

'DELEITANDO ENSEÑA'. EL COMPONENTE LÚDICO Y ARTÍSTICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

En las siguientes páginas se hará referencia al juego simbólico y a las artes no como actividades humanas vinculadas a la vida, sino como elementos formativos que deben estar presentes en la educación. En primer lugar, se hará un breve recorrido de la presencia del juego y las artes en la educación durante los primeros años de escolarización del niño que se centrará en la obra de conocidos filósofos y educadores como Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel, Bronson Alcott, John Dewey o Jean Piaget. A continuación, se hará referencia a la presencia de estos dos componentes (lúdico y artístico) en la educación española durante el siglo XX, especialmente a través de pedagogos vinculados a la Institución Libre de Enseñanza. Se finalizará, ya en el siglo XXI, poniendo como ejemplo una novedosa asignatura que es impartida en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén (España) y que gira en torno a esa vinculación entre lo estético y lo lúdico y en la que participa el arte sonoro, visual y corporal.

Dra. M^a Paz López-Peláez Casellas.
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Área de Didáctica de la Expresión Musical.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad de Jaén.
Jaén, España.
mlpelaez@ujaen.es

PALABRAS CLAVE

Juego simbólico, arte, educación, estética, *utile dulce*

'RELISHING TEACHING': THE PLAYFUL COMPONENT IN INFANT EDUCATION

ABSTRACT

This paper makes reference to symbolic game and arts, not as human life-related activities but as educational elements that must be present in education. First, it will look into a brief overview of the presence of games and the arts in education during the first years of child schooling, based on the contributions of renowned philosophers and educators, such as Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel, Bronson Alcott, John Dewey or Jean Piaget. Subsequently, the presence will be examined of these two components in Spanish education during the XX century, especially in connection with teachers associated with The institution of Free Education (Institución Libre de Enseñanza). We finish with an example from the XXI century of a new subject which is given in Infant Education of the Jaén University (Spain). Thus is about the relation between esthetics and games, in which sound, visual and body art take part.

KEY-WORDS

Symbolic game, art, education, esthetics, *utile dulce*.

“El juego es una ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de tensión y alegría y de la conciencia de “ser otro modo” que en la vida corriente” (Huizinga, 1997: 44)

Como señalara Johan Huizinga al comienzo de su seminal *Homo ludens* “(e)l juego es más viejo que toda cultura” (1997: 11). Y es que esta actividad, que es innata al ser humano y lo acompaña a lo largo de toda su vida, está presente en las distintas manifestaciones culturales. Incluso, y como afirma este autor, la cultura surgió bajo la forma del juego, ya que en ella hubo-hay un componente lúdico, tanto en las formas adoptadas como en el ánimo de los individuos (1997). En las siguientes páginas se hará referencia al juego simbólico y también a las artes no como actividades humanas vinculadas a la vida, sino como elementos formativos que deben estar presentes en la educación. En primer lugar, se hará un breve recorrido de la presencia de ambos en la educación durante los primeros años de escolarización, que se centrará en la obra de algunos de los más importantes filósofos y educadores del siglo pasado. A continuación, se hará referencia a la presencia de estos dos componentes (lúdico y artístico) en la educación española durante el siglo XX. Se finalizará, ya en el siglo XXI, poniendo como ejemplo una novedosa asignatura universitaria que gira en torno a esa vinculación entre lo estético y lo lúdico y en la que participa el arte sonoro, visual y corporal. Como señalaremos, se trata de una experiencia significativa y muy enriquecedora dentro de la formación del alumnado universitario a la vez que una constatación fehaciente de la importancia de abordar el juego y las artes de manera integral en Educación Infantil, es decir, en niños de entre 3 y 6 años de edad.

El niño y el juego simbólico

El juego simbólico, necesario en las primeras etapas de la vida (Piaget, 2007), conlleva la apropiación de un espacio que, transformado en metáfora, es utilizado minuciosamente para extraer de él todas sus posibilidades. Lo que caracteriza, por tanto, a este tipo de juego es el carácter polisémico, que se produce cuando se realiza de manera simultánea una conducta práctica y otra que se podría denominar convencional o sígnica, como afirma en este sentido Luri Lotman,, “el que juega recuerda que no se halla en la realidad sino en un mundo lúdico-convencional (...) pero, simultáneamente, experimenta las emociones correspondientes a una autenticidad de las circunstancias imaginadas” (2000: 60). Es decir, el niño cree que lo que ocurre cuando está jugando es real aunque al mismo tiempo no acabe de perder conciencia de la otra realidad (Huizinga, 1997: 27).

El juego simbólico ayuda al niño en el proceso de adaptación al mundo de los adultos aunque de manera paradójica no es el niño quien se adapta al mundo sino

que es éste el que se adapta al niño, al producirse “la asimilación de lo real al yo sin coacciones ni sanciones” (Piaget, 2007: 65). Como afirma en este sentido Bruner, “en el juego transformamos el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, mientras que en el aprendizaje nos transformamos nosotros para conformarnos mejor a la estructura de ese mundo externo” (1984: 219). Manteniendo esta lógica entre lo real y lo convencional, el juego simbólico y espontáneo ofrece múltiples maneras de apropiarse del espacio y actúa en todo momento como símbolo de la realidad: los laberintos serán una metáfora de perderse y encontrarse; las casas y las tiendas de campaña, de la protección, y así en una larga lista de equivalencias (Abad, 2009). Y esto, además, se ve potenciado por el empleo de un lenguaje simbólico, es decir, de “un sistema de significantes construidos por él y adaptables a sus deseos” en una apropiación original y única de la función semiótica (Piaget, 2007: 66).

Es esta coexistencia de los planos real y convencional la que convierte al juego en “uno de los mecanismos para la producción de una conciencia creadora, que no sigue pasivamente algún programa dado de antemano, sino que se orienta en un *continuum* de posibilidades complejo y de muchos planos” (Lotman, 2000: 60). El juego consiste en saber y no saber, en recordar y no recordar que la situación que se está viviendo no es real (Lotman, 2000).

Además, el juego, al igual que las artes, actúa como un mecanismo que puede ayudarnos a aceptar que existen formas de pensar diferentes a las de nuestro entorno. Como apunta Kamii (en Abad, 2005), el en apariencia simple juego del escondite supone ponerse en el lugar del otro, esconderse donde piensas que ese otro no te va a encontrar; y, de manera similar, el que busca debe pensar como aquellos a los que desea encontrar. Al mismo tiempo, la apropiación del espacio se convierte en una práctica psicogeográfica -utilizando el término de la Internacional Situacionista- ya que cada lugar será subjetivamente más o menos valorado atendiendo, en este caso, a su posibilidad de transformarse en un refugio (Cabanellas y Eslava, 2005). Al mismo tiempo, jugando nos damos cuenta del sentido de la vida, comprendemos quiénes y cómo somos, ya que el juego actúa como un espejo que nos devuelve nuestra imagen reflejada (Schmitt, 2013).

Juego y arte en la Pedagogía

A lo largo especialmente de estos dos últimos siglos, se ha destacado repetidamente cómo el juego sirve para desarrollar diferentes capacidades en los individuos; cómo nos estimula en la búsqueda de soluciones creativas que partan del conocimiento sensible de lo que nos rodea y nos anima en la toma de decisiones y en su puesta en práctica sin miedo al error. Y es que el juego fomenta el talante activo y experimentador -ya que educa para aprender a observar y a discriminar-, y desarrolla la capacidad de reflexión, la autonomía, la autoestima, la creatividad y la facilidad para relacionarse con los demás (Abad, 2009).

Fue a partir del siglo XVIII, principalmente, cuando algunos pedagogos empezaron a cuestionar el tradicional método de aprendizaje basado en la memorización y posterior regurgitación de datos. Se plantearon entonces alternativas que ponían el énfasis no sólo en la palabra como herramienta para formar alumnos que fueran activos, inquisitivos y poseyeran capacidad crítica sino también en el papel que podían desempeñar las artes y el juego en la educación.

Uno de los primeros pensadores que siguió esta línea fue Jean-Jacques Rousseau. En líneas generales, en su obra *Emilio* (publicada en 1762), señalaba la importancia que debían tener en la educación el aprendizaje autónomo, el respeto de la libertad del estudiante y un elemento que tendría mucha importancia en todas las experiencias posteriores, la vinculación entre teoría y práctica (Vilafranca, 2012). Contrario al exacerbado desarrollo de la razón que se producía en niños de corta edad, Rousseau concedía mucha importancia al aprendizaje mediante el juego:

La naturaleza quiere que los niños sean antes niños que hombres. Si nosotros pretendemos alterar este orden, produciremos frutos precoces, que no tendrían ni madurez, ni sabor, y no tardarán en corromperse; tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene modos de ver, de pensar, de sentir, que le son propios; nada es menos sensato que querérselos sustituir con los nuestros (en Vilafranca, 2012: 50).

Las ideas de Rousseau influyeron en Johan H. Pestalozzi, quien también se mostraba contrario a una educación que estuviera basada en la memorización de contenidos y en la conceptualización abstracta. Defendía a ultranza que el niño aprendiera con objetos reales a través de actividades que tuvieran un fuerte componente lúdico y puso en práctica sus ideas en la misma educación de su hijo Jacques. También creía firmemente que la presencia de las artes en la educación fortalecería los recursos emocionales e imaginativos del niño, al hacer que comprendiera mejor no sólo su propia persona sino también la de los demás (Guimps, 1889). Como afirmaba, considerar que existe un alma en el cuerpo de cada persona es un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía (Nussbaum, 2012).

Bronson Alcott, padre de Louisa May Alcott, y quien fuera inmortalizado en la figura del profesor Bhaer de sus conocidas *Mujercitas*, fue también un ferviente defensor del juego y de las artes en la educación. Amante de la poesía, Alcott utilizaba especialmente las obras de Wordsworth en sus clases y abogaba por el empleo de juegos imaginativos (Nussbaum, 2012). También Froebel fue un gran defensor del juego y de la educación sensorial como herramientas de aprendizaje en los primeros años de la vida del niño. Como afirmara, en el Kindergarten la actividad lúdica no debía ser algo trivial sino, por el contrario, una actividad muy seria y de gran significado, ya que “el juego espontáneo del niño revela la vida futura del hombre. Los juegos del niño son las hojas germinales de toda la vida posterior” (cit. en Morrison, 2005: 65).

El último pedagogo que se va a mencionar, John Dewey, también fue un defensor de la importancia del desarrollo de las capacidades de deliberación en la educación. En su opinión, es mediante la reflexión como los individuos se pueden enfrentar a los problemas en una sociedad que está en permanente cambio. Afirmaba que era necesario que la escuela fuera un ensayo de la vida real; un espacio en el que estuvieran presentes problemas cotidianos que pudieran ser resueltos por los alumnos tras la reflexión e indagación.

En su pedagogía tenían una importante presencia las artes, a las que consideraba un elemento fundamental para una convivencia democrática. Para él no era importante que el niño aprendiera arte en el sentido de apreciar de manera pasiva lo creado sino que las diferentes manifestaciones artísticas debían tener una significación real en su vida. Al igual que los pedagogos anteriormente mencionados, Dewey destacaba la importancia del juego en la educación, que no diferenciaba de cualquier otra ocupación que pudiera considerarse seria, ya que para él la imaginación (que se desarrolla con cualquier actividad lúdica) es necesaria para todo aquello que no esté a nuestro alcance físico (Nussbaum, 2012).

Las artes y juego entre los pedagogos españoles del siglo XX

Aunque sin tener, ni mucho menos, la misma relevancia, también en el territorio español hubo pedagogos que fueron detractores del prototipo de la tradicional escuela autoritaria basada en ejercicios memorísticos y pocos creativos y que abogaron por la utilización del juego y las artes como elementos formativos. Es el caso, entre otros, de Mariano Carderera o de Pedro de Alcántara García, quien en su obra *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia* de F. Froebel (Madrid, 1899) dedica una sección entera (integrada por 5 capítulos) a los "Juegos Manuales" dentro de lo que según él debía ser la educación en el Jardín de Infancia. Se decanta, en estos primeros años de escolarización, por la utilización de juguetes, a los que, siguiendo a Froebel, denomina "dones" (1899: 79). Entre estos incluye los juegos de pelota o de construcción, que considera "un auxiliar indispensable del desenvolvimiento intelectual, que es el fin que más directamente se persigue con estos ejercicios, los cuales, a su condición de predominantemente educadores, han de reunir la de ser atractivos para el niño" (81)¹.

También hay que recordar, y es bien conocida, la defensa del juego llevada por personalidades vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Así, entre otros, Antonio Machado y Álvarez, padre del poeta, o Manuel Cossío, quien abogaba por la creación de Escuelas de Párvulos que estuvieran organizadas "según el sistema Froebel y aprovechando en ellas para educar al niño, la actividad que despliega en el juego, el cual ha de ser enteramente libre, ajeno a toda monotonía y a todo mecanismo formalista y realizarse en un verdadero jardín" (Labra et alii., 1882: 125). Esta idea fue repetida en los Boletines emitidos

por esta Institución de renovación educativa (BILE). Así, en otros de los números publicados, puede leerse:

...una atenta observación ha confirmado siempre lo dicho por Rousseau: “los niños olvidan fácilmente lo que dicen y lo que se les dice; pero no lo que hacen, ni lo que se les hace”. El estudio y el trabajo intelectual de la clase ejercitan, sin duda alguna, en alto grado la memoria infantil; pero bien es sabido que los niños no conservan con facilidad más que aquello que está a su alcance y que comprenden, siendo el resto trabajo perdido para la educación de su memoria. Peligro éste que no se corre en el juego libre, en el cual el niño utiliza todas sus aptitudes, en la medida del poder de cada una, y fija en su memoria, para aprovecharlos posteriormente, cuantos accidentes puedan serle favorables o adversos (1894: 41).

Como señala Andrés Payá (2013), además del BILE otras dos publicaciones desempeñaron un papel crucial en la defensa del juego como elemento formativo y motivador en la educación. Se trata de *La Escuela Moderna: revista pedagógica hispanoamericana*, que tuvo una trayectoria de más de 40 años, y la *Revista de Pedagogía*, con un recorrido bastante menor. Pero, especialmente, se debe destacar la labor desempeñada por dos centros educativos en los que se pusieron en práctica estas novedosas ideas sobre la utilización del juego en la educación de los infantes: las Escuelas del Ave-María en Granada (bajo la dirección de Andrés Manjón) y los Jardines de Infancia de la ciudad de Barcelona. Siguiendo fielmente todo lo señalado hasta el momento, Manjón defendía que, al niño, “al pasar de la infancia a la puericia, se le debe enseñar jugando, o entre juego y juego” (cit. en Payá, 2013: 40).

La educación estética también tuvo gran importancia dentro la Institución Libre de Enseñanza. No hay más que pensar en la enorme cantidad de artistas que estuvieron vinculados a ella –Miguel de Unamuno, los hermanos Machado, Emilia Pardo Bazán o Juan Ramón Jiménez–, y que se traduciría en una importante presencia del arte dentro de su modelo educativo (Garrido y Pinto, 1996). Esto es claramente manifiesto en el pensamiento de Manuel Cossío, intelectual estrechamente vinculado a la ILE, quien afirmó que “hay que hacer del arte la base de la educación. Hasta que el hombre no esté acostumbrado a la belleza no puede alcanzar la libertad espiritual que le permita percibir lo que es bueno y lo que es bello” o en un sentido similar “no hay pedagogía más eficaz y profunda que la que produce el contacto con modelos de belleza y perfección” (en Garrido y Pinto, 1996: 153). Siguiendo la estela de los pedagogos anteriores, Cossío se refería a un arte que no estuviera vinculado a la contemplación sino que se convirtiera en una herramienta capaz de mejorar al individuo.

Pero además, y como un reflejo de lo innovador de la docencia que se impartía en la Institución Libre de Enseñanza, el juego se concebía como una manifestación artística más. Como afirmara Jiménez Fraud (pedagogo vinculado a la ILE y a la Residencia de Estudiantes en la que vivieron Federico García Lorca, Luis Buñuel o Salvador Dalí), “el juego de los niños es una expresión artística. El juego, o arte,

es la única expresión de conformidad, de disciplina humana, de reverencia al universo del que formamos parte” (en García y Pinto, 1996: 155).

No vamos detenernos en el importante papel que desempeñó el juego y las artes durante las dictaduras españolas del siglo XX. Como es de sobra conocido, los movimientos antidemocráticos siempre se han caracterizado por el empleo del arte como herramienta para marginar y denigrar a ciertos grupos de personas. Así, en la dictadura de Primo de Rivera y más tarde en la Franco, tanto las artes como el juego desempeñaron un papel fundamental en la educación de los párvulos. El objetivo era, como es fácil suponer, el adoctrinamiento; así, por ejemplo, las muñecas fueron utilizadas como una forma de inculcar el futuro papel de madre a las niñas (el único asignado a la mujer) (Payá, 2013), y las artes - especialmente el folklore- fueron un símbolo de una unidad en la nación que se exaltaba de manera continuada.

La importancia concedida al juego y a las artes en la educación española no terminó con la dictadura franquista, aunque hay que señalar que su presencia ha sido desigual en la última parte del siglo XX. Valga recordar las distintas leyes de educación promulgadas con posterioridad y en las que han tenido alguna presencia; así, la Ley General de Educación de 1970 o las más reciente Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).

El arte y el juego en educación infantil desde la universidad

Para finalizar este breve repaso de la presencia del juego en la educación española vamos a hacer referencia a una asignatura que se imparte en la Universidad de Jaén desde el curso 2010-2011, Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil, y cuya estructura e implementación, hasta donde tengo conocimiento, se sale de lo habitual dentro de la docencia universitaria española².

El elocuente nombre de la asignatura pone de manifiesto que sus contenidos siguen la línea de lo ya señalado con respecto a la presencia de las artes y el juego en Educación Infantil, aunque se centra especialmente en el pensamiento de pedagogos más actuales como Loris Malaguzzi, John Dewey y Howard Gardner, en proyectos como *Spectrum* o en tendencias como el enfoque pragmatista de la educación estética.

Tomando como ejemplo la experiencia educativa de Reggio Emilia, en esta asignatura se pretende que los alumnos consideren -y se acerquen- a las artes de manera holística y que sean capaces de integrar los distintos lenguajes artísticos en un espacio que promueva una experiencia lúdica; un espacio que sea estimulante, motivador y que permita experimentar a través de los sentidos a niños de entre 3 y 6 años de edad. Así, tal y como queda recogido, grosso modo, en su guía docente, introduce “al alumnado en la comprensión del papel que desempeñan los entornos estéticos (sonoros, visuales y kinestésico-corporales) y los contextos lúdicos en la educación infantil y en la escuela”. Y por esta razón, el temario es impartido de manera alterna por profesorado especialista de las tres

áreas de conocimiento implicadas, las de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

La parte principal de la asignatura es de carácter práctico y consiste en la creación, gestión y desarrollo de un proyecto lúdico-artístico -en el que tiene que estar integradas la música, las artes plásticas y la expresión corporal- y su posterior implementación en un centro de Educación Infantil. Cada uno de estos proyectos, que son elaborados por pequeños grupos de estudiantes, es supervisado por el profesorado que imparte la asignatura que es quien valora, antes de ser llevado a la práctica, si las tres áreas de conocimiento que intervienen están adecuadamente representadas. Y, no menos importante, si el componente lúdico y la creación de un espacio estético actúan como los ejes articuladores de cada uno de los proyectos.

La experiencia lúdico-estética que se debe idear e implementar dentro de la asignatura debe posibilitar, siguiendo la experiencia de Reggio Emilia, “el desarrollo del niño a través de la expresión simbólica, estimularle a explorar su entorno y a utilizar los cien lenguajes a los que se refiere Malaguzzi” (Giráldez, 2009: 104). Por eso, en las instalaciones que crean, los alumnos utilizan e interrelacionan olores y sabores, sonidos y ruidos, luces y sombras o colores y texturas, con el objetivo de que sean experimentadas y vivenciadas por los niños en el aula.

Como se deduce de lo anterior, durante el desarrollo de la asignatura, los alumnos tienen que desempeñar de manera conjunta el rol de artistas -en la concepción y creación del proyecto- y el de pedagogos, en su implementación en el aula de infantil. Y es que se pretende, como se sigue señalando en la guía docente de la asignatura, que los alumnos sepan “analizar de manera sistemática experiencias formativas de carácter artístico y lúdico, de cara a su correcta planificación y puesta en práctica” y “valorar las repercusiones que los entornos estéticos y lúdicos tienen en la organización del espacio escolar y la función que pueden desempeñar como factores de calidad educativa”.

Los profesores que impartimos esta asignatura valoramos no sólo el resultado final sino también el proceso. Debido a ello, y de manera complementaria a los contenidos de la asignatura, se instruye a los alumnos en técnicas de auto-etnografía audiovisual con el objetivo de que sean capaces de registrar el proceso y de transformar posteriormente esos documentos generados en textos de diferente naturaleza (textual y audiovisual) que muestren la acción implementada.

Todas estas evidencias son presentadas por los alumnos los últimos días antes de la finalización del cuatrimestre. En un acto público, deben exponer los resultados tanto del desarrollo del proceso como de su posterior implementación y responder a cuantas cuestiones se les formule por parte de los profesores que imparten la asignatura. Para ello, y como se ha mencionado, los universitarios se valen de los recursos de la auto-etnografía; especialmente del registro audiovisual y fotográfico -en los que recogen la puesta en práctica del proyecto en el aula de infantil- y de un diario de campo en el que se expone, a modo de cuaderno de bitácora, la

evolución del proyecto -cómo se gestó, qué problemas se encontraron y cómo se resolvieron-. Esta parte nos parece de la mayor importancia ya que, además de convertirse en un intercambio de experiencias, obliga a los alumnos a hacer una reflexión sobre el conocimiento que han ido construyendo ellos mismos a lo largo de los meses y también sobre la forma en la que consideran que han contribuido a que los niños construyan el suyo y le den sentido.

Sin embargo, se debe señalar que durante los cuatro años en los que se lleva impartiendo esta asignatura (y en los que me he encargado de la docencia de la parte de música) se ha puesto repetidamente de manifiesto la poca importancia que el alumnado, futuro profesorado de Educación Infantil, presta al juego como elemento formativo en los primeros años de escolarización del niño. Cada curso son mayoría los esbozos de proyectos presentados en los que, si bien es cierto que se crea (con más o menos éxito) un entorno estético, los alumnos universitarios intentan por todos los medios que los niños “aprendan” contenidos curriculares. Y es que, como ya señalara Giráldez, “estamos condicionados por la creencia de que la base de un buen currículum descansa de manera exclusiva en las llamadas *áreas instrumentales*” (2009: 101). Con la introducción más o menos sutil en los proyectos de números, letras o incluso datos de historia, los futuros docentes ponen de manifiesto el nulo valor que conceden al juego y al arte *per se*. No acaban de asimilar que los niños aprenden jugando y experimentando, ya sea tocando, oliendo, mirando, escuchando o asombrándose. Por esta razón, durante las primeras sesiones de la asignatura, los profesores que la impartimos debemos hacer un extraordinario hincapié en el importante papel que desempeña el juego simbólico en la educación de los niños, en que la presencia del arte en el aula no tiene como objetivo la decoración del espacio y en que la música se puede utilizar para algo más que para relajar a los niños.

De igual manera, debemos desterrar la idea tan extendida entre el profesorado de Educación Infantil de que las actividades artísticas deben plantearse como un mero entretenimiento y no como lo que son: una forma de desarrollar el sentido estético y la sensibilidad creativa a través de las sensaciones, los sentimientos y las emociones. Es todo esto lo que nos ratifica en la importancia de contar con una asignatura de estas características para la formación del profesorado de Educación Infantil.

Creemos que es prioritario que los futuros docentes, ya sea a través de esta o de cualquier otra asignatura, tengan, durante su periodo de formación, vivencias artísticas, ya que estas les ayudarán a desarrollar la sensibilidad hacia el arte y a comprender la estrecha vinculación que existe entre la experiencia artística y la lúdica y las enormes posibilidades que ofrece en los primeros años de escolarización del niño.

No se debe olvidar, como afirmara Martha Nussbaum, que la razón y la lógica no “alcanzan para que los ciudadanos se relacionen bien con el mundo que los rodea” (2012: 131). Para que esto se produzca, es necesario que se desarrolle la “imaginación narrativa”, o lo que es lo mismo, la capacidad para ponernos en el lugar del otro, para comprender sus sentimientos, sus anhelos y sus expectativas.

Es aquí, en el desarrollo de la comprensión, donde el juego y las artes desempeñan un lugar destacado, ya que ayudan al niño a experimentar con la idea de la otredad y estimulan su sensibilidad hacia los demás. Y es que el juego, al igual que la obra de arte “es una experiencia que modifica al que la experimenta” (Schmitt, 2013).

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2009). *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)*. Tesis doctoral. Madrid: Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense
- Alcántara, P. de (1899). *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Froebel*. Madrid: Lib. de Hernando. Recuperado de <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080097480/1080097480.html>
- Burton, J.; Horowitz, R. y Abeles, H. (1999). *Learning In and Through the Arts: Curriculum Implications*. Recuperado de <http://artsedge.kennedy-center.org/champions/pdfs/Learning.pdf>
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (coord.) (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Garrido, J. A. y Pinto, A. (1996). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 151-166.
- Giráldez, A. (2009). Reflexiones en torno al lugar de las artes en la educación infantil. *CEE Participación Educativa*, 12, 100-109.
- Guía de la asignatura *Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil*. Recuperado de https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2012-13/1/120A/12011003/es/2012-13-12011003_es.html
- Guimps, R. de (1889). *Pestalozzi: His aims and Works* (Cuthbertson, M., trad.). Syracuse, Nueva York: C.W. Bardeen.
- Huizinga, J. (1997). *Homo Ludens* (Imaz, E., trad.). Madrid: Altaya.
- Labra, R.; Azcárate, G.; Giner, F.; Caso, J.; Costa, J.; Sama, J.; Cossío, M.B.; Lledó, J. y Flórez, G. (1882). Conclusiones relativas a los temas discutidos en el Congreso Pedagógico y presentadas al mismo por los profesores de la Institución que la suscriben. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 6 (128), 125-126.
- Lotman, I. (2000). *La semiosfera. Semiótica de las artes y de la cultura* (Navarro, D., trad.). Madrid: Cátedra.

- Maravall, J. A. (1984) La literatura de emblemas como técnica de acción socio-cultural en el Barroco. En Maravall, J.A., *Estudios de historia del pensamiento español. El siglo del Barroco* (pp. 197-222). Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- Morrison, G. S. (2005). *Educación infantil* (Montero, M. C., trad.). Madrid: Pearson.
- Nussbaum, M. (2012). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades (Rodil, M. V., trad.). Buenos Aires/Madrid: Katz.
- Rubio, R. (1894). Los juegos corporales en la educación. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 18 (407). Recuperado de http://prensahistorica.mcu.es/es/publicaciones/numeros_por_mes.cmd?anyo=1894&idPublicacion=1000225
- Saavedra, D. (1999). *Empresas Políticas* (López, S., ed.). Madrid: Cátedra
- Payá, A. (2013). Aprender deleitando. El juego infantil en la pedagogía española del siglo XX, *Bordón*, 65 (1), 37-46. DOI: 10.13042/brp.2013.65102
- Piaget, J., y Inhelder, B. (2007). *La psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Schmitt (2013). Música como juego. *Brocar*, 37, 263-286
- Vilafranca, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*. 19, 35-53. DOI: 10.2436/20.3009.01.94

Notas

¹ En cursiva en el original. La unión de lo educativo y de lo atrayente, que este autor resalta en la cita anterior, suponía una alusión a la máxima del *utile dulce* del poeta romano Horacio que tanta fama conociera en siglos posteriores; es el “ut doceat, moveat, delectet” de Aristides Quintiliano o el “juntar lo útil con lo dulce” del poeta Baltasar Gracián (Maravall, 1984). A esto mismo se refiere Diego de Saavedra Fajardo en la empresa que tiene como mote el elocuente “Deleitando enseña” y que está incluida en su *Idea de un príncipe político cristiano* (Múnich, 1640). Este autor (quien fuera diplomático del rey Felipe IV) admite el valor formativo del juego en la educación (al que hace referencia el mencionado mote) y revitaliza el *utile dulce* horaciano al referirse a la educación del príncipe:

Las letras tienen amargas las raíces, si bien son dulces sus frutos. Nuestra naturaleza las aborrece, y ningún trabajo siente más que el de sus primeros rudimentos. ¿qué congojas, qué sudores cuestan a la juventud! Y así por esto, como porque ha menester el estudio una continua asistencia que ofende a la salud y no se puede hallar en las ocupaciones, ceremonias y divertimentos del palacio, es menester la industria y el arte del maestro, procurando que en ellos y *en los juegos pueriles vaya tan disfrazada la enseñanza, que la beba el príncipe sin sentir* (1999: 230-231) [la cursiva es mía]

² Esta asignatura forma parte de las denominadas asignaturas básicas de los estudios de Grado en Educación Infantil y está incluida en el 1º curso.