

JOSÉ MONTERO VIVES

**LA IMPORTANCIA DEL JUEGO
EN LA
PEDAGOGÍA MANJONIANA**

ESCUELAS DEL AVE MARÍA

GRANADA 2000

JOSÉ MONTERO VIVES

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO

EN LA

PEDAGOGÍA MANJONIANA

ESCUELAS DEL AVE MARÍA

GRANADA 2000

ESTADO DE GUAYAMA

CONSEJO MUNICIPAL

ALFEB

ALCALDE

ALCALDE

ALCALDE

Depósito Legal: Gr/ 283 - 2000
I.S.B.N.: 84 - 930941 - 2 - 9
Imprime: Imprenta - Editorial Ave María

El juego es
la **única** asignatura del niño hasta los cinco años;
la **principal** de los seis a los nueve años;
la **indispensable**, de los diez a los catorce;
y la más saludable e higiénica hasta los veintiún años;
y el educador que de ella no se ocupe ni preocupe,
no sabe ni vale para educar.

El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera, Tomo 4º, p. 82-83.

PRÓLOGO

No voy a entrar en el tema de las interpretaciones filosóficas del juego. La bibliografía sobre esta cuestión es amplísima: se puede estudiar el juego distinguiendo los planteamientos psicológicos, sociológicos y pedagógicos.¹

Manjón no llevó a cabo una reflexión filosófica sobre los juegos de los niños, al estilo de sus coetáneos E. Claparède (1873-1940, *L'éducation fonctionnelle*, 1932), O. Decroly (1871-1932, *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*, 1914) o M. Montessori (1870-1952, *Pedagogía científica*, 1909).

El fundador de las Escuelas del Ave María no fue un especialista en temas psicológicos. Fue un celoso sacerdote educador que quiso redimir de la ignorancia a los niños pobres del Camino del Sacro Monte granadino. Comenzó, en 1889, por ofrecer "*una escuela de niñas para que pudieran éstas educarse de balde y sin ir muy lejos*", y a ese "*pensamiento primero sustituyó entonces otro más amplio: el de formar, por medio de la educación de la juventud, hombres y mujeres dignos del fin para que han sido creados y de la sociedad a que pertenecen*"², como él mismo nos informa, en la primera memoria que escribe, tres años después de haber comenzado su obra regeneradora.

No era él, al comienzo de su actividad, un experto en pedagogía infantil, pero sí era un agudo observador y un lector incansable. Cuando transcurrieron diez años de intensa actividad educativa y era ya admirado por muchos, él mismo quiso justificar el carácter de sus escritos. El ofrece la siguiente justificación sobre el porqué de la forma de sus escritos:

¹ Puede verse en el *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Ediciones Paulinas, Madrid 1990, el término *Juego*, escrito por A. M. Bernardinis, p. 1153-1167, en el que se trata de: Juegos educativos, Interpretaciones filosóficas del juego, El juego según Claparède, Otras interpretaciones psicológicas, La interpretación psicoanalítica, Las concepciones antropológico-culturales, Las concepciones pedagógicas del juego (hasta Rousseau), La concepción del juego en Rousseau, Necker de Saussure y Fröbel.

² *Memoria de las Escuelas del Camino del Sacro-Monte o Colegio del Ave-María 1889-92*, Imprenta de José López Guevara, Granada 1892, p.3.

*“Para que nadie se lleve chasco sobre nuestras producciones literarias, sepa que no escribimos obras magistrales, porque ni sabemos hacerlas, ni nos agradan libros hechos a priori, ya salgan de la cabeza, ya de la librería; lo poco que digamos, será tomado del texto vivo de la Escuela en marcha, de la biblioteca fecunda de la observación y la experiencia de nuestros niños, que son nuestro texto y biblioteca, nuestro gabinete de estudios y campo de observación”.*¹

Hecha esta observación voy a ir seleccionando, en orden cronológico, en la primera parte, una serie de textos manjonianos en torno a su preocupación por los juegos educativos. Él quiso, desde los comienzos de su obra pedagógica, llevar a cabo una enseñanza lúdica: pretendía enseñar deleitando, enseñar jugando.

Podremos ver cómo esa idea se fue gestando desde los primeros años de su actividad educativa y se fue sistematizando a lo largo de los años. Fue una intuición primera que fue tomando cuerpo poco a poco, aunque no pretendiera nunca ofrecer una justificación científica de las mismas.

Aquí ofrezco una selección de textos manjonianos, no fáciles de encontrar, para que otros puedan continuar el trabajo de cotejarlos con los estudiosos de la filosofía y psicología del juego. Es un reto para el siglo que pronto iniciaremos.

Ciertamente será útil y necesario acudir a otros que han reflexionado en profundidad sobre este tema del juego educativo, para evitar posibles errores en la aplicación de la enseñanza lúdica.

Por eso, en la segunda parte, añadiré algunas consideraciones que expresaron los pioneros de la Escuela Activa en torno a las ventajas e inconvenientes de la aplicación del juego a la enseñanza.

José Montero Vives
Granada, 1 de enero de 2000

¹ *El pensamiento del Ave María*, volumen V de la Edición nacional de las obras selectas de D. Andrés Manjón, Patronato de las Escuelas del Ave María, Granada 1948, prólogo a esta edición, p. 11. La primera edición de esta obra es de 1900.

PRIMERA PARTE

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA PEDAGOGÍA MANJONIANA

1.- El Diario (1895)

El Diario de un maestro, impreso con el título Diario del P. Manjón¹, no es un libro de Pedagogía. Es un diario comenzado a escribir el 1 de mayo de 1895, en el que el fundador de las Escuelas del Ave María va consignando, muchas veces con fina ironía, distintos acontecimientos: personales, familiares, políticos, religiosos, económicos, escolares, etc.

Su lectura nos ayudará a conocer la génesis y el desarrollo de su pensamiento educativo.

A los seis días de comenzar la redacción del Diario encontramos la primera anotación sobre el juego, que él resume así: Jugando se enseña. Va a ser ésta una preocupación constante a lo largo de su dilatada vida, como podremos ver en las páginas que siguen.

Esta idea le era tan querida que la inculcó continuamente a los maestros que con él colaboraban. Leyendo el Diario de nuestro pedagogo nos encontramos con relativa frecuencia algunas notas de este tipo: "Jugando se enseña. La novedad de este día ha sido la feliz ocurrencia de un profesor del Ave María para convertir en medio pedagógico de instrucción el juego que llaman los niños el salto de la muerte". (6-V-1895).

Voy a recoger unos cuantos testimonios referidos a distintas materias escolares, que dan fe de esa preocupación de enseñar jugando:

"Recreándose en mapas.- En éste 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

¹ BAC, Madrid 1973. Edición crítica preparada por J. M. Prellezo García.

maestros los niños más adelantados. Los niños se hallaban gustosos y aprendían jugando la geografía patria.” (28-VIII-1895)

“*Impresiones.*- Las que yo he recibido acerca de la función escolar de ayer, han sido tan gratas y lisonjeras, que me animan a seguir trabajando en el camino trazado, acentuando el carácter pedagógico de las mismas funciones teatrales. Es bueno no estar solo para obras que exigen concurso de muchos corazones y bolsillos.” (23-XII-1895)

“*La reconquista de España.* Se titula una relación representada de los hechos más notables que en setecientos ochenta y un años se verificaron. Los actores son diecinueve, y la historia es referida por uno, dialogada por diecinueve y cantada por todos.” (16-VI-1896)

“*Historia de la Edad Antigua* en disertaciones, diálogos y cantos. La he concluido y distribuido a los niños.” (16-VI-1896)

“*Fiesta en el Ave María.*- Se representó un melodrama, se relató, acompañada de música y canto, la geografía de España. Salió muy bien, pero demasiado largo.” (31-V-1899)

“*Dos juegos* de instrucción escolar se ha inaugurado hoy, el *de los bolos*, para enseñar a contar, y el *de los hoyos*, para enseñar las provincias que hay en España.” (25-XI-1900)

“*El juego* que los niños llaman *de la rayuela* ha sido hoy aplicado a la explicación de la historia patria y sacan más provecho de él que de los libros.” (10-XII-1900)

“*El juego de los escapularios* con letras, guarismos y otros signos, que hacen los párvulos, me ha gustado esta tarde.” (11-XII-1900)

“*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; quedan Vascongadas y Navarra con Asturias para semilla nueva de la Patria. Los niños aprenden Geografía y amor a la defensa de la Patria, una y grande.” (9-V-1901)

“*Pasé el día enseñando* a jugar a la enseñanza a maestros y niños. Uno de los juegos fue personalizar los diez mandamientos y presentar casos para que la personilla que representaba a cada mandamiento dijera si había pecado y contra qué precepto.” (23-V-1901)

“*Hago una ampliación* del juego de la rayuela en lo tocante al desarrollo de la historia de España.” (25-V-1901)

“*Escribo la historia de España* personalizándola en niños para que la estudien sin libro y la representen sin teatro.” (28-V-1901)

“Lugares aritméticos.- Así llamamos a un juego cuyo fin es dar a conocer los números por el lugar que ocupan, y le hemos hecho hoy.” (10-XI-1901)

“Rayuela de historia.- Así se llama un juego que hemos concluido hoy en el Colegio del Ave-María. Es una síntesis gráfica de la historia patria dicha rayuela, y no disgusta a los niños y espectadores. Es una enseñanza movida.” (26 y 27-I-1902)

“Fui a la iglesia de Quinta Alegre, y allí enseñé tres juegos pedagógicos al aire libre y expliqué los sacramentos en la iglesia.” (25-I-1903)

“Fabriqué, acompañado del capellán y Molina, dos juegos de Historia Sagrada que fijamos en dos latas y colgamos en dos cármenes, el de los niños y el de las niñas del camino del Sacro-Monte.” (1-III-1903)

“Viaje alrededor de la tierra.- Le harán los niños del Ave-María el 19, tocando de paso los estados que tienen puertos, y diciendo las razas y los cultos de cada región, todo ello representado con figuras simbólicas.” (14-VI-1903)

2.- Memoria de 1895

Cuando D. Andrés Manjón, transcurridos seis años de la fundación de sus Escuelas, publicó la segunda memoria Pensamiento de la Colonia escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro-Monte o Colegios del Ave-María, esbozó un sencillo programa de lo que enseñaba.

En esta memoria, ampliación de la que había publicado en 1892, recogía lo que venía haciendo desde los comienzos de su tarea educativa, ofreciendo el programa que se desarrollaba en sus Escuelas. No entra en los detalles sobre el juego, pero sí afirmaba:

“Enseñamos las materias siguientes, pero con un procedimiento simpático, intuitivo, progresivo y eminentemente práctico.”¹

3.- Discurso en la Universidad (1897)

Señala en su Discurso el catedrático de Derecho dieciocho condiciones para que se dé una buena educación. Es un discurso programático, en el que no entra en detalles, pero sí apunta

¹ Imprenta Indalecio Ventura, Granada 1895, p. 7.

orientaciones. La décimotercera condición que exige la enuncia así: La educación debe ser sensible o estética.

En dos ocasiones nos ofrece unas breves pinceladas sobre la importancia del juego. La primera es cuando afirma:

“Gozar de vida, salud, fuerza y desarrollo armónico de todas nuestras facultades; respirar una atmósfera sana en lugar limpio, alegre, tranquilo y apropiado; rodear de cuantos encantos se pueda los primeros años de la juventud, haciéndola gozar de los placeres inocentes de la naturaleza y el arte, y especialmente de los juegos y entretenimientos propios de su edad, es hacer en una dos obras buenas, porque se contribuye a su dicha presente y se establecen las bases de la futura.”

La otra es cuando comenta la conveniencia de hacer agradable el estudio y lo expresa así:

“El placer de la actividad, que no es sino la espontaneidad natural puesta en acción, es un recurso para la educación, pues, bien dirigida por el maestro, ya por la claridad con que expone la verdad, ya por el diálogo con que sostiene la atención, ya por el misterio de la curiosidad de que sabe revestir sus explicaciones, ya por los encantos y colorido que les da la imaginación, consigue que aquella actividad tenga un objetivo y halle su placer en su propio desarrollo y satisfacción. El estudio es trabajo duro y penoso, y cuanto tienda a facilitarle y hacer agradable es de tomar en cuenta por el educador.”¹

4.- El pensamiento de las Escuelas del Ave María. Primera parte (1900)

Amplía D. Andrés las dos primeras memorias, las de 1892 y 1895, a las que añade los suplementos de los años 1896 a 1898, y desarrolla abundantemente las orientaciones que daba a los profesores de sus Escuelas y a los bienhechores de las mismas.

El catedrático de Derecho, que alternaba sus clases en la Universidad de Granada con el contacto directo con unos niños de ambiente cultural bajísimo, recomienda a los maestros de sus Escuelas que se pongan a la altura de los niños, que se metan en su mundo, y ya

¹ *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad Literaria de Granada, Imprenta Indalecio Ventura, Granada 1897, p. 37.*

sabemos que el mundo del niño es el juego. Por eso les hace esta recomendación:

“Debe la sencillez y naturalidad regir hasta en el procedimiento.

Puesto que la conversación a todos gusta y casi nunca cansa, conversad enseñando y haréis la enseñanza agradable, mis queridos Maestros.

Desterrad los discursos de las Escuelas y educad como las madres educan a sus hijos; enseñad como los niños mayores suelen enseñar a los más pequeñuelos, hablando familiarmente con ellos y dándoles lecciones sobre las cosas que se presentan a su observación, o que ellos pintan o representan con imágenes y figuras.

No olvidéis que entre un sabio y un niño prefiere el niño a su compañero, y seréis tanto más sabios enseñando cuando os hiciéreis más niños. Jugad, pues, con vuestros alumnos, pero no olvidéis que sois el niño mayor, cuyo oficio es dirigir los juegos a algún fin práctico sin violencia.

La palabra es el principal instrumento de la enseñanza, pero no el exclusivo. Unid a la palabra la imagen o representación de aquello que se habla, y mejor, si podéis, la cosa misma, y que los educandos, la vean, oigan, gusten, toquen y palpen, siempre que sea posible. Añadid a esto la acción del educando, haciendo que alterne con el educador en la conversación y ponga en práctica y acción cuanto le estáis diciendo. Nada de rigidez e inacción; la Escuela es gimnasio, del alma y del cuerpo, y en los gimnasios hay siempre acción y movimiento.

¿El niño es un gran cómico por el instinto de imitación, y en serlo goza? Pues convertid la enseñanza en comedia sin desdoro de lo que se enseña, y si sabéis dirigir su teatro y componer papeles de enseñanza en acción, lograréis más que con vuestra seriedad y entonación archimagistrales. que más bien debieran llamarse antimagistrales. Todo se puede poner en diálogo y todo diálogo puede ser representado. En muchos casos ganará la enseñanza con que el papel de Maestro esté a cargo de un alumno avisado y se reserve aquél el papel de director de escena o de lo que hace.

¿Al niño gustan los juegos? Pues enseñad jugando. ¿Le gustan las batallas? Pues estimulad emulando y rivalizando. ¿Le gusta la música y la pintura? Pues enseñad cantando y dibujando. ¿Le enamoran las flores y las aves? Pues educad entre pájaros y flores. ¿Le arrebatan los fusiles, banderas y cornetas? Pues formadle en batallón con banderas, cajas y trompetas; y secundando con modos sencillos e ingeniosos las aficiones y

tendencias de los niños, lograréis más de ellos que con actos de violencia y educación de artificio y convenio, que suele ser la mentira disfrazada de ciencia, cultura, civilización y progreso.”¹

5.- Modos de enseñar (1902)

En 1902 publica la tercera parte de El pensamiento del Ave María, Modos de enseñar, libro en el que plasma los juegos que venía empleando para la enseñanza de la historia y la geografía de España. Antes de abordar estos temas, y ante la admiración que manifiestan los visitantes de sus Escuelas, se plantea, con la sinceridad que le caracterizaba en todas sus actuaciones, si se puede hablar propiamente de que el Ave María tenga alguna “especialidad”. Y por eso escribe:

“Nuestra especialidad. Hemos dicho, y repetimos, que nuestra especialidad es no tener ninguna especialidad; pues no creo que sea cosa singular de nuestros tiempos educar en el campo, enseñar gratis, especialmente a los pobres, y hacerlo jugando y moviéndose, ni mucho menos el educar en humano, libre, español y cristiano.

Así es que para mí es inexplicable la admiración de muchos visitantes y lectores del Ave-María; pues, interesado en averiguar un motivo adecuado de esa admiración o extrañeza, no lo encuentro.”²

Y va justificando su sorpresa ante estos seis interrogantes:

1º. ¿Que enseñamos en el campo? 2º. ¿Que enseñamos gratis? 3º. ¿Que enseñamos jugando? 4º. ¿Que queremos juntar con las letras, artes y oficios? 5º. ¿Que intentamos educar en humano y cristiano? 6º. ¿Que somos patriotas y libres en la enseñanza?

Por lo que respecta al tema del juego nos ofrece esta respuesta:

“¿Que enseñamos jugando? Ojalá tuviéramos todo un sistema de juegos pedagógicos; pero estamos tan al principio en este punto, que más bien es deseo y proyecto, que sistema y método. Intentamos aproximarnos al ideal de enseñar *jugando*, de educar *haciendo*, y estamos escribiendo

¹ *El pensamiento del Ave-María. colonia escolar permanente establecida en los cármenes del Camino del Sacro-Monte de Granada*, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, Granada 1900, p. 75-77.

² *El pensamiento del Ave-María. Tercera parte. Modos de enseñar*, Imprenta-Escuela del Ave-María, Granada 1902, p. 40.

juegos y procedimientos movidos que, con el tiempo y la experiencia, lleguen a formar todo un sistema. En este sentido hay que hacer hojas y cuadernos, cuadros y figuras, y se están haciendo.”¹

Antes de explicitar los distintos juegos para enseñar la historia patria justifica por qué “enseñar representando y jugando”. El fundador de las Escuelas del Ave María, recordando su infancia, cuando sentía un enorme deseo de jugar y su escuela, que no podía ser más verbalista y rigorista, no le dejó expansionarse y desarrollarse se expresa en los siguientes términos:

“Si os acordáis de que fuisteis niños y pensáis en que los niños de hoy son como los de entonces, hallaréis en vuestra propia vida muchas lecciones, aprovechables para ordenar y perfeccionar la vida de los niños y adolescentes que se os encomienden. Recordad vuestra pasión por el juego y enseñaréis jugando; recordad vuestro mal humor al hallaros encerrados en casa, y optaréis por enseñar y jugar en el campo; recordad el aburrimiento que os producían las reglas de una gramática de la Academia, y enseñaréis la lengua al revés de como allí intenta enseñarse; recordad lo que gozabais poniendo tiendas, fabricando carros con ruedas, molinos con aspas, casas con piedras y huertos con plantas, y aprenderéis a enseñar agricultura, industria y comercio, no en extractos quintaesenciados de obras magistrales (sólo útiles para repaso de quienes las estudiaron), sino en los hechos y juegos, poniendo juguetes donde no haya cosas, y aceptando figuras y representaciones donde os falten artefactos; recordad que el ruido de corneta, el tambor, los soldados os sacaban de casillas entusiasmándoos, y quizá o sin quizá intentaréis aprovechar estas inclinaciones para fines de enseñanza, como lo intentó un Maestro que enseñaba la defensa de Tarifa por Guzmán el Bueno, representándola en la siguiente forma (y la desarrolla en tres escenas).”²

El docto catedrático granadino no desconocía que ya Quintiliano hablaba de la utilización de letras de marfil para el aprendizaje de la lectura y que Victorino de Feltre, Erasmo, Fenelón, Locke y, sobre todo, Fröbel hablaron de juegos educativos. Por eso afirma:

“Pretender enseñar a los niños como se suele hacer con los hombres, con libros y discursos, es un absurdo, que supone desconocimiento de la

¹ O. c., p. 43.

² O. c., p. 85.

infancia. ¿De qué medio nos valdremos, pues, para llevar al niño desde lo singular e individual, que tanto le interesa, a lo general y sintético, para lo cual no suele estar dispuesto? Del juego.”¹

Al presentar el juego de la rayuela y su desarrollo, nos explica la importante colaboración que prestó D. Melchor García en la confección de este gráfico:

“Comía y dormía entre nosotros un pedagogo (D. Melchor García), cuya ocupación casi única. era observar y ensayar, y habiendo oído en nuestras conversaciones lo conveniente que sería enseñar jugando y aprovechar el gusto del niño por el juego para hacerle agradable la enseñanza, le ocurrió lo siguiente, que con pocas modificaciones, ha sido adaptado, como procedimiento pedagógico en nuestras aulas.

Acostumbran jugar los niños de Granada a lo que llaman ellos la *rayuela*, que es un trazado por el estilo del que aquí se inserta y sobre el cual, saltando en un pie y pegando con la punta de él a una lisa piedra del río, ganan, si la china va de casilla en casilla por el orden establecido, y pierden si la china va por otro lado o el jugador pisa la raya.

Dicen los niños al jugar a la rayuela palabras vacías, de cosas incoherentes; pero pongamos en sus labios hechos y personajes históricos y tendremos la Historia, sagrada o profana en juego, con lo cual aprenderán más que en libros.”²

Personalizar la Historia

“Hacer de cada personilla un personaje, a esto llamamos *personalizar* la Historia.

Es un *procedimiento* como otro cualquiera, que se presta a ensayar y suele dar con poco esfuerzo buen resultado. Diremos el modo, y le

¹ O. c. p. 89.

² Por el *Diario* sabemos que D. Melchor García, director de la Normal de Huelva, visitó por primera vez las Escuelas del Ave María el 20 de julio de 1895, “manifestándose sorprendido e impresionado de una manera agradable”; vuelve a visitarlas el 16 de septiembre de 1897, y viene a colaborar, como profesor, el 1º de agosto de 1900. El 19 de noviembre de ese mismo año “enseña a los niños y maestros algunos procedimientos que le ocurren”. El 15 de enero de 1902 consignaba el p. Manjón en su *Diario*: “D. Melchor García Sánchez, profesor del Instituto y Normal de Tarragona, escribe sobre procedimientos que llama *psico-físicos*, y no son sino los que en el Ave-María vio e ideó”.

aplicaremos al 2º de los tres grados en que dividimos la Historia, sirviéndonos de base y fundamento la conocida *rayuela*. Al efecto, escribe el Maestro para cada cuadrito de la rayuela una pequeña ampliación y distribuye los papeles entre los alumnos.

Cada uno de estos sólo tiene un papel, lo aprende pronto y le dice, y los demás que le escuchan lo estudian oyéndole, y al mes salen todos sabiendo los papeles de todos. Veamos el cómo. Cada niño que habla entra en su cartel, levanta la mano derecha y dice: Yo soy *Túbal*, hijo de Jafet y nieto de Noé, el varón justo salvado por Dios del diluvio. Paso (otros dicen que fue Tharsis) por ser el primer poblador de España, y haber venido a ella 2.200 años antes de Jesucristo.”¹

Geografía

Juego para la orientación: ¿Cómo ha de enseñarse?

“Un maestro, que yo conozco, lo hace así: Coloca en el jardín o patio de la escuela a los párvulos (y lo mismo puede hacerse con los mayores), y les manda mirar al Norte (que él señala). (Lo hacen). Enseguida dice:

- Marchen hacia el Norte. (Marchan).
- Media vuelta. (La dan).
- Marchen al Sur. (Marchan).

2º. Ya saben los niños donde caen Norte y Sur, que son los dos puntos principales para orientarse. Manda, pues, trazar una línea recta de Norte a Sur en la arena, y escribe en sus extremos las letras N y S, así:

N
|
S

A continuación dice: - Señalad al Norte. (Señalan apuntando)

- Señalad al Sur. (Señalan)

3º. Acto seguido, dice a los niños que todos los puntos situados hacia el Norte, se dicen Norte y todos los puntos situados hacia el Sur, se dicen Sur.

- Marchen, pues hacia el camino del Sacro-Monte. (Marchan diciendo: Norte, Norte).
- Marchen hacia el río Darro. (Marchan diciendo: Sur, Sur).

¹ O. c., p. 97-98.

- Al Cortijo del Aire (que ven y dista un kilómetro. Marchan repitiendo: Norte, Norte).
 - Al cerro del Sol (que ven y está al Sur).
 - A Alfacar (que no ven, pero que han visto al N.)
 - A Huétor (que no ven, pero han oído decir que está al N.)
 - A Jaén (que no han visto, pero han oído decir que está al N.)
 - A Motril (al S.)
 - A Madrid (al N.)
 - A Calahonda (S.)
 - Al Cantábrico (N.)
 - Al Mediterráneo (S.)
- Como todo esto lo han los niños andando, moviéndose a compás, lo aprenden de modo que no les molesta ni se les olvida.”¹

6.- Educar es completar hombres (1907)

En 1907 publicó un folleto de cuarenta páginas, primer apéndice de las Hojas coeducadoras, titulado Educar es completar hombres. En el punto 25, que lleva como título Educar es hacer hombres cabales, cultivando su inteligencia, vuelve a insistir en la importancia del juego:

“Se trata del cultivo de la inteligencia. ¿Y desde, cuándo, por dónde y cómo comenzará a hacerse metódicamente, esto es, como estudio? Si el estudio se adelanta, hay peligro de arruinar al niño y acortar sus fuerzas para el porvenir; si se atrasa, puede estropearse esa inteligencia y hacerse difícil o ingrata; sigamos, pues, un justo medio, y empecemos a enseñar: 1.º Sin orden predeterminado, desde que el niño nace. 2.º Con un método y plan disimulados por el juego, desde los cinco a los siete años. 3.º Con más seriedad desde los ocho a los diez años, y más aún de once a doce. 4.º Y a esta edad, en el supuesto que hayan de seguir estudiando, dése a los estudios la orientación de la carrera o profesión a que aspira el educando.

Y que hasta lo más árido y difícil, que es la Lengua (leída, escrita, hablada y analizada, se haga, en los primeros años, jugando, y lo más espiritual y levantado, que es la Religión y la Patria, se entren en el alma por la estampa, la representación y la acción y el canto; y lo más gráfico,

¹ O. c., p. 119-120. En mi libro *Educar enseñando la geografía y la historia, según D. Andrés Manjón*, Imprenta editorial Ave María, Granada 1999, pueden verse numerosos juegos para la enseñanza de estas materias.

como la escritura, el dibujo y la cartografía, etcétera, se hagan dibujando y moldeando. Hagamos enseñando y enseñemos haciendo, y obtendremos hombres inteligentes y prácticos, sin lo cual no hay hombres cabales.” (ME 138)

7. - Reglamento de las Escuelas del Ave María (1908)

Un año más tarde aparece Ley, instrucción, reglamento y presupuesto del Ave-María. En la introducción reproduce, con pequeñas variantes, lo que había escrito en Modos de enseñar (1902), cuando afirmaba “que nuestra especialidad es no tener ninguna especialidad”, expresando de nuevo, su deseo de elaborar “todo un sistema de juegos pedagógicos” (ver página 8)

En el artículo II, Para que la educación sea higiénica, conviene que la enseñanza sea campestre o se dé, a ser posible, en el campo, introduce algunos aspectos relativos al juego y a la alegría:

“Sol, aire, campo, agua, alegría, actividad, movimiento y disciplina hacen de la Escuela un paraíso en la tierra; procurémoslo para los niños de nuestras Escuelas.”

Y en las consecuencias reglamentarias nos advierte, entre otras cosas:

- “1. En el niño todo es actividad; no le obliguéis a la inercia.
2. Todo es movilidad; no le sujetéis a la inmovilidad sino por corto tiempo.
3. Todo es gimnasia natural; preferidla a la de los aparatos.
4. Todo son carreras y saltos; haced que corra y salte sin peligros.
5. Todo lo convierte en juego; enseñad, cuando podáis, jugando, y tomad parte discreta en sus entretenimientos.
6. En los niños todo es alegría y ruido; dejad que rían y chillen como niños; peor sería si fueran serios como los hombres.”¹

¹ *Hojas del Ave-María. Ley, instrucción, reglamento y presupuesto del Ave-María, Imprenta- Escuela del Ave María, Granada 1908, p. 7.*

8.- Las Hojas catequistas y pedagógicas del Ave María (1909-1914)

*Los cinco libros que componen las Hojas catequistas y pedagógicas del Ave-María, están escritos entre 1909 y 1914. En ellos se desarrollan los contenidos que se encontraban en las enciclopedias de esa época. La preocupación de Manjón se orienta a la renovación de los métodos de transmisión de los contenidos, de manera que eduquen (en el doble sentido que él daba a la expresión **educar enseñando**) y para ello sugiere numerosas actividades, ejercicios y juegos.*

En este trabajo me voy a limitar a citar algunos de los juegos que él propone para la enseñanza de las diferentes materias escolares.

Religión

Juego para aprender el Padrenuestro.

“Suponemos dividido el Padrenuestro en nueve partes, de las cuales la primera es la invocación y elevación del alma a Dios, y la última es la conclusión o resumen de toda la oración; y las siete restantes son las siete peticiones, que contienen todo lo que puede lícitamente pedir. Ya divididas estas partes, como se ve en el número 1, se distribuirán los niños en 7 grupos, diciendo todos la *invocación y conclusión*, y cada grupo una *petición* solamente. Después de bien aprendidas las palabras del Padrenuestro, viene la explicación, conservando a los niños en grupo, y turnando éstos en las respuestas. Ya entendidas las palabras de la oración dominical, se hacen aplicaciones a la vida práctica, se recomienda el uso frecuente y se reza o canta devotamente.”¹

Juego para aprender los mandamientos.

“Divídanse los niños en grupos y diga cada grupo un Mandamiento. 2.- Variense los grupos, para que todos digan todos. 3.- En vez del infinitivo, empléese otro tiempo o persona; v. g.: ¿contra qué Mandamiento peca el que blasfema, perjura, quebranta las fiestas, desobedece a los padres, aborrece al prójimo, etc. etc.? 5.- El mismo ejercicio se puede hacer preguntando qué Mandamiento observa el que alaba a Dios, jura con verdad y justicia, observa los días del Señor, obedece y respeta a sus padres, perdona las injurias, restituye lo hallado, dice la verdad, etc. 6.- Si los hechos se toman de la vida práctica, se enseña moral; si de la Historia

¹ *Hojas catequistas y pedagógicas del Ave-María*, Libro 3, Imprenta-Escuela del Ave-María, Granada 1910, p. 2.

Sagrada, se enseña historia y moral religiosa; y si de la historia de España, se enseña historia patria y moral cívica.”¹

Historia

Para la enseñanza de la Historia utiliza el juego de la Rayuela

“Otro procedimiento bien sencillo, para excitar y conservar la admiración del niño sobre el cuadro gráfico de la Historia, es colocar una estampa, un confite, una rosa, cualquiera juguete o golosina, ya en cada cuadrito, ya en cada período de la historia, ya al final de toda ella, y prometer y dar tales cosillas al niño que sepa decir y explicar aquel trazado o hasta aquel punto de la historia.”²

Gramática

El juego de los círculos gramaticales

“Para distinguir las partes de la oración se pueden observar las prácticas siguientes:

1º Hacer cinco círculos para las cinco partes variables de la oración y cuatro para las invariables, y colocar en cada círculo uno o varios niños. Acto seguido, se dice a cada niño la parte de la oración que representa, y se le manda poner ejemplos a cada cual de lo suyo. Si este ejercicio se completa dando una uva o almendra al que sepa su parte, no hay uno que no atienda y lo aprenda.

2º Explicando el Maestro una lección, van los niños alzando la mano cuando resulta en la explicación la parte de la oración que a él corresponde.

3º Poniéndose los niños fuera de los círculos, se colocan en éstos estampas, etc., y a cada palabra que el Maestro pronuncia, va un niño y toma la estampa, etc., del círculo de los nombres, verbos, etc., según se menciona. A esta prueba no hay holgazán que resista.”³

¹ *Hojas catequistas y pedagógicas del Ave-María*, Libro 4º, Hoja 1ª, Imprenta-Escuela del Ave- María, Granada 1912, p.2. Pueden verse otros juegos sobre el catecismo en MONTERO J., *Andrés Manjón, catequista*, Escuelas del Ave María, Granada 1999.

² O. c., p. 173.

³ O. c., Libro 1º, Hoja 9ª, p. 136.

Aritmética

Para explicar los quebrados propone este juego:

“Si divido una manzana en dos partes iguales, cada mitad será una fracción; si la divido en cuatro partes, cada cuarterón será fracción; si la divido en diez partes, cada décima parte será una fracción. Hágase esto con objetos visibles, dividiendo hostias, manzanas, naranjas, queso, pan etc., en 2, 4, 8, 16 partes; o en, 6, 12, partes, etc.”¹

Para las medidas de superficie

“Para hacer entender las medidas de superficie, lo primero es hacer o tener un metro cuadrado. Este metro puede ser una pizarra de dichas dimensiones. Si esta pizarra está dividida en diez zonas de a decímetro, y éstas se hallan cruzadas por otras diez de igual anchura, se ve cómo el metro cuadrado tiene 100 decímetros cuadrados. Si no hay dicha pizarra, se hace el cuadrado en cualquier otra, o en el suelo, o en un marco, con clavijas o agujeros para cruzarlo con cuadros o alambres; lo esencial es verlo y palparlo para contarlo. Disponiendo de terreno, se puede hacer un decámetro cuadrado o área, dividida en 100 cuadrados de a metro o centiárea y paseándolo se aprende a contar, y aún a sumar y restar, multiplicar y dividir, jugando y escribiendo en él. El mismo juguete se puede hacer con un decímetro cuadrado, subdividiéndolo en 100 decímetros cuadrados. No duela entretener el tiempo con estos juegos.”²

Ciencias

Para la medida de la presión, la temperatura, la velocidad del viento, sugiere:

“Para que la enseñanza sea útil, ha de ser práctica.. Al hablar pues de los instrumentos de meteorología, hay que verlos, usarlos y demostrarlos; deben mostrarse a todos, deben usarse ante todos y manejarse por los más expertos, y debe explicarse el porqué de sus indicaciones y el modo de su construcción a los niños más adelantados. No olviden los Maestros que educa más un hecho que diez teorías, y no duela el tiempo que se emplea en observar hechos ni en repetir ideas y conceptos.”³

¹ O. c., Libro 1º, Hoja 4ª, p. 61.

² O. c., Libro 1º, Hoja 10ª, p. 155.

³ O. c., Libro 2º, Hoja 11ª, p. 168. Ver otros muchos juegos en MONTERO, J., *Cómo educar enseñando la gramática, la aritmética y las ciencias naturales, según D. Andrés Manjón*, Imprenta editorial Ave María, Granada 1999.

9.- El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera (1923)

Fue ésta su última obra. En ella resume su pensamiento en torno a la importancia del juego, en sus distintas facetas, en la educación infantil. En estas páginas podemos encontrar, de manera más sistematizada, su pensamiento sobre este aspecto tan importante en la educación de los niños. En el libro 4º, que trata de los Maestros didácticos y antididácticos, dedica tres apartados, en los que recoge el espíritu de todo lo que había dicho a lo largo de toda su vida de educador.

AMANTES DE JUEGOS ESCOLARES Y HOSTILES

“A.- Hombre hecho y derecho, recuerda lo mucho y bien que de niño y joven jugó y cuanto jugando ganó y gozó, por lo cual, siendo educador, considera como un pecado de lesa humanidad el impedir el juego a los niños, y un semipeccado el no tomar parte en él, ya para dirigirlo, ya para vigilarlo, ya para observar y estudiar, ya para avivar y animar a la gente. Es hombre de cincuenta años y parece un niño o joven de cinco a quince años, y afirma como pedagogo:

1. Que siendo la primera y casi única ocupación del párvulo el juego, hay que respetarle y ayudarle; y al pasar de la infancia a la puericia, se le debe enseñar jugando, o entre juego y juego, pues así lo piden la naturaleza y la higiene, la moral y el bien del niño.

2. El juego es la libre, espontánea y alegre actividad del joven puesta en acción y es una necesidad física y ética.

3. Es la reconquista de la salud contra la depauperación de la vida urbana, o la *regeneración de la raza degenerada*.

4. Es una prolongación de la juventud y la salud y la alegría, de conveniencia y grande utilidad para individuos y pueblos.

5. Pero a condición de que los juegos:

a. Sean al *aire libre*, a ser posible, y de movimiento, agilidad y habilidad.

b. *Alegres* y en competencia o lucha de bandos, en los niños algo crecidos y en Colegios o donde sean muchos, y con ruido o bullicio, animándose, alegrándose, etcétera.”¹

c. *Morales* o educadores, expansivos, solidarios, diligentes, atentos, pacientes y sufridos y empeñados, donde el niño se vea como es y aprenda a ser como debe con los compañeros, etc.

¹ *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*, Libro 4º, p. 81-82.

HOSTILES SE MUESTRAN:

“B.- Maestra poltrona, toma por dignidad el no reír ni jugar.

C.- Neurasténica, sufre con el bullicio de niñas y párvulos y les prohíbe chillar. «Eso —dice— es de gente mal educada».

D.- Les permite jugar a las damas y prendas, entretenimiento más tranquilo que el marro, el corro y cuerda.

E.- Hasta tiene loterías y barajas para que jueguen los niños.

F.- Saca a las niñas peripuestas de paseo, en filas y por los sitios más concurridos, y así vuelven a casa cansadas, aburridas y emperradas, y murmurando de cuanto han visto y no han visto.

G.- Considera las caras frescas y sonrosadas como de gente rústica, y cree afinarlas haciéndolas palidecer sin respirar el aire del campo, ni jugar al sol, en el jardín, etcétera.

H.- Cuida de la ropa más que de la salud, y para que no se manchen, que no jueguen sino a las visitas, a los colegios, a las monjas. etc.

I.- Se escandaliza cuando oye que un Maestro o Maestra juega con los niños o niñas.

J.- Se ríe cuando oye que otros enseñan jugando, lo cual es perder el tiempo y poner la enseñanza en ridículo.

K.- Considera equivocados desde B hasta J a todos sus compañeros y convierte la escuela en juego, en vez de hacer del juego escuela de vez en cuando, y por vía de descanso, campeo y agradable aprovechamiento.

L.- Fuera convencionalismos ni juegos pedagógicos; lo más pedagógico es lo que se les antoja hacer a los niños, y mientras los niños juegan a guardias y ladrones, él juega con el boticario y albéitar al tresillo, y todos contentos...

Conclusiones: 1.^a El juego es la *única* asignatura del niño hasta los cinco años; la *principal* de los seis a los nueve años; la *indispensable*, de los diez a los catorce; y la más saludable e higiénica hasta los veintiún años; y el educador que de ella no se ocupe ni preocupe, no sabe ni vale para educar.

2.^a El niño que no juega está enfermo del cuerpo o del alma; y lo mismo hay que decir de la juventud que, o no juega o no sabe jugar sino a juegos sedentarios, peligrosos o inmorales.”¹

¹ O. c., p. 82-83.

LOS QUE DAN IMPORTANCIA A LOS RECREOS Y LOS QUE SE LA QUITAN

“A. 1. Para niños, sobre todo en sus principios, lo más importante no es el estudio, sino el recreo.

Los primeros estudios, tal cual suelen concebirse y darse, son tediosos y aburridos, carecen de interés y son malsanos y opuestos a la educación, por lo que tienen de odiosos y antipáticos.

2. No divorciemos al niño de sí mismo, no le privemos del encanto de su vida, que es el recreo, bajemos de nuestro sillón y empaque adonde él está y vive contento y allí enseñemos jugando y eduquemos paseando, conversando, leyendo, historiando y moralizando, no con sermones, sino con el condimento de toda educación, que es hacer hombres buenos a todas horas y en todas ocasiones.

3. Para que la escuela sea infantil, ha de ponerse el Maestro al nivel de ella y hacerse niño sin rebajar su edad ni cargo, ser el amigo más caracterizado, competente y respetable de sus discípulos en los juegos, paseos, excursiones, y lecciones, a quien ellos oyen, consultan y obedecen con sumo gusto.

4. Para mejor conocer a los niños no hay nada como el juego y recreo, y para que los niños tomen norma del Maestro conviene que éste se halle en contacto con ellos el mayor tiempo posible y por varios años, o por lo menos si son varios los Maestros, que sea una la dirección educadora distribuida entre varios que van a una.

5. Por eso conviene que haya Magisterio bien organizado, más bien que Maestros sueltos; Instituciones docentes y educadoras capaces de educar generaciones enteras, que no Profesores individuales, aunque sepan más que Aristóteles; apóstoles de una idea animados del mismo espíritu, que no genialidades, arbitristas y caprichosos, o especialidades en el arte de enseñar sin herederos ni continuadores. No hay cosa que menos valga que el hombre solo y el Maestro solo.”¹

¹ O. c., p. 174-175.

QUITAN IMPORTANCIA EDUCADORA A LOS RECREOS:

B.- Estudiar y no jugar; para eso son las escuelas y los Maestros, para aprovechar. el tiempo y no perderle, para que los días y horas de clase sean muchos y las vacaciones y recreos pocos.

C.- Maestro partidario de la educación austera, acepta los recreos como un mal necesario, por lo cual no interviene en ellos como consejero, juez ni árbitro, sino para evitar que los alumnos griten con exceso y se peguen, y considera dichoso el momento en que termina el griterío o ruido y llega el del silencio y la comprensión exterior, que él dice orden, clase y estudio.

D.- Es un Profesor solemne y extraño a sus alumnos, a quienes da su curso, toma las lecciones, corrige los escritos, y terminada la clase, terminó el magisterio.

E.- Hace el número diez de los señores Profesores que durante seis años han ocupado el sillón de la escuela X. (Qué baja estará la escuela, aunque los Maestros sean cumbres.)

F.- Comparte con cinco compañeros la enseñanza graduada de una escuela, siendo cada uno *el representante especializado de la ciencia*. (Y entre todos un portento o enciclopedia del saber, y una negación respecto a unidad y educación.)

G.- Estima que es frivolidad eso del juego impropio de un hombre serio.

H.- Opina que el respeto a la autoridad del Maestro pide estrado, sillón y distancia entre alumnos y Maestros.

I.- Harto caída está la autoridad, para ponerla en manos y corros de niños.

Conclusiones: 1.^a La escuela y el Maestro son para el niño, y no viceversa.

2.^a Adaptarse al modo de ser del niño es la primera necesidad de la escuela y del Maestro.

3.^a Escuela sin juego es un cementerio; Maestro sin recreos infantiles, se asemeja al sepulturero.

4.^a No hay cosa más funesta ni frecuente que hacer tediosa la enseñanza, que equivale a hacerla ineficaz para la educación del niño.”¹

¹ O. c., p. 175-176.

PARVULISTAS QUE ENSEÑAN JUGANDO Y OTROS QUE NO JUEGAN O INDISCIPLINAN

A.- Maestro de párvulos, organiza la escuela como si fuera una familia numerosa, alegre y juguetona, con mucha libertad, blanda disciplina y cariñosa autoridad, campo de juego que es mezcla de casa y escuela.

A la casa paterna sustituye la escuela, casa familiar de todos; al cariño de la madre y la autoridad del padre, sustituye la de la Maestra o el Maestro; a los entretenimientos espontáneos del hijo de familia, suceden los juegos variados de la escuela, y por ellos se inicia la educación del niño y en la enseñanza.

No hay allí asignaturas, ni sesiones largas, ni quietud forzada, ni disciplina austera o régimen riguroso de seis horas, como en las escuelas de niños mayores, sino un destete risueño y agradable del hogar y una iniciación en la vida escolar envuelta en el interés de juegos infantiles.

Allí se *enseña jugando*, o haciendo, moviéndose, corriendo, danzando, cantando, formando figuras, corros, bandos, casas, ríos, montes y mapas, etc., etc., y a la vez iniciando en el lenguaje, el culto y la disciplina social y observando las leyes de cada juego, y aprovechando las ocasiones para dar la llamada *enseñanza ocasional*.¹

LOS QUE O NO JUEGAN O INDISCIPLINAN JUGANDO A LA LIBERTAD:

“B.- Organiza clases de párvulos aproximadamente como las elementales, con lo cual sufren los niños un cambio muy brusco que los enemista con la escuela. Y aun daña.

C.- Procede al contrario, y entiende que en la escuela el niño, sea o no párvulo, ha de tener una libertad completa, exagerando a María Montessori y parodiando a León Tolstoi, y apuntando a formar ciudadanos a la rusa, que es el último figurín del socialismo y anarquismo intelectualista.

D.- Dice que eso de enseñar jugando es poner en ridículo la enseñanza.

E.- Intenta enseñar con libros de estampas y dice que ese sistema, que él llama intuitivo, es lo más grato, serio y útil para el niño.

F. Afirma que eso de enseñar y educar *haciendo*, es para los que saben poner en práctica las ideas de las cuales son aplicaciones los *hechos, acciones o ejercicios*; mas empezar por esto es ir contra la lógica y la didáctica, pues lo primero es enseñar y después hacer. (Claro que al hacer

¹ O. c., p. 177.

se enseña siquiera con el hecho o el ejemplo e imitación, pero. no se dan definiciones ni reglas sino a *posteriori*.)

Conclusiones: 1ª Conviene que los párvulos comiencen la enseñanza jugando, como se hace en las Escuelas del Ave María.

2ª. Conviene, aun a los niños de ocho y más años, que el juego sea asignatura principal y la que absorba más tiempo.

3ª Pero no hay que confundir el juego escolar con la indisciplina ni convertir la enseñanza y vida en juego.”¹

¹ O. c., p. 178-179.



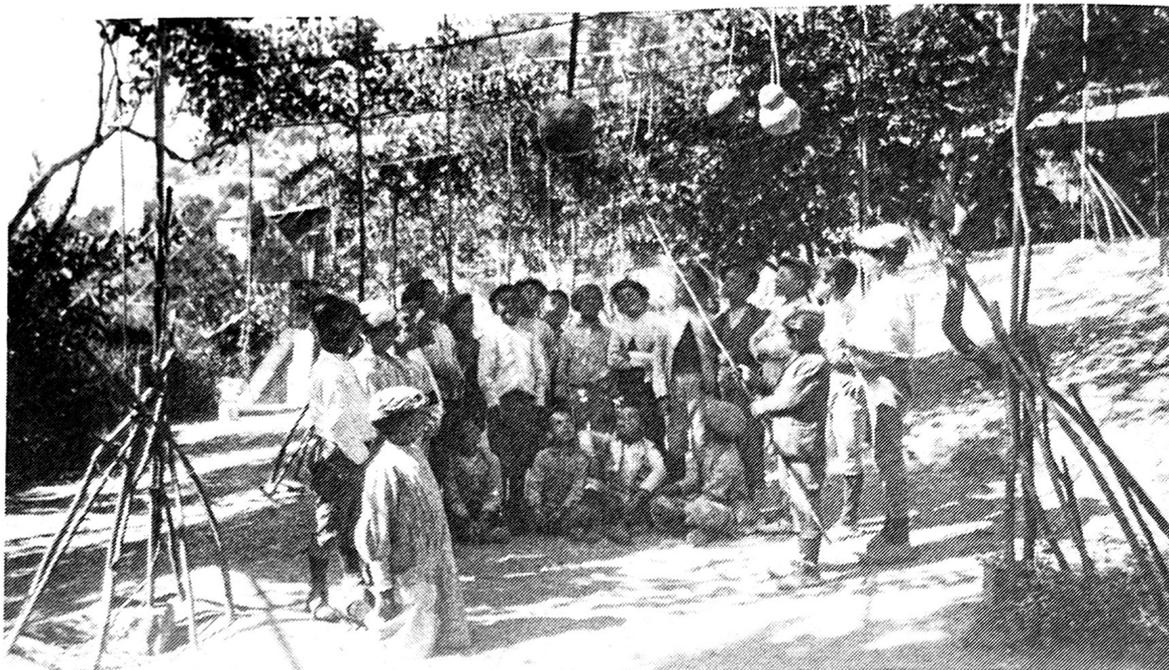
“Siendo la primera y casi única ocupación del párvulo el juego, hay que respetarle y ayudarle; y al pasar de la infancia a la puericia, se le debe enseñar jugando, o entre juego y juego, pues así lo piden la naturaleza y la higiene, la moral y el bien del niño.”

(El Maestro mirando hacia fuera)



“Escuela sin juego es un cementerio; Maestro sin recreos infantiles, se asemeja al sepulturero.”

(El Maestro mirando hacia fuera)



“En la escuela de párvulos” se *enseña jugando*, o haciendo, moviéndose, corriendo, danzando, cantando, formando figuras, corros, bandos, casas, ríos, montes y mapas, etc., etc., y a la vez iniciando en el lenguaje, el culto y la disciplina social y observando las leyes de cada juego, y aprovechando las ocasiones para dar la llamada *enseñanza ocasional*.”

(El Maestro mirando hacia fuera)



“ Conviene que los párvulos comiencen la enseñanza jugando, como se hace en las Escuelas del Ave María.

Conviene, aun a los niños de ocho y más años, que el juego sea asignatura principal y la que absorba más tiempo.

Pero no hay que confundir el juego escolar con la indisciplina ni convertir la enseñanza y vida en juego.”

(El maestro mirando hacia fuera)

SEGUNDA PARTE

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA CONVENIENCIA DEL JUEGO EN LA ENSEÑANZA

Hasta aquí he expuesto el punto de vista del P. Manjón sobre la conveniencia del uso del juego en la enseñanza. ¿Qué se pensaba de este tema antes del pedagogo del Ave María y qué se pensaba en su tiempo?

Antes que él fueron muchos los que defendieron estas mismas tesis y prácticas. Él lo sabía y por eso preguntaba ya en 1902: ¿Que enseñamos jugando? Y respondía que eso no era nada original. Con anterioridad fueron muchos los pedagogos que defendieron esas mismas tesis y prácticas. Ya en el siglo XVIII, en Francia, surgen numerosos *juegos educativos*, cuya adjetivación pretende subrayar la diferencia con las otras formas de juego, consideradas indiferentes o de pasatiempo respecto al programa educativo antes de las revolucionarias afirmaciones de Fröbel. En 1644 el académico Desmarets creó para el defín, que entonces tenía ocho años, *Un jeu de carte de la géographie, les quatre parties du monde, tous les royaumes et provinces qui les composent*, y en 1645 el *jeu de l'histoire de France*, que dividía los reyes en seis categorías: reyes buenos, reyes sencillos, reyes crueles, reyes sin fe, reyes desgraciados y reyes ni buenos ni malos.

En el siglo XVIII, el convencimiento de la eficacia de enseñar jugando llevó a inventar juegos también en materia de religión. Un número insospechado de juegos fue preparado para el aprendizaje de la lectura o para la memorización o el reconocimiento de contenidos literarios, alfabetos para un aprendizaje fácil, precoz y alegre de la lectura, juegos de cartas, abecedarios, rompecabezas alfabéticos, etc.

Manjón va en la línea de Fröbel (1782-1852), aunque no debió conocer sus teorías hasta pasados muchos años de su actividad pedagógica. (Lo cita en *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*, de 1923). Para este autor la creación de la alegría es el carácter peculiar de la actividad infantil, que debería permanecer y vivificar también el trabajo del adulto. Con Fröbel toda la actividad humana, juego y trabajo, se pone al mismo nivel de valor; para él, el juego y la educación coinciden, hasta tal punto que la institución educativa puede asumir las formas y el

contenido de la actividad lúdica y que los materiales de juego ponen en movimiento, además de las energías físicas y de las capacidades operativas, también y especialmente, la función simbólica del intelecto.

Creo que puede ser interesante comparar el pensamiento manjoniano con algunos de sus coetáneos, iniciadores del movimiento de la Escuela Activa. Así podremos apreciar que mi tesis sobre *Manjón, precursor de la escuela activa* es correcta.

Para ello voy a desarrollar algunas de las ideas propuestas, en torno al juego, por los pioneros de la Escuela Nueva.

La actividad intelectual auténtica

Sabemos que la Escuela Nueva aconsejaba mucho la actividad del alumno. Se podría decir que esto no era ninguna novedad. Siempre se había tratado de poner en juego las facultades del niño

El maestro de la escuela tradicional era también activo. Nadie negará que una lección herbartiana exigía una gran actividad por parte del alumno.

Pero el fondo del problema no radicaba ahí. Es preciso que esta actividad brote del niño; el maestro debe tomar como punto de partida el interés del niño.

Por esta razón se criticará incluso esta frase de Binet: «Enseñad la lengua escrita provocando muchas narraciones, muchas lecturas y muchas redacciones... enseñad la aritmética, haciendo resolver problemas; la geometría, haciendo ejecutar construcciones».¹

En la más pura ortodoxia de los primeros renovadores, esta doctrina no era aún la verdadera doctrina de la escuela activa. Así Bloch, citando esas palabras de Binet, decía que “con ello se desconoce una vez más la exigencia esencial, la cual postula que estas redacciones, estas construcciones, estas medidas, estos problemas no sean artificialmente impuestos desde fuera, sino que respondan a los intereses profundos del niño y que le permitan alcanzar los fines exigidos por sus intereses.”²

¹ BINET, A., *Les idées modernes sur les enfants*, p. 160.

² BLOCH, M. A., *Philosophie de l'éducation nouvelle*, p. 36. Pienso —oponiéndome a Bloch— que Binet está completamente en la línea de la educación nueva. En efecto, el autor de *Les idées modernes sur les enfants* afirma: “Provocad muchas narraciones... lo cual no excluye el interés del niño. No se trata necesariamente de imponer del exterior, se trata, más bien, de despertar el interés. “ No interpreto. Podemos leer en otra página de esta preciosa obra, el pensamiento de Binet: “Es preciso que la enseñanza sea un excitante que determine al alumno a obrar... en lugar de explicarle ideas es preferible hacer que él las encuentre... vale más un método en el cual es el alumno quien es activo y el maestro quien es pasivo...” (p. 157-158) y un poco más lejos: “Si deseo que un

Bloch se asocia aquí a la opinión de Claparède diciendo que “la actividad de efectuación no es ni un carácter necesario, ni un carácter suficiente de lo que conviene entender por escuela activa.”¹

Educación funcional

Por esta razón Claparède introdujo el término de *educación funcional*, que venía a sustituir al término «Escuela activa» de Bovet, y dirá, a continuación, que la actividad, en el más alto sentido de la palabra, es la actividad en el sentido funcional.”²

Claparède consagró a esta educación funcional una obra completa que puede resumirse en su propia definición: “La educación funcional es la que toma la necesidad del niño, su interés por alcanzar un fin, como palanca de la actividad que se desea despertar en él.”³

La necesidad y el interés se encuentran a todo lo largo del libro. «La actividad es suscitada siempre por una necesidad.»⁴ “Toda conducta viene dictada por un interés.”

El profesor ginebrino estaba convencido de tal manera que afirmaba que «el escolar al cual se quiere hacer tragar una lección, sin haberle hecho experimentar su necesidad, es semejante a uno que no tiene apetito. Esta lección le repugna».⁵

R. Buyse se expresaba en términos análogos: “Comprendida así, la obra del educador —aunque sigue siendo esencial— se transforma completamente: de maestro se convierte en *buen guía*, de actor se hace *director*, y su verdadero papel consiste en organizar el medio escolar y en preparar el medio educativo (programa) de manera que determine los móviles y motivos de acción personal en el sujeto, obrando psicológicamente sobre su sensibilidad y sobre su inteligencia.”⁶

En efecto, como decía muy bien Claparède, “un objeto exterior pasa solamente a la dignidad de excitante cuando está en relación con las necesidades generales o momentáneas del individuo. Si un objeto es

joven escolar haga cierto deber, trataré primeramente de interesarle en él” (p. 322) y explica a continuación cómo comportarse para despertar el interés.

¹ BLOCH, M. A., *Philosophie de l'éducation nouvelle*, p. 34.

² CLAPARÈDE, E., *L'éducation fonctionnelle*, p. 194.

³ O. c., p. 7.

⁴ O. c., p. 57.

⁵ O. c., p. 187.

⁶ BUYSE, R., *L'expérimentation en Pédagogie*, p. 37.

completamente extraño a este sistema de necesidades, no excita, porque entonces no es un excitante.”¹

Esta doctrina nos la encontramos también en Dewey, en particular en su obra «La escuela y el niño», en el capítulo consagrado al interés y al esfuerzo.

Manjón quería también que se recurriese a móviles y a motivos internos. Consideraba como de primerísima importancia que el alumno estuviese deseoso de aprender. Es ésta una de las cosas que deben obtenerse en primer lugar: «el deseo de aprender que, logrado, produce en el alma un delicado sentimiento de placer, se utilizará por todo maestro conocedor de los resortes de la enseñanza para lograr la atención y la afición del alumno al estudio.»²

El interés

¿Bastará con atraer la atención del alumno? No, claro está. Claparède observaba que «es un lugar común el afirmar que el educador, el maestro debe comenzar suscitando la atención y el interés de su alumno. ¿Pero cómo conseguirlo?»³. Más adelante nos da la respuesta: «Para que un niño preste atención es, pues, un error creer que hemos hecho lo necesario diciéndole: Escucha. Para que un niño preste atención hay que crear en él *la necesidad* de prestar atención; hay que hacer brotar en su espíritu un problema que deseará resolver. Entonces se despertará su atención por sí misma, y se mantendrá mientras persista esta *necesidad*.”⁴

En Manjón no encontramos el término *necesidad*. Es verdad que él no emplea esta palabra, pero creo que la idea de «crear en el niño la necesidad de prestar atención», el hecho de despertar su interés, de plantear un problema, se encuentra en estas líneas:

«La curiosidad del educando, excitada, sostenida y dirigida con habilidad por el maestro, será el medio de lograr la atención, y el resultado de aprender o descubrir una verdad que antes no sabía, producirá en el alumno un exquisito sentimiento de placer intelectual»

5

¹ O. c., p. 60.

² *Discurso...*, p. 37.

³ O. c., p. 182.

⁴ O. c., 184.

⁵ *Discurso*, p. 37-38.

Claparède continuando su análisis, se preguntaba: «¿Cómo crear en el escolar una necesidad para las mil cosas que se exigen de él?... Tratando de unir lo que se quiere enseñar al niño, o lo que queremos hacerle ejecutar, con sus móviles naturales de atención o de acción... Tenemos que procurar que las actividades que exigimos del niño entren más en el círculo de sus preocupaciones naturales».

Manjón pensaba prácticamente igual; según él, también había que tener en cuenta los intereses espontáneos de los niños:

*“Conoce que niños y niñas se sienten inclinados a producir algo bello, a dibujar, pintar, modelar, cantar, bailar, vestir, construir, etc., y favorece esas tendencias.”*²

En esa misma obra nos proponía estas otras reflexiones:

*«Maestro de ideas y de afectos, procura aprovechar la vida del niño (sus ideas, afectos, intereses, cosas) para empalmar aquello con esto, es decir, la ciencia del Maestro con la ciencia del alumno. Conocer los móviles, los estímulos, las experiencias e ideas del niño, y a partir de ahí, continuar la marcha a paso de niño, éste es el secreto de un maestro de niños».*³

*«Así, comienza la Geografía desde su casa, barrio y pueblo; comienza la Historia desde los edificios, muebles, armas, familias y autoridades que conoce; comienza la Gramática desde las palabras y frases que él usa; comienza las Ciencias Naturales por los minerales, vegetales y animales que él ve y trata; comienza la Aritmética contando los dedos de las manos; comienza el Dibujo trazando el martillo con que su padre machaca».*⁴

*«Empiece la historia de las cosas por las que el niño ve en su casa y escuela y en la calle, y habiendo en el instructor facultades, amplíe y llévele desde el chocolate que toma, a las regiones donde se crían el cacao, azúcar y canela, las fábricas y talleres donde se prepara para concluir, v. gr., en la idea de que todos trabajamos para todos y somos hermanos y solidarios».*⁵

¹ *L'éducation*.... p. 188.

² *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*, Libro 4º, p. 179.

³ O. c., Libro 1º, p. 45.

⁴ O. c., p. 43.

⁵ O. c., Libro 4º, p. 51.

«Maestro curioso, sabe que todos llevamos desde niños el afán de conocer y saber, curiosidad connatural e ingénita, que tiene su asiento en la inteligencia, da ocasión a investigaciones y descubrimientos y es un estímulo que todo el que enseña debe utilizar para interesar en el estudio y aprendizaje de la ciencia».¹

Creo que esta actividad exigida por Manjón es una actividad en el *sentido funcional* de la palabra.

El juego

Claparède iba aún más lejos y planteaba esta cuestión: «¿Cómo queréis encontrar, en la clase, móviles de actividad que nazcan de una necesidad de los niños? La solución del problema aparece como desesperada. Pero no lo es, sin embargo, para quien tiene en cuenta las enseñanzas de la psicología del niño. Este sabe que el niño es un ser para quien el juego es una de las primeras necesidades. Incluso porque tiene esta necesidad es niño; se puede, pues, considerar la tendencia al juego como esencial a su naturaleza. La necesidad de jugar; es, precisamente eso, lo que va a permitirnos reconciliar la escuela con la vida, lo que va a proporcionar al escolar estos móviles de acción que creíamos era imposible encontrar en la misma clase. Sea cual fuere la tarea que queremos que realice el niño, si habéis encontrado el medio de presentársela de manera que la vea como un juego, será susceptible de liberar en su provecho tesoros de energía.»²

Incluso afirmará que «el juego es la piedra angular de la escuela activa» y añade que «el *papel primordial* del juego como fundamento psicológico de la escuela activa le ha pasado por alto a Ferrière. “El juego es, para el educador que desea realizar la escuela activa, un instrumento indispensable.”³

Binet afirma también que «el niño es esencialmente alguien que juega»⁴ y Decroly, Montessori y Lombardo-Radice pensaban igual.

Tales son los testimonios de los psicólogos de la escuela activa. En lo que concierne a la doctrina de Manjón sobre el juego, creo haber mostrado suficientemente que comparte la misma opinión. Sin embargo quiero añadir aún algunas consideraciones que pongan de relieve las dotes de observación de Manjón.

¹ O. c., p. 326.

² *L'éducation fonctionnelle*, p. 199-200.

³ *Ibid.*

⁴ *Les idées modernes sur les enfants*, p. 123.

«Siendo la primera y casi única ocupación del párvulo el juego, hay que respetarle y ayudarle; y al pasar de la infancia a la puericia, se le debe enseñar jugando... El juego es la libre, espontánea y alegre actividad del joven puesta en acción... Impedir el juego es un pecado de lesa-humanidad.»¹

«El juego es la única asignatura del niño hasta los cinco años; la principal de los seis a los nueve años; la indispensable de los diez a los catorce; y la más saludable e higiénica hasta los veintiún años; el educador que de ella no se ocupe ni preocupe, no sabe ni vale para educar.»²

Esta es, sin ningún género de dudas, una de las características de la Escuela del Ave-María.

A principios de siglo expresaba este deseo en *Modos de enseñar*:

«Ojalá tuviéramos todo un sistema de juegos pedagógicos; pero estamos tan al principio en este punto, que más bien es deseo y proyecto que sistema y método. Intentamos aproximarnos al ideal de enseñar jugando, de educar haciendo, y estamos escribiendo juegos y procedimientos movidos que, con el tiempo y la experiencia, lleguen a formar todo un sistema.»³

Es verdad que para Manjón el juego no se extendía a toda la escolaridad. Aconsejaba la enseñanza bajo forma de juego, sobre todo, de cinco a siete años. A partir de esta edad será preciso enseñar cada vez más seriamente.

¿Juego o esfuerzo?

¿Cuál era, a este propósito, el pensamiento de los representantes de la Escuela activa? Si es cierto que todos combatían la «pedagogía del esfuerzo» y, en particular, del esfuerzo en vano, todos no eran partidarios de la educación atractiva.

¹ *El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera*, Tomo 4º, p. 81.

² O. c., p. 83.

³ *Modos de enseñar*, p. 42.

Así Dewey afirmaba: «El esfuerzo -esfuerzo concebido como una tensión de la voluntad hacia lo que carece de interés- juega un papel positivamente inmoral. Las teorías que propugnan el placer como un motivo, llevan al mismo resultado.»¹ «En este caso se ha excitado al niño en una cierta dirección con la esperanza que de una manera o de otra asimilaría durante este período de excitación, materiales que no tendrían nada de atrayente para él.»²

Ferrière y Foerster sostenían otro tanto. Estos tres pedagogos. «coinciden en llamar la atención a los educadores sobre la facilidad de la instrucción atractiva, que desvía de la instrucción profunda y seria.»³

«Es un error, sin embargo, condenar sistemáticamente los métodos llamados atractivos; son aceptables, si permanecen en la categoría de estimulantes del trabajo, y no lo suplantán», suscribía Renard.⁴

En efecto, estudiando el problema más detenidamente, no se ve oposición entre el juego y el trabajo. Claparède afirmaba que «desde el punto de vista funcional, no hay, entre la actividad del juego y del trabajo, ninguna diferencia; una y otra tienen como misión satisfacer necesidades, realizar un deseo.»⁵

Ni Dewey ni Ferrière se oponían al esfuerzo, en el buen sentido de la palabra. Lo que sí exigían era un esfuerzo que respondiera a un interés: «Psicológicamente es imposible provocar una actividad sin ningún interés» nos diría Dewey.⁶ «El verdadero trabajo es una actividad espontánea e inteligente que se ejercita de dentro afuera» aseguraba Ferrière.⁷

Claparède contestaba: «¡El interés! Siempre se llega a él, sea cual fuere la manera como se considere el problema de la educación. Pero ¿qué clase de interés se podrá suscitar en el alma del niño? Uno solo: el interés por el juego, puesto que por definición se podría decir que un niño es un ser que no se interesa más que por el juego, que no es cautivado sino por lo que le desarrolla de una manera conforme a su evolución natural. No llegaremos a mantener la atención del niño y a darle la fuerza psicológica necesaria para el cumplimiento de su tarea, sino integrando en

¹ *L'école et l'enfant*, p. 73-74.

² O. c., p. 50.

³ *La pédagogie et la philosophie de l'école nouvelle d'après l'oeuvre de Ferrière*, p. 206.

⁴ O. c., p. 266.

⁵ *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, p. 181.

⁶ *L'école et l'enfant*, p. 42.

⁷ *L'école active*, p. 9.

el trabajo que ha de ejecutar la alegría y la atracción que lleva consigo el juego.»¹

Tal vez he citado demasiados textos de Claparède. Sin embargo, creo que su autoridad prueba más que mis propias reflexiones. El psicólogo suizo en su *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale* así como en su *L'éducation fonctionnelle* insiste ampliamente sobre el papel del juego en la escuela activa y sostiene categóricamente que «el juego y la atracción (la necesidad) *deben* ser el eje de toda educación.»²

Decroly y Monchamp veían igualmente en la necesidad del juego la manera de arrastrar los niños al esfuerzo. «¿Pero dónde está la iniciación al esfuerzo para realizar el trabajo puro ... ?, ¿no es preferible aprovechar esta fuerza, la necesidad del juego, cuya ayuda es cierta en todos los niños ... ? ».³

Creo que en Dewey hubo una evolución bastante notable a este respecto. Corrientemente se recurre a su famoso artículo «*El interés y el esfuerzo*» escrito en 1.895. Ahora bien, en aquel momento Dewey era sólo un teórico. Basta leer «*Las escuelas de mañana*», escrito unos veinte años más tarde, para darse cuenta de que se manifestaba como un gran entusiasta del juego en la escuela.

Los Programas

Si se trata de responder a los intereses espontáneos de los niños podemos preguntarnos si verdaderamente son precisos los programas en la escuela.

Nunca han faltado los detractores del juego como recurso pedagógico. A título de ejemplo citaré a Hernández Ruiz, que en 1949, pasados los primeros fervores de algunos protagonistas destacados de la Escuela Activa, atacaba duramente el recurso al juego y afirmaba: “Ahora empezamos a estar de vuelta en lo que concierne a tales diversiones y paradojismos. Poco a poco se empieza a comprender que el juego y el trabajo son dos formas distintas de la actividad del niño y del hombre... lejos de ser un juego, el proceso de aprendizaje es una actividad progresiva altamente metódica y absolutamente seria, sin detrimento de su íntimo placer y hasta de su alegría manifiesta”⁴

En el segundo tomo de esta misma obra vuelve a atacar el juego. La crítica que de él hace es bastante fuerte: “Por lo tanto el juego como

¹ *Psychologie de l'enfant...*, p.174-175.

² O. c., p. 177.

³ *L'initiation à l'activité...* p. 19.

⁴ *Metodología general de la enseñanza*, tomo 1, p. 15-16.

procedimiento, el aprender jugando, la enseñanza deleitable, deben ser consideradas como sensiblerías, más bien de personas alejadas del contacto directo con los niños, o poco próximas a ellos, y hay que mandarlos a paseo de una vez. A lo sumo pueden quedarse todos aquellos artefactos menos desacertados y falsos en las escuelas de párvulos, con tal que en ellas su uso o empleo sea completamente libre y adecuado.”¹

Hubo, sobre todo en los primeros fervores de la Escuela Nueva, pedagogos que han querido excluir toda clase de programas. Esta solución se vio manifiestamente inadecuada. Si queremos educar para la vida actual, no podemos limitarnos a seguir exclusivamente los intereses espontáneos de los niños.

John Dewey no condenaba los programas. En su obra «La escuela y el niño» consagraba un capítulo muy interesante al niño y los programas de estudios. Aunque nos decía que había que “abandonar la noción de programas fijos y válidos en sí mismos, fuera de la experiencia infantil”² reconocía que era necesario “poner los programas de estudios en relación con la experiencia.”⁴

R. Buyse atacaba el problema a fondo y reconocía que había «legítimas exigencias sociales en materia de educación; hay, por lo tanto, que tener en cuenta lo que el niño debe saber como adulto, pero sin olvidar por eso lo que el niño *desea* aprender y, sobre todo, lo que *puede* aprender.»⁵

Angela Médici mantenía también que la reforma pedagógica no era cuestión de programas, sino más bien cuestión de métodos.⁶

En este sentido Dewey defendía que no se trataba de «escoger *en primer lugar* los temas de enseñanza y a continuación hacerlos interesantes.»⁷ «En realidad, continúa, el principio del interés exige que los mismos temas sean escogidos teniendo en cuenta las experiencias del niño, sus necesidades y sus funciones.»⁸

Diferentes soluciones

Con este fin se realizaron varias tentativas en el seno de la Educación Nueva; apenas se oponían pero eran muy diferentes.

¹ O. c., tomo 2, p. 454.

² *L'école et l'enfant*, p. 98.

⁴ O. c., p. 108.

⁵ *L'expérimentatio en Pédagogie*, p. 31.

⁶ *L'éducation nouvelle*, p. 23.

⁷ *L'école et l'enfant*, p. 59.

⁸ O. c., p. 60.

Algunos aceptaron los programas tradicionales tratando simplemente de adaptarlos al ritmo individual de la progresión del niño. Según Bloch este sería el caso del Dalton-plan y el del sistema de Washburne.¹ Por esto Ferrière se oponía al Dalton-plan que, según él, no consistía sino en una simple transformación de los deberes a domicilio.²

Para otros hubo de tenerse en cuenta, a la hora de elaborar los programas, el hecho esencial de que el niño era el punto de partida, el centro, el fin.³ «Hay que partir del niño, tomarlo por guía. Es él solo quien determina la calidad y la cantidad de los materiales que el educador debe presentarle», nos afirmaba Dewey.⁴

En otras palabras, «entre la solución de temeridad que rechaza todo programa y la solución de desesperación que acepta cualquier programa, existe la solución de razón que consiste en intentar establecer un programa cuya estructura sea adaptada al niño.»⁶

En este sentido Ferrière proponía: «Elaborar un programa conforme a las necesidades de la gran mayoría de los niños y a las leyes de su crecimiento, he aquí, ciertamente, una solución mejor.»⁷

Decroly, por otra parte, pretendía también basarse sobre el interés del niño. Pero su método no estaba, sin embargo, libre de toda crítica. Según S. M. Durand «parece que el programa de Decroly no parte del niño lo mismo que le pasaba a nuestros viejos programas de antaño.»⁸ Ferrière⁹, Planchard¹⁰ y Bloch¹¹ no están tampoco de acuerdo con el programa de Decroly.

Otro método que quería igualmente basarse sobre los intereses de los niños era el método de Montessori. Este sistema no escapaba tampoco a la crítica de los teóricos. «Recordemos, dice Bloch, solamente en lo que respecta a Mme. Montessori el reproche que se la ha dirigido, a menudo, de aplastar bajo el peso de su material didáctico esta espontaneidad, esta libertad infantil, a cuyo servicio ha entendido y pretendido siempre haberlo imaginado.»¹²

¹ BLOCH, M. A., *Philosophie de l'éducation nouvelle*, p. 46.

² *L'école active*, p. 20.

³ *L'école et l'enfant*, p. 93.

⁴ O. c., p. 93.

⁶ O. c., p. 95.

⁷ *Philosophie de l'éducation nouvelle*, p. 46-47.

⁸ *Pour ou contre l'école nouvelle*, p. 80.

⁹ *L'école active*, p. 20.

¹⁰ *La Pédagogie scolaire contemporaine*, p. 373.

¹¹ *Philosophie de l'éducation nouvelle*, p. 24.

¹² O. c., p. 41, nota.

Todos estos programas trataban de adaptarse al niño partiendo de sus intereses espontáneos. Se quería permanecer fiel al consejo de Rousseau: «En primer lugar, pensad que raras veces es cosa vuestra proponerle lo que ha de aprender; es él quien debe desearlo, buscarlo, encontrarlo, cosa vuestra es ponerlo a su alcance, hacer surgir correctamente este deseo y suministrarle los medios de satisfacerlo.»¹

Dewey afirmaba igualmente que el principio pedagógico del interés exigía que en el caso en que el niño no percibiese la conexión entre el tema de la enseñanza y su propio interés «el maestro le presenta los conocimientos nuevos de manera que comprenda su alcance, considere su necesidad y vea lo que le une a sus exigencias.»²

Es así como «un objeto indiferente e incluso desagradable se convierte en interesante, desde el momento que se ve en él el medio de conseguir un fin perseguido, o bien cuando se presenta como, un fin que permite a los medios de que se dispone de producir un movimiento, una actividad del yo.»³

William James abundaba en el mismo sentido en el capítulo sobre el interés de sus «*Causeries pédagogiques*». Reconocía la existencia de objetos interesantes y otros que deben adquirir su interés por la asociación con objetos interesantes en sí mismos.»⁴

Claparède sostenía también que había que crear la necesidad en el niño. «La actividad de un escolar no debería ser otra cosa que un medio empleado por él para satisfacer una necesidad que habríamos sabido crear en él.»⁵

Sea lo que fuere, si queremos educar «para la vida» es imposible limitarse a responder a los intereses espontáneos de los niños. Todos los niños no son tan privilegiados como Emilio... por la sencilla razón de que son... reales. Sin pretender quemar las etapas habrá que pretender que el niño aprenda cosas desprovistas de interés inmediato si queremos adaptarlo a sus condiciones reales de existencia.

El juego como medio de despertar el interés

¿Podrá verdaderamente el juego despertar en el niño este interés? Kerschensteiner nos ponía en guardia oponiendo el interés profundo al interés superficial, que un maestro hábil sabrá siempre unir a lo que

¹ *Emile ou de l'éducation*, p. 203.

² *L'école et l'enfant*, p. 60.

³ O. c., p. 61.

⁴ *Causeries pédagogiques*, p. 77.

⁵ *L'éducation fonctionnelle*, p. 186; *Psychologie de l'enfant*,... p. 170-171.

enseña y Dewey nos advertía que eso era “endulzar la píldora y hacerle tragar al niño un bocado indigesto persuadiéndole de que toma algo excelente... El único medio legítimo de salir de dificultades sería transformar nuestros materiales, adaptarlos a la vida del niño, hacerlos entrar en su horizonte visual.”¹

Pero si admitimos con Claparède, que el interés del niño se expresa en el juego, podríamos evitar la dificultad señalada por estos dos pedagogos. Pienso que jugando dará el niño su rendimiento máximo porque «en el juego, dice Claparède, el individuo se esfuerza mejor que en ningún otro sitio.»² y añade una nota de Seasbore: «Cuando trabajamos, andamos; pero cuando jugamos, corremos».

De todo lo que acabo de exponer podemos concluir que el método manjoniano trata de adaptarse a la psicología infantil. Manjón aceptó los programas, pero, al mismo tiempo, quiso ponerlos al alcance del niño por medio del juego.

La sociedad exige que el niño, al dejar la escuela, posea un conjunto de conocimientos que no siempre son interesantes. Claparède hacía notar expresamente: «Es un hecho que se deben aprender muchas cosas aunque estén desprovistas de interés inmediato, porque necesitaremos saberlas más tarde (por ejemplo la tabla de multiplicación, la ortografía o la lectura) ¿Puede ser un juego el estudio de estas cosas? Tal vez no directamente, sí indirectamente. Se pueden asociar estos diferentes estudios a intereses naturales del niños, transferirles así una atracción que no poseen. En ciertos casos tal vez sea difícil; es precisamente en ellos donde se revelará el arte del educador.»³

¹ *L'école et l'enfant*, p. 116-117.

² *Psychologie de l'enfant...* p. 181.

³ O. c., p. 177.

CONCLUSIÓN

Esta fue la trayectoria seguida por Manjón. Todo su esfuerzo se orientó a hacer más adaptada la enseñanza a la mentalidad infantil.

Consideraba que «el estudio es trabajo duro y penoso y cuanto tienda a facilitarle y hacerle agradable es de tomar en cuenta por el educador.»¹

En el fondo se trata de «poner el placer de parte del deber» (R. Buyse). Manjón trató de realizar este ideal.

¿Cómo clasificar el método de Manjón? Romanini estudiando los métodos modernos de enseñanza establece la división siguiente: «Métodos psicotécnicos» (Montessori, Decroly); «Métodos de individualización» (Dalton, Winnetka); «Métodos sociales» (Kerschensteiner, etc.) y «Métodos psicológicos».

Estos últimos son los que parten de ideas identificables en la psicología tradicional, llegando incluso a las concepciones y a las prácticas activistas y de autocultura más modernas. Se trata, precisando, de un solo método que históricamente no pertenece al período que estudiamos, sino que, por el contrario, viene de mucho antes, y es anterior incluso a las Escuelas Nuevas y, por consiguiente, se encuentra en la vanguardia de todo el movimiento más moderno: Es el método de Andrés Manjón.²

Renzo Titone, en su libro *Metodologia della Scuola Moerna* coloca el método de Manjón entre los métodos paidocéntricos.³

En España tampoco han faltado frases elogiosas para destacar la obra de Manjón. Una muestra de ellas es la siguiente afirmación de Josefina Álvarez de Cánovas: “Si el juego es la actividad esencial del niño, si es por ahí por donde hay que buscar su interés para encontrarle, es natural que pedagogos y psicólogos se preocupen de esto. ...Lo que tal vez no conocemos todos, para vergüenza nuestra, es que si las escuelas al aire libre se crearon por primera vez en Granada, también fue en Granada, y en los mismos cármenes, en los que el Padre Manjón, con su maestría insuperable, enseñó a los gitanillos a aprender jugando y a no quedarse a

¹ *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897-98*, p. 38.

² ROMANINI, L., *Il movimento pedagogico all'estero*, p. 118.

³ Revista “Educadores”, mayo-junio 1959, p. 506.

ras de tierra en el juego sino a sacar de él las consecuencias morales que deben sacarse de todas las actividades humanas.”¹

Debemos ser imparciales y admitir con Santiago Hernández Ruiz, que “bueno y malo hay en lo viejo, y bueno y malo hay en lo nuevo. Y lo que importa es distinguir lo bueno donde quiera que se encuentre e integrarlo en su sistema cada vez más perfecto.”²

Si he recogido aquí algunas críticas dirigidas a ciertos sistemas que pertenecen a la Escuela Nueva, no ha sido para sacar la conclusión de que el método manjoniano es el mejor. Mi intención ha sido más bien mostrar en qué grado tenía razón R. Buyse cuando afirmaba “que en pedagogía empírica –y podemos añadir también en pedagogía experimentada, incluyendo en ella el sistema Manjón- todo se ha dicho y redicho de una manera muy acertada, y muy sutilmente refutado...; pero que nada o casi nada, ha sido probado.”

Me parece muy oportuno, para terminar, ofrecer el consejo que daba A. Iniesta cuando advertía, hace ya bastantes años, un peligro que acechaba a los seguidores de Manjón: “Este peligro lo vemos en que, por amor y respeto a don Andrés, se desee seguir manteniendo íntegramente la totalidad de sus concepciones con el riesgo, a todas luces manifiesto, de hacer lo accesorio permanente.”³

Ahora nos toca a nosotros re-crear el espíritu de D. Andrés Manjón. Hay que retornar a las fuentes, pero sin inmovilismos estériles. Debemos retomar lo vital de su pensamiento y de su quehacer, situarlo en el contexto de hoy y aplicar sus intuiciones a nuestra realidad actual. Esta re-creación exige ciertamente cambios, que pueden resultar dolorosos, pero que también deben llenarnos de ilusión y de esperanza. Podemos hablar, pues, de **fidelidad creativa**, para impulsar el pensamiento educativo de D. Andrés en el siglo XXI.

¹ *Psicología Pedagógica*, tomo 1, p. 192.

² *Metodología general de la enseñanza*, tomo 1, p. 12.

³ *La tradición educativa española y don Andrés Manjón*, Magisterio Español, Madrid s/a, p. 64.

BIBLIOGRAFÍA

Para la elaboración de este trabajo he utilizado las primeras ediciones de los siguientes libros, cuyas páginas son las que se citan en el texto:

Memoria de las Escuelas del Camino del Sacro-Monte o Colegio del Ave-María, 1889-92, Imprenta de José López Guevara, Granada 1892.

Pensamiento de la colonia escolar titulada Escuelas del Camino del Sacro-Monte o Colegio del Ave-María, Imprenta de Indalecio Ventura, Granada 1895.

Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad de Granada, Imprenta Indalecio Ventura, Granada 1897.

El Pensamiento del Ave-María. Colonia escolar permanente establecida en los cármenes del Camino del Sacro-Monte de Granada, Imprenta de las Escuelas del Ave-María, Granada 1900.

El Pensamiento del Ave-María. Segunda parte. El mismo pensamiento mirado del revés. Imprenta de las Escuelas del Ave-María, Granada 1901.

El Pensamiento del Ave-María. Tercera parte. Modos de enseñar, Imprenta-Escuela del Ave-María, Granada 1902.

Hojas educadoras del Ave-María. (Primer apéndice de las Hojas coeducadoras). Educar es completar hombres, Imprenta del Ave María, Granada 1907.

Hojas del Ave-María. Ley, instrucción, reglamento y presupuesto del Ave-María, Imprenta-Escuela del Ave-María, Granada 1908.

Hojas catequistas y pedagógicas del Ave-María, Cuadernos 1º y 2º, Imprenta-Escuela del Ave-María, Granada 1909.

Hojas catequistas y pedagógicas del Ave-María. Libro 3º, Imprenta-Escuela del Ave-María, Granada 1910.

Hojas catequistas y pedagógicas del Ave-María, Libro 4º, Imprenta-Escuela del Ave-María, Granada 1912.

Hojas catequistas y pedagógicas del Ave-María, Libro 5º, Imprenta-Escuela del Ave-María, Granada 1914.

El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera, Libro 4º. Maestros didácticos y antididácticos, Tip. De la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, Madrid 1923.

Diario del P. Manjón 1895-1905. Edición crítica preparada por José Manuel Prellezo García. Prólogo de Luis Sánchez Agesta, BAC, Madrid 1973.

OTROS LIBROS CITADOS EN ESTE TRABAJO

ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, J., *Psicología pedagógica*, Madrid 1951, 2 volúmenes.

BLOCH, M. A., *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Bibliothèque de Philosophie contemporaine, P.U.F., Paris 1948.

BUYSE, R., *L'expérimentation en Pédagogie*, Lamertin, Bruxelles 1935. Traducida al español, en la editorial Labor, en 1937.

CLAPARÈDE, E., *L'éducation fonctionnelle*, Neuchatel et Paris 1931.

Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale,
1º *Le développement mental*. Edition posthume refondue, Delachaux et Niestlé 1946, 2º *Les méthodes*, 1947.

DECROLY, O., ET MONCHAMP., *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Actualités pédagogiques, Bruxelles 1937.

DEWEY, J., *L'école et l'enfant*, (Traduction de Pidoux) Actualités pédagogiques et psychologiques, Bruxelles 1953.

HERNÁNDEZ RUIZ, S., *Metodología de la Enseñanza*, México 1949, 2 volúmenes.

INIESTA CORREDOR, A., *Educación española. Estudios históricos*, Magisterio Español, Madrid s.a.

MÉDICI, A., *L'éducation nouvelle. Ses fondateurs. Son évolution*, Alcan, P.U.F., Paris 1938.

MONTESSORI, M., *Pédagogie Scientifique*, Larousse, Paris, s.a.

INDICE

| | |
|---------|---|
| Prólogo | 5 |
|---------|---|

PRIMERA PARTE

La importancia del juego en la pedagogía manjoniana

| | |
|--|----|
| 1. El Diario (1895) | 7 |
| 2. Memoria (1895) | 9 |
| 3. Discurso en la Universidad (1897) | 9 |
| 4. El pensamiento del Ave María (1900) | 10 |
| 5. Modos de enseñar (1902) | 12 |
| 6. Educar es completar hombres (1907) | 16 |
| 7. Reglamento de las Escuelas del Ave María | 17 |
| 8. Las hojas catequistas y pedagógicas del Ave María (1909-14) | 18 |
| 9. El Maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera (1923) | 21 |

SEGUNDA PARTE

Algunas reflexiones en torno a la conveniencia del juego en la enseñanza

| | |
|---|----|
| La actividad intelectual auténtica | 30 |
| Educacional funcional | 31 |
| El interés | 32 |
| El juego | 34 |
| ¿Juego o esfuerzo? | 35 |
| Los programas | 37 |
| Diferentes soluciones | 38 |
| El juego como medio de despertar el interés | 40 |

CONCLUSIÓN

| | |
|--------------|----|
| Bibliografía | 44 |
| Índice | 47 |