



REVISTA D'EDUCACIÓ FÍSICA I ESPORTS

Apunts Educación Física y Deportes

ISSN: 1577-4015

ISSN: 2014-0983

info@revista-apunts.com

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

España

brasó i rius, Jordi

Pere Vergés: escuela y gamificación a comienzos del s. XX

Apunts Educación Física y Deportes, vol. 34, núm. 133, 2018, Julio-Septiembre, pp. 20-37

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

Barcelona, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551662929002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Pere Vergés: School and Gamification in the Early 20th Century

JORDI BRASÓ I RIUS^{1*}

¹Department of Theory and History of Education.
Faculty of Education. University of Barcelona (Spain)

*Correspondence: Jordi Brasó i Rius
(jbrasorius@ub.edu)

Abstract

The pedagogue Pere Vergés is a symbol of the New School in Catalonia. His model, which was focused on the students' interests, was aligned with the modernized school, in contrast with purely memorization-based education. It thus focused on autonomy and the child's self-management of the entire learning process. The pedagogue found play useful in guiding students towards this educational philosophy. Hence his gamified use of education. Based on the ideas of deschooling and liquid pedagogy, this study reflects on and questions the meaning solely of the child's freedom that Vergés promoted based on this environment. Using a methodology based on the analysis of different texts by the pedagogue and his students, we examine the ludic value of the model and study its educational possibilities. The research is based on an in-depth analysis of secondary sources related to way play is treated in education. The results show the high motivation of the proposal and the fostering of certain values worth bearing in mind when incorporating ludic-competitive and student-managed models into the 21st-century school.

Keywords: physical education, Escola del Mar, new school, gamification, play, Pere Vergés

Introduction

Today, society usually views play as yet another element of free time. However, some thinkers go further than this superficial vision. Huizinga and Caillois are two referents who favor an analysis of man and culture based on our games (Caillois, 1958, 1986; Huizinga, 2001, 2008; Morillas, 1990). So is Fink, who states that “man is as much essentially mortal and lover as worker, fighter and player” (Fink, 2011, p. 165). However, in the world of education, neither play nor physical education occupy a prime position as educational resources, even though there are more and more exceptions (Guillén, 2015). And when it does appear in education, play is often used as a resource

Pere Vergés: escuela y gamificación a comienzos del s. XX

JORDI BRASÓ I RIUS^{1*}

¹Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Facultad de Educación. Universidad de Barcelona (España)

*Correspondencia: Jordi Brasó i Rius
(jbrasorius@ub.edu)

Resumen

El pedagogo Pere Vergés constituye un símbolo de la Escuela Nueva en Cataluña. Su modelo, centrado en los intereses del alumno, va en la línea de la escuela renovada en oposición a la educación puramente memorística. Se apuesta así por la autonomía y autogestión de todo el proceso de aprendizaje por parte del niño. El juego es útil al pedagogo para encaminar al alumnado hacia esta filosofía educativa. Aparece, así, un uso gamificado de la educación. En este trabajo, partiendo de las ideas de desescolarización y pedagogía líquida, se reflexiona y cuestiona sobre el sentido de libertad del niño que Vergés promueve a partir de este ambiente. Mediante una metodología basada en el análisis de varios textos del pedagogo y alumnos suyos, se trata el valor lúdico del modelo, y se estudian sus posibilidades educativas. La investigación se apoya en el análisis de fuentes secundarias relacionadas con el tratamiento del juego en la educación. Los resultados muestran la alta motivación de la propuesta, y el fomento de determinados valores a tener en cuenta para la incorporación de modelos ludicocompetitivos y autogestionados por los propios alumnos en la escuela del siglo XXI.

Palabras clave: educación física, Escola del Mar, Escuela Nueva, gamificación, juego, Pere Vergés

Introducción

En la actualidad, la sociedad ve el juego generalmente como un elemento más para el ocio. Pero se encuentran algunos pensadores que van más allá de esta visión superficial. Huizinga y Caillois son dos referentes a favor de un análisis del hombre y de la cultura a partir de sus juegos (Caillois, 1958, 1986; Huizinga, 2001, 2008; Morillas, 1990). Y también lo es Fink, quien detalla que “el hombre es tan esencialmente mortal y amante, como trabajador, luchador y jugador” (Fink, 2011, p. 165). Pero en el mundo educativo, ni el juego ni la educación física ocupan un sitio lugar preferente como recurso pedagógico, aunque hay cada vez más excepciones (Guillén, 2015). Y cuando este aparece en el ámbito educativo a menudo es

to learn some specific content, although it is also an element that promotes the idea of children's freedom. However, the idea of play as a symbol of freedom often conceals the true meaning of its inclusion. In consequence, the real desire to include it should be pinpointed in the dominant classes' intention to control the people (Brasó & Torredadella, 2017; Lerena, 1976). One example is gamification procedures, a phenomenon which emerged from the business world with the goal of ensuring clients' loyalty through playful proposals. However, its transfer to schools is questionable, since given these postulates which praise the model based on ideas such as freedom, creativity and autonomy, what is really sought is guidance, an only superficial reflection which seldom fosters the capacity for in-depth critical analysis. Therefore, the meaning of power thus leads to a desire to dictate the truth according to the dominant classes (Foucault, 2008).

It is worthwhile to engage in a critical analysis, from this vantage point, of late 19th-century regenerationism, which gave rise to the New School. It thus ushered in a form of education centered on the students and their needs, along with their preparation for adult life. The creation of the Culture Commission (1916) in Catalonia provided this impetus and gradually led to a total renovation of everything from school buildings to teachers and their methodologies (Barcelona Town Hall, 1922, 1932; Saladrigas, 1973; Torredadella & Brasó, 2017). And play was one of the cornerstones of the different pedagogical lines at school. Just like many others, Teodoro Causí promoted and upheld it: “Children are recognized as having the right to play; yet at the same time, play is administered to them with the caution of stinginess, since we place heavy homework in the preferential place that the right to play occupies, prolix obligations that lack resonance in the child's spirit.” He thus claimed that based on play, it was even essential to foster “a society that is less intellectual, if needed, in exchange for being more human” (Causí, 1924, p. 27).

This study engages in an analysis from a ludic-competitive-educational perspective, setting its sights on physical education and play, Vergés's model which some authors have detailed extensively (Brasó, 2015, 2016, 2017; Brasó & Torredadella, 2014; Torredadella & Brasó, 2015). The goal is to understand everything around gamification in this pedagogy, in addition to ascertaining the meaning and importance of these practices in students, as well as the emotions

como recurso para el aprendizaje de algún contenido específico, aunque también se usa como elemento para promover la idea de libertad en el niño. Pero la idea del juego como símbolo de libertad esconde a menudo el sentido verdadero de su inclusión. Como consecuencia, la voluntad real de inclusión haría falta buscarla en la intención de las clases dominantes para controlar al pueblo (Brasó & Torredadella, 2017; Lerena, 1976). Un ejemplo son los procedimientos de gamificación, fenómeno que surge del mundo empresarial con el objetivo de fidelizar a los clientes a partir de determinadas propuestas. Su transferencia a los centros, sin embargo, es muy cuestionable, ya que ante estos postulados de iniciativa que elogian el modelo basándose en ideas como las de libertad, creatividad y autonomía, se busca en realidad un guiage y una reflexión solo superficial, no potenciando, casi nunca, la capacidad de análisis crítico profundo. De esta forma, el sentido del poder provoca así una voluntad para dictar cual es la verdad, según las clases dominantes (Foucault, 2008).

Es oportuno realizar un análisis crítico, desde este punto de vista, del regeneracionismo de finales del s. XIX que dio lugar a la Escuela Nueva. Se inició así una educación centrada en el alumno y sus necesidades, junto con la preparación para la vida adulta. La creación de la Comisión de Cultura (1916) en Cataluña dio este impulso e implicó progresivamente una renovación total, desde los edificios escolares, pasando por los maestros y por su metodología (Ayuntamiento de Barcelona, 1922, 1932; Saladrigas, 1973; Torredadella & Brasó, 2017). Y el juego fue uno de los ejes principales de varias líneas pedagógicas escolares. Teodoro Causí, como muchos otros, ya lo promovía y defendía: “Se le reconoce al niño el derecho a jugar; pero a la vez se le administra con precaución de avaro, pues en lugar preferente al que ese derecho ocupa colocamos deberes numerosos, obligaciones prolijas que carecen de resonancia en el espíritu infantil”. Afirmaba así que hasta hacía falta, a partir del juego, potenciar “una sociedad que sea menos intelectual, si es preciso, a cambio de ser más humana” (Causí, 1924, p. 27).

El estudio analiza desde una perspectiva lúdico-competitiva-educativa, y poniendo la mirada en la educación física y el juego, el modelo de Vergés, que algunas autorías han detallado extensamente (Brasó, 2015, 2016, 2017; Brasó & Torredadella, 2014; Torredadella & Brasó, 2015). Se ha pretendido entender todo lo que rodeaba la gamificación en esta pedagogía, además de averiguar el sentido e importancia que causaban estas prácticas en los alumnos, así como las emociones que se desprendían del modelo, el factor competitivo que generaba o las relaciones

gleaned from the model, the competitive factor that it generated or the cohesive relations that it produced. It also analyses the possible guidance and conduction that gamification can imply because of the wealthier classes' perennial desire always to hold power over the people and the permanent desire to influence youths through schooling (Lerena, 1976; Stuart, 1991). Therefore, we should question, analyze and reflect on Vergés's model through games from this vantage point. Thus, to what extent does Vergés's pedagogy, and the New School models in general, guide students according to the interests of the dominant classes? Or to the contrary, was his model based more on deschooling and a liquid pedagogy?

The methodology is based on an analysis of primary sources, specifically, different writings, prints and reports by students, former students, teachers and personnel who went through the school. These texts are compiled in numerous reports from the school, and primarily in the magazine *Garbí* and the *Diari de Vilamar*, two publications written by the students themselves.¹ The primary sources were contextualized by secondary sources which help shed light on this ludic philosophy and reflect on its intention. These documents were found through the Old Journal Archive, ARCA, and the authors' private collection.

This entire set of information enables us to once again sketch part of what was a pedagogical model appreciated far and wide. However, the vision of classes domination that sought to influence the school is also analyzed and questioned in this pedagogy. Therefore, this study assesses and questions to what extent Vergés's gamified pedagogy was *liquid* and deschooled (Bauman, 2005; Igelmo & Laudo, 2015; Illich, 1971). The first step will be Pere Vergés's pedagogical model: an educational proposal valued all over Europe which used play as the main educational method.

Pere Vergés's Pedagogical Model: A Gamified Model from the Early 20th Century

Even though almost a century has elapsed, to understand the pedagogical model of play in Vergés's model in the early 20th century, it is essential to understand the concept of gamification, a very recent

de cohesión que se producían. Se analiza también el posible guiage y conducción que la gamificación puede implicar a causa de la voluntad para mantener el poder sobre el pueblo, que tienen las clases acomodadas, y la permanente voluntad para incidir en la juventud a través de la escuela (Lerena, 1976; Stuart, 1991). Por lo tanto, hace falta poner en duda, analizar y reflexionar sobre el modelo de Vergés a través de los juegos desde este punto de vista. Así, ¿hasta qué punto la pedagogía de Vergés, y en general los modelos de Escuela Nueva, dirigían a los alumnos según los intereses de las clases dominantes? O al contrario, ¿su modelo se basaba más en una desescolarización y una pedagogía líquida?

La metodología se ha basado en el análisis de fuentes primarias. Concretamente se han estudiado los diversos escritos, impresiones y memorias, de alumnos, exalumnos, profesores y personal de los que pasaron por el centro. Estos textos se recogen en varias memorias de la escuela y principalmente en la revista *Garbí* y el *Diari de Vilamar*, dos publicaciones elaboradas por los propios alumnos.¹ Las fuentes primarias se han contextualizado con fuentes secundarias que permiten entender esta filosofía lúdica y reflexionar sobre su intención. La ubicación de estos documentos se ha obtenido a través del Archivo de Revistas Antiguas de Cataluña, ARCA, y del fondo privado de uno de los autores.²

Todo este conjunto de informaciones permite volver a dibujar una parte de lo que fue un modelo pedagógico valorado por todos. Pero la visión de dominio de clases que pretende influir en la escuela también es analizada y cuestionada en esta pedagogía. Se valora y se cuestiona, por lo tanto, hasta qué punto la pedagogía gamificada de Vergés era *líquida* y desescolarizada (Bauman, 2005; Igelmo & Laudo, 2015; Illich, 1971). El primer paso a tratar será el modelo pedagógico de Pere Vergés: una propuesta educativa valorada por toda Europa y que tenía el juego como método principal para la educación.

El modelo pedagógico de Pere Vergés: una propuesta gamificada a comienzos del s. XX

Aunque la diferencia es casi de un siglo, para entender el valor pedagógico del juego en el modelo de Vergés de comienzos del s. XX, es básico entender el concepto de gamificación, término lingüístico de aparición reciente. Son

¹ This methodology justifies the appearance of a large number of textual citations.

² Specifically, the *Diari de Vilamar* in 1922 (Brasó, 2017a).

¹ Esta metodología justifica la aparición de gran cantidad de citas textuales.

² Concretamente el *Diari de Vilamar* de 1922 (Brasó, 2017a).

terms. Numerous authors have examined the topic (Kapp, 2012; McGonigal, 2011; Rodríguez & Santiago, 2015; Teixes, 2015; Werbach & Hunter, 2012). By taking the existing definitions, we can say that it means using game-based techniques in non-ludic contexts to change behaviors and promote learning. There thus appear different terms associated with it, such as fun, since play in itself is a motivating element. It also includes thinking applied to problem-solving, which is increasingly enhanced with motivating elements like victory, success and reward. This will go on to influence investigation and discovery based on one's own acts: learning by doing. The freedom of effort to experiment, adopt new identities or interpret are clearly the basic elements in carrying out gamified proposals (Teixes, 2015). As a consequence of these elements, lifelong learning is fostered, which is also important in modern pedagogies. What is more, today technology is also closely tied to gamification; all computerized and interactive components are motivators and can become addictive. Therefore, channeling these urges in all areas, in education as well, can be extremely valuable in motivating, meaningful learning, as well as a danger for those who have the power to dictate this kind of teaching. Another concept that arises is transversality, which brings a value closely in line with today's pedagogies. And along with these factors, it is also important to stress the aesthetic element, which helps capture the participant-student's attention.

Logically, there are always detractors who oppose this ludic excess of play, just as occurred in the early 20th century with the New School, when numerous voices who had a teacher-centered vision harshly criticized the student-centered and play-based pedagogies.

Starting with an intuitive idea about learning, and based on this gamified model, Vergés (1935b) managed to thus foster those values in students and prepare them for life as future citizens, with all the elements of cooperation, motivation, learning, competitiveness and effort required by our milieu. To understand this relationship, we can outline the model of how the Escola del Mar and the Vilamar colonies operated; they were not exactly the same in terms of objectives, but they were in their essence and in the values and kind of work they promoted. We could say that the Escola del Mar operated as one big game (Brasó, 2015) with all the characteristics of a game

diversas las autorías que han tratado el tema (Kapp, 2012; McGonigal, 2011; Rodríguez & Santiago, 2015; Teixes, 2015; Werbach & Hunter, 2012). Tomando las definiciones existentes podemos decir que se trata de usar las técnicas basadas en los juegos, en contextos no lúdicos, para modificar comportamientos y promover el aprendizaje. Aparecen así varios términos ligados a este hecho, como el de diversión, ya que el juego es en sí mismo un elemento motivador. A la vez se incluye el pensamiento para resolver problemas que se potenciarán cada vez más con motivos como una victoria, un éxito y una recompensa. Así se seguirá incidiendo en la investigación y el descubrimiento a partir de los propios actos, *learning by doing*. La libertad de esfuerzo por experimentar, adoptar nuevas identidades o la libertad de interpretación ya se intuye que son los elementos básicos para llevar a cabo propuestas gamificadas (Teixes, 2015). Como consecuencia de estos elementos se potencia un aprendizaje continuo, lo que también es significativo de las pedagogías modernas. Además, en la actualidad, el elemento tecnológico también está muy relacionado con la gamificación. Todos los componentes informáticos e interactivos son potenciadores y pueden llegar a ser adictivos. Por lo tanto, canalizar en todos los ámbitos, también en el educativo, estas aficiones pueden aportar mucho valor a un aprendizaje motivador y significativo, pero también un peligro para quién tenga el poder de dictar este tipo de enseñanza. Otro concepto que aparece es el de la transversalidad, lo que aporta un valor muy de acuerdo con las pedagogías modernas. Y junto con estos factores, hay que incidir también en el elemento estético, que permitirá captar la atención del participante-alumno.

Lógicamente, siempre hay detractores que se oponen a este exceso lúdico del juego, como ya pasaba a comienzos del s. XX con la Escuela Nueva, cuando varias voces, con una visión magistrocentrista, criticaban duramente las pedagogías centradas en el alumno y el juego.

Vergés (1935b), partiendo de una idea intuitiva de aprendizaje y a partir de este modelo gamificado, consiguió por lo tanto potenciar todos estos valores en el alumnado y también prepararles para la vida del futuro ciudadano, con todos los elementos de cooperación, motivación, aprendizaje, competitividad, esfuerzo... que pide el entorno. Para entender esta relación se expone el modelo de funcionamiento de la Escuela del Mar y de las colonias en Vilamar, que no era exactamente lo mismo en términos objetivos, pero sí en su esencia y los valores y tipo de trabajo que se potenciaban. Podríamos decir que la Escuela del Mar y Vilamar funcionaban como un gran juego (Brasó, 2015), en el que se cumplían las características

(objective, voluntary participation, feedback and rules) (McGonigal, 2011; Teixes, 2015). A space was entered that resembled a virtual environment. The children were first grouped together into teams with different ages, which is also characteristic of gamification proposals. Each of these teams competed in many different aspects related to both academics (contests involving writing, reading, drawing, play-wrighting, sand castles, etc.) and moral and aesthetic topics (contests involving cleanliness, neatness, proper table manners, the beauty of their constructions, etc.), as well as games and sports (contests involving chess, basketball, swimming, traditional games, etc.). The students trained, made an effort and accumulated points, both individually and as a team, and a winner was finally declared. Yet at the same time, new lessons and initiatives arose from the needs of the group, from conflicts and from day-to-day life. One representative example is the students making the game rules, or a committee or referees, after a problem arose and there was a desire to solve it. In this way, going to school every day meant constant improvement, a new game, a new challenge, a new way of making the school better, and ultimately, a new “screen” to win, thus related to videogames and reaching milestones today. Therefore, the feedback was constant both in comparisons with other teams and within the team-group; the better and more skilled ones in each period were chosen to be the representatives in the specialties in which they had performed the best. The magazines *Garbí* and *Diari de Vilamar*, which were written by the students themselves with an editorial board chosen by vote, another example of gamification, showcased this entire educational project based on the use of play, which was achieved with the factors of autonomy and self-learning. The words of the pedagogue show this degree of autonomy, as well as uncertainty yet responsibility: “What would I do at Vilamar? And I tell you: figure it out and do whatever you want [...]. I went to Vilamar thinking about that utterance by Keyserling: vivid improvisation at just the right time”. And the pedagogue added that: “We went to Vilamar to create an atmosphere of ideas. We went there to create an ideal city where each child was a citizen, that is, with rights and responsibilities within a hierarchy which means a limitation on authority and responsibility to a higher purpose, the group” (Vergés, 1932b, pp. 5-7). Therefore, this entire way of operating related

de estos (objetivo, participación voluntaria, retroacción y normas) (McGonigal, 2011; Teixes, 2015). Se entraba en un espacio similar a uno de virtual. A los chicos se les juntaba de entrada por grupos de diferente edad, elemento también característico de las propuestas en gamificación, los cuales constituían un equipo. Cada uno de estos equipos competían en muchos y diferentes aspectos relacionados tanto con respecto a temas académicos (concursos de redacciones, de lectura, de dibujo, de escribir obras teatrales, de castillos de arena...) como morales, éticos y estéticos (concursos de limpieza, de orden, de comer bien en la mesa, de belleza de construcciones, etc.) y también de juegos y deportes (concursos de ajedrez, de baloncesto, de natación, de juegos tradicionales, etc.). Los alumnos se entrenaban, se esforzaban e iban consiguiendo puntuaciones, tanto de forma individual como conjunta y finalmente se establecía un ganador. Pero al mismo tiempo, las necesidades del grupo, de los enfrentamientos y del día a día hacían aparecer nuevos aprendizajes e iniciativas. A modo de ejemplo, es representativa la elaboración por parte de los propios alumnos de un reglamento para los juegos, o un comité de árbitros, a partir del surgimiento de un problema y la voluntad para resolverlo. De esta manera cada día ir a la escuela significaba una superación constante, una nueva partida, un nuevo enfrentamiento, una nueva manera de mejorar la escuela y en definitiva, una nueva “pantalla” a superar, relacionando este hecho con la actualidad de los videojuegos y el logro de hitos. Así la retroacción era constante, tanto respecto a la comparación de los otros equipos, como también dentro del equipo-grupo; los mejores y más aptos de cada periodo eran escogidos para ser los representantes en las especialidades en que lo habían hecho mejor. Las revistas *Garbí* y el *Diario de Vilamar*, elaboradas por los propios alumnos, con un consejo redactor escogido por votaciones y ejemplo también de gamificación, mostraban todo este proyecto educativo basado en el uso del juego, lo que se alcanzaba con el factor de autonomía y de autoaprendizaje. Las palabras del pedagogo muestran este grado de autonomía, pero también de incertidumbre y a la vez de responsabilidad: “¿Qué haría yo en Vilamar? Y os digo: ama y haz lo que quieras [...] Yo iba a Vilamar, pensando en aquella frase de Keyserling: improvisación viva en el momento justo”. Y añade al pedagogo que: “A Vilamar íbamos a crear una atmósfera de ideas. Íbamos a crear una ciudad ideal, donde el niño fuese un ciudadano, eso es, con derechos y deberes dentro de una jerarquía, que quiere decir limitación de la autoridad y responsabilidad a un fin superior, la colectividad” (Vergés, 1932b, pp. 5-7).

to the students' degree of autonomy meant that the pedagogue's proposal was perhaps the first attempt at liquid pedagogy and gamification in the field of education.

Therefore, Vergés transformed the educational model, which in theory was in no way ludic, into something ludic and competitive, with motivation, aesthetics... (Ainaud, Bohigas, González-Agàpito, Vergés, & Cònsul, 1996; Romia, 1990) as well as with a major degree of student autonomy, in which the teacher was not the main element of learning, as also suggested in the proposals based on gamification. If we also evaluate the success of the indicators (Vergés, 1935a; Teixes, 2015), such as participation and involvement, the model could be considered a clear, solid example of gamification. This relationship of the pedagogical model in the early 20th century with the concept of gamification could be viewed, for example, in the fact that the schools that still maintain the pedagogue's ideals were the first ones to introduce technologies for students (Cervera, 2012). In order to understand this gamified proposal, citations are provided related to the organized play offered there, the emotions they caused and, in short, the role they played within the school's social life. In any event, it is essential to reflect on the idea of rule-bound play. As the theories that promote play in children highlight, such as those by Tonucci, “they primarily learn from play, from experimentation, and today everything is rule-bound... there are always rules, timetables, always an adult, always everything so designed to learn... Even pleasures end up being rule-bound obligations” (Capdevila, 2015, p. 2). And this rule-boundedness, either at school or through play, also often framed values like punctuality or obedience as the only positive ones, even though in Chomsky's words they are perfect “for training factory workers as tools of production” (Chomsky, 2005, p. 102).

Therefore, the philosophy of the pedagogue Vergés is questioned; it had aspects that encouraged autonomy, but others that were based on aspects meant to adapt the youths to society. In terms of play, it seems that we must seek an educational idea of play which fosters the child's total autonomy, yet at the same time it is also true that whether we want it or not, this entire proposal must be ensconced within a given social framework by rules, imposed restrictions.

Por lo tanto, todo este funcionamiento, relacionado con el grado de autonomía del alumnado hacen que la propuesta del pedagogo fuera quizás el primer intento de pedagogía líquida y también de gamificación en el ámbito educativo.

Por lo tanto, el modelo educativo, y en teoría no lúdico en ningún caso, Vergés lo transforma en lúdico, competitivo, motivador, estético... (Ainaud, Bohigas, González-Agàpito, Vergés, & Cònsul, 1996; Romia, 1990) y todo con un grado de autonomía de los alumnos mayúsculo donde el profesorado no era el elemento principal del aprendizaje, como también sugieren las propuestas basadas en la gamificación. Si además evaluamos el éxito con indicadores (Vergés, 1935a; Teixes, 2015), como serían la participación y la implicación, se podría considerar que el modelo es un claro y buen ejemplo de gamificación. Esta relación del modelo pedagógico de comienzos del s. XX con el concepto de gamificación, se visualiza, a modo de ejemplo, en el hecho que las escuelas que todavía mantienen el ideal del pedagogo, fueron de las primeras a introducir las tecnologías para los alumnos (Cervera, 2012). Para entender parte de esta propuesta gamificada, se aportan citas relacionadas con el juego organizado que se llevaba a cabo, la emoción que generaba y, en definitiva, la función que tenía dentro de la vida social en la escuela. De todos modos, hay que reflexionar sobre la idea del juego normativizado. Como ya destacan teorías promotoras, como las de Tonucci, favorecedoras del juego en el niño, “Se aprende principalmente del juego, de la experimentación, y hoy lo reglamentamos todo... siempre normas, siempre horarios, siempre un adulto, siempre todo tan diseñado para aprender... Incluso los placeres acaban siendo obligaciones regladas” (Capdevila, 2015, p. 2). Y en esta normativización, ya sea en la escuela, o a través del juego, a menudo se tratan también valores como los de puntualidad o el de obediencia como únicos y positivos, aunque en palabras de Chomsky, son muy adecuados “para instruir trabajadores de fábrica como herramientas de producción” (Chomsky, 2005, p. 102).

Se cuestiona, por lo tanto, la filosofía del pedagogo Vergés, que disponía de unos aspectos potenciadores de autonomía, pero otros que se basarían en aspectos encaminados para adaptar la juventud a la sociedad.

En cuanto al juego, parece que haga falta buscar una idea de juego educativo que potencie la total autonomía del niño, pero a la vez, no es menos cierto que, queramos o no, se deberá encuadrar toda esta propuesta en un marco social determinado por unas normas, unas restricciones que vienen impuestas.

The texts cited in this article enable us to reflect on the true educational meaning of Vergés's model and to weigh whether his pedagogy promoted true autonomy and a liquid, deschooled pedagogy, or, to the contrary, whether it was subordinated to a macro-structure, such as the Barcelona Town Hall or the Culture Commission and ruling classes of the era.

Compilation of Texts to Understand Pere Vergés's Gamified Pedagogy

The texts presented refer to the practice of games,³ which, as we shall see, encompassed many more elements that allowed for the learning of different contents or work on different values and aspects, both individual and collective. Both Vergés and alumni and scholars provided writings with information on the way the school worked and its philosophy (Barcelona Town Hall, 1932, 1938; Brasó, 2015; Brasó & Torredadella, 2014; Goethe, 1932; González-Agàpito, 1978, 1998; Saladrigas, 1973; Tusquets, 1973; Vergés, 1932a, 1932b, 1947, 1957; Vilanou, 1997, 1998). The publications made by the students themselves, *Garbí* and *Diari de Vilamar*, are noteworthy, as they report on news items, school events, outings and any information they deemed important. There are also personalities that reported on the school's entire pedagogical model.

First, we should reflect on Vergés's ideals. In terms of children, the pedagogue said: “Children are potential adults [...] The child plays at ‘being an adult’ through what is the most representative to him.” He adds: “The child's creative power is amazing; this power allows him to enclose himself in an ideal world of play, and he especially has a natural talent at observation which serves a perennially creative imagination” (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 20). Therefore, Vergés's objective with play is to further all of these aspects and train the individual personality based on self-management of emotions like joy or anger. It thus seems that in the early stages, the proposal includes a total lack of rules and a desire to promote the child's interests and interior creativity. And in relation

Los textos que se encuentran en este artículo permiten reflexionar sobre el verdadero sentido educativo del modelo de Vergés y valorar si su pedagogía promovía una verdadera autonomía y una pedagogía líquida y desescolarizada, o en cambio, estaba supeditada a una macroestructura, como fue el Ayuntamiento de Barcelona o la propia Comisión de Cultura y las clases gobernantes de la época.

Recopilación de textos para entender la pedagogía jugada de Pere Vergés

Los textos que se presentan hacen referencia a la práctica de los juegos,³ que, como se comprobará, formaban parte de muchos más elementos que permitían el aprendizaje de varios contenidos o el trabajo de varios valores y aspectos, ya sea individuales o colectivos. Tanto Vergés como exalumnos y estudiosos aportaron escritos con información relativa a la forma de trabajar y la filosofía escolar (Ayuntamiento de Barcelona, 1932, 1938; Brasó, 2015; Brasó & Torredadella, 2014; Goethe, 1932; González-Agàpito, 1978, 1998; Saladrigas, 1973; Tusquets, 1973; Vergés, 1932a, 1932b, 1947, 1957; Vilanou, 1997, 1998). Son destacables las publicaciones llevadas a cabo por los propios alumnos, *Garbí* y el *Diari de Vilamar*, en las que reflejaban noticias de actualidad, sucesos escolares, excursiones realizadas y cualquier información que se creyera relevante. También hay personalidades que se hicieron eco de todo el modelo pedagógico escolar.

En un primer término, hay que reflexionar sobre los ideales de Vergés. Con respecto al niño, el pedagogo comenta: “Los niños son adultos en potencia [...] El niño juega a ‘ser mayor’ a través de lo que tenga de más representativo” y añade: “El poder creador del niño es maravilloso; este poder le permite encerrarse en un mundo ideal del juego y, sobre todo, tiene un don natural de observación puesto al servicio de una imaginación siempre creadora” (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 20). Por lo tanto, el objetivo de Vergés en los juegos es profundizar en todos estos aspectos y formar la personalidad individual, a partir de la autogestión, como entre otros aspectos, de la alegría o el enfado. Parece así que la propuesta incluye, en los inicios del ser, una falta total de normativización y una voluntad para promover las

³ Future studies should analyse the multitude of texts and details left by the students of the school in relation to music, theatre, meteorology, social life and other aspects.

³ En futuros estudios deberá analizarse la multitud de escritos y detalles que los alumnos de la escuela dejaron en relación con la música, el teatro, la meteorología, la vida social, entre otros aspectos.

to the child's universe, and play, "everything the child sees, he truly sees, because in his fictitious world everything is possible" (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 21). Thus, the child becomes what he wants to be.

In any event, sooner or later, the environment always appears that somehow influences the different ludic practices. Children's games "are the reality of the world but transported to the personal world" (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 21). In this sense, Foucault's postulates can be glimpsed. If the child sees the adult world – which is itself a model of action subjected to the will of the dominant class – he imitates it and therefore becomes part of this guided system, albeit hidden behind by the concepts of autonomy and freedom. Vergés himself ended up outlining one of the meanings of motor games, such as to serve the idea that "body training, body relaxation, perfect breathing, balance and flexibility, rhythm of movements" (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 21). Education in this model should serve to educate in creativity, in feelings and in habits. Therefore, it would be guiding the child, but concealing this under the idea of ludic freedom by promoting creation or feelings. Thus, the students' autonomous pedagogical proposal, framed in the current theories of liquid pedagogues and deschooling, would be questionable.

Vergés's purpose was to turn students into future citizens "when the children have acquired mastery of their body, and only then is when games can be organized" (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 21). That is, from that time on, play can be redirected and bound by rules, and creativity and autonomy can be limited by rules or leaders. Related to creative and artistic play, this limited freedom is increasingly seen more until the last stage, when the indoctrination has reached its peak and students have internalized all the rules imposed by the school, the milieu and society: "Games, because they have an educational value, have to obey certain stages of development. In the first stage, they should be free and improvised, but trying to ensure that they stem from some motivation;" in the second stage, "games should be based on composing themes whose illation should be if not logical, at least plausible." Later, in the third period, "the child can now plan a game, interpret a *mimodrame* [...] and set up a larger game." Thus: "The goal is achieved when the time comes that the child

inquietudes y creatividad interior. Y en relación con el universo del niño, también el juego, "lo que el niño ve, lo ve de verdad, porque en su mundo de ficción todo es posible" (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 21). Así, el niño se convierte en lo que él mismo quiere ser.

De todos modos, siempre aparece, tarde o temprano, el entorno que influye de alguna forma en las diversas prácticas lúdicas. Los juegos del niño "son la realidad del mundo, pero transportado al mundo personal" (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 21). En este sentido se pueden ya entrever los postulados de Foucault. Si el niño ve el mundo adulto –que ya es en sí un modelo de actuación sometido a la voluntad de la clase dominante–, lo imita y, por lo tanto, entra a formar parte de este sistema guiado, aunque enmascarado por conceptos como el de autonomía y libertad. El propio Vergés acaba detallando uno de los sentidos de los juegos motrices, como son los de servir "de entrenamiento corporal, relajación del cuerpo, respiración perfecta, equilibrio y flexibilidad, ritmo de movimientos" (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 21). La educación tiene que servir en este modelo para educar en la creatividad, en el aspecto sentimental y en los hábitos. Por lo tanto, se estaría guiando al niño pero enmascarándolo bajo la idea de una libertad lúdica a partir de la promoción de la creación o de los sentimientos. Así, la propuesta pedagógica autónoma del alumno, enmarcada en las teorías actuales de las pedagogías líquidas y de la desescolarización sería cuestionable.

La finalidad para Vergés era convertir alumnos en futuros ciudadanos "cuando los niños han adquirido el dominio de su cuerpo, y solamente entonces, es cuando los juegos pueden ser organizados" (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 21). Es decir, que a partir de este momento el juego podrá redirigirse, normativizarse, limitar la creatividad y autonomía, a causa de una reglamentación o de un liderazgo. Relacionado con el juego creativo y artístico se visualiza esta libertad limitada cada vez más, hasta la última etapa, en la que el adoctrinamiento ha llegado a su máximo exponente y los alumnos tienen interiorizadas todas las normativas que impone la escuela, el entorno y la sociedad: "los juegos, para que tengan un valor educativo, deben obedecer a unas etapas de desarrollo. En la primera etapa debe ser libre e improvisado, pero procurando que este juego parta de un motivo"; en la segunda, "los juegos tienen que basarse en componer temas cuya ilación sea, sino lógica, a lo menos verosímil". Posteriormente, en el tercer período: "el niño puede ya planificar un juego, interpretar un mimodrama [...] y montar un gran juego". Así: "La

plays freely ‘by himself’ and does not readily accept the teacher’s help” (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 22).

On the other hand, the next text shows two very different aspects. One the one hand, it reveals the desire for students to reflect and question everyday aspects which they have never questioned. On the other, it reports the lack of reflection in everyday actions: “The lady [...] asked us: What are you coming here to do at the School? And were all astonished [...]. We had never thought about this before, because it turns out that everyone said [...] that you went to school to learn how to read and write and play and to be good” (Tirado, 1934, p. 7).

In any event, this corroborates that many of the ideas and writings promoted a reflective education, just as it proposed a kind of learning meant as the formation of the individual yet in no way aimed at the steering the learner’s future. This was also the idea of the philosopher Crexells (1924, 1925), who, like Vergés, was strongly influenced by Eugeni d’Ors (1914) and his book *Obra ben feta* (Bilbeny, 1979; Vilanou, 2008). A letter to Carles Riba in *La Revista*, which was transcribed in *Garbí*, dealt with this, relating it to sport and to the Greek and English models: “It is the concept of education and science as sport [...] It is the Greek concept of education, the opposite of the Catalan concept [...]” (Crexells, 1935, pp. 17-18).

It thus fostered a kind of learning not so much in the cognitive sense but from the standpoint of morality (Luri, 2014, p. 17). And just as happens with sport, it is a process based on effort, insistence and perseverance.

By examining the activity of the Escola del Mar and the Vilamar colonies and analyzing their operations, we can see this uniqueness which is brought about by play. Thus, a host of aspects were worked on based on a ludic element. The text below exemplifies this way of doing things: “Another modality within the social life was organized play. We practiced free play [...], but that was not an obstacle to recognizing the value and need of rules.” And this author adds that they created an “organization in the form of teams, championships and contests whose rules were not established *a priori* but instead only as problems arose that necessitated them [...]. Creation of referee councils, field judges.” Within this model, therefore: “we practiced jumping, swimming, life-saving, flag-stealing games, basketball – normal and

meta ya está alcanzada cuando llega el momento en que el niño juega libremente para ‘si mismo’ y no acepta con gusto la colaboración del maestro” (Antigua Escuela del Mar, 1965, p. 22).

Por otra parte, el siguiente texto muestra dos aspectos bien diferentes. Por un lado, la voluntad de hacer reflexionar a los alumnos y de que se cuestionaran aspectos cotidianos sobre los que nunca se habían preguntado. De la otra, se comprueba la falta de reflexión en las actuaciones cotidianas “La señorita [...] nos ha preguntado: ¿Por qué venís a la Escuela? Y todos nos hemos quedado pensando [...]. No habíamos pensado nunca en eso, porque resulta que todos decían [...] que en la escuela se venía a aprender a leer y a escribir y a jugar y a ponernos buenos” (Tirado, 1934, p. 7).

De todos modos, se corrobora que muchas de las ideas y escritos promovían una educación reflexiva, de la misma manera que se proponía un aprendizaje entendido como una formación del individuo y en ningún caso destinado al futuro guaje del aprendiz. Esta era también la idea del filósofo Crexells (1924, 1925), muy influenciado, como Vergés, por Eugeni d’Ors (1914) y su *Obra ben feta* (Bilbeny, 1979; Vilanou, 2008). En una carta dirigida a Carles Riba, en *La Revista*, transcrita en *Garbí*, trata este hecho, relacionándolo con el deporte, y los modelos griego e inglés: “Es el concepto deportivo de la educación y de la ciencia [...] es el concepto griego de la educación y lo contrario al concepto catalán” (Crexells, 1935, pp. 17-18).

Se potencia así un aprendizaje, no tanto con un sentido cognitivo, sino desde una perspectiva de la moralidad (Luri, 2014, p. 17). Y lo mismo sucede con el deporte, es un proceso basado en el esfuerzo, la insistencia o la perseverancia.

Entrando en la actividad de la Escuela del Mar y de las colonias de Vilamar y analizando su funcionamiento, se comprueba esta singularidad que comportó el juego. De esta forma, a partir de un elemento lúdico se trabajaban multitud de aspectos. El siguiente texto ejemplariza esta manera de actuar: “Una modalidad más dentro de la vida social era el juego organizado. Practicábamos el juego libre [...] pero eso no fue obstáculo para reconocer el valor y la necesidad de una regulación”. Y añade que crearon una “organización en forma de equipos, campeonatos, concursos, cuya reglamentación no fue elaborada *a priori*, sino a medida que surgían los problemas vivos que lo exigían [...]. Creación de los consejos de árbitros, de los jueces de campo”. Dentro de este modelo, por lo tanto: “practicábamos los saltos, la natación, el marro, el

powerful help for us from aerobic gymnastics – but everything with a life and emotion that are difficult to describe.” Furthermore, chess, “traditional at the Escola del Mar by then,” also appeared. Therefore, all of this meant a “circle of interest, of attachment to legality, to serving the group.” And everything was done with the idea “of taking advantage of this play as a life instrument of interaction among the children” and under no circumstances to have “champions or exhibitionism.” Therefore, “play approached in that way lost [...] that sense of play for its own sake and instead became one of many parts in that clock that was the Escola” (Ajuntament de Barcelona, 1938; pp. 34-36).

Similar texts echo this: “We consider organized play yet another form of our social life [...] that doesn’t mean that we neglect free play [...] we recognize its importance as a means not only of self-education but also of expression. This is why we do it, too.” However, organized play was particularly important, with the idea that “it arouse a certain interest and certain importance [...] Hence teams, the championship, referees, the Council sprang from it; that is, a social life surrounding play emerged, which is closely tied to life in general at the school.” Indeed: “By making these bodies, we have sought to do nothing other than meet a need” (Escola del Mar, 1934a, pp. 18-19).

And referring to the Referee Council as an element that regulated play, *Garbí* explained how it worked: “it is made up of the president, secretary, technical councilor and a teacher advisor. Furthermore [...] there was a judge-representative from each of the classes.” In this way, “the judges-representatives were in charge of the order [...] along with the referee they pointed out the players’ violations.” Still, “all the teams could protest the judgments of the referee [...], and these protests were later discussed.” Therefore, “the Referee Council is in charge of ensuring that the rules of the game are followed, both on the beach (even if there is no championship) and in the classroom. The children on the Referee Council had to be good players while also being fair...” (Escola del Mar, 1934c, pp. 4-5).

Therefore, the meaning of play at school was proven in its usefulness. Thus, two important facts stand out: the development of the rules when problems arose, when the need arose, and the creation of a

juego de las banderas o de relevos, el básquet –auxiliares normales y poderosos para nosotros de la gimnasia respiratoria–, pero todo con una vida y emoción difíciles de describir”. Y además, aparecía el juego del ajedrez “ya tradicional en la Escuela del Mar”. Lo que implicaba, por lo tanto, un “círculo de interés, de sujeción a la legalidad, de servicio a la colectividad”. Y todo se llevaba a cabo con la idea “de aprovechar este juego como instrumento de la vida de relación entre los chicos”, y en ningún caso para hacer “campeones ni exhibicionismo”. Por lo tanto, “el juego, así enfocado, perdía [...] aquel aire de juego en sí, para convertirse en una de tantas piezas de aquel reloj que era la Escuela” (Ayuntamiento de Barcelona, 1938, pp. 34-36).

En esta línea se encuentran textos similares: “Consideramos el juego organizado como una modalidad más de nuestra vida social [...] no quiere decir que menospreciemos el juego libre [...] reconocemos su importancia como medio no solamente auto-educativo sino también de expresión. Por eso también lo practicamos”. Pero el juego organizado toma un valor significativo con la idea de que “Despertase cierto interés y cierta importancia [...] De aquí han surgido los equipos, los campeonatos, los árbitros, el Consejo, es decir, ha surgido una vida social que se basa en el juego y que está íntimamente ligada con la vida general de la Escuela.”. Y es que: “Al crear estos organismos, no nos hemos propuesto ninguna otra finalidad que la de resolver una necesidad” (Escola del Mar, 1934a, pp. 18-19).

Y refiriéndonos al Consejo de árbitros, como elemento regulador del juego, en *Garbí* se explica su funcionamiento: “está formado por Presidente, Secretario, Consejero técnico y un maestro asesor. Además [...] hay un juez-representante de cada una de las clases”. De esta forma: “Los jueces-representantes vigilan el orden [...] junto con el árbitro señalan las faltas de los jugadores.” Con todo eso: “Contra las decisiones del árbitro pueden enviar protestas todos los equipos [...] protestas que luego se discuten”. Por lo tanto, “El Consejo de árbitros es el responsable de hacer cumplir las leyes del juego, tanto en la playa (aunque no haya campeonato), como en las clases. Los chicos que forman el Consejo de árbitros tienen que ser unos buenos jugadores, al mismo tiempo que justos” (Escola del Mar, 1934c, pp. 4-5).

Por lo tanto, el sentido del juego en la escuela se comprueba en su utilidad. De esta manera destacan dos hechos relevantes: las elaboraciones de reglamentos en el momento que aparecen los problemas, cuando surge

regulatory body-group to resolve conflicts among the students without the intervention of any adults. “In the schools, rules of games or things were made which the children had not yet encountered in life [...] this means regulating based on a void [...] we have been unable to make rules of the games which are established in our school until the need, created by fights, required us to.” This is the key to the social life: “That it stems from the organism, through which the intellectual life runs, and all through the fine mesh of the sieve of aesthetics” (Escola del Mar, 1936b, p. 4).

The texts show Vergés’s initial aim not to predetermine learning contents, at least in some aspects, along with the desire to promote the students’ reflective initiative, their self-governance (Demolins, 1899; Herrera, 1931). This thus ran counter to what Ors called the industrialized intelligence of the 19th century (Vilanou, 1998), and social life was a very good element for countering it. In contrast, the Catalan pedagogue’s English idea of self-management in education was also related to a hierarchical model of some students dominating others, which is questionable with an idea of education that is critical and reflective of the environment, as is currently proposed.

Therefore, the appearance of organisms like the Referee Council fulfilled the purpose of overseeing games and competitions, thus dealing with any conflicts and incidents that might arise (Referee Council, 1935). Thus, a gamified proposal was established, while it was also related to liquid pedagogies. Thus emerges the idea of the school as an ideal city, self-governed and self-managed by the children. The protest text below is a good example of this way of working and the critical spirit established based on a ludic school dynamic:

Some time ago, when the Referees Council seemed to have taken a decision [...] the captain of a team submitted a protest against another team [...] but at the meeting [...] it wasn’t even spoken about [...] this team got indignant and submitted a protest against the Referee Council which ended up saying: [...] if at 12 the protest has not been accepted, we will hold a demonstration. A committee was assembled, and [...] posters were seen asking for the Council to be dismissed [...] they said: [...] Stick with your demonstration; We want to be refereed properly; [...] And so we could cite 30 or 40 posters like that [...] the Committee presented in writing the reasons why they were asking for the

la necesidad, y la creación de un cuerpo-grupo regulador para resolver los conflictos entre el propio alumnado y sin la intervención de ningún adulto: “En las escuelas se hacen reglamentos de juegos o de cosas, que aún no han aparecido en la vida de los niños [...] quiere decir reglamentar sobre el vacío [...] no hemos podido hacer reglamentos de los juegos que se establecen en nuestra escuela, hasta que la necesidad, creada por las luchas, nos ha obligado a ello”. Así es la clave de la vida social: “Es la médula del organismo, a través de la que pasa la vida intelectual y todo envuelto por la sensibilidad estética”. (Escola del Mar, 1936b, p. 4).

Los textos muestran esta voluntad inicial de Vergés de no predeterminar contenidos de aprendizaje, al menos en algunos aspectos, junto con el de promover la iniciativa reflexiva del alumno, y el *self-government* inglés (Demolins, 1899; Herrera, 1931). Se iba así en contra del que Ors llamaba inteligencia industrializada del s. XIX (Vilanou, 1998), y la vida social era un muy buen elemento para afrontarla. Como contrapartida, esta idea de autogestión educativa anglosajona del pedagogo catalán se relacionó también con un modelo jerarquizado de dominio de unos alumnos sobre los otros, hecho cuestionable con la idea de una educación crítica y reflexiva con el entorno, como se propone actualmente.

La aparición, por lo tanto, de organismos como el Consejo de árbitros cumplía la función de controlar los juegos y competiciones, gestionando así los conflictos e incidencias que pudieran aparecer (Consell d’àrbitres, 1935). Por lo tanto, se establecería una propuesta gamificada y a la vez relacionada con las pedagogías líquidas. Se hace patente por lo tanto la idea de escuela como una ciudad ideal, autogobernada y autogestionada por los niños. El siguiente escrito de protesta es un buen ejemplo de este funcionamiento y espíritu crítico que se establece a partir de una dinámica lúdica escolar:

Hacía tiempo, que parecía haber decisiones tomadas previamente, por parte del Consejo de Árbitros [...] el capitán de un equipo, presentó una protesta contra otro equipo [...] pero en la reunión [...] ni se habló del tema [...] este equipo se indignó y presentó una protesta contra el Consejo de Árbitros que acababa diciendo: [...] si a las 12 la protesta no se ha aceptado haremos una manifestación. Se formó un Comité, y [...] se veían carteles pidiendo la destitución del Consejo [...] decían: uniros a la manifestación; queremos ser arbitrados correctamente; [...] Y así podríamos

Council to be dismissed [...] 1st. Because of disorder on the beach. [...] 2nd. Because of a lack of seriousness. [...] 3rd. Special interpretation of the Regulation. [...] 4th. They accept protests at their whim. [...] 5th. Lack of solid judgement. [...] they make the excuse that the advisory teacher said so. Because of the combinations that the Referee Council makes [...] It should be borne in mind that Saturday there were 218 children and 124 of us signed it, [...] The Referee Council resigned [...] Three have acted properly, their class re-elected them [...] It seems like this new Council will bear in mind that things have to be done with a sense of responsibility [...] (*Escola del Mar*, 1936b, pp. 5-6).

What is also worth noting about this model, in addition to the importance that the children and teachers attach to it, is its organization, the kind of sports practices and its philosophical meaning. To exemplify these issues, the words of the caretaker of the *Escola del Mar* are telling: “I remember the days of struggle in the championship, when they would go down to the beach full of zeal and bravery to win a victory, full of excitement and enthusiasm” (Sanz, 1935, pp. 28-29).

The ludic-competitive atmosphere was captured by the entire school, and one example of this is the different advertisements, drawings and posters (*Escola del Mar*, 1934d; Tirado, 1934), even in the *Petits* class with the youngest students, who were able to participate not only in the flag-stealing games: “We are all very happy because Mister Vergés told us that we can take part in the chess championship [...] we take advantage of every second to train! [...] We don’t have a lot of games, but [...] each color has a piggy-bank to buy more” (*Escola del Mar*, 1935, p. 33).

And it is quite clear that the entire ludic-pedagogical-competitive situation fostered students’ high motivation, coupled with large doses of excitement and enthusiasm to participate and win any tournament or challenge between the different teams, either the villages as in Vilamar or the color groups as at the *Escola del Mar*. The endings of the *prisoner’s base* games revealed all the nervousness of a grand finale, like the ones that currently occur with elite teams:

We were on edge [...] We couldn’t hold the championship of all of Vilamar, the *prisoner’s base* game. But after a while, [...] it stopped raining [...]. We had a really interesting and fairly equal

ir citando 30 o 40 carteles [...]. El Comité presentó por escrito razones en las que pedía la destitución del Consejo [...]. 1º Por los desórdenes en la playa [...] 2º Por falta de seriedad [...] 3º Interpretación especial del Reglamento [...] 4º Aceptan protestas por conveniencia [...] 5º Por falta de criterio propio [...] se excusan diciendo que el maestro asesor lo ha dicho. 6º Por las combinaciones que hace el Consejo de Árbitros [...] Se debe tener en cuenta que el sábado éramos 218 chicos y han firmado 124 [...] El Consejo de Árbitros dimitió [...] Tres que habían actuado bien, su clase los volvió a reelegir [...] Parece que este nuevo Consejo, tendrá presente que deben hacerse las cosas con un sentido de la responsabilidad (*Escola del Mar*, 1936b, pp. 5-6).

Del modelo también cabe destacar, además de la importancia que los niños y profesorado le dan, su organización, los tipos de deportes practicados, y su sentido filosófico. Para ejemplarizar estas cuestiones se pueden señalar las palabras del conserje de la Escuela del Mar: “recordé los días de lucha en el campeonato, cuando bajaban a la playa llenos de anhelo y gallardía para obtener la victoria, llenos de emoción y de entusiasmo” (Sanz, 1935, pp. 28-29).

El ambiente ludicocompetitivo y gamificado se plasmaba por toda la escuela, y muestra de ello son los diversos anuncios, dibujos y carteles (*Escola del Mar*, 1934d; Tirado, 1934); e, incluso en la clase *Pequeños*, que además de poder participar en el juego de las banderas: “todos estamos muy contentos porque el señor Vergés nos ha dicho que podríamos participar en el campeonato de ajedrez [...] ¡aprovechamos todos los momentos para entrenarnos! [...] Tenemos pocos juegos, pero [...] cada color ahorra para comprar juegos de ajedrez” (*Escola del Mar*, 1935, p. 33).

Y queda muy claro que toda esta situación lúdico-pedagógica-competitiva favorecía la alta motivación de los alumnos, con grandes dosis también de emoción y de ilusión por participar y para ganar cualquier torneo o enfrentamiento entre los diferentes equipos, ya fueran los de las villas, como Vilamar, o los grupos por colores, como en la Escuela del Mar. Las finales del juego de *rescates* mostraban los nervios propios de una gran final, como las que se dan actualmente entre equipos de élite:

Estábamos nerviosos [...] No podríamos celebrar el Campeonato de todo Vilamar, del juego del marro. Pero al cabo de un rato [...] ya no llovía [...] Hicimos

game, [...] it was the best game of the season. [...] they played really well; and [...] clean, which is the main thing when playing with classmates. [...] we took the victory lap [...]. The gentleman was the perfect referee [...] (Vergés, 1932b, p. 27).

Another example is the following text:

The day [...] of the *prisoner's base* championship had arrived [...] I was the captain of the “Red-Purple” team [...] It was one of those days [...] filled with tension [...] the hours went by like they were seconds [...] and in fact, when we remember the Escola, we don't remember specific days or times but the atmosphere and deeds [...] That day [...] something was in the air [...] and in class we couldn't talk about anything else [...] the delegate comes [...] asking the teacher for permission for the delegate to take the flags down to the field [...]. I grabbed the flags [...] I'd lost my cool, I didn't know how to place the flags [...] I went off course and had to start over again and again.

[...] There was a great deal of excitement, people started to shout, hit players' backs and tell them “you can do it!”; our teacher was going up and down giving orders and encouraging us [...] The referee went out onto the field [...] we got the sun side – bad luck! [...] The game begins, first [...] just a trial run, we were all scared [...] things started picking up; now a “prisoner”; now another, shouts [...], gestures, whistles [...], everything begins to become colorful and have that typical feel of our championships. [...] We lost [...]! We think it's unfair. The tears mix with the sweat, we shake the sand out of our espadrilles and we teammates console each other and we go to class (Vergés, 1947, pp. 77-80).

Therefore, this motivation and emotion through the gamification of many of the activities at school fostered a more fun kind of learning, surely with better results, than at traditional schools. The next quote also shows the importance of winning games: “The *prisoner's base* game begins [...] At first it's not very interesting because both teams limit themselves to venturing out and then retreating from each other, but gradually it picks up and the players are now bolder and get closer to the other team”. It also stresses that “the captain of the Ochre team doesn't know how to do anything but grab sand and threaten the players.

un partido muy interesante e igualado [...] ha sido el partido más bueno de la temporada [...] jugaron bastante bien; y [...] limpio, que es lo principal jugando entre compañeros [...] hicimos la vuelta de honor [...] Arbitró perfectamente el señor [...] (Vergés, 1932b, p. 27).

Otro ejemplo es el escrito siguiente:

Había llegado [...] el día del Campeonato de *rescate* [...] Yo era el capitán del “Encarnado-Morado” [...] Era un día [...] de aquellos de gran tensión [...] las horas nos parecían segundos [...] y es que en realidad al recordar la Escuela no recordamos unos días, un tiempo, sino un ambiente y unos hechos [...] Aquel día [...] el ambiente ya anunciaba algo [...] y en la clase no se hablaba de otra cosa [...] viene el delegado [...] pide al profesor permiso para que el delegado baje las banderas al campo [...]. Cogí las banderas [...] había perdido la serenidad, no sabía cómo colocar las banderas [...] me desviaba y tenía que volver a empezar una y otra vez.

[...] hay una gran expectación, empiezan los gritos, el dar golpes a la espalda y los “ánimos”; nuestro profesor va de un lado a otro dando órdenes y aleteándonos [...] El árbitro sortea el campo [...] nos toca el lado del sol ¡mala suerte! [...] Empieza el partido, primero [...] de tanteo, todos tenemos miedo [...] se va animando; ahora un “plantat”; ahora otro, gritos [...], gestos, silbatos [...], todo empieza a dar aquel color y aquel ambiente típico de nuestros campeonatos. [...] ¡Hemos perdido [...]! lo consideramos injusto. Las lágrimas se juntan con el sudor, nos sacudimos la arena de las alpargatas y entre nuestros partidarios que nos animan vamos a la clase (Vergés, 1947, pp. 77-80).

Por lo tanto esta motivación y emoción a partir de la gamificación de muchas de las actividades de la escuela favorecía un aprendizaje más ameno, y seguramente con mejores resultados, que el de las escuelas tradicionales. La siguiente cita también muestra la importancia para ganar los partidos: “Empieza el partido de *rescate* [...] Primero aburrido porque los dos equipos se limitan a salir uno y a recular el otro, pero a medida que pasa el tiempo se va animando y los jugadores ya salen con más fuerza y se acercan más al equipo contrario”. Se destaca a la vez que “El capitán del Ocre solo sabe coger arena y amenazar los jugadores. Estos al ver la actitud del

When they see his attitude, they retreat, get flustered and can't do anything right. The Blue-white [...] become more courageous". Still, it is obvious that "the game is thrilling and those of us watching it are nervous because we keep seeing the fouls of the captain of the Ochre team, who no longer sees anything and doesn't think much [...]" (Bartrés, 1934, p. 8).

Organized play was viewed as the element of confrontation, as a duel, in which there was a winner and a loser at the school or the colonies. In this vein, Vergés established competing families or groups (Torrás, 1935) which competed in many activities in the life of the school, and the victory of an individual or a team meant the victory of everyone. Thus, "we fought in the classes and we lived and everyday things happened, and especially we did things" (Nonell, 1934, p. 11). It is obvious to note that under these circumstances, the ludic part was canceled out by the competitive part. We thus reach a kind of gamification in which the ludic element is transformed into competition, a basic concept in dealing with the requirements of adult life and society, of which Vergés, in an idea similar to that of Bovet (1922), was quite aware: "You had to win the games [...] play at Vilamar was a real thing, very serious business. [...]. First the elimination rounds of the village were held, and then the elimination rounds of the neighborhood." And finally: "the neighborhood champions vied for the Championship of Vilamar. In these major festivities, the final number was a game of the selected team, or a semi-final or the final game of the Championship." This also meant a unique emotional climate:

Imagine the beach in the evening [...]. The sea, the sky [...] the flags [...] the shouts [...], the nervous teachers [...]. I remember the semifinal of the championship of *prisoner's base*, that the teachers lost all sense that they were teachers and the passion for the game and for honor made them act like the children who were playing. The game had to be stopped [...] and the arguments became quite heated.

The last Sunday I was at Vilamar, the final was played [...] we weren't able to attend it [...]. Upon return, [...] the teachers and the winning team were waiting for us at the edge of the grove [...] The children and teachers took turns telling us about the incidents in the game [...] the emotion that they all felt was greater than anything we have ever witnessed here (Vergés, 1932b, p. 20).

capitán reculan, se ponen nerviosos, y no hacen nada de bueno. Los de Azul-blanco [...] cogen coraje". Con todo eso es evidente que "El partido emociona y los que miramos también estamos nerviosos porque vamos viendo los errores del capitán del Ocre, que ya no ve ni piensa nada." (Bartrés, 1934, p. 8).

El juego organizado se entendía como un elemento de enfrentamiento, de duelo, en el que había un ganador y un perdedor de la escuela, o de las colonias. En esta línea, Vergés estableció familias o grupos de lucha (Torrás, 1935), que competían en muchas actividades de la vida de la escuela, y la victoria de un individuo o equipo puntuaba para la victoria de todo el conjunto. Así, "En las clases se lucha y se vive y cada día nos ocurren cosas y principalmente las hacemos" (Nonell, 1934, p. 11). Es obvio remarcar que en estas circunstancias la parte lúdica quedara anulada por el elemento competitivo. Se llega así a una gamificación tal que el elemento lúdico se transforma en competitivo, concepto básico para afrontar los requerimientos de la vida adulta en la sociedad y del que Vergés, en una idea similar a la de Bovet (1922) era bien consciente: "Se tenían que ganar los partidos [...] el juego en Vilamar, era una cosa verdadera, muy seria [...] Primero se hacían las eliminatorias de la vila, después las de barrio". Y finalmente: "los campeones del barrio luchaban por el Campeonato de Vilamar. En estas fiestas mayores, el número final, era un partido selección, o una semifinal o final de Campeonato". Eso implicaba a la vez un clima emocional único:

Imaginaros la playa al atardecer [...] El mar, el cielo [...] los banderines [...] los gritos [...], los profesores nerviosos [...]. Me acuerdo de la semifinal del campeonato de *rescate*, que los profesores perdieron la noción de que lo eran, y la pasión por el juego y por el honor los hacía ser como aquellos chicos que jugaban. Se tuvo que parar el partido [...] y las discusiones llegaron a un tono muy agresivo.

El último domingo de estar en Vilamar, se jugó la final [...] no pudimos asistir [...] Al volver [...] los profesores y el equipo vencedor nos esperaban al límite del bosquecillo [...] Chicos y profesores se interrumpían para explicarnos las incidencias del partido [...] la emoción que todos sentimos era superior a todas estas cosas que aquí hemos presentado (Vergés, 1932b, p. 20).

Por lo tanto, el juego y la competición no son vistos como elementos de ocio y de tiempo libre sino como un

Therefore, play and competition are not viewed as elements of leisure and free time but as a way to show superiority, both in a specific field, such as chess (Vergés, 1933, 1934), in the game of *prisoner's base*, in spelling, in writing, in drawing... and overall in all the contests and tasks. This was easy for the pedagogues of the New School to criticize, as they were against a model where students competed against each other. In any event, bearing in mind the postulates of Ferrière (1927) on what “new schools” should be like, the competitive, structured proposal like the one carried out by Vergés was in line with this revamping of education (Marín, 1976; Martorell, 1965). Furthermore, this competitive use of games was justified by different factors, such as: the relations created within each team in order to win, and the inclusiveness and high number of winners (a team did not win, but an entire color or village did, which meant that a large number of students felt like winners). And all of this should be coupled with the power of self-management and autonomy that the students were given in order to act with fair play and deal with any possible conflicts that might arise. This thus establishes a dichotomy in Vergés's gamified element: in one sense it fostered a liquid pedagogy with an idea of promoting reflection, autonomy, effort, cooperation, competition and good values, but in the other sense it promoted an idea of control, hierarchy, domination and submission. Regardless, the quote below from *La vida social a l'Escola del Mar* is self-reflection by a teacher at the former school, who doubted the model in the pedagogical sense, even though he valued it as a positive element to foster emotions and sensations. Thus, at least in this sense it seemed positive: “This is how we practice play at our school. We don't know if we do it well or badly, we only know that when the children play ‘they live and feel in the moment’” (Consell d'àrbitres, 1935, p. 25). Finally, it is worthwhile to stress the song of the Escola del Mar, with lyrics by Vergés and music by Gaspar. A part of the score talks about games and the feeling they have of contributing to the community: “The naked foot on the sand, the game of each and every person, one rests, the other runs, but the zeal is everyone's” (González-Agàpito, 1998, p. 157). Therefore, the practice is viewed and seen as a way to promote cooperation, as a positive element for the child.

objeto para mostrar la superioridad, tanto en un campo en concreto, por ejemplo en el ajedrez (Vergés, 1933, 1934), en el juego del rescate, en ortografía, en redacción, en dibujo..., como global de todo el conjunto de concursos y tareas. Este hecho lo criticaban fácilmente muchos pedagogos de la Escuela Nueva contrarios al modelo competitivo entre el alumnado. De todos modos, teniendo en cuenta los postulados de Ferrière (1927) sobre como tenían que ser las “escuelas nuevas”, la propuesta competitiva y estructurada como la llevó a cabo Vergés estaba de acuerdo con esta renovación (Marín, 1976; Martorell, 1965). Además, quedaba justificado este uso competitivo de los juegos por diferentes factores como eran: las relaciones que se creaban dentro de cada equipo con la finalidad de obtener la victoria, la inclusión y el alto número de ganadores (no gana un equipo, sino que lo hace un color o una villa, lo que implica que un alto número de alumnos se sientan ganadores). Y a todo eso hay que sumar el poder de autogestión y autonomía que se dio a los alumnos, para actuar con *fair-play* y responder a posibles conflictos que pudieran haber. Se establece así una dicotomía del elemento gamificado de Vergés: en un sentido potenciador de una pedagogía líquida, con una idea de promoción de la reflexión, la autonomía, el esfuerzo, la cooperación, la competencia y los buenos valores, pero por otra, promotor de una idea de control, jerárquica, de dominio y de sumisión. Sea como sea, la cita siguiente a *La vida social a l'Escola del Mar* proporciona una autoreflexión de algún maestro del antiguo centro, el cual desconfiaría del modelo en el ámbito pedagógico, aunque lo valoraría como elemento positivo para la potenciación de las emociones y las sensaciones. Por lo tanto, al menos en este sentido parece positivo: “así es como practicamos el juego en nuestra escuela. No sabemos si lo hacemos bien o mal, solo sabemos que nuestros chicos cuando juegan ‘viven y sienten’ el momento” (Consejo de árbitros, 1935, p. 25). Finalmente, es oportuno destacar la canción de la Escola del Mar, con la letra de Vergés y la música de Gaspar. Un fragmento de la partitura habla de los juegos y del sentido que tienen de aportación a la comunidad: “El pie descalzo en la arena, juego de todos y de cada uno, uno descansa, el otro corre pero el afán es común” (González-Agàpito, 1998, p. 157). Por lo tanto, se entiende y se ve la práctica de manera promotora de la cooperación, y como un elemento positivo para el niño.

Conclusion

By analyzing the different texts, we can see the importance that Vergés wanted to confer on organized games, which framed and fostered the social life of the school, which in turn implied that the students, too, valued this model. Indeed, in this series of writings one can sense the emotion as well as the seriousness with which the students took the games. Another element worth highlighting is the competition that Vergés introduced. Many of the activities were regulated in this respect. The competitions and contests were crucial to motivation and were used to foster values like effort, assistance and cooperation among group members, or fair play with adversaries. One last aspect to highlight are his ideas in relation to an intuitive, sensitive school that is self-managed by the students. In this sense, his ludic-pedagogical model resembled a liquid, deschooled pedagogy that is critical of society.

It is important to reflect on the possible incorporation of these gamified or competitive-game models into physical education or the classroom. The degree of motivation generated by these proposals carried out at the Escola del Mar and Vilamar was quite high, as was the degree of loyalty they sparked, since many alumni remained involved in the school (Escola del Mar, 1934b), not to mention the autonomy and self-management they encouraged, and the values stemming therefrom.

Even though the renovating school models, like Pere Vergés's, did not question whether or not the education they promoted should be reflective and critical of the milieu, the fact is that they did seek to train prepared, well-suited future citizens. Therefore, they sought a reflective education within boundaries, such as those of a school.

However, if we engage in a critical analysis, we should reflect on the ulterior motive of gamification proposals. While in business they are useful for influencing the behaviors of customers-consumers and gaining their loyalty, in education the sense of free learning that they promote is debatable and questionable, since ultimately it could be used to conceal and hide the educational models proposed by the dominant classes, that is, a classist, hierarchical education subjugated to power. Therefore, the objective of making an obedient people organized by the ruling classes could be related to the entire history of education (Lerena, 1976). Thus, it is also important to criticize the

Conclusión

Analizando los diversos textos se comprueba la importancia que Vergés quiso dar a los juegos organizados, enmarcados y potenciadores de la vida social de la escuela, lo que implicó una valoración también por los propios niños de este modelo. Y es que en muchos escritos trasciende la emoción y también la seriedad con la que los alumnos se toman los juegos. Otro elemento a destacar es la competición que Vergés introdujo. Muchas de las actividades quedaban reguladas por este aspecto. Las competiciones y concursos fueron claves para la motivación y sirvieron para conseguir potenciar valores como el esfuerzo, la ayuda y la cooperación entre los miembros del grupo, o el *fair play* con los adversarios. Un último aspecto a destacar son sus ideas en relación con una escuela intuitiva, sensible y autogestionada por el alumno. En este sentido, su modelo ludicopedagógico se acercaba a una pedagogía líquida, desescolarizada y crítica con la sociedad.

Hay que reflexionar sobre la posible incorporación dentro de la educación física o en el aula de estos modelos gamificados y ludicocompetitivos. El grado de motivación que generaban estas propuestas que se llevaban a cabo en la Escuela del Mar y en Vilamar eran muy relevantes, también el grado de fidelización, ya que muchos exalumnos seguían implicados con la escuela (Escola del Mar, 1934b), junto con la autonomía y autogestión que potenciaban, y los valores que se derivaban.

Aunque los modelos escolares renovadores, como el de Pere Vergés, no se cuestionaron sobre si la educación que promovían debía ser o no reflexiva y crítica con el entorno, lo cierto es que sí que se pretendía formar individuos preparados, aptos y futuros ciudadanos. Por lo tanto, se proponía una educación reflexiva, dentro de unos límites como eran los académicos.

Pero haciendo un análisis crítico, se debería reflexionar sobre el objetivo final, y oculto, de las propuestas en gamificación. Si en el ámbito empresarial tienen la utilidad para incidir en la conducta de los clientes-consumidores y fidelizarlos, en el ámbito educativo el sentido que se propugna de aprendizaje libre es discutible y cuestionable ya que al fin y al cabo serviría para enmascarar y esconder los modelos educativos que las clases dominantes proponen, es decir, una educación clasista, jerárquica y sumisa al poder. Por lo tanto, el objetivo perseguido encaminado a crear un pueblo obediente organizado por las clases dirigentes se relacionaría con el de toda la historia de la educación (Lerena, 1976). Así, debería realizarse una crítica en el modelo

current creative pedagogical model, in business and in general in many fields which humans intervene over other humans as well, which may have features which lead one to believe that they are optimal, the best, and the only true way, when they are actually fleeting, because they end up being replaced by new proposals. This is justified by the lack of solid underpinnings, an ethically questionable scientific basis, and, even though it is not uttered, with the sole goal of the ruling powers regulating and dictating the actions of the working class. This idea becomes quite clear in the sphere of education. In light of the decrease in the number of hours spent on philosophy, the true subject of reflection and thinking, or the classical languages, subjects through which we can learn about the past and our origins, methodologies have been added which have fostered specific elements based solely on the needs of the ruling class, such as English, the new technologies and, currently and in the near future, gamified proposals based on a simplistic motivation. Historical studies should be the key to creating a new educational model based on thinking, reflection and, in short, truly equal opportunities.

Conflict of Interests

No conflict of interest was reported by the author.

References | Referencias

- Ainaud, J. M., Bohigas, O., González-Agàpito, J., Vergés, R., & Cònsul, I. (1996). *Centenari Pere Vergés*. 1896-1996. Barcelona: Edicions 62.
- Ajuntament de Barcelona. (1922). *Les construccions escolars de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Comissió de Cultura.
- Ajuntament de Barcelona (1932). *L'obra de colònies escolars, banys de mar i semicolònies per als alumnes de les escoles de Barcelona 1906-1931*. Barcelona: Successors d'Henrich i Ca.
- Ajuntament de Barcelona. (1938). *Escola del Mar*. Barcelona: Conselleria-Regidoria de Cultura.
- Antigua Escuela del Mar (1965). *La evolución creadora de la personalidad infantil*. Barcelona: Imp. Altés.
- Bartrés, R. (1934). Cròniques. *Garbí* (6), 8.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Bilbeny, N. (1979). *Joan Crexells en la filosofia del Noucents*. Barcelona: Dopesa.
- Bovet, P. (1922). *El instinto luchador*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Brasó, J. (2015). Thomas Arnold, Pere Vergés i els jocs organitzats. Els escacs, un projecte educatiu a l'Escola del Mar. *Temps d'Educació* (4), 135-163.
- Brasó, J. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 1-18. doi:10.4067/S0718-07052016000200002

creativo pedagógico actual, también al empresarial y en general a muchos de los campos en los que un humano interviene sobre otro, que a pesar de tener unas características que conllevar a creer que sea el óptimo, el mejor y el único verdadero, en realidad son poco duraderos, ya que acaban siendo vencidos por nuevas propuestas. Este hecho se justifica por la falta de unos fundamentos sólidos, con una base científica cuestionable éticamente y, aunque no se diga, con la única finalidad que los poderes dominantes regulen y dicten las actuaciones de la clase obrera. En el ámbito educativo aparece bien patente esta idea. A la disminución de las horas de filosofía, la verdadera materia de la reflexión y el pensamiento, o las lenguas clásicas, materias para el conocimiento del pasado y de los orígenes, se le han añadido metodologías que han potenciado elementos concretos a partir de las necesidades únicamente de la clase dirigente, por ejemplo el inglés, las nuevas tecnologías, o en la actualidad y en un futuro próximo estas propuestas gamificadas basadas en una motivación simplista. El estudio histórico tiene que ser el elemento clave para crear un nuevo modelo educativo basado en el pensamiento, la reflexión y, en definitiva, la igualdad de oportunidades real.

Conflicto de intereses

La autoría no ha comunicado ningún conflicto de intereses.

- Brasó, J. (2017a). *Diari de Vilamar*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Brasó, J. (2017b). Historia y Pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio icónico-hermenéutico. *Historia Social y de la Educación*, 6(3), 225-260. doi:10.17583/hse.2017.2717
- Brasó, J., & Torrebada, X. (2014). El joc del 'rescat' a Catalunya. Un projecte educatiu a l'Escola del Mar de Pere Vergés. *Temps d'Educació* (47), 191-212.
- Brasó, J., & Torrebada, X. (2017). El juego motor del marro: una indagación acerca de sus raíces pedagógicas. *Revista de Diálectología y Tradiciones Populares*, 72(1), 245-264. doi:10.3989/rtdp.2017.01.010
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Capdevila, L. (7 de novembre de 2015). Tonucci i el dret dels nens a jugar. *Ara*, p. 2.
- Causí, T. (1924). *Bosquejo de una teoría biológica del juego*. Madrid: Calpe.
- Cervera, J. (26 de setembre de 2012). L'Ípad del professor Vergés. *El Punt Avui*, p. 25.
- Chomsky, N. (2005). *L'educació* (p. 102). Barcelona: Columna
- Consell d'àrbitres. (1935). *La vida social a l'Escola del Mar*. Barcelona: Garbí.

- Crexells, J. (31 de julio de 1924). Professors i deixebles anglesos. *La Publicitat*, p. 1.
- Crexells, J. (27 de febrero de 1925). L'element moral en l'esport. *La Publicitat*, p. 1.
- Crexells, J. (1935). Notícies pedagògiques. *Garbí* (12), 17-18.
- Escola del Mar (1934a). Els jocs. *Garbí* (4), 18-19.
- Escola del Mar (1934b). Antics alumnes (1934). *Garbí* (4), 22-24.
- Escola del Mar (1934c). El Consell d'àrbitres. *Garbí* (7), 4-5.
- Escola del Mar (1934d). La nostra biblioteca. *Garbí* (9), 11-13.
- Escola del Mar (1935). Notes de les classes. *Garbí* (19), 33.
- Escola del Mar (1936a). Pòrtic. La nostra posició. *Garbí* (22), 4.
- Escola del Mar (1936b). De la vida que fem a l'Escola del Mar. Pro-testa contra la mala actuació del Consell d'Àrbitres. *Garbí* (22), 5-6.
- Demolins, E. (1899). *En qué consiste la superioridad de los anglo-sajones*. Madrid: Lib. de Victoriano Suárez.
- Escoles del districte VI. (1912). *Historia, organització, mètodes pedagògics*. Barcelona: Gustau Gili.
- Ferrière, A. (1927). *La práctica de la escuela activa. Experiencias y orientaciones*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Fink, E. (2011). Fenómenos fundamentales de la existencia humana. *Revista de Observaciones* (12), 165.
- Foucault, M. (2008). *El Orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Goethe, J. (1932). *Goethe. 1832-1932. Antologia que la Generalitat dedica a les escoles de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- González-Agàpito, J. (1978). Noucentisme i pedagogia a partir del pensament de Pere Vergés. En *II jornades d'història de l'educació en els països catalans* (pp. 97-102). Departament de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres. Ciutat de Mallorca: Obra Cultural de la Caixa de Pensions per la vellesa i d'estalvis.
- González-Agàpito, J. (1998). *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Guillén, J. (2015). ¿Qué materias son importantes? En A. Forés, J. Ramón, J. Guillén, T. Hernández, M. Lligoz, F. Pardo & C. Trinidad, *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia* (pp. 17-34). Barcelona: Plataforma.
- Herrera, E. (1931). *La Pedagogía en la Gran Bretaña*. Madrid: Bruno del Amo.
- Huizinga, J. (2001). *El otoño de la Edad Media*. Madrid: Alianza.
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Igelmo, J., & Laudo, X. (2015). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, 1-21.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper and Row.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of learning and instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel.
- Luri, G. (30 d'abril de 2014). Per què no aprenem dels millors? *La Vanguardia*, p. 17.
- Marín, R. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación* (242), 23-42.
- Martorell, A. (1965). *Cómo realizar prácticamente una Escuela Nueva*. Barcelona: Tiempo de hacer.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why Games make us better and how they can change the world*. New York: Penguin.
- Morillas, C. (1990). Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego. *Enrahonar* (16), 11-39.
- Nonell, E. (1934). Recordant el que hem vist a l'Escola. *Garbí* (4), 11.
- Ors, E. (1914). Fragmentos. En R. Rucabado & J. Farrán, *La filosofía del hombre que trabaja y que juega* (pp. 41-104). Barcelona: Antonio López, Librero.
- Rodríguez, F., & Santiago, R. (2015). *Gamificación. Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Digital Text.
- Romia, C. (1990). Ètica i estètica a l'Escola del Mar. *Butlletí de la Societat Catalana de Pedagogia* (3), 5-22.
- Saladrigas, R. (1973). *L'Escola del Mar i la renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- Sanz, E. (1935). Notícies pedagògiques. Una conversa amb el conserge de l'Escola del Mar. *Garbí* (19), 28-29.
- Stuart, J. (1991). *Sobre la llibertat*. Barcelona: Laia.
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: UOC.
- Tirado, N. (1934). Cròniques. De la selecció del curs 1932-33. *Garbí*, (9), 7.
- Torras, M. (1935). Els colors o Grups de lluita. En Escola del Mar, *La vida social a l'Escola del Mar* (pp. 4-7). Barcelona: Garbí.
- Torrebaddella, X., & Brasó, J. (2015). 'El marro', un juego tradicional y popular en la educación física española (1807-1936). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 697-719.
- Torrebaddella X., & Brasó, J. (2017). Barcelona y el problema de la educación física en la primera enseñanza a principios del Siglo XX. Las escuelas Catalanas del Distrito VI. *Revista Brasileira de História da Educação*, 17(2), 135-173.
- Tusquets, J. (1973). Pedro Vergés, creador de una civilización escolar democrática y cristiana. *Separata de Perspectivas pedagógicas* (31), 327-344.
- Vergés, P. (1932a). *La nostra posició pedagògica. Conferència*. Barcelona: Art del Llibre.
- Vergés, P. (1932b). *La Vida Espiritual a Vilamar. Conferència donada per...* Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Vergés, P. (1933). Els Escacs a l'Escola del Mar. *Escacs a Catalunya*, (71), 1388-1389.
- Vergés, P. (1934). Els Escacs a l'Escola del Mar. *Garbí* (5), 20-25.
- Vergés, P. (1935a). La vida intel·lectual a l'Escola del Mar. *Garbí* (12), 16.
- Vergés, P. (1935b). L'ofici de mestre. *Garbí* (18), 18-19.
- Vergés, P. (1957). *La Escuela del Mar. Una escuela y una vocación*. Barcelona: Escuela del Mar.
- Vergés, P. (1947). *Libro de Evocaciones (1922-1947)*. Barcelona: Altés.
- Vilanou, C. (1997). *A propòsit de la presència de Goethe en la pedagogia de Pere Vergés*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia. Institut d'Estudis Catalans.
- Vilanou, C. (1998). La pedagogia de Pere Vergés: un vitalisme espiritualista ludicoestètic. En J. González-Agàpito (Coord.), *Pere Vergés i Farrés (1896-1970)* (pp. 79-101). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Vilanou, C. (2008). Eugeni d'Ors y la pedagogía de la Obra Bien Hecha. *Estudios sobre Educación* (14), 31-44.
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the win. How Game Thinking can revolutionize your business*. Wharton: Pennsylvania.