

LOS JUEGOS EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA. DE 1876 A 1898 Francisco López Serra

*Francisco López Serra está en la Universidad de Murcia.
Facultad de Educación.*

LA Institución Libre de Enseñanza surge en 1876, para crear y sostener un centro educativo donde aplicar una forma innovadora de pedagogía. El interés que inspira esta labor, trasciende lo meramente escolar para alcanzar, en sus repercusiones, esferas que por su amplitud hoy pueden parecer utópicas como son la cultura, la sociedad y aún más lejos, extendiéndose en el tiempo, sobre las generaciones futuras. La contemplación del estado en que se encuentran las clases populares, mueve su sensibilidad para poner los medios que han de provocar un cambio mediante la transformación de las conciencias y las inteligencias, mediante la difusión del conocimiento científico, el compromiso personal con la justicia social sin olvidar el triste estado higiénico de los trabajadores.

La ausencia de significación política concreta de la Institución, aunque sus componentes puedan ser ubicados entorno a los partidos republicanos, es el índice de un rasgo radical que define su pensamiento y su práctica: la libertad. Aplicada con generosidad en las ideas políticas y pedagógicas de sus componentes, en las actividades y formas escolares. La libertad se encuentra en la convicción íntima de su existencia.

Tratando de ubicar la Institución en un espectro, siendo conscientes del reduccionismo que supone, se puede encontrar próxima al regeneracionismo en su vertiente pedagógica. Una particular forma de plantear la transformación social, el rigor científico de su pensamiento y la actitud de sus integrantes, dotan a la Institución de una singular personalidad, de un particular talante; convirtiéndola en uno de los fenómenos culturales más relevantes de la España contemporánea. Elaboró un pensamiento pedagógico original, completo y profundo, sustento doctrinal de las acciones pedagógicas que en ella se llevaron a cabo. En cierto modo, consiguieron sus propósitos, puesto que tuvo una gran influencia en la pedagogía y en la sociedad, no sólo de su época sino que

aún se puede sentir la presencia de sus ideas en la legislación educativa de los años setenta; y si no en la legislación, sí se puede apreciar su presencia en la inspiración ideológica de las últimas reformas educativas. Todo ello no tendría una significación especial sino fuera porque hace más de sesenta años de su desaparición.

La Institución no nace de la intuición de una personalidad que a partir de sus experiencias encuentra una fórmula magistral, alrededor de la cual logra un conjunto de seguidores; tampoco fue la mera aplicación de ideas prestadas de alguna ideología, aplicadas y desarrolladas por un grupo de convencidos; ni se sustentó en principios religiosos o políticos que fueran su guía y norte. A diferencia de otras creaciones educativas, resultó de la conjunción de personas procedentes de distintos ámbitos de la cultura (medicina, derecho, filosofía, etc.) que deciden emprender la tarea de mejorar las condiciones sociales de la población española a través de la vía pedagógica.

La vida de la Institución Libre de Enseñanza se extiende hasta 1936, cubriendo unos años cuya tónica dominante son grandes transformaciones que afectan a todos los órdenes de la vida social. Durante este período, la Institución también experimentó notables cambios, estaba viva, sin embargo, no se puede decir que los debates políticos le influyeran; por el contrario, se mantuvo firme en sus convicciones y sirvió en ocasiones de referencia ante la sociedad.

El tema que nos ocupa, la Educación Física y su más genuina manifestación los juegos y deportes, tiene un doble interés. En primer lugar, describe las formas de actividad y práctica habituales para los escolares de la calle del Obelisco. En segundo lugar, permite apreciar con cierto grado de evidencia, un proceso dinámico mediante el cual los juegos y deportes, partiendo de una célula inicial van desarrollándose, superando los obstáculos materiales que la práctica supone, hasta alcanzar una madurez en la que maestros y pedagogos le reconocen su importancia pasando a formar parte de la personalidad característica de la Institución, porque de alguna manera compendia los elementos educativos que constituyen su ideal pedagógico: libertad, actividad, equilibrio, etc., son factores que harán del juego el corolario o actividad central de su planteamiento educativo, que se pone de manifiesto en la dedicación cotidiana de que son objeto. El propósito de este trabajo consiste en describir y explicar, en la medida de lo posible, los conocimientos que tenían de los juegos y las causas que motivaron su implantación y posterior desarrollo.

El primer interés que muestra la Institución por los juegos procede de una vía que se podría denominar antropológico-cultural, según la cual los juegos pertenecen a la cultura de un pueblo y en él debe arraigar. En los juegos ven una forma de acción social, pues son conscientes de que a través de su extensión en las capas populares se pueden conseguir modificaciones sociales de orden higiénico: «resucitar los

juegos nacionales que están casi perdidos. He aquí uno de los elementos más poderosos para ayudar a la educación del país». El interés por los juegos populares procede de la actitud que la Institución mantiene hacia lo tradicional y folclórico, sin la cual difícilmente se puede entender, en su justa medida, su posición doctrinal. La dialéctica entre lo patrio y lo foráneo propia del pensamiento institucionista, se reproduce en los juegos y los deportes, atracción hacia los juegos ingleses al mismo tiempo que por los juegos tradicionales españoles. El interés demostrado por lo británico podría llevar fácilmente a pensar que la Institución no es más que un «college» inglés implantado en Madrid, al estilo de otros existentes en la actualidad; sin embargo, son anglófilos y profundamente hispánicos sin caer en el casticismo, más que hispánicos, ibéricos. Le concedieron gran importancia a los juegos ingleses pero existe un esfuerzo continuo, siempre presente en su sentir, por respetar y adoptar las formas culturales españolas. Al contrario, una vez que del exterior se obtiene la justificación pedagógica, se valoran más los juegos clásicos que los niños españoles juegan en calles de ciudades y pueblos.

Por las influencias que reciben de diversos autores fundamentalmente extranjeros a los que acceden en sus propias lenguas y de reuniones y congresos a los que asisten, descubren el extraordinario valor pedagógico que tienen los juegos; medio educativo que va más allá de la mera actividad infantil: «el juego no es jugueteo; [se debe] hacer atractivo e interesante aquel ejercicio, hasta que llegue a jugarse con la misma formalidad con que se hace el estudio». El primer respaldo teórico para implantar los juegos y los deportes como medio de Educación Física tiene un antecedente claro en H. Spencer, aunque también otras aportaciones promueven un mayor interés y cuidado por su práctica.

1. CONCEPTO DE JUEGO EN LA INSTITUCIÓN

La idea de juego aparece en los textos institucionistas en su complejidad. Se puede entender como entidad sustantiva cuando sugiere la idea del juego al que se juega, también como la intención con la que se participa en una actividad física: «por juego»; y por último la propia acción de jugar. El deporte se diferencia en la complejidad de su elaboración cultural: el juego es más simple en sus medios y reglas, el deporte es más complejo; en la distinta extensión en que se aplican: los deportes tienen un ámbito internacional, los juegos son más propios de una comunidad lingüística o territorial; considerando al sujeto, apenas pueden distinguir los motivos por los que las personas juegan o hacen deporte pues en la escolaridad de la Institución tanto juegos como deportes mantienen un carácter eminentemente ocioso, recreativo y divertido, en este sentido ambos se practican por afán lúdico.

Desde el punto de vista educativo los juegos son un medio y un fin: «El papel del educador consiste pues, en buscar todos los medios para que la actividad de los discípulos pueda manifestarse sin peligro alguno; los juegos colectivos al aire libre responden a esta condición»⁽¹⁾; para Uña «los deportes y ejercicios físicos deben tomarse como una educación final en sí misma, como se toma la educación artística o la educación moral, como parte de la educación total indispensable del ser humano»⁽²⁾. Esta ambivalencia se resuelve optando por la instrumentación de los juegos en favor de otros fines educativos, se utilizan como medio y no como fin en sí mismo. Este enfoque impidió el desarrollo hacia formas más elaboradas: los juegos y deportes en la Institución quedaron anclados en las prácticas lúdicas que por tantos años permanecieron en un estado ciertamente desarrollado, pero que no correspondía con la modernidad pretendida por la Institución. Pese a su función instrumental, los juegos disfrutaron de una alta consideración como «elemento pedagógico de primer orden».

Las teorías conocidas en la época sobre el juego estuvieron presentes de alguna forma y en grado diferente en la Institución:

1. El juego como gasto del excedente de energía: La Institución adopta como propias las ideas que Herbert Spencer sustenta acerca del juego, de amplia vigencia aún en la actualidad. El juego responde en cierto modo al dispendio de energías sobrantes. Para Spencer los juegos: «no sólo exaltan las funciones vitales, las satisfacciones que acompañan a los trabajos normales sustentadores de la vida; las exaltan también, y en mucho mayor grado, las satisfacciones ajenas a los gastos superfluos la energía que implican las diversiones»⁽³⁾. Machado y Alvarez se hace eco de esta teoría: «Si por estos juegos entendemos con el sabio Spencer el empleo que hacemos de las fuerzas que nos sobran, satisfechas nuestras primeras y más apremiantes necesidades»⁽⁴⁾. Supone una concepción psicológica en la que hay una dosis o producción diaria de actividad que debe ser consumida y en caso de no ser utilizada en tareas «serias», el juego permite eliminarlas para volver al equilibrio.
2. El juego preparatorio para la vida: Otro punto de vista alude a la función que capacita para la vida real; es la idea de que el juego pone en práctica formas de actuar, actitudes análogas a las necesarias en la vida social. Para Cossío, «El juego es la lucha artís-

(1) RUBIO, Ricardo (1894): «Juegos corporales en educación». *BILE*, p. 41.

(2) UÑA, Juan (1894): «El Congreso Atlético de París». *BILE*, p. 250.

(3) SPENCER, H. (1899): *La moral*, p. 284.

(4) MACHADO y ÁLVAREZ, Antonio (1885): «Ensayo de juegos y canciones infantiles de A. Giannandrea». *BILE*, p. 78.

tica que educa todas las condiciones morales y físicas para la lucha sería por la vida»⁽⁵⁾. De igual manera San Martín señala: «...los juegos son el estado embrionario de la vida social y como un remedo de todos los organismos políticos»⁽⁶⁾. El vehículo garante de esta teoría del juego –y de alguna otra con fundamento similar– hay que referirlo obligadamente a la psicología froebeliana.

3. El juego, restauración de energía: El juego restaura las fuerzas físicas y también intelectuales cumpliendo una función compensadora o complementadora: «Como el trabajo intelectual debilita las fuerzas físicas, es preciso recrear estas fuerzas por el juego para que el sistema nervioso no absorba toda la vida orgánica»⁽⁷⁾. Introduce un concepto de indudable valor en la concepción de lo lúdico, pues se trata de un ejercicio físico «recreador»; mediante el juego se recrean las fuerzas destruidas en la monotonía o exceso del trabajo intelectual, abriendo con ello una amplia concepción de los juegos.
4. Juego y diversión: La motivación lúdica de los juegos pone al descubierto la dinámica del placer en el propio juego, sin ir más allá; haciendo que su principal función sea la diversión, el alejamiento de lo serio y el acercamiento a lo ocioso. Este planteamiento permite enfocar los juegos como una actividad divertida: «los juegos corporales, siempre preferibles, por ser tomados, no como una obligación que repugna sino como una diversión atractiva...»⁽⁸⁾.
5. Función catártica del juego: Se reconoce en los juegos físicos la capacidad de descargar las tensiones acumuladas. En la Institución no debió ser una de las funciones más valoradas, «Tienen en efecto los juegos una influencia moralizadora porque siempre que los muchachos se entregan a ejercicios fuertes, el aire libre y el movimiento apaciguan los sentidos y su imaginación, desean descansar y dormir y van a la cama soñando en los juegos del siguiente día lo cual constituye una poderosa salvaguarda contra la corrupción impidiendo unas veces que penetre y otras que es extienda, cuando accidentalmente ha penetrado»⁽⁹⁾. Punto de vista que corresponde a un profundo conocimiento de la psicología de los escolares.

(5) COSSÍO, Manuel B. (1889): «Escuelas normales». *BILE*, p. 181.

(6) MARTÍN, Alejandro (1889): «De los juegos corporales más convenientes en España». *BILE*, p. 273.

(7) RUBIO, R. (1894): Obra citada, p. 43.

(8) BUYLLA, Adolfo (1885): «La educación física y moral en las universidades». *BILE*, p. 205.

(9) GUIMERA, Ilirio (1889): «Los ejercicios corporales». *BILE*, p. 36.

2. LOS JUEGOS FRENTE A LA GIMNASIA

El juego es la forma predominante de Educación Física que adopta la Institución «...los medios más directos, más naturales y más eficaces de realizar la educación física no sólo para la infancia y niñez sino para todas las edades son los juegos corporales», porque reúnen características y aspectos positivos que los hacen adecuados y se adaptan, o están en sintonía, con su filosofía general: «No acabaríamos nunca si quisiéramos exponer y analizar todas las ventajas de los juegos como medios para realizar la educación física», comentaba Guimerá. La implantación de los juegos se realiza sustituyendo a las actividades gimnásticas que hasta cierto momento se realizaron. La oposición entre gimnasia y juegos sucedió a una primera etapa en que la gimnasia fue la actividad principal de la Educación Física. Lo cierto es que la gimnasia, en el espíritu institucionista de los años noventa, tenía menos «simpatías» que el juego libre aunque organizado. Las razones de tal antagonismo, en ocasiones de viva polémica, se inscriben en diferentes registros. Son numerosos los argumentos y lugares que lo reflejan no siempre desde la imparcialidad, las más de las veces con una inclinación positiva hacia los juegos: «La gimnasia regular parece cada día ceder el puesto o disminuir siquiera su importancia ante el juego libre organizado» decía Giner de los Ríos en 1893.

Las razones de preferencia de los juegos con respecto a la gimnasia se fundamentan en el «naturalismo», «igualdad» y en su «universalidad». Alejandro San Martín acude a la concepción «naturalista», de larga tradición pedagógica, para concluir que: «El juego es más natural que la gimnasia reglada... porque sus movimientos son espontáneos y brotan sin violencia de la agrupación anatómica de nuestros músculos, enseñándonos a hacer con más facilidad los movimientos usuales de la vida; mientras que la gimnástica enseña movimientos nuevos acaso utilizables en algún esfuerzo; pero muy diferentes de los ordinarios de la vida y que hasta pueden entorpecer estos últimos»⁽¹⁰⁾. La naturalidad de los juegos se opone a una cierta concepción de la gimnasia: «En vano se pretenderá sustituir los efectos de estos juegos que fortifican a la vez el cuerpo y el espíritu, con esa gimnasia mecanizada que hoy se practica». Realmente se opone la libertad de las acciones no sometidas más que al objetivo, frente a la sistematización y estructuración del los movimientos gimnásticos de las tradicionales escuelas de gimnasia. La «naturalidad» se ve reafirmada por otras razones de signo etológico, que establece cierta similitud de los juegos de los niños con los juegos animales: «El juego parece más natural que la gimnasia reglada porque... hasta los animales juegan enseñados por sus padres y ninguno

hace gimnasia propiamente dicha»⁽¹¹⁾. Se pretende poner de manifiesto el carácter no cultural de los juegos y por tanto su identificación con lo salvaje como la «naturalidad» animal. Este argumento no tiene suficiente consistencia pues la analogía está en la motivación lúdica, no en las formas concretas de juego. Con el animal se coincide en ciertas motivaciones primeras como son la alimentación, reproducción e incluso el juego entendido como pulsión o necesidad instintiva. Pero el juego es escasamente natural, tan culturales son las complejas reglas de la mayoría de los juegos como elaborada es la técnica de la gimnasia. A favor del naturalismo hay también razones, que denominamos etnológicas, la coincidencia con culturas no desarrolladas permite afirmar su aproximación a lo natural «...el juego parece más natural que la gimnasia reglada porque está más generalizado entre hombres civilizados y salvajes...». En efecto, el juego se presenta en todas las culturas con independencia del grado de desarrollo, pero, sólo las más evolucionadas permiten generar o adoptar formas gimnásticas, ya que son necesariamente expresión de una tecnología. Ahora bien, téngase en cuenta que los juegos bajo las formas elaboradas que hoy conocemos como deportes, requieren de un soporte técnico tan alto que los aleja de su posible realización «natural» en los pueblos de escaso nivel de desarrollo.

Se esgrimen también razones hedonísticas a favor de los juegos frente a la gimnasia: «El juego corporal es además agradable, mientras que el trabajo gimnástico se hace penosamente. Compárese la cara del que corre jugando con la del que hace una flexión sobre barras paralelas y se renunciará a todo comentario»⁽¹²⁾. La motivación lúdica hace la actividad más agradable; cuando los juegos y deportes salen de este interés meramente festivo se desplazan hacia el mismo lugar de la gimnasia. También se vuelven en su contra cuando los institucionistas tienen ocasión de observar los intensos esfuerzos de los deportes de competición o profesionales.

La postura de la Institución a favor de los juegos no deja de ser ponderada y, en ocasiones, se reconoce que la gimnasia tiene sobre los juegos facetas de mayor utilidad; si bien éstas en su mayoría exceden el campo educativo. En lo fisiológico se admite la posibilidad de concentrar el esfuerzo y localizar por tanto su efecto sobre la zona deseada: «Tiene no obstante una ventaja la gimnasia sobre el juego libre, a saber, la de que mediante ella es posible dirigir intencionalmente el flujo de sangre al punto en que es necesario para corregir las deformidades del desarrollo»⁽¹³⁾. Giner de los Ríos apunta la posibilidad de la gimnasia para realizar actividades de mayor intensidad, que no pueden

(11) *Ibíd.*, p. 259.

(12) *Ibíd.*, p. 260.

(13) CALDERÓN, Salvador (1879): «La Educación Física». *BILE*, p. 84.

sostener los peor dotados, mientras que los juegos permiten la adaptación individual del esfuerzo. La gimnasia que se imparte de forma colectiva: «El ejercicio gimnástico suele ser el mismo, poco más o menos para todo un grupo de educandos, admitiendo muy corta flexibilidad por adaptarse a la medida enteramente individual de cada uno de ellos (por ejemplo levantar un peso dado, saltar una distancia determinada, etc.) mientras que en el juego cada cual puede proporcionar su participación a sus fuerzas con solo una condición que ponga en ello el interés y la energía debidas»⁽¹⁴⁾. A diferencia de la gimnástica aplicada a la escolaridad, los juegos permiten la graduación de la intensidad. Esta misma cuestión que aquí se plantea como una ventaja del juego sobre la gimnasia será percibida posteriormente como un ligero inconveniente cuando la falta de capacidad o ánimo se traduce en la falta de participación en los juegos y por tanto de práctica.

Los institucionistas no incluyen en el concepto de Educación Física técnicas ni sistemas de gran complejidad como la gimnasia; ahora bien, señalan su utilidad para complementar los objetivos que los juegos no alcanzan⁽¹⁵⁾. La gimnasia se hace adecuada para desarrollar ciertas aptitudes o capacidades necesarias para las profesiones, como por ejemplo la militar. Quizá hubieran entendido la necesidad de aplicar la gimnasia si los objetivos educativos no estuvieran localizados por la edad de los alumnos, y las metas propuestas con respecto a su desarrollo corporal hubieran ido un poco más allá del simple «desarrollo orgánico». A partir de este momento el papel reservado a la gimnasia hubiera sido «como un complemento, y no como sustituto de los juegos».

Un tercer elemento entra en conflicto entre la gimnasia y los juegos, el deporte. San Martín ubica en su famoso artículo «De los juegos corporales más convenientes en España» de 1889, las mutuas relaciones que lógicamente gravitan sobre los juegos. Se trata de definir quién contiene a quien, que parte influye en las otras. La posición de la Institución queda determinada con una sistemática clarividente que resuelve el conflicto tridimensional que se hubiera planteado: «...la gimnástica no puede reemplazar a todos los juegos y a todas las manifestaciones del «sport», ni este puede sustituir siempre a la gimnástica y a los juegos; mientras que en el juego pueden comprenderse la gimnástica, y el «sport» en caso necesario; porque el juego corporal es un ejercicio que consiste en tal variedad en los movimientos... que puede considerarse como la forma de educación física más sintética»⁽¹⁶⁾.

(14) GINER DE LOS RÍOS, Francisco (1884): «A propósito de Aristóteles y de los ejercicios corporales». *BILE*, p. 362.

(15) «Y ya que los juegos corporales... no llegan a ser tan frecuentes como fuera de desear, el uso metódico y bien dirigido de la gimnasia... producirá ventajosas consecuencias para la vida».

(16) SAN MARTÍN, Alejandro (1889): Obra citada, p. 261.

3. PREFERENCIA POR LOS JUEGOS

Para la introducción de los juegos en la escuela se resaltaba la importancia de sus efectos físicos, morales, estéticos y hasta hematopoyéticos. Cossío expone de forma sumaria los efectos que los juegos han de tener sobre los escolares, desde nuestro punto de vista, responde más a un afán divulgativo que al rigor científico: «Los ejercicios corporales del juego libre, enteramente libre, en medio del campo, contribuyen a crear glóbulos rojos en la sangre del niño; fuerza, salud y bienestar físico; pero en la misma medida desentumecen su espíritu, dándole sagacidad, energía, rapidez para el golpe de vista, arrojo, alegría en el carácter, paciencia en el sufrir y hasta amor e intimidad con la naturaleza»⁽¹⁷⁾. Semejante acopio de bondades lo convierten en uno de los medios educativos predilectos.

De las habilidades intelectuales que pueden ejercitarse por el juego la atención es la más citada, y con ella «la vivacidad de las impresiones, la atención y la asociación lógica de las ideas». Rubio insiste en ello: «De todo este ejercicio de la atención, la percepción, la memoria y la imaginación resulta que en los juegos libres es en donde el niño adquiere con mayor solidez el poder de abstracción y de generalización».

Entre los efectos positivos que adornan los juegos, se citan con cierta frecuencia los de orden estético. La contemplación del juego suscita una sensación similar a cualquier otra obra de arte. Para Rubio «El juego corporal es un arte» o, como decía Cossío: «El juego es la lucha artística», para San Martín «...el juego corporal es ante todo un arte», apoyándose, posiblemente, en la consideración clásica del «agon» olímpico junto a la música. El movimiento humano para alcanzar la victoria, expone la fuerza y la tensión de la voluntad sobre una materia plástica: el cuerpo. Su contemplación suscita en el espectador el goce de la belleza en el escenario natural del prado o en el patio escolar: «La emoción estética de los juegos corporales no... deja de ser tan penetrante tan viva y tan sublime como los de cualquiera otra arte si se prepara convenientemente el organismo que la ha de recibir; con la ventajosa particularidad de que es la más saludable».

Los institucionistas descubre que las posibilidades educativas de los juegos alcanzan la personalidad y la voluntad, facetas de difícil acceso por los medios educativos ordinarios. Encuentran en ello una causa más para inclinarse hacia este tipo de actividad física; Sela señala que: «son [los juegos] una excelente escuela de carácter y en tanto un poderoso elemento de educación moral». Ricardo Rubio hace ver la importancia para la formación moral cuando trae una referencia de

(17) Cossío, Manuel B. (1883): «El trabajo manual en la escuela primaria». *BILE*, p. 151.

Tissié, eminente doctor divulgador de juegos y deportes y fundador de la Liga Girondina de la Educación Física, que señala como razones para la elección de los juegos, además de los efectos fisiológicos: «su influjo psicológico y moral en la formación del carácter». En los juegos se busca algo más que los efectos estrictamente físicos para que plenos de capacidad proporcionen a la personalidad de los alumnos seguridad, confianza, templanza, etc. Un alma enérgica influye extraordinariamente sobre el cuerpo y en cambio, «la excelencia de una organización física aumenta a su vez la energía de las facultades morales». La capacidad de los juegos para educar la personalidad en facetas morales o volitivas es muy apreciada porque, en un sentido abstracto, suponen el sometimiento a una norma convenida o arbitraria pero establecida, y la aceptación de las sanciones que implica su contraversión. Este simple mecanismo de sometimiento de la voluntad produce en los jugadores el desarrollo de virtudes que, luego, podrán ser aplicadas a la vida social donde acontece de análoga manera. Aunque las normas sociales sean racionales, no siempre son percibidas así por los sujetos que, en ocasiones, las consideran arbitrarias; pese a lo cual se exige el sometimiento de la voluntad a normas y sanciones, aunque esta vez con coerción material (física o pecuniaria). San Martín amplía el sentido de esta idea de la educación moral, entendiéndola no estrictamente como sometimiento a las normas, sino también, como subordinación de las acciones individuales a las colectivas, renunciando al éxito individual por el colectivo, desarrollando de este modo la cooperación. La posibilidad de adquirir actitudes sociales a partir de los juegos deslumbró a los hombres de la Institución. Sostienen la tesis de que «...en todas las épocas y pueblos, el campo de juego ha sido y es la escuela más apropiada para que el niño conciba, practique y corrija la noción de derecho, de deber, de libertad, de autoridad, de subordinación, de responsabilidad, de protección, de crítica y tantas otras ideas sociales de la mayor importancia, que en los libros se ofrecen a los niños sin atractivo alguno»⁽¹⁸⁾.

Por último, un punto clave por el que los institucionistas consideran en alto grado y sin reservas los juegos físicos: la práctica de actitudes sociales bajo el principio de libertad. Ideal educativo que se sustancia

(18) SAN MARTÍN, Alejandro (1889): Obra citada, p. 273. La importancia de este argumento a favor del juego, se pone de manifiesto con el hecho de que posteriormente, la cita es recogida por Ricardo Rubio «A parte de lo cual, el Dr. San Martín, reconoce la superioridad innegable que sobre la gimnástica tienen los juegos... desde el punto de vista educador como medio de «practicar y corregir la noción de derecho, de deber, de libertad, de autoridad, de subordinación, de responsabilidad, de protección, de crítica y de tantas otras ideas sociales». RUBIO, Ricardo (1893): «Juegos corporales en educación». *BILE*. p. 149. Valga la referencia, además, para señalar las mutuas influencias entre los hombres de la Institución y la autoridad concedida a Alejandro San Martín que fue catedrático de Medicina, profesor de la Institución y Director de la Escuela Central de Gimnástica.

en los juegos: «...la verdadera escuela de la sociedad para el niño es el juego colectivo; en éste es donde se educa bajo el principio de libertad»⁽¹⁹⁾. En el mismo sentido, Aniceto Sela recoge las posibilidades educativas de los juegos para las actitudes sociales entendidas en toda su extensión, comparando la organización de los juegos con la organización de los estados: «El campo de juego, con su juvenil población, forma un Estado en pequeño, con su constitución y sus leyes, sus gobernantes y sus jueces», insistiendo en que el valor educativo radica, en último termino, en la aceptación voluntaria y libre de la norma: «La coacción de la clase cesa allí; los muchachos obran con entera libertad y a su modo, unos con otros; el egoísmo y el sentimentalismo, la debilidad y la afeminación, tienen que desaparecer; el elogio y la censura de labios de sus iguales, mantienen el pundonor del niño. Aprende a someter gustoso a las reglas del juego sus inclinaciones y disposición del momento; obedece voluntariamente a las leyes; se acostumbra a decidir sobre el derecho por propio conocimiento sin coacción lo cual constituye la mejor educación moral y la mejor escuela para el carácter»⁽²⁰⁾.

Ilirio Guimerá en la defensa o exaltación de los aspectos positivos de los juegos utiliza una imagen que tiene cierto éxito, la metáfora es «embrión de la vida social»: «en los juegos ven los ingleses, no tan sólo ejercicio físico sino un embrión de vida social en la emulación digna, la disciplina, la sumisión al mando y a la autoridad, la lealtad y la abnegación tienen en efecto los juegos». San Martín se referirá a ella apenas unos meses más tarde: «No se quien ha dicho que los juegos son el estado embrionario de la vida social y como un remedo de todos los organismos políticos; pero todos, pensando un momento, comprenderemos la enorme y seria trascendencia pedagógica de los juegos corporales»⁽²¹⁾.

Rubio prescribe las características más relevantes que han de tener para que alcancen su auténtico carácter pedagógico. Pueden resaltarse por su valor estructurante y educativo, la cooperación con «compañeros a quienes secundar», la oposición contra «adversarios de que defenderse», la cantidad y calidad de facultades solicitadas (facultades de todo tipo intelectuales, volitivas y físicas), y, como piedra clave, «la lucha», intento de conseguir un objetivo que supone una cierta dificultad propia de cada juego. Conocedor de la realidad práctica, expone la dificultad para encontrar un juego que reúna todas la cualidades descritas, para solventarlo propone la «sucesión estacional» de los juegos,

(19) RUBIO, R. (1894): Obra citada, p. 44.

(20) SELA, Aniceto (1888): «La educación Física de la mujer». BILE, p. 304.

(21) De nuevo, se puede apreciar como los institucionistas utilizan argumentos de otros miembros de la Institución, urdimbre hecha con los cabos aportados por cada uno, constituyendo lo que se puede reconocer como personalidad característica de la Institución.

que a través de la complementariedad consiguen un efecto educativo completo. En cualquier caso se preferirán «los más sintéticos, aquellos más ricos en exigencias para el jugador».

Como en tantas otras cuestiones, la Institución tuvo puesta la mirada en el extranjero buscando referencias que confirmaran sus apreciaciones; de Francia se recogen las notas del Concurso de Bischoffshein que ofrecía en 1888, 5000 francos para dar a conocer los juegos porque estima «las ventajas de estos juegos tanto desde el punto de vista moral, como desde el punto de vista físico»⁽²²⁾; el país británico ofrecía múltiples referencias en cuanto a la relación de lo físico y la moral, Buylla dice del cricket que «Hace a los hombres valientes, honrados y sabios. Es una academia de lealtad y de resistencia»; se hablaba también del reconocimiento de los países nórdicos hacia los juegos como medio de educación de algunos valores: «tienden a aprovechar sobre todo los que contribuyen a desenvolver desde la infancia el vigor de la individualidad, la independencia personal, el self-help».

Entre los inconvenientes de los juegos están, en primer lugar, los de tipo material que afectan a la organización de los mismos. Por ejemplo, refiriéndose al frontón, la extensión del terreno y el reducido número de participantes hacen que «no sea posible recomendarlo, salvo muy raras excepciones, como juego escolar». Esta exigencia de instalaciones es un grave inconveniente, pues algunos juegos necesitan de un terreno de dimensiones mayores y acondicionado; dos aspectos que hacen necesarias fuertes inversiones económicas, sobre todo en zonas urbanas donde el suelo es más caro. El número de participantes también es una limitación. Si participan pocos jugadores es porque no se dispone de instalaciones para que todos jueguen a la vez; en la casa del Paseo del Obelisco había un frontón en que sólo podían jugar como máximo dos o tres parejas.

Los beneficios de los juegos son proporcionales al interés en la participación; Giner de los Ríos se refiere a la dificultad que tienen los participantes con espíritu pusilánime de encontrar en el juego un medio para desarrollar todo su potencial humano: «el juego no puede alcanzar toda su incomparable eficacia, sino en caracteres varoniles capaces de gobernarse por sí propio; es verdaderamente cosa para hombres». La frecuencia de lesiones que se producen es otro inconveniente que San Martín tiene en cuenta; los vehementes saltos y carreras de los muchachos llegan en ocasiones a poner en peligro la integridad física

(22) En nuestro país, sin ser del mismo orden, es de mencionar el concurso que hizo el diario El Liberal en 1900, sobre el tema: «Lo que deben ser los juegos de los niños», muestra del interés social suscitado por el asunto, aunque no alcanza el nivel de normalización que en la Institución había conseguidos muchos años antes. Son artículos, los mejores de maestros de primera enseñanza o enseñanza superior, en los que utilizan como base documental y fuente de autoridad, las más de las veces, precisamente a institucionistas.

de los jugadores, de sí mismos o de los otros. Y no hablemos del amor propio que en las competiciones se exagera, cosa propia de muchachos.

4. METODOLOGÍA DE LOS JUEGOS

Hasta este punto, las excelencias de los juegos proceden más de una consideración bien intencionada que de la observación de los campos de juego, en que las conductas no siempre resultan tan edificantes como teóricamente se pretenden; sólo lo son si se cumplen unas prescripciones metodológicas. Hay que diferenciar el juego libre, con el único propósito del esparcimiento y recreación, de otros tipos de actividad lúdica como medio de alcanzar fines educativos en un espectro amplio. Los juegos no son educativos «per se», abandonados a sí mismos se convierten en algo poco deseable «Basta observar su confusa gritería [de nuestros muchachos], el desorden con que se suceden los incidentes... para comprender que tales juegos no educan el sentimiento no ennoblecen el carácter y aun quizá no son siquiera saludables por lo que perturban y excitan todo el sistema nervioso»⁽²³⁾; «Hay que enseñar a los niños a jugar» porque el griterío, las carreras, etc., acaban pronto con las energías contenidas y los juegos se transforman en peleas y disputas.

Los múltiples efectos que se señalan en los juegos están en manos de los maestros que deben saber utilizarlos para educar; la metodología, por demás innovadora, consiste básicamente en la ejemplificación, actitud de participación que va más allá del papel de árbitro, que es un elemento para garantizar su desenvolvimiento y no su orientación educativa. La participación del maestro en los juegos no sólo es conveniente sino necesaria, aspecto frecuentemente olvidado en la actualidad, índice del profundo conocimiento de los resortes del juego. El maestro debe jugar con los alumnos: «A los profesores toca impulsar aquella organización de ejercicios físicos de todas clases y, especialmente de juegos corporales al aire libre que con frecuencia recomienda la higiene. Necesitan aquí como en todo predicar con el ejemplo: jugar ellos primero»⁽²⁴⁾. Esta participación necesita de una preparación que capacite al maestro, y que le permita sacar el máximo provecho de sus recursos educativos. De esta forma se descubre el núcleo de la aplicación de uno de los principios del sistema de la Institución: la «convivencia pedagógica».

(23) RUBIO, Ricardo (1893): «Los juegos corporales en educación». *BILE*, p. 74.

(24) SELA, Aniceto (1893): «Misión moral de la universidad». *BILE*, p. 74.

La primera consideración que sugiere este principio es la «degradación» para los «graves» profesores, el ridículo que harían ante sus colegas enseñantes de otros colegios y ante la sociedad madrileña, ¡Un catedrático de la Central rebajarse jugar con los niños de primaria en el soto del río! Se impone la firmeza de convicciones y la determinación de carácter para enfrentarse a una sociedad pacata. Hay ejemplos referidos por antiguos alumnos que constatan este hecho aunque en épocas posteriores. Jimena Menéndez Pidal recuerda la presencia de los profesores en los juegos y su control sobre las manifestaciones de temperamento: «...quiero verme en Obelisco, 8; traspaso el portalón y me encuentro en el jardín. Lo primero que me sorprende es que una mayoría de los profesores que lo poblaban era masculina... Varones que notaban si teníamos frío... que jugaban con nosotros al frontón, que hacían de nuestros juegos escuela de nobleza: donde la trampa, la agresividad, la soberbia... no tuviese lugar»⁽²⁵⁾. La proximidad del profesor permite ofrecer otra de las facetas interesantes de tal modo que «puede el profesor influir expresamente sobre el corazón y el carácter de sus discípulos, manteniendo con ellos relaciones familiares, en los juegos corporales que deben organizarse y en las excursiones escolares que, al mismo tiempo que educan física, intelectual y moralmente, revelan al maestro el alma entera del discípulo». La convivencia pedagógica cobra aquí, otra vez, su profundo sentido. La proximidad física en las actividades, en el juego, permitirá el conocimiento directo del alumno que en el juego se expresa (recordemos el refrán castellano «En el juego y en la mesa se conoce a las personas»).

La diferencia radical que se produce al introducir esta nueva actividad en el ámbito escolar es un cambio sustancial de la relación del profesor con el alumno. El juego implica cierta familiaridad y con ella una tutela directa, lo que permitía otra vez más, ese grado de intimidad característico de la Institución. Desde el punto de vista pedagógico, el hecho de que fueran los propios profesores los que dirigían los juegos permite concluir que no se concedía particular importancia a los monitores o expertos, aunque los hubiera. Ello hace pensar que no estaban centrados en el rendimiento de los juegos deportivos ni preocupados por conseguir el resultado o la habilidad, sino en la recreación y la relación personal. La calidad humana de los profesores es el punto de partida para que los juegos alcancen su función educativa.

A través del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE) se confirma que tenían conocimiento de multitud de juegos, aunque en este trabajo interesan los de vertiente física o corporal. Se citan en ocasiones juegos de tan profundo arraigo en la cultura infantil española

como el marro, el chito, la gallina ciega, la mosca, te veo...; y, como no, los juegos de pelota, «...el de los bolos como el de la clava, son ejercicios, buenos para los intermedios de clase» señala Rubio en cierta ocasión⁽²⁶⁾.

Desde el punto de vista pedagógico, la opción por el juego es inequívoca; desde el punto de vista deportivo, la escasa preocupación por el rendimiento, la no participación en campeonatos externos, la falta de entrenamientos, etc. desplazan el centro de gravedad de los juegos del aspecto físico al pedagógico. En los juegos de la Institución carecen de importancia los resultados; en el Boletín (BILE) no se recogen resultados de ninguna clase, pese a lo dilatado del período estudiado. No hay datos de juegos, ni equipos estables con componentes reconocidos públicamente, ni son exaltadas sus gestas, cosa tan habitual de los colegios ingleses, ni se menciona la obtención de trofeos. En este particular enfoque de los juegos se alejan de la educación inglesa en la que el afán de victoria, la competitividad, la búsqueda del éxito, etc., son precisamente las actitudes que se derivan de una determinada forma del deporte y del juego. En los valores que se fomentan con el juego, no hay lugar para la consideración exagerada de este grupo de actitudes competitivas. Los aspectos positivos de la competitividad no eran muy elogiados en la Institución, lo que implicaba un cierto desplazamiento del objeto específico del juego en aras de una finalidad externa como son los valores no individualistas. El juego tiene cierto carácter instrumental, hay un escaso interés por los reglamentos, competiciones, árbitros, uniformes, en resumen, por los aspectos formales; les preocupaba más la «materialidad» de la ejecución.

En cuanto a los participantes en los juegos no hay noticias concretas, pero se puede afirmar que se generalizaron en la Institución, tanto entre alumnos como profesores. Las chicas compartían juegos con sus compañeros. Según el testimonio del alumno Agustín Giner, sobrino de don Francisco, «las niñas y niños jugaban juntos los juegos de la calle»; sin embargo, no se refiere a los juegos deportivos o atléticos; se hace difícil imaginar en la sociedad de la época a chicos y chicas jugando al fútbol. Además de estudiantes y profesores de la Institución, los juegos atléticos extendieron su interés rápidamente, así tomaron parte en ellos profesores y estudiantes de la universidad y otras personas.

(26) Como botón de muestra, obsérvese la descripción que hace Ricardo Rubio del juego del marro: «El marro, el gran juego de lucha y esfuerzo, en que cada jugador no puede contar si no consigo mismo y tiene que medir sus fuerzas para saber hasta donde puede arriesgarse, y ha de medir también y conocer los de cada uno de los contrarios que puedan salir en contra suya; en el que hay la carrera violenta, el regate, el esfuerzo para desasirse y el empuje para libertar a los compañeros» (RUBIO, Ricardo (1988): «El movimiento pedagógico francés en 1888». *BILE*, p. 51). Describe las acciones no de una forma técnica, tampoco apasionada, pero sí vivida; una forma de ver el juego sólo accesible tras la contemplación de un tiempo feliz cuando niño o en sus alumnos, e invita a la diversión edificante.

La Institución adopta decididamente los juegos como práctica habitual en su escolaridad ordinaria. El juego se convertía en el medio a través del cual se realizaba la Educación Física. Suponía una innovación respecto a la situación de las escuelas en el resto del país, considérese que hasta entonces las escuelas que lograron introducir en sus programas algo de Educación Física lo hacían por medio de la gimnasia y otros ejercicios físicos acordes con el planteamiento metodológico disciplinario imperante en la época. La novedad distinguía a la Institución de los Institutos de Enseñanza Media, en los que por Real Orden de 1 de septiembre de 1893 de Segismundo Moret, la asignatura a impartir en el currículum fuera la «Gimnástica».

Podemos concluir diciendo, que los juegos infantiles y atléticos fueron las formas de actividad física que se consolidaron de forma permanente hasta la desaparición de la Institución. Su adopción fue posible porque, al margen del esnobismo, estuvieron avaladas por la tradición pedagógica que nutría el pensamiento institucionista y porque respondían a los principios metodológicos que inspiraban la escolaridad.