograr un acercamiento al aprendizaje por medio de la alegría y permitir que a través del juego la escuela, la enseñanza y en síntesis la educación sean agradables y placenteras. Según Andrés Manjón el juego permite una educación alegre y de esta forma las cosas se hacen mejor, con menor esfuerzo un mayor gozo y de un modo más grato a Dios. Enseñar jugando permite que la escuela sea feliz como es la juventud y en palabras de nuestro maestro se cifre en “gozar de Dios y su gloria para siempre” (Manjón, 1925, p. 253). Si, el oficio del maestro es enseñar, pero no enseñar de cualquier manera, sino enseñando en la virtud de la alegría la cual sólo se despliega a través del goce que recrea el juego, el afán del maestro no es solamente el saber sino el saber enseñar de acuerdo a su contexto y a la condición del que pretende enseñar, Andrés Manjón nos recuerda no solamente la virtud del juego en el acto educativo sino su naturaleza humana y sobre todo su condición ética.

Mientras la juventud tenga honestos esparcimientos, no pensará en vicios que la degraden; pero, ¡ay del joven que no juegue, ni ría, ni brinque, ni cante, ni goce con entretenimientos inocentes y sencillos, y busque la soledad y el no ser visto para sus diversiones! Y ¡ay! Del pueblo que sólo goce con el arte de la prostitución [...] Maestro, ¿tú qué prefieres, en la escuela y fuera de ella, para tus alumnos? (Manjón, 1925, p. 253-254).

Esto a grandes rasgos son algunos puntos destacados por cada autor, ahora bien, fue interesante encontrar también convergencias y divergencias respondiendo al cuarto acercamiento y cuarto objetivo específico queremos destacar que a pesar de la diferencia en el énfasis de sus escritos y por ende en la diferencia de puntos de vista en algunas concepciones estos tres autores no ahorran energía para dar a conocer el fruto de su práctica y de su teoría mostrando que a pesar

de todo siempre es posible jugar. En contextos adversos, a pesar de la escases y en espacios impensados.

Estas concepciones nos lanzan un gran desafío a pesar de la escasez que circundaba fruto de la pobreza, Rosa Agazzi, Édouard Claparède y Andrés Manjón fueron más allá de la limitación material al utilizar su ingenio y creatividad en la valoración y adopción de las cosas sencillas que para el niño son importantes; muchos podemos decir que no tenemos juguetes, ni material didáctico para poder implementar el juego en las aulas, pero tal vez el material está más cerca de lo que imaginamos.

Frente a ello los investigadores nos cuestionamos ¿Por qué no permitarnos experimentar de nuevo sensaciones tan puras y extremadamente excitantes como las que nos generaba el sentir el aire golpear nuestro rostro mientras corríamos por el parque o el disfrutar la lluvia caer sobre nuestro cuerpo en un mundo donde las enfermedades no existían pues las risas eran el remedio perfecto? Es más ¿Por qué nos cuesta tanto trabajo el comprender que un espacio de cuatro paredes con unas sillas ubicadas siempre en la misma forma resulta para los niños algo frío y poco atractivo? ¿Acaso para nosotros lo es? ¿Por qué no revolucionar los espacios y apostarle a las enseñanzas que nos puede traer salir del aula?

En síntesis, la escuela solo es habitada y tiene fuerza espiritual cuando existe un maestro creativo en ejercicio, que vincula lo que la realidad le otorga con la naturaleza del niño, todo enlazado en la potencia ontológica del juego. Encontramos en este sentido que la escuela no es un espacio estático, sino por el contrario, un hábitat en el que el maestro debe invocar toda su creatividad y destreza.

Pero ¿qué significa esto? La tendencia desarrollada en estos tiempos en el aula es el simulacro de creer que innovar se sustenta sobre la primacía del compulsivo uso de las nuevas

formas tecnológicas y en general de la parafernalia de las TIC. No insinuamos que el maestro deba enajenarse del uso de estos dispositivos, pero si consideramos importante el preocuparse por optimizar sus destrezas, alimentar su disciplina y su discurso, pues no podemos dejar marchitar el árbol de la creatividad cultivado en nuestras aulas, patios y corredores.

Ahora bien, hasta aquí mostramos, a grandes rasgos, el ingenio de estos autores, quienes lograron tener una mirada distinta de su realidad permitiéndoles diseñar e implementar estrategias innovadoras, alcanzando experiencias exitosas por medio del juego. Como puede verse a lo largo de la ponencia, las experiencias vividas por estos grandes pedagogos fueron un motor que los llevó a cuestionarse lo que hasta el momento imperaba en el campo educativo y a proponer nuevas formas de vivir la escuela desde una mirada centrada en el niño, una mirada que invita a recordar y recuperar todos los valores, las esperanzas y las fuerzas propias de la infancia que ayudan a vencer los obstáculos presentados a diario, haciéndonos imaginar límites donde no los hay, llevándonos fácilmente a desfallecer en nuestra labor.

De ésta manera cerramos reiterando nuestra invitación a involucrar el juego en nuestras prácticas pedagógicas diarias. Muy seguramente, para nadie es un secreto que el juego aporta a hacer más atractivas las actividades; nuestra tarea, maestros, está en creer en él, en creer en su poder como optimizador de estrategias, conquistador insuperable de la atención, catapulta hacia el descubrimiento y reconocimiento propio y del otro. Nada perdemos en el intento.

Arriesguémonos a revolucionar nuestro quehacer, venciendo el temor a renovar, rompiendo esquemas y apasionándonos cada vez más por esta bella tarea de educar y recordando a diario la virtud del ser maestro.

Muchas de las preguntas que nos hacían a lo largo de nuestra investigación fueron encaminadas hacia el para qué de nuestra investigación. Es verdad que hay muchas teorías

escritas sobre la importancia del juego en la vida del ser humano, escritos por psicólogos, historiadores, antropólogos, etc. Destacan su valor en la vida del hombre, pero aquí no se trata sólo de una teoría que se queda en especulación, es una teoría que se construye desde una praxis significativa, desde una práctica exitosa, que dio fruto, que abrió nuevos paradigmas impensables hasta entonces. ¿Por qué estos hombres pudieron hacerlo? ¿Qué podemos aprender y aplicar de su experiencia a nuestros contextos actuales? Son las preguntas que lanzan el desafío a una práctica actual. Nuestra intención no es sólo construir teoría a partir de la teoría de una práctica, valga la redundancia, sino construir practica desde una práctica que llegó a escribirse. Una práctica escrita, que analizamos, interpretamos, codificamos y decodificamos para mover a los docentes que hoy se sienten llamados a hacer más de lo que les pide el sistema, de hacer algo importante y más eficaz en la vida de sus estudiantes.

5.2. Sugerencias

En el presente apartado exponemos lo que, a nuestro parecer, consideramos puede ser una proyección apropiada a lo desarrollado hasta el momento, basándonos en algunas ideas investigativas iniciales que llamaban nuestra atención, así como en los hallazgos que dejó el trabajo, y también, en opiniones expresadas del público que en algún momento se interesó frente a esta investigación y no dudó en hacer escuchar su voz, ni nosotros en tenerla en cuenta. De esta manera resultan cuatro viables frentes de acción:

1. Encuentros y disonancias ente los textos de pedagogía y las realidades de la escuela, frente al juego. Quizá son varias las disonancias que se encuentran entre lo que dictan los textos de pedagogía y las realidades del aula, o eso es lo que expresan las voces de algunos maestros en medio de charlas informales sobre su quehacer, lo cual es digno de ser analizado y nuestro llamado es a revisar esto frente al juego y adelantar

investigaciones que develen el por qué el juego a pesar de ser inherente al ser humano y necesario para el desarrollo de habilidades motoras, psicológicas, sociales; con el paso del tiempo se va desdibujando hasta casi desaparecer.

2. Importancia del registro del quehacer del maestro. En concordancia con lo anterior, sería importante que los maestros generaran hábitos de registro de sus experiencias para así empezar a tener un punto de referencia o comparación con los textos de pedagogía tradicionales y quizá de ésta manera complementar la teoría con las realidades actuales de la sociedad para encontrar mayor pertinencia de los textos académicos. Tras leer este documento podemos observar cómo para los autores fue trascendental el hecho de tomar nota juiciosa de lo que ocurría en el aula y su proceder frente a ello, pues fue éste el perfecto insumo para estructurar e implementar planes de acción innovadores y dejar sus huellas como patrimonio para futuras generaciones interesadas en el campo educativo.
3. ¿Prevalece la escuela tradicional sobre la Escuela Nueva? Quizá las realidades más cercanas así lo confirman, pero valdría la pena hacer un estudio comparativo entre instituciones educativas de diferentes entes territoriales de nuestro país e incluso entre escuela pública y privada, para determinar si efectivamente las prácticas educativas tradicionales prevalecen sobre las propuestas planteadas bajo el movimiento de Escuela Nueva, y presentar algunos postulados que confirmen o refuten esta situación y expliquen el porqué de su ser.
4. Juegos tradicionales Vs. Juegos contemporáneos. No es un secreto que los tipos de juego varían generación tras generación, y los comentarios no se hacen esperar frente a ello, descalificándose entre sí y en su defensa enumerando un sinnúmero de ventajas de cada uno, pero ¿existen estudios que comparen estas dos vertientes? ¿Eran mejores los juegos

tradicionales? ¿Qué ventajas y desventajas tienen cada uno de los dos? Además de ser interesante realizar un estudio sobre ello, podría llegar a ser también muy divertido y atractivo no solo para la comunidad educativa, sino también para las grandes empresas fabricantes de juegos. Otra posible perspectiva de investigación frente a esto sería el impacto en la formación; será que ¿esto influye en las brechas generacionales tan marcadas hoy en día?

REFERENCIAS

- **Juego**

González, J. (1993). *Tractatus Ludorum: una antropología del juego*. Barcelona: Editorial Antropos.

Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

- **Pedagogía**

Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del Siglo XX*. Madrid: Editorial Popular.

Fullat, O. (1992). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.

García, G. (1991). *Piaget*. 2da Edición. Aguascalientes: Editorial Trillas.

Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México D.C.: Editorial Siglo XXI.

Nieto de Restrepo, C. (1987). *Escuela Activa (selección de textos)*. Bogotá: Grupo Editorial 87 Ltda.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós.

Titote, R. (1963). *Metodología didáctica*. Madrid: Ediciones RIALP.

- **Pedagogos**

Álvarez, J. (2003). *Manjón: Vida y Obra (Tesis Doctoral)* Recuperada de Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. Revisado en Junio 18 de 2013. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4438/2/01-CAP%C3%8DTULO%201.pdf>.

Altea, F. (2011). *Il método di Rosa e Carolina Agazzi, un valore educativo intatto nel tempo*. Roma: Armando editore.

Claparède, E. (1910). *Psicología del niño y Pedagogía Experimental*. Madrid: Librería de Francisco Beltrán.

De Bosch, L. (1971). *El juego en la acción educativa del nivel inicial fundamentos*. En Collado, G. *El Juego debates y aportes desde la didáctica*. Buenos Aires: Novedades educativas editorial.

Galino y Carrillo (2001). Gran Enciclopedia RIALP, S. A. T. XIV. *Artículo*. Madrid.

González, J. (2007). Introducción. En Claparede, E. *La educación funcional*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Brito, S., Darias, T., Padilla, Y., Peraza, Y. & Vera, I. (2013). *Pensamiento y obras de las Hermanas Agazzi*. Revisado en Octubre 18 de 2013. Disponible en:

<http://grupoagazzi.blogspot.com/2013/04/pensamiento-y-obras-de-las-Rosa.html>

Manjón, A. (1925). *El maestro mirando hacia dentro*. Granada: Imprenta-Escuela del Ave María.

Moreno, C. (2010). “*La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave María*”. Revisado en Octubre 22 de 2013. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos4/167-la-herencia-educativa-de-andres-manjon-aprender-jugando-en-las-escuelas-del-ave-maria>.

Oficina Internacional de Educación. (1993). *Revista trimestral de educación comparada*. (Vol. XXIII, N° 3-4) París, UNESCO.

Oliver, B. (1941). *Édouard Claparède*. Revisado en Octubre 20 de 2013. Disponible en:

http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150935&num_img=3&num_fin=8

Picardo, J. (2009). *Educación y Realidad: Introducción a la Filosofía del Aprendizaje*. San José: Colección educativa y cultural centroamericana.

Prelezo (1973). *Diario del Padre Manjón 1895-1905*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

Prellezo, J. (2010). *María Montessori y otras aportaciones italianas*. En Sanchidrián, C y Ruiz, J

Historia y perspectiva actual de la educación infantil. Barcelona: Graó editorial

Puelles, (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Real, Ruiz, y Segovia (2009). *La enseñanza de las matemáticas en Andrés Manjón*. Granada:

Universidad de Granada.

Sainz, P. (2003). *Didáctica de la educación infantil*. Bogotá: Ministerio de educación, cultura y

deporte.

Salas, R.E (2008). *Estilos de Aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Bogotá: Editorial Aula

Abierta Magisterio

Tabernero del Rio, S. (1997). *La educación funcional de E. Claparède*. Revisado en Octubre 4 de

2013. Disponible en: <http://es.youscribe.com/catalogue/tous/otros/la-educacion-funcional-de-e-Claparède-1843217>

Fuentes primarias de cada pedagogo libros analizados.

Agazzi, R. (1964). *Bimbi cantante*. Brescia: La Scuola editrice: X edición.

Agazzi, R. (1973). *Come intendo el museo didattico*. Brescia: La Scuola editrice: IX edición

Manjón, A. (1973). *El diario, en "El Magisterio Español"*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

Manjón, A. (1925). *El maestro mirando hacia dentro*. Granada: Escuela del Ave María.

Claparède, E. (1910). *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: José Blass y Cía.

Claparède, E. (1965). *La escuela y la psicología experimental*. Buenos Aires: Losada, S.A.

- **Marco de antecedentes**

Pedagogía en el Siglo XX

Arias, F. (2010). *La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX*. Tesis para obtener el título de Doctor en ciencias sociales, Niñez y juventud, Universidad de Manizales –Cinde, Manizales, Colombia.

Pedagogos del Siglo XX:

Baca, A. (2004). *Concepciones sobre la infancia en Piaget y Vigotsky: Dos textos seminales*.

Tesis para obtener el grado de Maestría en Artes con Especialidad en Psicología Académica Investigativa, Departamento de Psicología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, Puerto Rico.

Juego-educación-historia

Álzate, A., Betancur, J., Caicedo, L., González, R., Rodrigo, D., Ortiz, J. (1996) *Juego y Educación*, Tesis de grado para obtener el título de Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Manizales, Colombia.

Garfella, D. (1997). *El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad*. Publicada en Madrid por la revista: Historia de la educación: revista interuniversitaria, numero 16 y paginas 133-154.

Iregui, A.M., Melo, L., & Ramos, J. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Bogotá: Banco de la República.

Paya, A. (2007). *Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea (1876-1936)*. Historia de la educación: revista interuniversitaria, Número 26, páginas: 299-325.

Viera, Z. (1999). *El juego y el juguete en la herencia cultural de una nación. Un recorrido por la historia del juguete en la enseñanza de una nación europea: Eslovaquia*. Revista Correo de Maestro, publicada de México D.F., volumen 4, número 43 p. 24-36 y 35-40

- **Metodología**

Buelna, M. & Gutiérrez, L. *Importancia del concepto historia y tradición de Hans-Georg Gadamer*. Revisado en febrero 18 de 2014. Disponible en:

http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/a_gadamer.htm

GHPP (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: editorial magisterio.

Tezanos, A. (2001). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos Ltda.

Torres, A. (1996). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa* Facultad de ciencias sociales y humanas de Unisur. Bogotá: Editora Guadalupe Ltda.

- **Estructura y orientaciones**

Bejarano, O. & Vives, M. (2013). *Macroproyecto de investigación: Sujetos y objetos de mediaciones pedagógicas. "Juego y Educación"*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Vásquez, F. (2001). *Guía para la presentación de anteproyectos de investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Fragmento de la matriz I desarrollada, a modo de ejemplo

Escenario Mundial	Escenario Local	Vida			Obra						
		Procedencia	Formación	Interés por incursión en el campo educativo	Encuadre de su método en el entorno educativo de la época	Percepción y aportes hacia el proceso de formación de niños y/o maestros	Características principales de su propuesta pedagógica	Fortalezas y debilidades de su propuesta pedagógica	Fines de la educación según el autor	Impacto generado por su pedagogía	Obras
<p>LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL 1914-1918 que, iniciado en Europa, además su evolución y desenlace dejaron una secuela de cambios trascendentes que afectaron al mundo entero. Por su magnitud y consecuencias.</p> <p>NACIONALISMO ALEMÁN El nacionalismo, también conocido</p>	<p>El siglo XX contempló importantes cambios en la política interior y exterior. La economía pública pasó por serias dificultades en las décadas de entreguerras, pero en términos generales se puede afirmar que el siglo XX deparó a Suiza una prosperidad sin precedentes. La decadencia de la agricultura fue el proceso reverso del auge</p>	<p>Nace en Champel, cerca de Ginebra el 24 de Marzo de 1873. Su familia francesa protestante, emigrada a Suiza en las guerras religiosas. Falleció en Champel el 29 de septiembre de 1940.</p>	<p>Estudio en Leipzig, doctorándose en medicina en 1897, con una tesis sobre el "sentido muscular" Se especializó en los estudios psicológicos. Trabajó en el laboratorio del profesor Th. Flournoy, en la facultad de Ciencias de Ginebra, de la cual fue nombrado "Privatdozent" de psicología en</p>	<p>Su actividad científica se desarrolló principalmente en la psicología experimental. Representa la tendencia a la psicología en la pedagogía contemporánea, al colocar la psicología como base de la educación, apoyándose en la observación y experimentación científica</p>	<p>La Escuela Tradicional, al no hallarse regidos por la ley de la necesidad, estos actos y esfuerzos que se exigen de los alumnos, se tiene que recurrir, para suscitarnos, a una multitud de medios, castigos, malas notas, recompensas, exámenes, etc., que no tienen ninguna positiva eficacia. Un acto normal debe ser funcional: es decir, debe tener por carácter realizar los fines capaces de satisfacer la necesidad que le hace nacer. Si se suprime la necesidad previa, se suprime la</p>	<p>La clara evidencia de los que es verdaderamente sustantivo de la auténtica educación llevara a Claparède a no reducir su vida a la de un estudioso de gabinete. Junto al científico positivista, se alza el organizador, el propagador, el individuo comprometido con el avance de la sociedad. Su tarea se centrará en dos grandes empresas. La primera, la revista Archives de Psychologie, dirigida en colaboración con Théodore Flournoy, fue la tribuna desde donde se difundieron las nuevas orientaciones psicológicas. Y, especialmente, su psicología de la inteligencia, la cual sería una pieza clave para fundamentar científicamente</p>	<p>Concepción funcional de la educación: Claparède parte del principio pragmático de que el saber ha de ser puesto a servicio de la acción, la acción tiene siempre por función responder a una necesidad (orgánica o intelectual). La concepción funcional de la educación consiste en tomar al niño como centro de los programas y de los métodos escolares, y en considerar a la educación como ciertas acciones determinadas por ciertas ideas. En este sentido, el resorte esencial de la educación debe ser el interés profundo por la cosa que se trata de asimilar o de</p>	<p>Por otra parte, las propuestas concretas para mejorar la actividad pedagógica cotidiana en las clases no tienen punto de comparación, en Claparède, con la vehemencia de su indignación denunciadora. A él le faltaba, efectivamente, la experiencia del manejo de una clase en las condiciones ordinarias y poco gloriosas de la práctica cotidiana. Sus contradictores no se privaban de recordárselo, aun cuando no iban, a su respecto, con mala fe</p>	<p>La educación activa será el medio para optimizar la persona y formar ciudadanos cultos, éticos y críticos con que construir un mundo en paz tras la barbarie de la Guerra Mundial. Desde esta actitud Claparède apoyará a cuantos con las armas de una auténtica educación luchan por</p>	<p>Claparède ejerció una notable y determinante influencia sobre los núcleos de renovación pedagógica europeos. Por las aulas del Instituto Jean-Jacques Rousseau, convertido en un referente mundial de la educación, pasaron desde 1912 más de un millar de alumnos de países distintos. Como siglo</p>	<p>1907: La asociación de ideas, Madrid, Daniel Jorro. Traducción de Domingo Barnés</p> <p>1910: Psicología del niño y pedagogía experimental, Madrid Francisco Beltrán. Traducción y prefacio de Domingo Barnés.</p> <p>1911: Un institut des Sciences de l'Éducation et les besoins</p>

Anexo 2

Matriz II: Síntesis del libro

Autor/a: _____ Título: _____ Año: _____	Editorial: _____ Ciudad, País: _____
Resumen del contenido: _____ _____ _____ _____	
Número de edición o impresión: _____ Traductor: _____	

Fragmento de la matriz II desarrollada, a modo de ejemplo

<p>Autor/a: Rosa Agazzi Título: Come intendo il museo didattico Año: 1973</p>	<p>Editorial: La Scuola Editrice edición Ciudad, País: Brescia, Italia.</p>
<p>Resumen del contenido: Este libro de Rosa Agazzi es una reedición revisada y reordenada, ésta como el resto de las obras de Rosa Agazzi es fruto de su experiencia concreta en la escuela, aunque Rosa Agazzi describe muchos ejercicios prácticos, en los cuales se ve, se organiza y se utiliza “el museo didáctico” con los niños, afirmó en sus últimos días: “entre más se es Agazzino menos se copia a Rosa Agazzi”, principalmente porque su método está atento a las situaciones concretas de los niños y a aprovechar cada una de las cosas que se convertirán en el llamado “museo de los pobres” porque está hecho de las cosas más humildes pero significativas para los niños, las pequeñas cositas que ellos guardan en sus bolsillo: botones, hilos, clavos, piedritas etc. Éstos son motivo de relaciones, diálogos, y procesos de aprendizaje, que los niños realizan en ejercicios concretos y divertidos donde la máxima participación la llevan ellos, sin embargo la maestra siempre está atenta para guiar y procurar un orden, que va de lo material hasta trascender a los valores de los niños, a su espíritu, a su vida y al cuidado de las cosas. El juego es aquí un elemento primordial que para Rosa es sinónimo de sus variados ejercicios en el aula.</p> <p>La obra se divide así:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A las jóvenes educadoras. - Coeficiente del orden materia <p>Parte I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las cosas y las imágenes - El color. - La Materia. - La Forma. - La Dimensión. <p>Parte II</p> <ul style="list-style-type: none"> - La primera educación lingüística. - Las cosas y las imágenes. - Las acciones. - La cantidad. - El trabajo. - Sobre el material. <p>Parte III</p> <ul style="list-style-type: none"> - Horas y ocupaciones tranquilas. - El emporio <p>Apéndice.</p> <p>El texto tiene 260 páginas, está escrito en italiano, en un lenguaje sencillo, práctico y a la vez muy profundo en sus contenidos y formas de ver el mundo en relación con las cosas. El libro proporciona varias categorías motivo de nuestra investigación de allí su pertinencia para el desarrollo de la misma.</p>	
<p>Número de edición o impresión: 9 Traductor: Dolly Johanna Rico Polo</p>	

Anexo 3

Matriz III: Análisis Categorical del Texto

AUTOR:					
TITULO DEL TEXTO			CÓDIGO	DATOS DE PUBLICACIÓN	
				Año	Editorial
1:					
2:					
Categoría	Subcategoría	Código	Cita	Notas/observaciones	
Concepción de juego					
Concepción de material didáctico					
Relación juego-educación					
Concepción de Escuela					
Concepción de Formación					
Concepción de niño					
Concepción de Maestro					

Fragmento de la matriz IV desarrollada, a modo de ejemplo

CÓDIGOS CATEGORÍA	FUENTES DE INFORMACIÓN						CONVERGENCIAS	DIVERGENCIAS
	LIBRO 1. AGAZZI ROSA. BIMBI CANTATE	LIBRO 2. AGAZZI ROSA. COME INTENDO IL MUSEO DIDATTICO	L1. CLAPARÉDE ÉDOUARD. PSICOLOGÍA DEL NIÑO Y PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL	LIBRO 2. CLAPARÉDE ÉDOUARD. LA ESCUELA Y LA PSICOLOGÍA	LIBRO 1. MANJÓN ANDRÉS. DIARIO DEL PADRE	LIBRO 2. MANJÓN ANDRES. EL MAESTRO MIRANDO HACIA DENTRO		
	L1.AR.BC.	L2.AR.MD.	L1.CE.PN.	L2.CE.EP.	L1.MA.DP.	L2.MA.MM		
Concepción de Escuela	Me callo en cuanto a las escuelas que consideran el juego como hecho extraño a la vida de la institución” (Agazzi, R., 1964. Pág. 11) C.3	No más “asilos”, ni “jardines”, sino escuelas hechas como si fueran familias en las cuales mamás inteligentes y amorosas procuran que los niños presten atención a las cosas que inciden profundamente en la mente y en el corazón, aunque cuando parece pasar sin dejar marca. (Agazzi, R., 1973. Pág.7) C.1	El ingreso en la escuela es una fecha importante en la vida del niño que, hasta entonces, dueño de sus movimientos, se ve de repente encerrado en un cuarto, sombrío con frecuencia y mal aireado; forzado a una inmovilidad contraria a sus instintos; transportado, en una palabra, a otro medio, al cual tiene que adaptarse forzosamente. Esta forzada inmovilidad, sobre todo, es probablemente muy nociva a las sacudidas del desarrollo físico, suprimiendo una de sus fuentes de estímulo necesarias, que es la libre actividad motriz. Es, pues, preciso tratar de hacer lo menos coercitivo posible este primer año de escuela. (Pág. 102) C.1	La encontramos profesada por los romanos, pueblo serio, sin duda, pero brutal y grosero en sus juegos, tanto como duro y rígido en la práctica de un deber. Por un lado, coacción violenta; por otro, relajación sin freno. ¿Es éste el ideal de la vida humana? No concebían así los griegos el juego y el trabajo. Los juegos en ellos eran nobles y reglamentados, el trabajo conservaba gracia y facilidad... ¿Por qué había de oponerse el trabajo al juego? Notemos de paso que para los griegos la palabra <i>schole</i> , de donde nosotros hemos sacado “escuela”, significa <i>ocio</i> . Y aun en los latinos, <i>ludus</i> quería decir lo mismo <i>juego</i> que <i>escuela</i> , el <i>ludis magister</i> , o “maestro de juego”, era el maestro de escuela. Fue bajo la influencia de un cristianismo mal comprendido, que	Encontramos aún más en la Hoja 27 de El Pensamiento del Ave-María donde cuenta el propósito de este juego, algunos de los objetivos que busca son: 1°. Favorecer el desarrollo físico con la gimnasia militar. 2°. Procurar el orden disciplinar con menor esfuerzo y mayor gusto de los alumnos. 3°. Promover la instrucción, singularmente en Geografía e Historia de España. 4°. Facilitar a los niños entretenimientos y juegos que, siendo de su gusto,	“¿Por qué los alumnos toman odio a la escuela y a la enseñanza? No por ser escuela ni enseñanza, sino porque no se supo ordenarlas y vencer las primeras dificultades; no se supo tomar bien la embocadura, y el instrumento no responde a sus fines. Pensad esto, maestros; pensad que el tedio y la aversión a la enseñanza están en el modo de darla” (Manjón, 1925, 37) C.5	C.1 Los tres autores coinciden en la necesidad de que sea la escuela un espacio que permita el libre desarrollo físico, emocional y mental del niño, haciendo de ésta un lugar acorde a las realidades propias del momento, lo anterior respondiendo a los intereses del niño y trabajando a partir de su gusto para que el acto formativo pueda ser manifestado en lo práctico.	

				condenaba todo júbilo como si fuera un vicio, cuando se fue despreciando poco a poco el juego y oponiéndolo al trabajo. De esta concepción medieval sufrimos todavía hoy sus tristes consecuencias. (Pág. 25) C.5	conduzcan a algo práctico. C.1			
	Porque no cultivamos la poesía, el canto, la música, el juego con su belleza también en la escuela si son de fundamental importancia para la sociedad (Agazzi, R., 1964. Pág. 13)	En la vida, cada día, el niño se viste, se baña, come, juega, aprende y hace: y en la escuela, entonces, el niño se vestirá, se bañará, comerá, aprenderá, hará cosas concretas y útiles. Se podría decir que todo el agazzianismo consiste en hacer la verdad haciendo en verdad. Nunca debe existir ficción en la escuela, porque incluso cuando se deberán usar las imágenes, sea bien claro en la mente del niño que de imágenes se trata y no de cosas reales. (Agazzi, R., 1973. Pág.10) C.1	Escuela, colegio, liceo, son siempre sinónimos de prisiones para la infancia. Lo que domina todo el sistema escolar actual es el autoritarismo, la imitación, la coerción, la comprensión de las inclinaciones naturales, y por consecuencia, el aburrimiento.	El autor cita a Aug. Schmid quien afirma que los móviles de acción sólo son suscitados por la vida real. La escuela, medio artificial sin relación con la vida, no podría engendrar móviles para la acción. Ante lo que refuta Claparède con lo siguiente: Creo que sería posible introducir en la misma escuela los móviles de acción propios para engendrar el trabajo. Pág. 23 C.2	El día 14 de junio de 1903 anotará el siguiente juego: "Viaje alrededor de la tierra.- le harán los niños del Ave-María el 19, tocando de paso en los estados que tienen puertos, y diciendo razas y los cultos de cada región, todo ello representado con figuras simbólicas" (Prellezo, 1973, p. 324).	" Los niños, sobre todo, para ver si los conoce, trata, vigila, observa, corrige y advierte; y es en la escuela en ojo que todo lo ve y aun pre ve; y fuera, al oído que todo lo oye y sabe; pero sin manifestarlo en más de lo preciso; y en toda ocasión y lugar sea el padre y maestro cuidadoso y avisado que ve las cosas y peligros antes de llegar y lo advierte a sus educandos, a sus padres y coeducadores." (Manjón, 1925, 67)	C.5 Es de cuestionarse por qué la escuela es percibida como un espacio que genera tedio, aburrimiento e incluso odio, y esto ha de llevar a pensarla más como un lugar que forme a partir del interés del niño para que le resulte atractiva, lo cual lleva a que quienes tienen en sus manos la tarea de educar estén en un constante cuestionamiento de su quehacer que anime a replantear las prácticas desde nuevos dispositivos de formación donde indudablemente esté incluido el juego.	

