

Infancia, juegos y juguetes: contribuciones a un análisis histórico-cultural de la educación en Colombia (1930-1960)

Infância, jogos e brinquedos: contribuições para uma análise histórico-cultural da educação na Colômbia (1930-1960)

Childhood, games, and toys: contributions to a historical-cultural analysis of education in Colombia (1930-1960)

Yeimy Cárdenas Palermo*

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora del Grupo de Educación y Cultura Política. Candidata al título de Doctor, Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de las universidades del Valle, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional. Correo electrónico: cabetoloca@yahoo.es

Las reflexiones y avances presentados en el presente artículo se derivan del proyecto en curso "Infancia, juegos y juguetes (Colombia, 1930-1960): una aproximación histórico-cultural para pensar la educación y lo educativo" (DSI-275-11), realizado con la participación de los grupos Educación y Cultura Política, de la Universidad Pedagógica Nacional; Infancia y Sociedad, de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas y Pedagogías de la Lectura y la Escritura, de la Pontificia Universidad Javeriana.

Resumen

El artículo presenta avances y reflexiones acerca de la relación entre infancia, juegos y juguetes en Colombia, entre los años treinta y sesenta del siglo XX, al considerarse como una triada paradigmática para el afianzamiento de las nociones modernas de infancia y educación. Desde una perspectiva histórico-cultural, se analiza el despliegue de discursos que deslindaron la relación juego-infancia como objeto particular de la educación escolar y la relación infancia-juguete como objeto de sensibilización social frente a un ideal de vida infantil con profundas huellas de clase social.

Palabras clave

Infancia, juego, juguete, educación.

Resumo

O artigo apresenta avanços e reflexões acerca da relação entre infância, jogos e brinquedos na Colômbia, entre os anos trinta e sessenta do século XX, ao se considerar como uma tríade paradigmática para a instalação das noções modernas de infância e educação. Desde uma perspectiva histórico-cultural, analisa-se o desdobramento de discursos que estabeleceram a relação jogo-infância como objeto particular da educação escolar e a relação infância-brinquedo como objeto de sensibilização social diante de um ideal de vida infantil com profundas pegadas de classe social.

Palavras chave

Infância, jogo, brinquedo, educação.

Abstract

In this article the advances and reflections about the relation between childhood, games, and toys in Colombia between the 1930's and 1960's are presented, and are considered as a paradigmatic triad of consolidation of a modern notion of childhood and education. Related to the historical-cultural perspective of education, this paper presents advances around of a display of speeches which demarcated the relation playing-childhood as a particular object of education in the school and the relation childhood-toy as an object of social awareness opposite to an ideal of child life, with deep fingerprints of social class.

Key words

Childhood, game, toy, education.

Fecha de recepción: 1 de mayo de 2012

Fecha de aprobación: 10 de septiembre de 2012

Pedagogía y Saberes No. 37
Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación. 2012, pp. 25-36

Presentación

La infancia al ser “el sector más intensamente gobernado de la existencia personal (...) de distintas maneras, en distintas épocas y por muchos caminos” (Rose, 1990, p. 121), ha justificado la generación de múltiples objetos y prácticas como parte de las estrategias para asegurar el desarrollo *normal* y asociar los rumbos de los individuos –tanto en pensamiento como en práctica– al destino de los proyectos sociales y políticos.

Walter Benjamin es, quizás, el autor que más prematuramente en el siglo XX analizó el valor de los productos culturales destinados a la infancia, problematizando en particular el papel de los juguetes y los juegos como formas de inscribir a los infantes en los proyectos económicos, técnicos, políticos y culturales de las sociedades. El pensador insistió en cómo la transformación de las formas de los juguetes en el siglo XIX en Alemania refleja tanto la imposición de la industrialización y la decadencia de los objetos elaborados por artesanos, carpinteros, fundidores de estaño, como el fortalecimiento de las miradas especializadas sobre la infancia. De este modo, precisó que la psicología y la pedagogía son las responsables de los cambios en las formas de comprender la infancia, así como de la transformación de los sentidos sociales y políticos de los objetos destinados a los niños y niñas. De ahí, que los juguetes se agranden, pierdan sus sencillas, pero delicadas formas; de ahí que los niños quedaran atrapados en un gesto *empalagoso* de infancia que instala necesidades, posibilidades y restricciones a las formas de ser, de acuerdo con las especificidades de un proyecto social que pone sus esperanzas en la idea del progreso (Benjamin, 1989).

En las reflexiones de Benjamin se encuentra un antecedente de cómo la historia de la infancia en el campo de la educación y la pedagogía encuentra un soporte de análisis privilegiado en la cultura material e inmaterial destinada a los niños y niñas y, específicamente, desde los juguetes y los juegos en contextos socio-históricos acotados.

Al señalar que “los niños (...) son parte del pueblo y de la clase de la cual proceden” (Benjamin, 1989, p. 88), el autor permite un referente para comprender la educación de las nuevas generaciones como un proceso que trasciende la escolaridad, dando elementos para considerar la importancia de analizar lo educativo desde la lógica amplia de la socialización. Una noción especialmente útil para comprender que “el mundo de la percepción del niño muestra por todas partes las huellas de la generación anterior y se enfrenta con ellas” (1989, p. 90).

En el campo de la historia de la educación, la historia de los juegos y juguetes ha sido abordada desde la perspectiva propia de saberes modernos como la psicología, la puericultura, la pediatría y la pedagogía, desde preguntas ancladas a las preocupaciones por el adecuado desarrollo y escolarización de la infancia. En el caso del juego, son abundantes las investigaciones que detallan sus beneficios como medio educativo, pero son pocos los estudios que, en el campo de la historia, retoman el juego de cara a su función cultural y política¹ y, como lo dijera Huizinga (2000), desde el lugar *intermezzo* de la vida cotidiana.

Los avances acerca de la relación entre la infancia, juegos y juguetes, desde una perspectiva histórico-cultural de la educación ha permitido identificar en el caso colombiano, entre los años 1930 y 1960, el despliegue de discursos referentes a la educación escolar que deslindaron la relación juego-infancia como su objeto particular y la relación infancia-juguete como objeto de sensibilización social frente a un ideal de infancia, con profundas huellas de clase social. El resultado de estos dos acentos para la investigación en curso es, de un lado, la desnaturalización y problematización de la triada infancia, juegos y juguetes y, de otro lado, la comprensión de la fuerza que cobró lo que genéricamente se denominó *material de trabajo*, *material de enseñanza* o *material didáctico* como soporte físico del juego idealmente educativo.

Revisitar la infancia a partir de los juegos y juguetes

En el contexto que nos ocupa (Colombia 1930-1960), los discursos sobre juegos y juguetes se fortalecieron como manifestaciones de los procesos de producción e imposición de significados que pugnaban por promover capacidades y atributos infantiles como la inteligencia, la educabilidad y la estabilidad emocional, en tanto características que resultaban determinantes para modernizar la sociedad colombiana.

Al ser 1930-1960 un periodo en el que se dio una de las más intensas oleadas de modernización

1 Un trabajo reciente es el de Herrera y Buitrago (2010), quienes analizan cómo el juego se vio afectado, en tanto concepto y práctica, con la aparición de la escuela, de la infancia y de la pedagogía en los siglos XVI y XVII, en tanto se le consideró como una actividad propia de la de la edad infantil y fundamental a la hora de educar. Esta lógica les permite a las autoras precisar cómo el control, la vigilancia y el uso del juego se hizo necesario por parte de los adultos, en especial de los maestros en el espacio escolar, para cumplir con el encargo de educar. Si bien se comparte la afectación del juego en la escuela en Colombia en su camino a la modernización (Herrera y Buitrago, 2010), al retomar la perspectiva histórico-cultural, en el presente trabajo se intenta hacer un análisis que permita vislumbrar el juego no sólo en el plano escolar.

en Colombia, los discursos en torno a los juegos y juguetes se corresponden con un enmarañamiento y fortalecimiento de posturas especializadas sobre la infancia y su educación en el marco de idearios asociados a las preocupaciones y promesas de los destinos de la Nación.

Específicamente, el posicionamiento del juego en el ámbito educativo es muestra de la representación de infancia que se impone, esto es, una imagen fundada en la percepción del niño “como un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él una necesidad de resguardo y protección” (Narodowski, 2007, p. 32). Un ser caracterizado por la dependencia de los adultos dada la especificidad de los lugares de hijo y alumno, producidos en función de la familia y la escuela en las sociedades modernas y fundamentalmente, un ser desplazado “de una vida total, a la vez privada, profesional y pública, hacia el mundo cerrado de la *privacy*” (Ariès, 1995, p. 291); en fin, un sujeto sustraído de la calle y de otros lugares y actividades propios de los adultos.

Y en el momento en que la infancia es confinada en un mundo diferente, atravesada por un *senti-miento* que la hace sujeto-objeto de consideraciones especiales, de preocupaciones por su vulnerabilidad y de codicias por su aprovechamiento, cobran un lugar relevante el juego y el juguete con su carga de discursos científicos que advierten que la educación de los niños no se puede dejar en “manos del acaso de la vida” (Kohan, 2004, p. 104).

Dentro de esta lógica, el análisis de los discursos que circularon en el campo de la educación en el país –en el periodo de interés–, permite percibir con claridad que el juego se introduce desde el reconocimiento de su valor correctivo y productivo de subjetividad moderna, en tanto se exaltan sus ventajas para controlar el estado físico, intelectual, afectivo y moral de la población infantil retomando, en esencia, los aportes de la psicología, la puericultura, la pediatría y el ideario de la Escuela Nueva.

En lo que respecta al juguete se perciben varios matices, pues a pesar de que su lugar social se produce bajo una argumentación similar a la del juego, su relevancia frente a la educación de la infancia no se percibe pródigamente en los discursos que circularon con el propósito de impactar la sociedad desde una perspectiva escolar, sino en discursos educativos² de

2 En un sentido amplio, lo educativo alude a los procesos de socialización dados, tanto en contextos y medios institucionalizados para educar, como en contextos y medios que, si bien no se relacionan con procesos escolares o institucionales de educación, están cargados de fuertes motivaciones pedagógicas. Siguiendo a Buckingham (2002)

circulación más amplia –cuyos propósitos resultaban complementarios a las iniciativas escolares–. Puntualmente, puede decirse, discursos que evidencian las ansiedades sociales por formar padres y familias modernas y que, por tanto, ponen en escena las preocupaciones por arraigar un concepto de adulto coherente con la noción de infancia propugnada por los saberes modernos, tal como se presenta más adelante.

El juego: mecanismo de la infantilización

El afianzamiento del juego como un mecanismo que permite el control de los niños en su dimensión biológica pero, también como un mecanismo útil para la formación de las conductas deseadas en una sociedad moderna se vislumbra, en especial, en el lugar que se le otorga como un “método” que asegura una progresión natural en las actividades escolares y, por ello, una progresión acorde al desarrollo natural, pleno y armonioso de la infancia y la sociedad. Un método que permite aprovechar “las manifestaciones espontáneas del niño, no solo en vista de la formación exclusivamente física sino también moral y social” (Anzola G. y Wills G., 1940, p. 25-26).

En este sentido, vale recordar que uno de los signos de modernización del sistema educativo fue la incorporación de la educación física a los planes de estudio de Primaria y Secundaria, como consecuencia de la exaltación del valor formativo del juego y sus relaciones con los discursos acerca de la salud y vigorización del cuerpo. Así por ejemplo, Gabriel Anzola (1939) –uno de los intelectuales más importantes del periodo– señalaba: “la implantación de juegos, deportes y excursiones dentro del programa de la escuela elemental [constituyen un] avance plausible en el reconocimiento de que el niño los ha menester para desarrollarse plena y armoniosamente” (p. 354).

Ello no quiere decir que se desconociera la importancia del juego en otras áreas, de hecho, se afirmaba:

Los juegos pueden ser temas interesantísimos para otras asignaturas y que bien pueden aprovecharse en las matemáticas por las dimensiones, en el dibujo por las canchas y gráficos; en el lenguaje por las descripciones, en la cívica por ser motivos de educación ciudadana, todo dentro de los intereses vitales de los escolares (Anzola G. y Wills G., 1940, p. 35).

puede decirse que estos últimos se caracterizan “por el intento [...] de ofrecer lecciones morales o ‘imágenes positivas’, y con ello modelar formas de conducta que se consideran socialmente deseables” (p. 24).

De ahí que en la formación de los maestros el juego se constituyera en uno de los puntos nodales de la *metodología general*, aduciendo su valor pedagógico para la “educación integral del niño” (MEN, 1939, p. 35), desde la preocupación por distanciarse de la *escuela pasiva*, símbolo de lo tradicional. Así, se precisaba la relación entre el valor del juego con los planteos sobre “la actividad física, mental y emocional del niño dentro del concepto de escuela activa” (MEN, 1939, p. 95) y, en específico, la relación con aportes de la psicología escolar en cuanto al instinto del juego, el juego en los niños de diferentes edades, los juegos sensoriales en el primer año de la vida, los juegos motores en la primera infancia (de 1 a 3 años), la imitación, los juegos imaginarios de 7 a 10 años, los juegos intelectuales (acertijos, damas, ajedrez), el juego socializado, los juegos de las niñas y, fundamentalmente, la utilización del juego como actividad escolar y como medio de la “formación de la personalidad (...)” (MEN, 1939, p. 91).

Lo anterior, en sintonía con el reconocimiento de la educación física como una “ciencia basada en principios psicológicos y biológicos” cuyas grandes finalidades eran: “salud, mejoramiento de la energía mental, recreación física y carácter”. El juego se concebía, esencialmente, como una de las “actividades físicas propiamente dichas” que respondía “a las necesidades psicobiológicas del niño y del adolescente”. De allí que su *ejecución* se condicionara a las *normas científicas* y a los *principios anatómicos, fisiológicos y psicológicos* que indicaban cómo “contrarrestar y corregir los defectos en el organismo humano” (MEN, 1939, p. 120-121).

De este modo, el juego se fortalecía como una práctica correctiva y, por tanto, normalizadora para la infancia, en cuanto se resaltaban sus *beneficios físicos, mentales y morales* para el individuo y para la colectividad. Una práctica cuya fuerte incidencia exigía por parte del maestro una regulación que permitiera su aprovechamiento como técnica de modificación de las conductas de los niños:

(...) los juegos siempre deben tener una dirección técnica, pues ejercen una influencia moral y educacional positiva. No ha de dejarse jugar a los niños de cualquier manera. Aquellos niños que son lentos, tardos y perezosos; que no se dan cuenta de lo que sucede alrededor de ellos; que reaccionan tardíamente al estímulo, que son apocados, lentos para observar, oír, ver, pensar y hacer algún trabajo, pueden modificarse totalmente por medio de los juegos (MEN, 1939, p. 121-122).

No obstante, el juego cobró también importante visibilidad fuera de la escuela, como se aprecia en los

manuales dirigidos a las madres y en las publicaciones seriadas de circulación general. De los primeros, puede tomarse como ejemplo el *Breviario de la Madre*, donde se lee:

El juego es la actividad natural del niño y es para él una verdadera necesidad. Por eso, todos los métodos de educación infantil tratan de aprovechar aquella tendencia espontánea para que sirva de vehículo al estudio y al trabajo.

El hombre que no jugó nunca de niño será siempre un hombre triste y habrá siempre una gran laguna en su vida afectiva; con razón el santo don Bosco decía: “Un niño que no es vivaracho y que no es juguetero, o está enfermo de cuerpo, o enfermo de alma, o es una rarísima excepción”. El juego organizado o espontáneo es un magnífico estímulo para el sistema nervioso y para la actividad motora en general, y así como en el juego se conoce al caballero, también en él se conoce al niño activo, emprendedor, entusiasta e inventivo, y al insociable, al tímido, al apático y al pasivo en general (Vasco, 1934, p. 182-183).

Así, el juego se convertía en el indicativo de la normalidad o de lo natural, como se precia en los llamados a la madre: “cuando ya sea mayorcito, vea que su niño juegue; organice usted misma sus juegos y aprovéchelos para educarlo e instruirlo, y si no juega o es un silencioso, póngale cuidado que eso no es natural” (Vasco, 1934, p. 37). Advertencias que resultaban coherentes con las expectativas sociales y políticas del contexto, pues en sintonía con las preocupaciones por el fortalecimiento de condiciones armónicas para modernizar el país se señalaba que el juego era fundamental para “el desarrollo social”, en tanto “despierta el sentido y gusto de cooperación”, fortalece “el desarrollo de la voluntad, el desenvolvimiento racional de las inclinaciones y anhelos, la alegría sana, el optimismo y la confianza en sí mismo” (MEN, 1939, p. 122).

Más aún, el juego se presentaba como una estrategia eficaz para educar a los *pequeñitos del primer grado*, al ser una ocasión muy *apetecible, viva y muy interesante*. Una ocasión que a diferencia de los “sistemas complicados de lecciones que fatigaban al niño” (Dirección de Educación de Cundinamarca, 1937, p. 42), se presentaba como una sofisticada forma de inculcar hábitos, de incidir en el cuerpo, en la memoria, en las buenas maneras, en el buen gusto y, por tanto, como una eficaz forma de desarrollar una *subjetividad moderna* que pasaba “necesariamente por la crítica y transformación corporal” (Pedraza, 1998, p. 157).

La relación entre el juego y la incidencia en la formación de los hábitos evidenciaba la preocupa-

ción por la configuración de sujetos más civilizados o como dijera Agustín Nieto Caballero –uno de los reformistas más destacados del periodo–, de sujetos con conciencia de pulcritud, buen gusto y estética “dentro de la sencillez y aún dentro de la pobreza”. Tal preocupación se reflejaba de manera clara en la importancia que se otorgaba en los programas de las escuelas de primaria a lo que se denominó el *juego de la salud*.

Hay juegos interesantísimos como el de la salud [...] Se práctica el baño del cuerpo al hablar de los servicios sanitarios, de la higiene de los alimentos, del vestido, del cuarto de dormir etcétera. En esta forma haya el niño que la *vivienda higiénica* es un tema que está dentro de sus intereses, que se relaciona con su propia vida, que le enseña a vivir mejor, que es útil estudiarla y hasta sus padres se sentirán interesados al ver a sus hijos investigando.

Nunca estará demás el que los padres reciban del maestro algunas indicaciones sobre la *vivienda higiénica*, lo cual no solamente les será muy benéfico sino que contribuirá a afianzar más la enseñanza en los niños (Dirección de Educación de Cundinamarca, 1937, p. 42).

Juego como técnica, higiene como preocupación e infancia como sujeto promesa de civilización son una buena síntesis de la sensibilidad de la época. Y, sin duda, de manera muy cercana a las reflexiones de Benjamín (1989), una época donde la imagen del niño dada por la psicología se desplegaba, especialmente, a través del movimiento de reforma educativa en el que se privilegiaban los referentes de los *piadosos pedagogos entregados a los sueños rousseaunianos* (p. 66).

El juego encarnaba la imagen del niño *normal* tributaria de los saberes y prácticas científicas –específicamente–, biológicas, médicas, pediátricas, higiénicas, psicológicas, pedagógicas y eugenésicas y, por tanto, se presentaba en relación con la idea de la naturaleza y progresión del desarrollo del individuo, la infancia como una etapa del desarrollo y el valor de las necesidades, los intereses y la imitación como soportes del funcionamiento de la psique:

Al hacer las clasificaciones de las etapas de la vida infantil al fin y al cabo no hacemos otra cosa, como ya antes lo decía, que ver la génesis de los intereses; pero esto no es el todo: el educador no puede olvidar que esos intereses tienen dos maneras principalísimas sobre todo constantes de manifestarse, o mejor, de realizarse al través de la vida del niño; son: la imitación y el juego. Estos serán los verdaderos medios del desarrollo integral del niño y los signos más acentuados y comprobables para

fundamentar, junto con las tendencias, las capacidades y las aptitudes, la plasticidad del espíritu, que supone la educación.

Es necesario, pues, que el maestro también tenga información acerca de las diferentes teorías que se han hecho para explicar el juego y la actividad del niño, las cuales por lo ya muy conocidas no las enunciamos (Santamaría, 1940, p. 116-117).

Así, al producir imágenes particulares sobre la infancia, el juego se constituyó también como una forma potente para difundir imágenes del funcionamiento de los procesos físicos, mentales y espirituales, más específicamente, una forma privilegiada para difundir los planteamientos psicológicos que se resaltaban en las diversas teorías sobre el juego: teoría de la energía superflua; teoría de Spencer: la energía de lujo; teoría de Stanley Hall: atavismo; teoría de Carlos Gross: la preparación para la vida adulta; teoría de la compensación: lo que no podemos realizar en la vida real; teoría depuradora: los juegos de luchas (Ministerio de Educación Nacional, 1939).

Dichas teorías respondían a principios fisiológicos desde los cuales se consideraba el juego como un instinto de la especie, como una actividad reflejo de la relación entre la satisfacción de las necesidades y la energía; y el niño como una recapitulación abreviada de lo que es la especie humana. La teorización del juego es, quizás, el indicio más claro de cómo entre 1930-1960 esta actividad se actualizó como actividad infantil y como concepto moderno, en tanto encarnaba muchos de sus rasgos. De una parte, aludía a lo experimental en la ciencia y la enseñanza, a la “actividad, la conducta, lo medible, lo material, lo visible, lo útil, lo actual, lo individual, lo natural, en fin, la unidad entre lo físico, lo moral y lo intelectual” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 8). De otra parte, signaba la satisfacción espiritual, lo saludable y lo conveniente para responder a la naturaleza y al estado normal.

En esa lógica, constituía un momento propicio para que el maestro hallara “el camino más propicio para observar a sus discípulos”, pues constituía, entonces, el momento en que el niño ponía “de relieve las tendencias e instintos de su naturaleza” (Dirección de Educación de Cundinamarca, 1937, p. 49), así como los rasgos de su sociedad y el grado de cultura:

Quien asiste con ojos advertidos a una diversión infantil, verá en el grupo representados todos los tipos sociales como en un pequeño mundo; allí el autoritario y fuerte, bien musculado y sanguíneo, que trata de dirigirlo todo por la fuerza; allí el pequeño ironista, flacucho y desnutrido, que se hace temer

por la burla y la crítica a veces mordaza; allí el que no toma parte en los juegos, de aspecto obeso y engrasado, que asiste a ellos sin atención y sin interés o dormita en los rincones; más allá aparece el de la cara inexpresiva, de movimientos lentos y pesados, de carácter sumiso y dócil, sometido y servicial que hará siempre la voluntad del más fuerte; allí la chiquilla esbelta, grácil, de líneas alargadas, que prefiere ayudar a los pequeños y tomar partido en favor de los débiles; allí la coquetuela precoz, insinuante y audaz que no puede ocultar su inclinación por los más fornidos y autoritarios.

Encuentra también en aquel mundo representadas las tendencias que se bosquejan en la humanidad según el grado de cultura: el que al sentirse perjudicado y maltratado por un compañero hace justicia por sus propias manos, a veces en forma brutal, recuerda al primitivo y antisocial, quienes han opuesto siempre la fuerza a la fuerza y la violencia a la violencia; y el otro, más débil orgánicamente pero más evolucionado en el sentido social, no reacciona ante la agresión como el anterior sino que pide protección a quien está encargado de ofrecérsela, lo que constituye el ideal en las relaciones entre los hombres (Vasco, 1934, p. 183-184).

De ahí que el juego representara una estrategia fundamental de individualización, en el entendido de que:

(...) este vocablo significa el estudio completo de cada niño en su estructura biológica y mental; su peso, su talla, su fuerza manual, su capacidad respiratoria, etc., y el estado de todos sus aparatos por una parte, y por la otra, una investigación a fondo sobre el desarrollo del sistema nervioso y el nivel mental (Vasco, 1934, p. 213).

Es decir, una estrategia para hacer un “inventario completo de la personalidad” y, consecuentemente, una estrategia para incidir en la formación de niños con las características *biopsicosociales* que un proyecto social y político, propio de la modernidad requería.

Esta última cuestión se apreciaba de manera más nítida en los discursos que exaltaban el sentido social del juego, pues era allí donde la imagen del niño se legitimaba por su potencial, la imagen de la infancia por su relación con el futuro y, consecuentemente, por su posibilidad de ruptura con el pasado. De este modo, el juego se presentaba como una estrategia que incidía en la estética y sentido estético del futuro ciudadano.

La trascendencia del juego en la formación de sujetos productivos, dotados intelectual y espiritualmente hacía que, a su vez, se advirtieran los riesgos

de dejar esta actividad al azar, pues, si bien “el niño, interesado siempre por todo lo que reviste la forma de juego” podía poner en práctica “las reglas más elementales de conservación personal” (Dirección de Educación de Cundinamarca, 1937, p. 49), también podía sacar a flote el desorden de la naturaleza humana. En esta perspectiva, la exhortación al reparo de los juegos era explícita. En el caso de los maestros se señalaban los reparos partiendo de argumentos de tipo científicos imbricados a cuestiones morales. Así, por ejemplo, se indicaba la importancia de *la adecuación entre edad y desarrollo anatómico-fisiológico*, aduciendo *la graduación en los juegos por concepto del esfuerzo* y simultáneamente, la preocupación por el cuidado con el *temperamento y sexo de los alumnos*, tal como puede apreciarse en las *sugestiones de enseñanza* enlistadas por Anzola y Wills (1940):

- Seleccione y adapte los juegos para los alumnos atrasados físicamente. A estos alumnos los tendrá formando un grupo aparte.
- Como regla, tenga grupos separados de niños y niñas, del segundo ciclo en adelante, pero, en ocasiones es menester que jueguen juntos, siempre que a cada quien se le asigne debidamente una actividad bien medida.
- Los juegos de los niños deben ser motores activos, dando oportunidad a que se manifiesten las facultades mentales y la fuerza física de los jugadores.
- Los juegos de las niñas deben adaptarse a la naturaleza femenina y, a ser posible, servir esencialmente de actividad higiénica y hogareña (p. 35).

En este sentido se entiende que a la frecuente adjetivación del juego como una actividad *libre*, seguidamente se le puntualizara la urgencia de la regulación adulta y, más aún, la modulación del maestro, aclarando entonces que su acción no debía concretarse a la de mero espectador, sino que debía propender por ayudar a sus alumnos a que lo hicieran de la mejor manera y en las mejores condiciones (Dirección de Educación de Cundinamarca, 1937, p. 111).

Sin embargo, más que condicionar el juego *libre* para contener lo que allí podía surgir –lo espontáneo, el azar–, lo que se impostó fue la idea de que “todo trabajo escolar” fuera “tan semejante al juego, que el niño lo hiciera como si estuviera jugando” (Dirección de Educación de Cundinamarca, 1937, p. 111), atendiendo el postulado común y ambiguo de las diferentes tendencias de la escuela nueva: crear una escuela “de un ambiente a la vez de libertad y orden en el que la disciplina, una disciplina voluntaria e interiorizada, la autodisciplina, constituye una con-

dición necesaria, casi suficiente, del éxito académico” (Viñao, 1990, p. 136).

En síntesis, el juego se afianzó como una forma de incidir sobre el niño: un sujeto que prometía la formación de los ciudadanos necesarios para el progreso pero que, simultáneamente, corporizaba los riesgos para que la nación se mantuviera en el atraso. En este sentido, el juego recapitulaba los principios de la higiene, física y mental, que genéricamente se señalaba como la alternativa para producir la riqueza del país y para contener los “peligros nativos” (Vasco, 1934, p. 164).

Cabe, entonces, una cuestión: si el juego era tan importante para la formación de la infancia ¿por qué se dice tan poco de los objetos para jugar en los discursos destinados a orientar el hacer escolar?; ¿cuál es el escenario donde los juguetes cobran presencia en el contexto socio-histórico y qué aporta lo dicho –sobre estas materialidades– al análisis acerca del juego y la constitución de la infancia en una perspectiva histórico-cultural de la educación?

Los juguetes: materiales educativos, objetos de diferenciación

Como se ha venido señalando, el posicionamiento del juego en el campo escolar es el resultado de la estimación de la educación activa y natural de la infancia. Una lógica que, a pesar de considerar la espontaneidad del niño, signa la importancia de pautar sus actividades y, especialmente, la importancia de regular el juego, en tanto forma natural e interesante de aprendizaje. En esta tensión, entre lo directivo y lo no directivo, el juego y su relación con el juguete adquiere rasgos que dan cuenta del claroscuro que caracteriza los modos de concebir a la infancia y su formación.

En lo que respecta al juguete su sentido se asocia a la utilidad, tal como ocurre con el juego. De esta manera, se resalta su valor como objeto de estimulación sensorial y mental para la infancia y, por ende, como un objeto de uso obligado, aunque, sin desconocer las contravenciones rousseauianas sobre sus implicaciones para el desarrollo natural³ físico y moral.

3 En el *Emilio*, Rousseau (2008, p. 59) afirma: “Ya no se sabe tener sencillez en nada, ni aún con los niños. Cascabeles de oro y plata, corales, cristales de facetas, juguetes de todo valor y todas clases: ¡Cuánto atavío inútil y pernicioso! Nada de eso. Fuera los cascabeles, fuera los juguetes; ramas de árbol con sus hojas y su fruta; una cabeza de adormidera en donde se oigan sonar los granos; un palo de regaliza que pueda el niño chupar y mascar, le divertirán tanto como todas las cosas magníficas, y no tendrán el inconveniente de acostumbrarle al lujo desde que nace”.

La valoración de los juguetes desde los aportes de los más reconocidos especialistas como materiales y equipos para jugar y el establecimiento de pautas en cuanto a sus formas, usos y efectos en los niños, según sus edades y sus rasgos intelectuales (Montessori, 1937; Gesell e Ilg, 1948), abre una tensión sobre la constitución natural versus científica de la cultura material utilizada por los niños:

(...) los mejores juguetes que se pueden dar al niños son los de goma o de plástico, suaves al tacto, sin pintar, lavables y duraderos. Deben ser de tamaño suficiente para evitar que se los trague, sin partes despleables y sin aristas cortantes, y deben conservarse muy limpios. Es mejor que el niño tenga pocos juguetes, sobre todo a un mismo tiempo. Así podrá dedicar su atención o su interés a uno de ellos más fácilmente; lo observará mejor y por consiguiente le dejará imágenes más netas y precisas. Muchas veces una cosa casera como una taza de aluminio, un carrito atado con un cordón, o un pedazo de madera sin astillas le distraerá más que juguetes costosos (Vasco, 1934, p. 37).

Faltaríamos a un conocido postulado pedagógico y a la verdad de los hechos, si no observáramos aquí que, no obstante la abundante variedad de elementos científicamente preparados, nada gusta tanto a los niños, y nada estimula más su iniciativa y alimenta su imaginación, como lo que ellos mismos construyen. Su paraíso no se fabrica con lindas cosas que han concebido los más eminentes pedagogos, sino con carretas de hilo y corchos, pedazos de cartón y de madera, cuerdas y alambre, tubos de aspirina, cajas de fósforos, musgo de la montaña. Estropajos, guijarros, bejucos, arena... (Nieto, 1966, p. 180).

A pesar de que entre 1930-1960 se dio una amplia producción de juguetes en es necesario precisar que estos no adquirieron un papel tan relevante, como el del juego, en los discursos orientadores de los procesos educativos institucionales, debido a que por la ambigüedad señalada y por la urgencia de *didactización y pedagogización* de todo lo relacionado con la infancia, fueron transfigurados en lo que genéricamente se denominó *material de trabajo, material de enseñanza o material didáctico*⁴. Denominaciones que, en efecto, permitían dar cabida tanto a los materiales *científicamente preparados*

4 Agustín Nieto Caballero fue uno de los intelectuales que más insistió en la funcionalidad del material de trabajo, de enseñanza y/o didáctico entre 1930-1960 en el país, advirtiendo el beneficio que, tanto las producciones específicamente diseñadas para educar, como todo lo que provee el ambiente natural, tiene para educar armónicamente a la infancia y, por tanto, para responder a las “preocupaciones comunes de todas las naciones” (1966, p. 167).

para cultivar la inteligencia infantil, como a todo objeto que posibilitaba al niño ponerse en contacto con la vida. De este modo, materiales que resultaban más apropiados para exaltar la escuela como el lugar donde todo debía ser actividad constructiva y trabajo animoso, orientados por finalidades acordes con las necesidades de cada edad; materiales que permitían resaltar que la escolarización no representaba un *refugio de entretenimiento*, pero tampoco “una escuela en el viejo sentido de la palabra” (Nieto, 1966, p. 168).

Materiales que debían ser empleados por los infantes con fines específicos y de forma autorregulada –gracias al diseño mismo de dicho material–, aunque sin dejar de insistir en que los niños debían vencer, con esfuerzo e interés, las dificultades que les representaban determinados materiales; debían:

(...) dibujar, recortar, modelar, construir; disciplinar alegremente la voluntad; aguzar las facultades de observación; prestar ayuda en todos los pequeños menesteres de la casa que les es común; [...] vivir, en suma, la vida que corresponde a los objetivos y aficiones de la infancia, todo ello dentro de un régimen de libertad que permite el desarrollo de las más variadas actividades (Nieto, 1966, p. 172).

Desde esta perspectiva, si bien se reconocía lo esencial del material aportado por los teóricos de la Escuela Nueva –los materiales de estimulación sensorial de Montessori, los materiales para el jardín infantil de Froebel, “los ‘Discat’ de la ‘Maison de Petits’ de Ginebra, los de Bradley de Nueva York, los juegos Decroly”, también se señalaba la importancia de que los “maestros pusieran todo su ingenio y su habilidad manual en combinar, adaptar y enriquecer este material extranjero que tan provechosas horas de trabajo proporciona a los chicuelos” (Nieto, 1966, p. 174).

Los materiales que permitían jugar y aprender tuvieron presencia también en las escuelas públicas, tal como lo documentaba Ramos en imágenes que ocupaban páginas completas acompañadas de texto breve pero dicente de la dinámica escolar: “los antiguos métodos pedagógicos que convirtieron la escuela pública en lugar hostil al muchacho, se han reemplazado por sistemas modernos, con resultados satisfactorios” (1936a, p. 64-65). Sistemas en los que el juego era el modo privilegiado para educar, aunque su mediación física no eran los juguetes sino los “materiales”.

Contrario a lo observado en el discurso escolar, pero también en nombre del desarrollo infantil, el juguete cobró un lugar importante en el escenario social, permitiendo justificar la aparición y comercialización de nuevos, sofisticados y costosos juguetes. Así, la relación entre el cultivo de la inteligencia de los niños y los juguetes se fortaleció bajo argumen-

tos pedagógicos y psicológicos que coadyuvaron a delinear una imagen del juego como algo propio de la naturaleza infantil, imagen que llevaba a resaltar la importancia de las novedosas formas y funciones de los juguetes, exaltando las diferencias entre lo que se consideraba fino y rustico; lo que se asociaba a la tradición y lo moderno; lo que resultaba provechoso para el desarrollo del sujeto infantil y lo que se consideraba fuente de holgazanería.

Los juguetes se constituyeron en los artefactos culturales paradigmáticos para propender por formas de infancia y formas de adultez acordes con las aspiraciones sociales y políticas predominantes en el país y, a sí mismo, objetos que en las prácticas cotidianas resultaban útiles para estigmatizar a los niños pobres.

El papel del juguete como productor de un modo específico de infantilizar y ser infantilizado, en el periodo, se aprecia especialmente, en los medios impresos de circulación general y, particularmente, en los dirigidos a los padres. Medios en los que se evidencia lo difícil que resultaba escindir el juego y el juguete, pero en los que se advierte cierto énfasis en los objetos, en tanto formas que permitían concretar una lógica científica en las formas de ser infante y en las formas de intervenirlo. De este modo, las menciones a los juguetes se enmarcaban en reflexiones y en anuncios publicitarios que exaltaban su incidencia en el desarrollo físico y mental de la infancia, siempre y cuando se adaptaran a la naturaleza del niño:

(...) lo mismo que existe un régimen alimenticio que va cambiando paulatinamente de acuerdo con el crecimiento y que se intensifica o modifica en vista de las circunstancias, debe haber un régimen equilibrado de juguetes y juegos que estimulen el desarrollo físico y constituyan un factor de higiene mental, tendiente a lograr el equilibrio de las facultades intelectuales y la formación estética y moral... (Vida, 1948, citado por Muñoz y Pachón, 1996, p. 288).

La clase de ejercicio que debe realizar un niño depende de sus necesidades individuales. El niño delgado y nervioso, por lo general necesita juguetes que lo entretengan y lo mantengan quieto parte del tiempo. El niño gordo y apático necesita con frecuencia que lo impulsen a ser más activo. El niño chico que tiene muchos hermanos, a menudo sobrepasa la medida de fuerzas al tratar de colocarse al nivel de los mayores, debe dársele ocasión de que se dedique a juegos más tranquilos con compañeros de la misma edad (El Tiempo, 5 de mayo de 1948, p. 18)⁵.

5 En los primeros meses de 1948 aparecieron más de diez artículos acerca de los juegos y ejercicios que debía realizar el niño de uno a seis años. En éstos se enfatizaba la formación de hábitos físicos como parte de su educación.

La transformación de las formas y las funciones del juguete en el escenario social se constituyó, para la época, en un indicador de la evolución o atraso de la sociedad. Así, incluso la rememoración de la propia vida de infancia constituyó, en los medios impresos, un referente de comparación entre lo que fueron y lo que eran los juguetes, entre los modos de adquisición de ricos y pobres, entre lo que fueron y eran los niños, entre lo que fueron y eran las naciones:

Recuerdo mis juguetes de niño pobre: el trompo de madera, las bolitas de cristal, la carreta, el aro. Todo barato, tosco. Los comparo con los juguetes contemporáneos, finos, pulidos, estilizados, y me doy cuenta de que el mundo ha progresado espléndidamente, y de que la civilización física le va dando a la vida innumerables posibilidades de placer. Hace un cuarto de siglo, los muchachos debíamos conformarnos con lo mejor o lo peor de la tradición europea en materia de juguetería. Ya empezaba a llegar, es cierto, una que otra pequeña maravilla de los Estados Unidos. Pero la mayoría de juguetes se importaban de Francia, de Alemania, de Austria, de Holanda, de España en menor escala (Téllez, 1943, p. 11).

Reflexiones que afloraban, especialmente, durante la época *decembrina*, cuando –como afirmaba Téllez–, los juguetes estaban en “todas partes haciéndonos sus señas de colores, incitándonos a la posesión, al regalo, al regusto que ofrecen para el tacto, para los ojos, para la inteligencia” (1943, p. 11) y –podría añadirse–, para indicar el estado de evolución o atraso de las naciones y las regiones, según la continuidad o ruptura con sus tradiciones y, por tanto, según el grado de tecnificación e industrialización. Lógicas bajo las que se señalaban fuertes contrastes en el estado de progreso de los diferentes países y, en ellos, de su cultura. Así, en la columna Téllez afirmaba:

La América hispana, desde Méjico hasta Buenos Aires, no ofrece todavía nada especial en juguetería moderna. Quedan sí, como en Europa, pero con diferente acento estético, los juguetes típicos, los juguetes tradicionales, en barro, en cobre, en plata, en madera, en caucho, en tagua, flor variada y multiforme del folk-lore. La simpática rusticidad de esas formas de la juguetería nacional de cada país hispano, entusiasmo mucho más al etnólogo y al sociólogo, que a los niños. Estos prefieren el tren eléctrico, con su diminuta estación de dínamos, fabricado primorosamente en Estados Unidos, que las alpargatas microscópicas tejidas en Pasto, o los caballitos de Ráquira, o la liliputiense cerámica de los mercados populares del Perú y de Méjico.

De ese justificado desvío infantil por el juguete nacional, ligado a la tradición nativa, se deriva el

hecho de que tales juguetes hayan ascendido al estadio de la decoración interior y se les imponga, por las gentes serias, el servicio civil obligatorio de figurar como adornos sobre las mesas de los salones o en las vitrinas de curiosidades folk-lóricas. Han perdido su vetusta y alegre condición de juguetes, para tomar la categoría de “documentos”, de “pruebas”, acerca del proceso artístico de los pueblos atrasados.

En Colombia, por lo que hace al juguete moderno, estamos en la edad paleolítica. La elaboración del juguete requiere una vasta y prolífica industrialización, una técnica refinada, un agudo sentido artístico, una gran tradición artesanal. Nos falta todo esto. Hay, es cierto, ensayos apreciables, que constituyen solitarias excepciones a la regla común de rusticidad, asperezas y fealdad.

El verdadero paraíso de juguetes se encuentra en los Estados Unidos. La técnica ha llegado allí a un extremo, que podría juzgarse digno de perfección. Aplicado ese pueblo a hacer juguetes, maravillas mecánicas, ningún otro lo puede derrotar en esa mágica tarea. Como no lo puede derrotar ningún otro, aplicado como está a producir los gigantescos y tremendos juguetes de la guerra (1943, p. 11).

Los juguetes, en tanto testimonio de –lo que hoy denominamos– cultura material eran la ocasión para imbricar posturas sociales, políticas, económicas, históricas, culturales y, más aún, para señalar en ellas las expectativas por la constitución de subjetividades específicas. De ahí, mientras los niños que podían acceder a los juguetes industriales se consideraban como sujetos proclives a la emulación de las grandes naciones, los niños de barrios populares, según la relación de sus juegos y juguetes con la calle, se percibían como riesgos sociales.

En este sentido, se vislumbraba una relación directa entre “antiguos juguetes como trompos, canicas, cometas, rayuela, caucheras y bodoqueras” con la niñez de quienes vivían en sectores populares y con los habitantes de la calle. Más aún, se afirmaba que los *gamines* eran quienes jugaban al trompo con maestría asombrosa en las calles de la ciudad y se reseñaba que los niños de los inquilinatos hacían torneos de manejo de este tradicional juguete. Estos eran los “juegos populares callejeros” (Ramos, 1936b, p. 44-45).

Para el periodo de análisis, no es un dato menor la relación entre el trompo y los *gamines* pues, como indica Álvarez Gallego (2002), en la primera mitad del siglo XX, la presencia de este modo de ser de la infancia en las calles de la ciudad capitalina era el efecto de imaginarios que respondían a un conjunto

de prácticas sociales. Imaginarios que signaban el contraste entre los habitantes de Bogotá y sus modos de vida: unos, hijos de las familias bogotanas adineradas –cachacas–; otros, hijos del azar; unos pudientes y otros miserables; unos promesas de futuro y otros riesgos para el porvenir.

En este sentido, decir que el trompo era un juguete manejado diestramente por los gamines, puede interpretarse como la ratificación de la relación entre la simplicidad y rusticidad de los juguetes con lo vulgar de sus usuarios; pero, sobre todo, entre pobreza, vida callejera y tristeza. Algo similar ocurría con las cometas, pues, en palabras de Muñoz y Pachón, en los años 1950 se indicaba que en agosto “continuaban siendo el juego preferido de los niños en los barrios pobres de la ciudad” y aparecían fotos “de pequeños, descalzos y harapientos, elevando sus cometas y barriletes” (1996, p. 277).

Otros juguetes que se presentaban en los medios, asumiendo relaciones con sectores sociales específicos eran las bolas, las caucheras y las bodoqueras. Las bolas, de manera similar al trompo, eran juguetes que representaban la vida callejera, la vida de los “muchachos” que se dedicaban “a la holganza y al vicio” y, más grave aún, de los muchachos que no asistían a la escuela (Cromos, diciembre 16 de 1939, p. 8).

La aparición de juguetes industriales, por su parte, signaba lujo, en tanto se trataba en su mayoría de objetos importados y costosos –pero no exentos de cuestionamientos. De este modo, juguetes como triciclos y patines aparecían en la década de 1930 haciendo alusión a los cambios en el paisaje de los barrios residenciales. Los nuevos objetos daban cuenta de la relación entre un modo de ser de la infancia, un modo de ser ciudad como espacio y como orden social. Así, por ejemplo, se hacía mención a los patines al señalar las irregularidades de que en los barrios residenciales los niños recorrieran las calles, “las muy escasas calles asfaltadas con grave peligro de sus vidas” (El Tiempo, Enero 19 de 1937, citado en Muñoz y Pachón, 1996, p. 278).

Se trataba de artilugios que aparecían en la cara moderna de Bogotá, en los sectores que empezaban a ser ocupados por gente distinguida que ponía su sello, ya no solo en los diseños de las casas, sino también de sus alrededores. La suntuosidad que encarnaba este tipo de juguetes y su articulación con una nueva época se apreciaba en los estimativos de los costos y su relación con la sociedad pudiente, pero también en la nostalgia por la vieja Bogotá, por un tiempo pasado y por un modo de ser más óptimo para la formación de niños descubridores –como indicaban los postulados de la pedagogía y la psicología.

Incluso, en los años cincuenta, Emilia Pardo Umaña, en la columna “Charlas con Bogotá”, bajo el título “Los niños ya no saben jugar” (El tiempo, 19 de junio de 1953, p. 4), daba cuenta de la tensión entre la añoranza del pasado y la aparición de juguetes finos. La columna iniciaba con un subtítulo que sintetizaba la gran tensión: “Los tiempos de ayer y los de hoy”. Umaña en cercanía con los especialistas advertía que si bien los objetos y su magia respondían a los progresos científicos que permitían reconocer la naturaleza de los niños y sus rasgos físicos y psicológicos, la tecnificación de los juguetes representaba, también, un riesgo para que el niño descubriera su mundo.

La tensión en las ideas acerca del juguete cobró presencia fuera de la escuela, especialmente para los años cuarenta, cuando se aprecia una notoria difusión, en particular, en la instrucción de las madres en el tema. Por ejemplo, la sección “Infantiles” de *Cromos*, se dedicó a la publicación de cuentos acompañados de figuras para recortar, armar y pegar. En la sección “El rincón de las mamás” se indicaban “juegos para los pequeños”, destacando la importancia de permitir al niño materiales, en espacios adecuados (Cromos, abril 6 de 1940, p. 74), pero también exhortando a respetar el fluir natural del desarrollo infantil.

Conclusión

Los juegos y juguetes, entre los años 1930 y 1960, se constituyeron en artefactos culturales que incidieron en la diferenciación de modos de ser de la infancia al incorporar y desplegar formas de pensarla, nombrarla e intervenirla, mediante nociones emanadas de saberes especializados (psicología, pedagogía, medicina, pediatría, higiene, biología, entre otras). El juego como método y los juguetes como materiales, encarnaron los preceptos de los saberes modernos respecto de la infancia. Ambos como artefactos culturales legitimaron la infancia obturada en el escenario escolar y familiar y afianzaron la exclusión estigmatización de otras formas posibles de devenir infante. Sin embargo, juegos y juguetes también pueden ser considerados artefactos que al tiempo que representaban las tendencias científicas en la educación y la crianza enfatizaban en la importancia de poner a disposición de los infantes objetos, espacios y actividades acordes con la naturaleza del universo infantil. Dos entradas que indudablemente, se relativizaban según los sujetos involucrados.

Así, cuando de juguetes se trataba, el modo de ser de la infancia de los pobres se relacionaba con un tipo de objetos que encarnaban la vida de la calle y la herencia de lo popular y, por tanto, la vida de un sujeto al que se le cuestionaba la realización futura, por no

cumplir con uno de los requisitos fundamentales para la modernización y el fortalecimiento de la nación: el acceso a productos científicamente diseñados; olvidando paradójicamente, que la sutileza de los objetos cotidianos podía ser fuente de aprendizaje o incitaba al desarrollo de la inteligencia, tal como se señalaba en la sección “El rincón de las mamás”, donde obviamente, se ponía en escena una imagen de infancia diferente. Por el contrario, los juguetes industriales como alusión a lo fino resultaban acordes a un modo de ser infancia articulado a la imagen de un niño que constituía el centro de atenciones consecuentes con los preceptos científicos.

Indiscutiblemente, la cultura inmaterial y material destinada a los niños son representaciones de un entramado de sentidos, instituido e instituyente, de una noción moderna de educar y de este modo, de una idea de infancia relacionada con el afianzamiento de la valoración sentimental y con el afianzamiento de la privatización de la vida familiar. Cuestiones todas que ratifican el valor particular de los juegos y juguetes como fuentes de investigación esenciales para ahondar en la comprensión de la demarcación de espacios para el niño dentro de la vida familiar⁶ y social; de la separación niño-adulto (Grange, 1981); de la sustracción del niño de la calle (De Certeau, 2007); y de la connaturalización de procedimientos y soportes materiales destinados a educar a los niños.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. (2002). Los niños de la calle: Bogotá 1900-1950. En *Historia de la educación en Bogotá*. Tomo II. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. pp. 2-47.

Anzola G. (1939). *Metodología especial de enseñanza primaria*. Bogotá: Librería colombiana Camacho Roldán.

Anzola, G. y Wills, G. (1940). *Juegos infantiles y predeportivos*. Bogotá: Consorcio.

Ariès, P. (1995). *Ensayos de la memoria*. Traducción de Ana Roda Fornaguera. Bogotá-Barcelona: Norma.

Benjamin, W. (1989). *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Traducción de Juan Jorge Thomas. Buenos Aires: Nueva Visión.

Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos, tras la muerte de la infancia*. Madrid: Morata.

6 En palabras de Grange (1981), la delimitación de un espacio privado para los niños, la habitación infantil, es “una de las causas de la proliferación de los objetos-juguete [en tanto] este espacio interior es privado; es familiar y escolar”. Así, un espacio que incide en el desplazamiento de la parentela y los vecinos en la formación de los niños (p. 185).

Cromos. (1940, abril 6). *Juegos para los Pequeños*, 1217 (49), Sección: El rincón de las mamás, p. 74.

Cromos. (1939, diciembre 16). *3000 niños bogotanos sin escuela. ¿Falta de locales? ¿Falta de maestros?*, 1204 (48) p. p. 8-9, 60.

De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Vol. 1. México: Universidad Iberoamericana.

Dirección de Educación de Cundinamarca, Biblioteca del Maestro (1937). *Programas y pensum de la escuela primaria en Cundinamarca*. Volumen VII. Bogotá: Imprenta del Departamento.

El Tiempo. (1953, junio 1). *Los niños ya no saben jugar*. Sección Charlas con Bogotá, p. 4 y 21

El Tiempo. (1948, mayo 5). *El Niño de 1 a 6 años. Juegos y ejercicios*. Página de la salud, p. 18.

Gesell, A. e Ilg, F. (1948). *La educación del niño en la cultura moderna*. 2a. edición. Buenos Aires: Nova.

Grange, J. (1981). Historia del juguete y de una industria. Una tarea imposible... En R. Jaulin (comp.). *Juegos y juguetes. Ensayos de etnotecnología*. México: Siglo XXI. pp. 137-189.

Herrera, X. y Buitrago, B. (2010). Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX. *Pedagogía y Saberes*, 33. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 63-72.

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Traducción Eugenio Imaz. Madrid: Alianza.

Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1939). *Plan de Estudios. Programas, reglamentos y otras disposiciones sobre Escuelas Normales Regulares y Rurales*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Montessori, M. (1937). *El método de la pedagogía científica: aplicada a la educación de la infancia en la Casa dei bambini (casa de los niños)*. 3a. edición. Barcelona: Araluce.

Muñoz, C. y Pachón, X. (1996). *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Bogotá: Planeta.

Muñoz, C. y Pachón, X. (1988). *Historia de la niñez en Bogotá 1900-1988*. Vols. 1-6. FIAN-Colección. Bogotá: [s. n.], 1988.

Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder. La Conformación de la pedagogía Moderna*. Buenos Aires: Aique.

Nieto C., A. (1966). *Una escuela*. Bogotá: Antares-Tercer Mundo.

Pedraza, Z. (1998). La cultura somática de la modernidad. Historia y antropología del cuerpo en Colombia. En G. Restrepo; J. Jaramillo y L.G. Arango (eds.). *Cultura, polí-*

tica y modernidad. Bogotá: CES, Universidad Nacional de Colombia. p.p. 149-171.

Ramos, L. (1936a, agosto 29). Reportaje Gráfico: Escuela pública las Américas en el barrio de Chapinero Bogotá. *Cromos*, 1033 (42), Sección: De todo de todas partes, p.p. 64-65.

Ramos, L. (1936b, mayo 9). Reportaje Gráfico: Juegos populares callejeros (reportaje Gráfico). *Cromos*, 1017 (41), Sección: De todo de todas partes, p.p. 44-45.

Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Londres: Routledge.

Rousseau, J. (2008). *Emilio, o De la educación*. México: Universidad Veracruzana.

Sáenz, J.; Saldarriaga, O.; Ospina, A. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias-Foro Nacional por Colombia-Uniandes- Universidad de Antioquia.

Téllez, H. (1943). *Juguets*. Semanario Sábado, 23, p. 11.

Vasco, E. (1934). *El breviario de la madre*. Medellín: Bedout.

Viñao, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La Escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.