

Cultivando la democracia a través del juego infantil: una aproximación desde el pragmatismo norteamericano de Addams, Dewey y Mead

Cultivating democracy through children's play: An approach from the Northern American pragmatism of Addams, Dewey and Mead

Dra. Laura CAMAS-GARRIDO. Profesora Ayudante Doctora. Universidad Complutense de Madrid (laucamas@ucm.es).

Resumen:

Una de las constantes vitales de las narrativas pedagógicas ha sido la vinculación del juego infantil con la educación. El estudio de su relación en perspectiva filosófica está teñido de paradojas y tensiones que, a menudo, han planteado la materialización de su uso en la práctica educativa de maneras diversas y hasta opuestas. Este artículo trata de contener nuevas formas de interpretación de las relaciones entre lo lúdico y lo educativo desde un enfoque conciliador. En este trabajo, dicha relación se explora desde las obras de tres pensadores pragmatistas coetáneos de finales del siglo XIX: Jane Addams, John Dewey y George Mead. La presente contribución analiza cómo las obras de los tres autores sugieren que la posibilidad

de la relación de lo lúdico y lo educativo no se encuentra tanto en el desarrollo de un material potencialmente educativo, un método de enseñanza extraordinario o el estricto desarrollo de un currículo escolar. Más bien, su aportación significativa se concentra en la convicción de que el juego podría ser crucial para el cultivo de la democracia. En concreto, Addams y Dewey confiaban en la experiencia estética del juego como una de las posibilidades más poderosas para no solo mantener viva la democracia, sino también cultivar una ciudadanía cosmopolita.

Palabras clave: filosofía de la educación, teoría de la educación, historia de la educación, pragmatismo, Jane Addams, John Dewey, George Mead, juego infantil, democracia, cosmopolitismo.

Fecha de recepción del original: 18-09-2023.

Fecha de aprobación: 26-01-2024.

Cómo citar este artículo: Camas-Garrido, L. (2024). Cultivando la democracia a través del juego infantil: una aproximación desde el pragmatismo norteamericano de Addams, Dewey y Mead [Cultivating democracy through children's play: An approach from the Northern American pragmatism of Addams, Dewey and Mead]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (288), 377-394. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3997>

Abstract:

One vital constant in pedagogical narratives is the link between children's play and education. Study of their relationship from a philosophical perspective is marked by paradoxes and tensions that have often raised the implementation of their use in educational practice in differing and even opposing ways. This article seeks to set out new ways of interpreting the relationship between play and education from a conciliatory approach. This relationship is explored from the works of three contemporaneous pragmatist thinkers of the late nineteenth: Jane Addams, John Dewey, and George Mead. The results suggest that the possibility of a relationship between children's play and educa-

tion is not so much found in the development of potentially educational materials, an extraordinary teaching method, or strictly teaching the curriculum. Rather, the significant contribution is concentrated in the conviction that play could be crucial for the cultivation of democracy. Pragmatists such as Addams and Dewey relied on the aesthetic experience of play as one of the most powerful possibilities for not only keeping democracy alive but also cultivating a cosmopolitan citizenship.

Keywords: philosophy of education, educational theory, history of education, pragmatism, Jane Addams, John Dewey, George Mead, children's play, democracy, cosmopolitanism.

1. Introducción

Es posible que quien, en la actualidad, se interesa por la relación entre el juego infantil y la educación se haya topado con discursos sobre la gamificación o las pedagogías lúdicas (Prieto-Andreu *et al.*, 2022). La insatisfacción y el desencanto con las formas y los métodos educativos predominantes han contribuido a la proliferación de pedagogías que buscan la incorporación del componente lúdico en sus rutinas escolares. Entre los proyectos pedagógicos más conocidos en España, se distinguen las escuelas Waldorf, Montessori, Regio-Emilia y Amara-Berri; las escuelas bosque o playa, las escuelas libres o vivas, las comunidades de aprendizaje y las escuelas democráticas. En estas iniciativas, resulta común encontrar discursos que desvelan distintos enclaves conceptuales y multitud de constelaciones de relación entre lo lúdico y lo educativo en la infancia. Las

disparas implicaciones pedagógicas de cada uno de los discursos educativos inducen a pensar que la discusión acerca de la relación entre lo lúdico y lo educativo se encuentra en nuestros días más viva que nunca.

Fuera de la órbita de lo escolar, algunas voces han reivindicado la reubicación de la actividad lúdica en la vida pública. Se trata de movimientos que apuestan por la generación de oportunidades de juego seguro, pacífico y sostenible en el terreno urbano. Entre las iniciativas internacionales, destacan varias de origen anglosajón, como Play England, Play Wales, Play Scotland, Save the Children, Play Australia y, recientemente, PlayFirstUK. A estos movimientos se les suma, por un lado, la construcción de los *adventure playgrounds*, áreas de juego de origen danés que se desmarcan de la configuración rígida y tradicional de los espacios lúdicos;

por otro, el movimiento internacional *school streets*, que apuesta por organizar rutas escolares seguras que faciliten el movimiento peatonal infantil ante el ruido y el tráfico de las ciudades. Estos últimos, en la línea de las bien conocidas Ciudades Amigas de la Infancia de Tonucci. Siguiendo esta estela, los movimientos como la Revuelta Escolar en España realizan iniciativas que invitan a repensar e interactuar el espacio público urbano de las ciudades de forma pacífica, segura, sostenible y, en definitiva, más ajustada a la vida de niños, niñas y adolescentes.

Los intentos y esfuerzos reiterados de los docentes y profesionales educativos mencionados podrían converger en la creencia profunda de que existe un gran valor educativo en el impulso lúdico, pues inspira al ser humano a introducirse en la naturaleza, la sociedad y la cultura; es decir, en su propia realidad, la del otro y la de lo otro. Esto suele acompañar o alinear el interés y la voluntad que se encapsulan en la actividad lúdica con aquello que los adultos han considerado como valioso en el camino hacia su transformación en seres humanos libres.

En tiempos en los que los parques infantiles parecen haber perdido cierto encanto (Jover *et al.* 2018) y los espacios digitales haberse convertido en los nuevos espacios lúdicos de socialización (Camas *et al.* 2022), cabría cuestionarse: ¿cuál podría ser la relación entre lo lúdico y lo educativo?, ¿por qué el jugar es tan importante en los asuntos humanos?, ¿por qué puede ser algo atractivo y valioso en lugar de algo poco serio y banal?, ¿cuál es el valor de lo lúdico en lo educativo? O, a la inversa, ¿qué valor tiene lo educativo en lo lúdico? (Quiroga e Igelmo,

2013). Ofrecer respuestas a estos interrogantes resulta, cuanto menos, un ejercicio de reflexión reminiscente que nos lleva a explorar e indagar en la historia de los primeros espacios públicos de juego infantil.

La pregunta sobre el valor y el sentido de lo lúdico en la condición humana nos conduce a la reflexión clásica sobre la relación entre el ocio, la sabiduría, la buena vida y el sentido de la vida. Más allá de la clásica oposición filosófica entre juego y trabajo (Huijzinga, 2007; Sutton-Smith, 2001), el presente artículo, más que un trabajo fronterizo, se enmarca desde el optimismo y la esperanza pedagógica, ni esperanzadora ni desesperanzada (Hansen, 2023), de encontrar nuevas formas de interpretación de las relaciones entre lo lúdico y lo educativo en la infancia y la adolescencia. En el intento de buscar ese espacio hermenéutico conciliador entre el juego y la educación, se plantean los análisis de las obras de tres pensadores pragmatistas coetáneos de finales del siglo XIX, que desarrollaron gran parte de su pensamiento en la ciudad de Chicago, a saber: Jane Addams, John Dewey y George Mead. La presente contribución analiza cómo las obras de los tres autores sugieren que la potencialidad de la relación de lo lúdico y lo educativo no se encuentra tanto en el desarrollo de un material potencialmente educativo, un método escolar extraordinario o el estricto desarrollo de un currículo escolar. Más bien, su aportación significativa se concentra en la convicción de que el juego en la infancia y la adolescencia podría ser crucial para el *cultivo de la democracia*, que no es tanto una forma de gobierno, sino de asociación humana dinámica que aspira al bienestar colectivo, a la cooperación, a la solidaridad y al apoyo

mutuo. En sus obras, los autores teorizan a través de diversas ideas que el juego podría cultivar formas de vida asociadas, valiosas y alcanzables mediante la sensibilización cotidiana del amor por lo bello, la estimulación de la capacidad de imaginación desde la realidad y la búsqueda de una nueva armonía entre el individuo y la comunidad.

El artículo sostiene que la reflexión e indagación filosófica de estos autores podría ser indispensable tanto para generar una práctica educativa sólida y valiosa como para continuar reimaginando y explorando la práctica educativa desde una perspectiva teórica-filosófica. La relectura minuciosa de sus obras puede iluminar nuevos marcos conceptuales y generar significados adicionales que nutran las prácticas educativas contemporáneas que ya vienen desarrollándose. Así, sus experiencias podrían desvelar y retroalimentar nuevos senderos teóricos poco explorados que merece la pena transitar. En definitiva, esta parece una valiosa oportunidad para reconciliar viejas y nuevas ideas presentes en los debates acerca de la educación. Dado que esta investigación se encuentra en las coordenadas espaciotemporales del Chicago de finales del XIX, se analizarán los autores en el orden cronológico en el que desarrollaron sus proyectos en la ciudad, es decir, por orden de llegada: Addams (1889), Dewey (1892) y Mead (1894).

2. Jane Addams y el juego como experiencia estética: libertad y variedad en la socialización de la democracia

En los últimos años y como ejercicio de mi tesis doctoral, he venido realizando

un estudio introductorio y exploratorio de la filosofía de la educación de Addams (1860-1935) y de sus posibles implicaciones educativas (Camas, 2021; 2022; 2023). En concreto, he analizado en profundidad el significado y las esperanzas educativas que la autora otorgó a la actividad lúdica durante su dirección del *settlement* Hull-House entre 1889 y 1935. Mis lecturas sobre sus textos sugieren que, si bien Addams no abordó de forma analítica y sistematizada la cuestión del juego infantil, en sus discursos públicos sobre educación e infancia, eran recurrentes sus menciones a la actividad lúdica como experiencia que posibilitaba el cultivo de una ciudadanía cosmopolita.

En colaboración y armonía con otras ciudades como Nueva York, el *settlement* Hull-House inauguró el primer parque infantil de la ciudad de Chicago (1893). De acuerdo con Addams, la fundación del *playground* fue una respuesta a las condiciones hostiles de la ciudad industrial, que dificultaban el crecimiento infantil y el progreso social. Las formas de vida infantil en la ciudad apenas se diferenciaban de las de los adultos. Compartían el trabajo, el consumo de drogas, la corrupción mediante complejas dinámicas entre pandillas, la delincuencia, la prostitución y el ocio comercial. Además de la superposición entre la infancia y la adultez, Addams sostenía que los hogares habían dejado de ser espacios seguros, ya que la incorporación de la mujer al trabajo liberó el sentido de protección propio del espacio doméstico y dejó a niños y niñas sin supervisión adulta. A menudo, estos dormían en las calles, desvinculados, aislados, desorientados y famélicos. Y, en ocasiones, ante la falta de un sentido vital y en el intento buscar una salida,

recurrían al suicidio. Así, el estado de abandono infantil y juvenil formaba parte del atrezo de la ciudad industrial.

Ante tales circunstancias, fueron muchos los reformadores sociales que trabajaron por la búsqueda del progreso infantil. Una de sus grandes apuestas fue la creación de espacios lúdicos de acceso público que ofrecieran condiciones de seguridad, protección y supervisión adulta. La iniciativa de crear espacios públicos de juego respondía a un movimiento nacional mucho más amplio y de origen europeo, que perseguía generar una transformación social en el tejido de la sociedad estadounidense. El *playground movement* (movimiento de parques infantiles) junto con el movimiento higienista y el *kindergarten* contribuyeron de manera determinante a la generación sistemática de los espacios públicos de juego. No obstante, lejos de perseguir un propósito estrictamente individual, los reformadores estaban entusiasmados con las potencialidades sociales del juego.

Probablemente, la obra principal y quizás más completa de Addams en materia de infancia y juego es su libro *The spirit of youth in the city streets* (1909). En ella, la autora articuló una crítica a los modos de vida que se venían desarrollando desde el surgimiento de las ciudades industriales. Según Addams, las transformaciones sociales, políticas, económicas y tecnológicas habían resituado las actividades humanas del trabajo y la recreación; así, habían colocado la primera en la cúspide y descuidado otras que resultaban ser igualmente relevantes. De acuerdo con su tesis, por primera vez en la historia, la política se despreocupó de la recreación pública. Su supresión y el énfasis en el trabajo industrial

mecánico y subdividido llevarían a olvidar la necesidad de unirse, divertirse y alegrarse en comunidad. En palabras de la autora,

Olvidamos continuamente lo nueva que es la ciudad moderna y lo corto que ha sido el período de tiempo en el que hemos asumido que podemos eliminar de la vida pública la provisión pública para la recreación. Los griegos consideraban que sus juegos eran una parte integral de la religión y el patriotismo; los romanos, a través del circo y el espectáculo, proveían de relajación y entretenimiento al público; la ciudad medieval no solo proporcionaba torneos para el disfrute de caballeros y damas, sino también bailes y rutas para toda la gente dentro de sus murallas, y la propia iglesia presentaba obras de teatro en las que se ponía en escena nada menos que la historia de la creación y se convertía en un asunto de emocionante interés. Pero, durante estos últimos siglos, en el mismo momento en que la ciudad se ha vuelto claramente industrial y el trabajo diario es cada vez más monótono y subdividido, parece que hemos decidido que no es necesario proveer ninguna disposición para la recreación pública. (Addams, 1907a, p. 492)

Con este fragmento, Addams adelanta dos claves sobre su noción de *juego*. En primer lugar, la urgencia de reivindicar la actividad lúdica como una necesidad humana que no reduce su práctica a la etapa infantil y que se encuentra vinculada a la dimensión social, cívica, cultural y espiritual de las sociedades. En segundo lugar, su potencial como actividad comunitaria que proporciona el poder de la *experimentación* y la *variación*, y, con ello, la posibilidad de traer frescura para compensar y reimaginar la vida ante las intensas y

monótonas dosis de materialismo de las ciudades industriales. Sugiere así que, mediante el juego y la recreación, la vida podía ser más variable, espontánea, social, creativa, tolerable y manejable; en otras palabras, menos mecánica, alineada, aislada, segmentada, monótona o pesada y, en definitiva, mucho más humana. La actividad lúdica hundía sus raíces en la experiencia estética. Su efecto traspasaba las fronteras de la dimensión artística y se ampliaba a lo *estético* y lo *cotidiano*¹ al encontrarse profundamente vinculada con la vida diaria de las personas en comunidad.

La consideración del juego como una experiencia de profundo significado estético y compensatorio parece resonar con las ideas de dos filósofos alemanes: Friedrich Schiller (1759-1805) y Mortis Lazarus (1824-1904). Para Schiller, el juego era una actividad libre y espontánea que se realizaba por sí misma, sin un propósito externo o utilitario. El autor pensaba que el juego permitía a los seres humanos vivir con mayor sensación de libertad, ya que, desde su imaginación, se evadía de las limitaciones del mundo real. Según su tesis, los seres humanos disponían de un impulso lúdico primario que se activaba por la acumulación desbordante de energía vital. A medida que el impulso liberaba la energía, el individuo y la sociedad podían mejorar su desarrollo moral. Fueron las contribuciones de Schiller las que inspiraron la posterior teoría de la energía excedente de Lazarus, para quien la actividad lúdica tenía un efecto compensatorio ante el trabajo. Jugar implicaba un mecanismo de armonización de energía que permitía aliviar el cansancio y refrescar el organismo.

Al considerar su carácter complementario, Addams escapó de la falsa dicotomía que

oponía el juego y el trabajo. Así, se desmarcó de la lógica que consideraba el trabajo como la única actividad seria, importante y útil, mientras el juego era visto como algo banal, irrelevante e inútil. El trabajo y el juego eran para Addams, como lo fueron para Tolstoi (uno de sus pensadores más admirados), dos actividades humanas que, lejos de ser anti-téticas, se necesitaban mutuamente. En definitiva, Addams parecía asignar al juego un significado educativo similar a lo que para los griegos fue la *skholè* (σχολή).

Addams (1908) criticó la inacción de la administración para crear oportunidades recreativas infantojuveniles, así como la progresiva privatización y comercialización de lo lúdico. Este tipo de ocio comercial y privatizado sobreestimulaba los sentidos y adormecía todo intento de cultivar la imaginación. Addams denominó al estado de entumecimiento de la mente y la imaginación como «[estado de] *insensibilidad estética*» (Addams, 1909, pp. 154-155). Dicho estado entorpecía la apreciación de lo bello, la apertura hacia lo diferente, la comunicación y la comprensión de la profundidad humana; en contraposición, terminaba fortaleciendo la alienación, la homogenización y la mecanización de la vida.

Addams (1990) lo ejemplificaba así: «Es como si un niño, hambriento en casa, se viera obligado a salir a buscar comida, seleccionando, naturalmente, no lo que es nutritivo, sino lo que es emocionante y atrayente para su sentido externo» (p. 80). De esta forma, el único criterio selectivo que utilizaban no era otro que «la vista, el sonido y el gusto» (p. 54), que, además, se encontraban insensibilizados.

Frente a la desnutrición, lo que necesitaban era desarrollar el «amor por el placer» virtuoso (Addams, 1908, p. 25) mediante experiencias estéticas que permitieran cultivar y armonizar la mente (imaginación) y sus sentidos. Para justificar su tesis, Addams recuperaba un extracto de *El banquete*, de Platón, en el que Diotima indica a Sócrates que el amor por la belleza era, ante todo, amor por el nacimiento de la belleza tanto del alma como del cuerpo (Addams, 1909).

Así, su aproximación a la noción de juego como experiencia estética fue una respuesta al estado de insensibilidad estética. Surgen, a raíz de estas citas, otras dos coordenadas básicas que nos aproximan a comprender su noción sobre juego infantil. Por un lado, la idea de entender el juego como una experiencia estética y placentera que cultiva tanto la imaginación (mente) como los sentidos (cuerpo). Por otro, la necesidad de asumir la premisa de que el desafío de la sensibilidad estética y el cultivo de la mente y el cuerpo eran actos profundamente educativos en los que los adultos deberían intervenir y establecer ciertas condiciones mínimas que favorecieran el crecimiento humano. Así, las experiencias educativas organizadas desde el *settlement* Hull-House (como el juego; las clases de pintura o de manualidades, de litografía, de literatura, de historia, de arte, de modelado, de dibujo, de música y de teatro; o el gimnasio) fueron un intento por despertar y cultivar la sensibilidad estética, armonizar mente y cuerpo, y cuidar la vida interior infantojuvenil.

Por último, otra de las claves de la noción lúdica de Addams es considerar el juego

como actividad que despierta el cultivo de un tipo de ciudadanía cosmopolita, que, a su vez, guarda una estrecha relación con la *democracia*. Esta última entendida más que como una forma de gobierno institucional y formal, como un modo de vida asociado, en palabras de Addams, al «*sympathetic understanding*» (1902, p. 273), es decir, a una actitud emocional basada en la paciencia y la escucha, cuya raíz debía ser la comprensión mutua y recíproca. En su obra autobiográfica *Twenty years at Hull-House*, Addams (1910) afirmaba que los fines de las actividades educativas y la existencia del propio *settlement* «no son más que diferentes manifestaciones del intento de socializar la democracia» (p. 301). Así, el valor de los parques infantiles se encontraba estrechamente vinculado con el cultivo de la democracia.

Su noción de cosmopolitismo se sostiene ante la posibilidad de superar una concepción del yo, del otro y de lo otro basada en la rivalidad y la superioridad (moral cultural, lingüística, ideológica o religiosa) característica de la época. Según Addams, a principios de siglo xx, las naciones europeas y, en especial, Norteamérica habían venido practicando un tipo de patriotismo nacionalista, militarista y supremacista propio de la mentalidad del siglo xviii, que ponía en riesgo la estabilidad y la paz mundial de los pueblos. «Ese viejo Frankenstein», decía Addams (1907b), «todavía nos persigue, aunque nunca haya existido más que en el cerebro del doctrinario» (p. 60). Esta convicción moral se sostenía sobre la base de que toda expresión o manifestación cultural inmigrante era, en última instancia, inferior a la predominante u originaria de cada nación. En los países con altos índices

de inmigración, este patriotismo tenía un efecto homogeneizador que inclinaba a las personas inmigrantes a abandonar sus tradiciones culturales de origen y a adoptar las dominantes del país. Denunciaba, así, los procesos de asimilación norteamericanos.

Addams, que participó del movimiento pacifista de su época, sostuvo que las actividades estéticas como el juego facilitaban la experimentación y la producción de un tipo de variabilidad que podía ser excepcionalmente valiosa para la ciudadanía. Según su pensamiento, la expresión de la variación que emergía del acto de jugar cultivaba formas de vida colectivas y asociadas que podían ser más valiosas para la democracia. Es decir, desde su interpretación, el poder de variación que residía en el acto de jugar en colectivo traería siempre algo mejor y extraordinario tanto para la sociedad como para individuo.

Las experiencias estéticas como el juego eran, para Addams, *experiencias unificadoras*, ya que podrían restablecer e integrar los desajustes de la infancia y la adolescencia ocasionados por la vida industrial y la tendencia hacia la homogenización. La experimentación, el dinamismo y el cambio que se producía en las actividades estéticas eran la fuente de toda clase de arte. La reivindicación del cultivo de la imaginación cosmopolita y pacifista mediante experiencias estéticas cotidianas infantiles como el juego es un aspecto clave en el pensamiento de Addams y resulta fundamental para comprender su noción de *democracia*. En ella radica, por tanto, la semilla de la variación como base para la armonía individual y social. Las experiencias estéticas de Hull-House ponían el énfasis en las actividades cotidianas y socia-

les, que se realizaban en interacción con los intereses y el afecto de otras personas. Así, el cultivo de experiencias estéticas como el juego despertaba la imaginación y facilitaba la socialización de la democracia.

La organización educativa estaba en manos de los supervisores de juego, que podían ser maestras de *kindergarten* (para los de menor edad) o policías (para los de mayor). De hecho, Hull-House acogió la primera escuela de formación de supervisores de juego bajo la dirección de Neva Leona Boyd: Recreation Training School of Chicago. Su rol implicaba asegurar que niños y niñas jugaran bajo las condiciones en las que la «libertad de cada uno esté limitada por la misma libertad de todos» (Addams, 1911, pp. 38), de forma que «los terrenos sean usados justamente y con una cierta cantidad de juego limpio» (A fourth of July anticipation at the Abraham Lincoln Centre, 1908, p. 28). Al subordinar la libertad individual a la libertad colectiva, se garantizaban las condiciones para la socialización de la democracia.

Según Addams, el juego supervisado era la única actividad humana en la que las personas de diversos *backgrounds* (tradiciones, lenguas, religiones e ideologías) podían llegar a construir, de forma colectiva, una sólida base emocional desde la que sentirse hermanados. Esta raíz *democrática* les permitía cultivar aspectos como la bondad, la compasión, la hermandad, los afectos, el buen humor y la buena voluntad. Es decir, comprender que, con independencia de sus particularidades, al jugar eran capaces de encontrar *similitudes* en sus *diferencias* y *diferencias* en sus *similitudes*. Pero, sobre todo, comprender que, más allá de sus

diferencias, había algo profundamente humano que los mantenía unidos. La potencia estética del juego residía en la posibilidad de generar una disposición de apertura a la diferencia y a lo desconocido. Se configuraba, así, como un espacio de convivencia intergeneracional e intercultural que favorecía el desarrollo de una identidad cosmopolita y un tipo de relaciones humanas colectivas que superaban las altas dosis de materialismo, nacionalismo y militarismo.

Para Addams, las áreas lúdicas interculturales generaban oportunidades únicas para la búsqueda de progreso y transformación social. Espacios como el *playground* posibilitaban el encuentro entre niños, niñas y adolescentes de diferentes orígenes religiosos, lingüísticos y culturales. La diversidad de tradiciones inmigrantes de los EE.UU. representaba para Addams una oportunidad histórica para experimentar la posibilidad de variación, pues, en su folclore y sus tradiciones culturales, se encontraba una reserva ancestral inagotable de material capaz de estimular la imaginación.

En última instancia, el efecto que Addams terminó provocando no es otro que el profundo rechazo a las convicciones morales de la era victoriana, que concebían a los inmigrantes como seres inferiores caracterizados por su animalidad y brutalidad, y a quienes había que civilizar. Al reconocer el folclore y las tradiciones como la mejor fuente de inspiración para el progreso social, Addams elabora un discurso en favor de la riqueza cultural de la humanidad. Para él, las personas inmigrantes disponían de un valor cultural extraordinario (por sus posibilidades de variación en beneficio de la reimaginación de

la democracia) y tenían mucho que aportar a la búsqueda del progreso y el desarrollo tanto industrial como cultural. En resumen, el valor estético del juego y su aplicación en la vida cotidiana de las personas proporcionaba la fuerza necesaria para construir relaciones humanas más recíprocas, cooperativas, comprensivas e igualitarias.

3. El juego como actitud lúdica en las obras de John Dewey

El análisis de las nociones sobre juego de Dewey (1859-1952) ha sido abordado de forma sistemática por Rodríguez (2018). Dewey empezó siendo un gran admirador de las teorías educativas froebelianas. De hecho, llegó a ser profesor en la Kindergarten Training School of Chicago, que utilizaba las instalaciones de Hull-House para impartir las clases. Incluso, las estudiantes de esta escuela, a menudo, supervisaban y organizaban juegos en el *playground* del recinto.

Probablemente debido a la influencia que recibió del movimiento *kindergarden* y de las contribuciones de Froebel, Dewey centró la discusión sobre el juego en su versión infantil. Si bien acogió con ilusión pedagógica las teorías froebelianas, sus intentos frustrados de llevarlas a la práctica lo impulsaron a ser cada vez más crítico con ellas. Froebel aplicó sus teorías educativas bajo el supuesto de que existía un poder innato en niños y niñas que debía ser alimentado y nutrido mediante la proporción de los materiales adecuados. Los trabajos intermedios de Dewey, sin embargo, comenzaron a criticar el «simbolismo abstracto» del pedagogo alemán y la rigidez de su propuesta y estructura educativa (Dewey, 1997).

La materialización de las ideas sobre juego de Dewey puede ser observada en uno de sus proyectos educativos más ambiciosos: la Laboratory School, que desarrolla entre 1896 y 1904, período en que dirige el Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía de la Universidad de Chicago. En su libro *My pedagogical creed* (Dewey, 1897), Dewey sostenía la necesidad de entender la escuela como un espacio que representara la vida cotidiana. Una vida «tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el parque infantil» (p. 6). Dewey otorgó a sus ideas educativas sobre juego un significado profundamente social. Fuera de la lógica de la organización por asignaturas, el centro se articulaba en torno a la práctica de diversas actividades que recibían el nombre de *ocupaciones activas*. Estas tenían un profundo significado social e implicaban tanto juego como trabajo. Entre las ocupaciones, se encontraban el gimnasio, el cultivo de plantas, el taller, la cocina, la costura y las manualidades. Es decir, para Dewey, era a partir de actividades familiares, cotidianas y concretas desde donde los niños y las niñas se aproximaban al estudio de lo abstracto. El autor se refirió al «período de juego» como una fase de la primera infancia. En *Democracy and education* (Dewey, 1997), el autor parece ofrecer una definición mucho más amplia sobre la actividad lúdica y su vinculación con el trabajo:

Todavía es habitual considerar esta actividad [del juego] como una etapa especialmente marcada del crecimiento infantil, y pasar por alto el hecho de que la diferencia entre el juego y lo que se considera un trabajo serio no debería ser una diferencia entre la presencia y la ausencia de imaginación, sino una diferencia en los materiales con los que se ocupa la imaginación. (p. 251)

Dewey sostenía que la distinción entre la actividad lúdica y la laboral no se reducía a la diferenciación entre infancia y adultez. El jugar podía ser practicado en todas las etapas vitales, pero en cada una con distinto énfasis: «no hay distinción de períodos exclusivos de actividad lúdica y actividad laboral, sino solo de énfasis» (Dewey, 1997, p. 212). El juego, escribió Dewey, es «una actividad imaginativa» (p. 246) que ofrece libertad de acción y de pensamiento, ya que amplía las respuestas habituales y, aunque solo sea momentáneamente, disuelve las limitaciones de la realidad presente. Lo describió como una «expresión natural, no forzada» (Dewey, 2008, p. 340). A medida que las personas iban madurando, Dewey reconocía que estas se inclinaban hacia actividades que les permitieran alcanzar unos fines con resultados «tangibles y visibles», como los juegos de azar (según el autor, de dudoso valor moral). De acuerdo con Dewey, al jugar en la infancia, se configuraba la fantasía de la posibilidad (hasta cierto punto real), que tendía a generar una *actitud de absorción*, hasta que, en la adultez, se desvanecía al percibir, de manera racional, su carácter irrealizable e imposible de materializar. Los resultados observables eran necesarios para permitir a las personas tener un sentido y una medida de sus propios poderes. Cuando se reconocía que la fantasía era tal, el dispositivo de crear objetos en la fantasía era factible para estimular la acción intensa. Basta con observar el rostro de los niños que juegan de verdad para darse cuenta de que su actitud es de seria absorción; esta actitud no puede mantenerse en la adultez, cuando el ambiente deja de ofrecer un estímulo adecuado (Dewey, 1997, p. 239).

De acuerdo con los trabajos de Dewey, la división entre juego y trabajo, tan popular en

la cultura occidental, era otro de los dualismos que falseaban la realidad. Para Dewey, no tenía sentido afirmar que el juego ponía el énfasis en el proceso, y el trabajo, en el producto, ya que podía conducir a los seres humanos a una «separación falsa [y] no natural entre proceso y producto» (Dewey, 1989, p. 164). Tampoco tenía que ver con la presencia o ausencia de finalidad, pues tanto el trabajo como el juego escondían una. Así pues, el lugar donde había que focalizar la atención para identificar y diferenciar ambas actividades estaba más bien en el interés que la propia actividad despertaba en las personas. Ambas actividades tenían medios y fines, aunque, en el juego, «el interés era más directo», pues los niños y las niñas entran en un estado de «aturdimiento hipnótico» y respondían a «una excitación directa» (Dewey, 1997, p. 237).

El autor sostenía que, lejos de lo que se solía pensar, el juego no era incompatible con la industria o con la escuela. «Es tarea de la escuela», decía «establecer un entorno en el que el juego y el trabajo se lleven a cabo con el fin de facilitar el crecimiento mental y moral deseable» (Dewey, 1997, p. 170). La labor de las educadoras se basaba en identificar la forma y el interés del desarrollo de la actividad, es decir, si el juego «fluía espontáneamente en cada momento» o si el trabajo «tendía a la culminación» (Dewey, 1989, pp. 213-214).

En su obra *How we think*, el autor sostenía que lo que determinaba si una actividad se abordaba desde su carácter lúdico era la actitud y el interés de las personas por ella. Dewey enfatizó la necesidad de educar en el desarrollo de una «actitud lúdica» (Dewey, 1989, p. 210). Lo importante no era tanto el tipo de actividad, sino, más bien, «el carácter

o la actitud lúdica» con los que se realizaba. De esta forma, una misma actividad podía ser abordada desde una actitud que fluía o que tendía a la culminación. No era, por tanto, en el razonamiento de Dewey (2013), una actividad, sino una «actitud mental» (p. 83).

Para Dewey, como para Addams, el juego era la expresión originaria de todas las clases de arte (Skilbeck, 2017): «el trabajo que permanece impregnado de la actitud lúdica es arte» (Dewey, 1997, p. 215). La actitud lúdica se encontraba relacionada con el ideal artístico, un estado mental que combinaba lo lúdico y lo serio (Dewey, 1989, p. 220). Se trataba de un hábito mental que otorgaba una nueva actitud ante la vida. La actividad del artista era un ejemplo de cómo los fines y los medios podían ser armonizados en la vida adulta. El juego en el contexto de la infancia representaba esa armonía entre fines y medios, entre lo serio y lo simulado.

En *Art as experience*, Dewey (2005) estableció conexiones entre el juego y el arte, y destacó su arraigo compartido a la acción, a «hacer algo» (p. 282). El juego, escribió, aporta una manifestación externa a las imágenes; pone las ideas en interacción con los objetos. Los objetos funcionan como estímulos para la experimentación y la acción, lo que permite que la idea fructifique. A medida que la idea evoluciona hacia un plan con un fin como resultado de esa interacción, el juego se transforma en trabajo, es decir, recibe un propósito externo. En esta concepción, el trabajo incluye la «obra de arte» (Dewey, 2005, p. 283). Así, Dewey (2005) sostiene que

la actitud lúdica se convierte en interés por la transformación del material para que

sirva al propósito de una experiencia en desarrollo. El deseo y la necesidad solo pueden satisfacerse a través del material objetivo y, por tanto, la actitud lúdica es también interés por un objeto. (p. 285)

En el arte, la libertad se consigue a través de la manipulación y la transformación de lo material hasta convertirlo en expresión; en el juego, de acuerdo con Dewey, la libertad se logra mediante la expansión imaginativa de los límites desde la acción (es decir, hacer-crear). En ambos casos, la libertad prospera en relación con la restricción y, a su vez, constituye el terreno fértil para la imaginación.

Dewey sostenía la necesidad de que, para que un trabajo se realizara de forma satisfactoria, el trabajador debía “recrearse en el mismo proceso productivo” (Rodríguez, 2018, p. 143). Como consecuencia, juego y trabajo se superponían en un gradiente. En este sentido, la experiencia necesitaba de la articulación entre la actitud lúdica y la laboral. En palabras de Dewey, «el juego debe transformarse imperceptiblemente en trabajo» (Dewey, 2008, p. 318). Las escuelas debían, por tanto, poner su atención en el desarrollo de esa actitud lúdica empleada tanto en el juego como en el trabajo.

Años más tarde, Dewey publicó su obra *Experience and education* (1938), en la que expuso cómo los juegos debían orientarse hacia la educación de la sociedad. En este libro, realizó una distinción similar al planteamiento de Mead (que veremos con detenimiento en la próxima sección), en el que se diferenciaba entre *play*, *game* y trabajo. Dewey conceptualizó el *play* como una actividad libre, espontánea, simbólica y plástica (*pretend play*). El *game* era el espacio inter-

medio entre el *play* y el trabajo y tenía tanto reglas como objetivos definidos. En el *game*, a diferencia de lo que ocurría en el *play*, existía un compromiso con el entorno y con las necesidades y preferencias de los demás. El béisbol ejemplificaba un *game* con reglas, acuerdos y expectativas compartidos bajo el desafío de alcanzar un objetivo común. En definitiva, el intento de ambos pragmatistas, bien en su significado estético (Addams), bien en su conceptualización como actitud que se inclina hacia la imaginación (Dewey), pretende sostener la idea de que el juego es clave para el progreso social y la democracia.

4. *Play, game* y el otro generalizado de George Mead

George Herbert Mead (1863-1931) fue, junto con Pierce, James, Dewey y Addams, uno de los fundadores del pragmatismo. Mead era gran amigo de Dewey y Addams y sus artículos contribuyeron al desarrollo de disciplinas como la sociología y la psicología moderna. Además, es ampliamente conocido por ser impulsor del interaccionismo simbólico.

En su discurso *The relation of play to education* (1896), Mead distinguió entre tres tipos de actividades humanas generales: trabajo, arte y juego. El trabajo era una actividad con un fin definido y cuyos medios se encontraban orientados hacia su consecución. Como también lo justificó Dewey, en el arte, la atención se encontraba en la armonía entre medios y fines. Por último, el juego era una actividad espontánea que carecía de fines y de medios distintos a ella. Mead sostenía que la escuela no debía exigir actividades como el trabajo, sino, más bien, ofrecer y «organizar los estímulos que

respondieran al crecimiento natural del organismo del niño» (Mead, 1896, p. 145).

Para Mead, el desempeño de la actividad lúdica era un medio de expresión espontáneo ante la abundancia de energía. Una «válvula de escape» por la que niños y niñas podían expresar sus nuevos aprendizajes. Su noción sobre juego como expresión de la acumulación de energía, como ocurre con Addams, parece tomar influencias alemanas de filosofía de Schiller y Lazarus. La actividad de aquellos en proceso de crecimiento era jugar, es decir, dedicarse a aquello que realizaban con un «interés nativo». La educación debía encargarse de generar un ambiente lo suficientemente estimulante como para «llamar al uso espontáneo de las coordinaciones» (Mead, 1896, p. 145). Es decir, para encontrar los estímulos adecuados a fin de despertar sus sentidos y crear conexiones sinápticas (o coordinaciones).

En su texto «The kindergarten and play» (s. f.), Mead sostenía la necesidad de reconocer la naturaleza infantil a través de los avances de la psicología en relación con la evolución de los seres humanos (Mead, s. f.; 1934). En el *kindergarten*, había que encontrar los procesos educativos apropiados y organizarlos de modo que fueran desempeñados de forma espontánea, con vistas a la posterior actividad adulta (trabajo). Mead (s. f.; 1934) expresó la idea de partida en los siguientes términos: «solo tenemos que ordenar su mundo». Con ello, se refería a juegos esenciales para la vida y la naturaleza, como la búsqueda de comida, el refugio, el cuidado, etc.

En el *kindergarten*, se desarrollaba la educación manual y sensorial. Para ello, se aplicaban actividades relacionadas con obje-

tos, como el manejo de tejido, la construcción de refugio y la caza. Esto trataba de suscitar formas o reacciones emocionales e imaginativas que posteriormente configuraran el juicio moral y estético del adulto. En síntesis, la principal cuestión de la educación en el *kindergarten* para Mead era organizar las actividades educativas para los niños y las niñas de forma tal que acabaran desarrollándolas espontáneamente. En este sentido, resuenan las ideas deweynianas sobre la necesidad de que, de modo progresivo e inconsciente, el juego se convierta en trabajo.

El juego era particularmente importante para Mead, ya que mediaba en los procesos de construcción de la mente y del yo. De acuerdo con este autor, la mente era producto de la participación del individuo en sociedad, en un proceso de interacción social en el que aprendía a utilizar símbolos socialmente reconocidos (Mead, 1934). Como Dewey, Mead rechazó el dualismo de cuerpo y mente propio de los postulados platónicos. Las personas, lejos de nacer con la mente ya desarrollada, la construían a través del contacto y de la interacción con la atmósfera social. En sus palabras,

el yo es algo que tiene un desarrollo; inicialmente no está allí, al nacer, sino que surge en el proceso de experiencia y actividad social, es decir, se desarrolla en el individuo dado como resultado de sus relaciones con ese proceso en su conjunto y con otros individuos dentro de ese proceso. (Mead, 1934, p. 135)

Mead diferenció tres tipos de estancias yoicas que intervenían en la construcción de la mente: *I, me* y el *self*. La construcción social del *self* se encontraba mediada por dos

procesos. En primer lugar, por la respuesta o el impulso del individuo a las actitudes de los demás (*I*) y, en segundo lugar, por el conjunto organizado de actitudes de los demás que un individuo asume (*me*). Esta diferenciación entre *me* y *I* había sido previamente establecida por James; Mead la desarrolló con posterioridad y la vinculó con el juego.

De acuerdo con la teoría de Mead, la construcción del *self* se basaba en la reflexión de los procesos de interacción entre el *me* y el *I* durante la interacción en procesos sociales como el lenguaje, el jugar (*play*) y el juego (*game*). La explicación de la diferencia entre estas actividades se encuentra en su ensayo «Play, the game and the generalized other» (1934). En él, se concluye que *play* y *game* tenían distinta implicación y grado de compromiso en la interacción con los demás.

Mead conectó con las narrativas evolucionistas del juego. Defendió que la primera interacción simbólica humana se llevaba a cabo a través de lo que denominó la *conversación de gestos significantes*. «Los gestos», decía Mead, eran «movimientos del primer organismo que actúan como estímulos específicos de respuestas (socialmente) apropiadas del segundo organismo» (Mead, 1934, p. 14). Así pues, con anterioridad al lenguaje formal, los gestos eran interacciones lúdicas que marcaban el inicio de las primeras formas de comunicación e interacción social. En este sentido, las primeras interacciones lúdicas mediante gestos estaban cargadas de valor simbólico para los bebés.

Una vez adquirida la lengua, aquellos de edades más tempranas junto con las perso-

nas más *primitivas* solían practicar el *play*, o juego simbólico, donde interpretaban un rol distinto al propio: «tenemos una respuesta más primitiva, y cuya respuesta encuentra su expresión en tomar el papel de otros» (Mead, 1934, p. 153). Según Mead, la práctica de este tipo de juego sería muy similar al trabajo que se realiza en el *kindergarten*. En esta categorización, se encontraban procesos como la representación de figuras de dioses y héroes, pero también de figuras de referencia como los padres y las madres o de aquellas que aludían a distintas profesiones. En el *play*, no existía ningún tipo de compromiso ético y político con la otredad, pues «lo que [el niño] es en un momento no determina lo que él es en otro» (Mead, 1934, p. 159). Por lo tanto, cuando el individuo practicaba el *play*, no disponía de un carácter o personalidad propia o definida.

Ahora bien, el *game* era un tipo de juego superior, practicado en edades más avanzadas, que incluía la consideración de actitudes y comportamientos de otras personas involucradas. En el *game*, las actitudes y los comportamientos individuales se articulaban en un grupo, organismo social o comunidad, que Mead denominaba el «otro generalizado» (*generalized other*), capaz de «controla[r] las respuestas [o el comportamiento] del individuo» (Mead, 1934, p. 154).

A través de los *games*, el individuo desarrollaba una autoconciencia que lo llevaba a aceptar el funcionamiento de un grupo social que compartía un fin común. Es en este tipo de juego donde comenzaban a buscar sentido de pertenencia social y, en consecuencia, cuando su personalidad y su carácter comenzaban a formarse. Mead consideró la práctica

del *game* como la génesis del proceso de formación de la personalidad moral (Miras-Boronat, 2013).

La importancia del *game* residía en su conexión con el desarrollo de la experiencia, dado que solo en este tipo de juego la persona podía disponer de una vivencia «propia e interna» (Mead, 1934, p. 159). Con el fin de explicar el sentido social del *game*, Mead utilizaba la noción de «propiedad» en común, pues «uno debe tener una clara actitud de control de su propia propiedad y respetar la propiedad de otros». Lo que hacía de un grupo de personas una sociedad eran las distintas formas de organización social que mostraban fines y actitudes comunes, como los cultos a la religión, a la educación o a las relaciones familiares. En palabras de Mead (1934): «no podemos tener derechos hasta que no tengamos actitudes comunes» (p. 164).

La diferencia principal entre el *game* y el *play* se encontraba, por tanto, en la implicación y el control del individuo en el intento de atender las complejidades de una comunidad o un grupo durante el ejercicio lúdico. Ser partícipes de un *game* implicaba no solo comprender la interacción con los otros, sino también cómo estos pueden interactuar en una amplia variedad de situaciones. La práctica del *game* era un reflejo de lo que pasaba en la vida cotidiana de las personas, puesto que «lo que pasa en el *game* ocurre en la vida del niño todo el tiempo» (Mead, 1934, p. 160). Existía, así, una conexión entre el juego (*game*) y el desarrollo de la vida comunitaria y en sociedad. Por esta razón, para Mead, la práctica de los deportes en equipo resultaba ser tan valiosa en términos morales y políticos.

La naturaleza de la actividad lúdica expresada en sus dos formas fundamentales, *play* y *game*, se regía bajo principios evolutivos que iban desde unas formas de expresión más primitivas (*play*) a otras más avanzadas (*game*). Al igual que Addams, Mead manifestó una gran preocupación por la función del juego en la sociedad. Como otros reformadores de la época, Mead y Addams estuvieron de acuerdo con las potencialidades de deportes de equipo como el béisbol o el baloncesto; de hecho, estos eran muy practicados en el *settlement* de Hull-House.

En resumen, lo que podemos percibir en los trabajos de Mead sobre la actividad lúdica es la disposición de un continuo entre actividades diferenciadas, el *game* y el *play*, que son fundamentales para la formación tanto del *self* como de la moral de las personas. Para Mead, el juego resultaba esencial en el desarrollo social y cognitivo de las personas. Primero, a través del *play* y luego del *game*, niños y niñas aprendían a interactuar con los demás y adquirirían conocimientos acerca de las normas de una sociedad. Al jugar (*game*), eran capaces de situarse en el rol del otro, es decir, de comprender las formas de pensamiento, acción y sentimiento, ya fueran similares, ya fueran diferentes a las suyas propias.

5. Conclusiones

La discusión sobre las extensiones, los límites y las intersecciones de lo lúdico y lo educativo permanece hoy viva. La mayoría de los estudios actuales justifican el valor educativo del juego como medio para la dinamización del aprendizaje escolar (Prieto-Andreu *et al.*, 2022). Los pragmatistas aquí abordados justifican el valor de su relación,

pero no tanto como un material escrupulosamente diseñado, un método de enseñanza en busca de una motivación perdida o un medio para el desarrollo curricular de las famosas competencias clave. Estos autores conceptualizan el juego desde una visión educativa socialmente amplia, que va más allá de (aunque, de alguna manera, también incluye) la esfera académica-escolar. Lo que los tres aportan al debate sobre lo lúdico y lo educativo es que el juego podría ser clave para el *cultivo de la democracia*. Democracia entendida no tanto una forma de gobierno, sino una de asociación humana orgánica y dinámica basada en el deseo de participar, mostrarse y compartir con el mundo; el concebirse como seres inacabados que se enriquecen de forma mutua (*self*); la sensibilidad hacia la pluralidad; la apertura, la curiosidad y el compromiso con la realidad del otro (en especial con la población marginalizada o excluida); la hermandad, el apoyo mutuo y la confianza; la comunicación comprensiva, sincera y recíproca; la imaginación colectiva; o la búsqueda del equilibrio de las libertades individuales y sociales o la convicción de que la mejora social (o del grupo) es expresión de progreso tanto individual como social, entre otros. Los pragmatistas fueron lúcidos al exponer que lo que hacían niños y niñas cuando jugaban tenía grandes implicaciones en su vida real y, por tanto, en su presente. Que lo que ocurría en el juego no era la expresión de sueños o fantasías inalcanzables o frustradas en el terreno de lo no real, sino que jugar era una actividad lo suficientemente cotidiana y real como para poner en práctica y poner a prueba una variedad extraordinaria de acciones e ideas. Su carácter abiertamente estético y cotidiano, como señalan Dewey

y Addams, podría encuadrarse dentro de lo que Yuriko Saito (entre otros) ha denominado *estética cotidiana*. El juego *hace creer* a las personas que viven en un estado mental, corporal, afectivo, espiritual y estético de espontaneidad, interés directo, curiosidad, fluidez, sensación de absorción, asombro, experimentación y búsqueda de variación que los inclina a participar de forma directa en la vida y, con ello, a sostener las constantes vitales de la democracia. En este sentido, el juego podría ofrecer, a través de la estética cotidiana, continuas experiencias de participación en la construcción del yo (*self*) (entre similitudes y diferencias percibidas por los demás y autopercebidas) y en el cultivo de la democracia de una manera profundamente placentera y virtuosa. Los pragmatistas confiaban en la experiencia estética del juego como una de las posibilidades más poderosas no solo para mantener viva la democracia, sino también para cultivar una ciudadanía cosmopolita en la que la construcción del yo (*self*) permanece abierta al intercambio con lo diferente o lo desconocido para el enriquecimiento mutuo; esto es especialmente relevante en las sociedades interculturales que hoy habitamos. Conceptualizar el juego desde un prisma cosmopolita supondría incentivar el encuentro entre personas de diversas orientaciones (religiosas, ideológicas, culturales, lingüísticas, etc.) para que cohabiten tiempos y espacios. Algo que el profesor David Hansen (2013) ha justificado en sus múltiples obras como la posibilidad de «fusionar la apertura reflexiva a nuevas personas, ideas, valores y prácticas con la lealtad reflexiva a los compromisos y modos de vida locales» (p. 158). Es decir, la posibilidad de superar posibles rivalidades o actitudes impositivas que denotan superioridad

y que podrían obstaculizar el desarrollo de relaciones humanas hermanadas, solidarias e igualitarias. Así, para los pragmatistas, la educación en un sentido amplio (como el juego) es una experiencia profundamente social y el juego ayuda a crear ese ambiente social que se orienta hacia la búsqueda de la justicia, el progreso y la transformación del individuo y la sociedad.

Con todo lo mencionado y como conclusión, el artículo no plantea el rechazo de las concepciones sobre el juego que abogan por la creación de materiales o metodologías lúdicas, o por la reconfiguración de espacios escolares o urbanos destinados al juego; hay, por supuesto, un profundo valor en tales demandas educativas. Lo que sostiene es que, quizás, en especial en los contextos educativos reglados, incluyendo la universidad, todavía seguimos sin ser capaces de apreciar, desde una perspectiva amplia y compleja, el valor educativo del juego en los asuntos humanos. El juego puede ser una experiencia estética y cotidiana de gran valor en el cultivo de la democracia.

Nota

¹ Si bien es cierto que la estética cotidiana resulta ser un tema de plena actualidad en las facultades de filosofía y educación de Occidente, es probable que Hull-House represente uno de los primeros esfuerzos por expandir la consideración de lo artístico hacia lo estético y replantearlo desde la cotidianidad de las personas. Para más información, véase la tesis doctoral *Educación, juego y pragmatismo en el settlement Hull-House: del playground de Jane Addams a los playwrights de Neva Boyd* (Camas, 2022).

Referencias bibliográficas

- A fourth of July anticipation at the Abraham Lincoln Centre [Una anticipación del 4 de julio en el Centro Abraham Lincoln]. (1908, 2 de julio). *Chicago Tribune*, 280.
- Addams, J. (1902). *Democracy and social ethics [Democracia y ética social]*. MacMillan. <http://archive.org/details/cu31924032570180>
- Addams, J. (1907a, 3 de agosto). Public recreation and social morality [Ocio público y moral social]. *Charities and The Common*, 18, 492-494.
- Addams, J. (1907b). *Newer ideals of peace [Nuevos ideales de paz]*. MacMillan. <http://archive.org/details/neweridealspeac02addagoog>
- Addams, J. (1908). Address to the Playground Association [Dirijase a la Playground Association]. *The Playground*, 25-28. <https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/4941>
- Addams, J. (1909). *The spirit of youth and the city streets [El espíritu de la juventud y las calles de la ciudad]*. MacMillan. <http://archive.org/details/spiryouthhandc00addagoog>
- Addams, J. (1910). *Twenty years at Hull-House: With autobiographical notes [Veinte años en Hull-House: con notas autobiográficas]*. Courier Corporation.
- Addams, J. (1911). Recreation as a public function in urban communities [El ocio como función pública en las comunidades urbanas]. *American Sociological Society Publications*, 6, 35-39. <https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/7260>
- Camas, L. (2021). Jane Addams y la educación socializada en el *pleasure ground*. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 13 (2). <https://doi.org/10.4000/ejap.2622>
- Camas, L. (2022). Bringing the origins of playgrounds into the current educational debate: Jane Addams and the kitchens of socializing democracy [Traer los orígenes de los patios de recreo al debate educativo actual: Jane Addams y las cocinas de la socialización de la democracia]. En N. S. Miras, y M. Bella (Eds.), *Women in pragmatism: Past, present and future [Las mujeres en el pragmatismo: Pasado, presente y future]* (173-186). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-00921-1_14
- Camas, L. (2023). Playing for the socialization of democracy: Reimagining Jane Addams' philosophy of education [Jugar para la socialización de la democracia: reimaginar la filosofía de la educación de Jane Addams]. *Philosophy of Education Journal*, 79 (2), 113-127.
- Camas, L., Del Prado, M., y Sánchez-Serrano, S. (2022). Game over? Perceptions of children's and

- adolescents' play and leisure during the Covid-19 lockdown [¿Fin de la partida? Percepciones del juego y el ocio de niños y adolescentes durante el confinamiento por Covid-19]. *International Journal of Play*, 11 (3), 311-326. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2101278>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Ibérica.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education [Democracia y educación]*. The Free Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience [El arte como experiencia]*. Perigee.
- Dewey, J. (2008). Contributions to a cyclopedia of education [Contribuciones a una enciclopedia de la educación]. En J. A. Boydston (Ed.), *The middle works of John Dewey, 1899-1924 [Las obras centrales de John Dewey, 1899-1924]* (pp. 1912-1914). Southern Illinois University.
- Dewey, J. (2013). *The school and society and the child and the curriculum [La escuela y la sociedad y el niño y el plan de estudios]*. University of Chicago Press.
- Hansen, D. T. (2013). Cosmopolitanism as a philosophy for life in our time [Cosmopolitismo como filosofía para la vida en nuestro tiempo]. *Encounters in Theory and History of Education*, 14, 35-47. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v14i0.5036>
- Hansen, D. T. (2023, 6 de septiembre). *Democratic imagination in the university [La imaginación democrática en la universidad]* [conferencia]. X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Barcelona, España. <https://www.ub.edu/ubtv/en/node/128840>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza.
- Jover, G., Camas, L., Martín-Ondarza, P., y Sánchez-Serrano, S. (2018). *La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo*. Universidad Complutense de Madrid.
- Mead, G. H. (1896). The relation of play to education [La relación entre el juego y la educación]. *University Record*, 1 (8), 141-145.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist [La mente, el yo y la sociedad: desde el punto de vista de un conductista social]*. University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1999). *Play, school, and society [Juego, escuela y sociedad]*. Peter Lang.
- Mead, G. H. (s. f.). *The kindergarten and play [El kindergarten y el juego]*. <https://brocku.ca/MeadProject/Mead/Unpublished/Meadu12.html>
- Miras-Boronat, N. S. (2013). Playground as the laboratory for democracy. Mead on games and play [El espacio de juego como laboratorio para la democracia. Mead sobre el juego y el jugar]. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 65 (1), 93-102.
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), 251-273. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Quiroga, P., e Igelmo, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular. *Bordón: Revista de pedagogía*, 65 (1), 79-92.
- Rodríguez, C. (2018). *El trabajo y el juego en la sociedad industrial: una perspectiva deweyana* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Filosofia-Crodriguez>
- Saito, Y. (2007). *Everyday aesthetics [Estética cotidiana]*. Oxford University Press.
- Skilbeck, A. (2017). Dewey on seriousness, playfulness and the role of the teacher [Dewey sobre la seriedad, el juego y el papel del profesor]. *Education Sciences*, 7 (1), 16.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play [La ambigüedad del juego]*. Harvard University Press.

Biografía de la autora

Laura Camas-Garrido. Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Sus investigaciones se centran en explorar la intersección entre juego, estética, educación, democracia y cosmopolitismo. Ha estudiado a autores como Jane Addams, John Dewey o George Mead. Ha sido investigadora visitante en la Queen's University (Canadá), en el Teachers College de la Columbia University (EE.UU.), en la Uppsala Universitet (Suecia) y en la Universidad de Barcelona. Ha publicado sus investigaciones en las revistas *International Journal of Play*, *European Journal of Pragmatism*, *American Philosophy* y *Philosophy of Education Journal*, y en editoriales como Springer.

 <https://orcid.org/0000-0001-8077-2358>

Cultivating democracy through children's play: An approach from the North American pragmatism of Addams, Dewey and Mead

Cultivando la democracia a través del juego infantil: una aproximación desde el pragmatismo norteamericano de Addams, Dewey y Mead

Laura CAMAS-GARRIDO, PhD. Assistant Professor. Universidad Complutense de Madrid (laucamas@ucm.es).

Abstract:

One vital constant in pedagogical narratives is the link between children's play and education. Study of their relationship from a philosophical perspective is marked by paradoxes and tensions that have often raised the implementation of their use in educational practice in differing and even opposing ways. This article seeks to set out new ways of interpreting the relationship between play and education from a conciliatory approach. This relationship is explored from the works of three contemporaneous pragmatist thinkers of the late nineteenth: Jane Addams, John Dewey, and George Mead. The results suggest that the possibility of a relationship between children's play and education is not so much

found in the development of potentially educational materials, an extraordinary teaching method, or strictly teaching the curriculum. Rather, the significant contribution is concentrated in the conviction that play could be crucial for the cultivation of democracy. Pragmatists such as Addams and Dewey relied on the aesthetic experience of play as one of the most powerful possibilities for not only keeping democracy alive but also cultivating a cosmopolitan citizenship.

Keywords: philosophy of education, educational theory, history of education, pragmatism, Jane Addams, John Dewey, George Mead, children's play, democracy, cosmopolitanism.

Date of receipt of the original: 2023-09-18.

Date of approval: 2024-01-26.

Please cite this article as follows: Camas-Garrido, L. (2024). Cultivating democracy through children's play: An approach from the Northern American pragmatism of Addams, Dewey and Mead [Cultivando la democracia a través del juego infantil: una aproximación desde el pragmatismo norteamericano de Addams, Dewey y Mead]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (288), 377-394. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.3997>

Resumen:

Una de las constantes vitales de las narrativas pedagógicas ha sido la vinculación del juego infantil con la educación. El estudio de su relación en perspectiva filosófica está teñido de paradojas y tensiones que, a menudo, han planteado la materialización de su uso en la práctica educativa de maneras diversas y hasta opuestas. Este artículo trata de contener nuevas formas de interpretación de las relaciones entre lo lúdico y lo educativo desde un enfoque conciliador. En este trabajo, dicha relación se explora desde las obras de tres pensadores pragmatistas coetáneos de finales del siglo XIX: Jane Addams, John Dewey y George Mead. La presente contribución analiza cómo las obras de los tres autores sugieren que la posibilidad de la relación de lo lúdico y lo edu-

cativo no se encuentra tanto en el desarrollo de un material potencialmente educativo, un método de enseñanza extraordinario o el estricto desarrollo de un currículo escolar. Más bien, su aportación significativa se concentra en la convicción de que el juego podría ser crucial para el cultivo de la democracia. En concreto, Addams y Dewey confiaban en la experiencia estética del juego como una de las posibilidades más poderosas para no solo mantener viva la democracia, sino también cultivar una ciudadanía cosmopolita.

Palabras clave: filosofía de la educación, teoría de la educación, historia de la educación, pragmatismo, Jane Addams, John Dewey, George Mead, juego infantil, democracia, cosmopolitismo.

1. Introduction

Anyone who currently takes an interest in the relationship between children's play and education is likely to have encountered discourses on gamification and ludic pedagogies (Prieto-Andreu et al. 2022). Dissatisfaction and disenchantment with dominant educational forms and methods have contributed to the proliferation of pedagogies that seek to incorporate a ludic component into their school routines. The best-known of these pedagogical projects in Spain include the Waldorf, Montessori, Regio-Emilia and Amara-Berri schools; forest or beach schools, free or living schools, learning communities, and democratic schools. In these initiatives, it is common to encounter discourses that reveal different conceptual en-

claves and multiple groups of relationships between the ludic and the educational in childhood. The differing pedagogical implications of each educational discourse lead us to think that the discussion about the relationship between the ludic and the educational is more alive than ever in our days.

Outside the orbit of schools, some voices have called for the repositioning of ludic activity in public life. These movements argue for the creation of safe, peaceful, and sustainable opportunities to play in the urban landscape. A number of initiatives in English-speaking countries stand out internationally, such as Play England, Play Wales, Play Scotland, Save the Children, Play Australia, and recently PlayfirstUK. In addition to these movements, there is the construction

of adventure playgrounds (play areas of Danish origin disassociated from the rigid and traditional configuration of ludic spaces) and the international school streets movement, which pushes for the provision of safe school routes to facilitate children's pedestrian movement free from the noise and traffic of cities. This last model is on the same line as the well-known Cities of Children of Tonucci. Following this path, movements such as *Reuelta Escolar* [school rebellion] in Spain carry out initiatives that invite us to rethink and interact with the urban public realm of cities peacefully, safely, and sustainably and, ultimately, in a way that better fits the lives of children and adolescents.

The repeated attempts and efforts of teachers and educational professionals mentioned above might converge around the deeply held belief that there is a great educational value in the ludic drive as it inspires the introduction of the human being to nature, society, and culture; in other words, to its own reality, that of others and of the other. This usually accompanies or aligns the interest and will encapsulated in the ludic activity with what adults have considered to be valuable on the journey towards their transformation into free human beings.

At a time when children's playgrounds seem to have lost a certain allure (Jover et al. 2018) and where digital spaces seem to have become the new ludic spaces for socialisation (Camas et al. 2022), it is worth asking: what could the relationship between the ludic and the educational be?, why is play so important in human affairs?, why can it be something attractive

and valuable instead of something serious and banal?, what is the value of the ludic in the educational? Or, on the contrary, what value does the educational have in the ludic? (Quiroga & Igelmo, 2013). At the least, offering answers to these questions is an exercise in backward-looking reflection that leads us to explore and investigate the history of the first public spaces for children's play.

The question of the value and meaning of the ludic in the human condition leads us to the classic reflection on the relationship between leisure, wisdom, the good life, and the meaning of life. Going beyond the classic philosophical opposition between play and work (Huizinga, 2007; Sutton-Smith, 2001), this article, rather than opposing work and play, seeks to reconcile them through optimism and pedagogical hope, neither false hope nor a lack of hope (Hansen, 2023), and it aims to find new ways of interpreting the relationships between the ludic and the educational in childhood and adolescence. In the attempt to find this conciliatory hermeneutical space between play and education, we propose analyses of the works of three pragmatist thinkers from the late nineteenth century, who were contemporaries and did much of their thought in the city of Chicago, namely: Jane Addams, John Dewey, and George Mead. This contribution analyses how the works of the three authors suggest that the potential of the relationship between the ludic and the educational is not so much in the development of an educational material, an extraordinary school method, or the strict development of a school curriculum,

but rather its significant contribution is centred on the conviction that play in childhood and adolescence could be crucial for the *cultivation of democracy*, this latter being not so much a form of government but rather a form of dynamic human association that aspires to collective well-being, cooperation, solidarity, and mutual support. In their works, the authors theorise through various ideas that play could cultivate valuable associated ways of life that can be attained through everyday sensitisation of love for beauty, stimulation of the capacity for imagination from reality, and the search for a new harmony between the individual and the community.

The article argues that the philosophical reflection and investigation of these authors could be indispensable both to generate a solid and valuable educational practice and to continue to reimagine and explore educational practice from a theoretical-philosophical perspective. Careful rereading of their works might illuminate new conceptual frameworks and generate new meanings that nurture contemporary educational practices that are already being developed. So, their practices could reveal and feed-back into new and little-explored theoretical paths that are worth taking. Ultimately, this seems to be a valuable opportunity to reconcile old and new ideas in debates about education. As this research focusses on the time and place of late-nineteenth-century Chicago, the authors will be analysed in the chronological order in which they developed their projects in the city, namely, their order of arrival: Addams (1889), Dewey (1892), and Mead (1894).

2. Jane Addams and play as aesthetic experience: Freedom and variety in the socialisation of democracy

In recent years, while working on my doctoral thesis, I have carried out an introductory and exploratory study of the philosophy of education of Addams (1860-1935) and its possible educational implications (Camas, 2021; 2022; 2023). Specifically, I have analysed in depth the educational meaning and hopes that the author pinned on ludic activity while she ran the Hull-House settlement between 1889 and 1935. My readings of her texts suggest that, although Addams did not tackle analytically and systemically the question of children's play in her public discourses on education and childhood, she often mentioned ludic activity as an experience that permitted the cultivation of a cosmopolitan citizenship.

In collaboration and harmony with other cities such as New York, the Hull-House settlement opened the first playground in the city of Chicago (1893). According to Addams, the playground was founded as a response to the hostile conditions of the industrial city that hindered children's growth and social progress. Children's ways of living in the city barely differed from those of adults. They shared work, drug use, corruption through complex dynamics between gangs, delinquency, prostitution, and commercialised leisure. As well as the overlap between childhood and adulthood, Addams argued that homes were no longer safe spaces as the entry of women into the place of work loosened the sense of protection characteristic of the

domestic space, leaving children without adult supervision. They often slept in the street, disengaged, isolated, disorientated, and starving; sometimes, faced with the lack of a meaning of life and in the attempt to find a way out, they would turn to suicide. So, the state of abandonment of children and adolescents was part of the backdrop of the industrial city.

In view of these circumstances, many social reformers worked in pursuit of childhood progress. One of their biggest efforts was the creation of ludic spaces open to the public that offered conditions of safety, protection, and adult supervision. The initiative of creating public spaces for play was in response to a much broader nationwide movement of European origins that sought to generate transformation of the fabric of society in the USA. The playground movement along with the hygiene movement, and the kindergarten contributed decisively to the systematic creation of public play areas. However, far from pursuing a strictly individual goal, reformers were enthused with the social potential of play.

Perhaps Addams's most important and most complete work regarding childhood and play is her book *The spirit of youth in the city streets* (1909). In it, she articulated a critique of the ways of life that had been developing since the emergence of industrial cities. According to Addams, social, political, economic, and technological advances had repositioned the human activities of work and recreation, focussing on the former and neglecting others that were equally relevant. According to her thesis,

for the first time in history, politics had stopped considering the provision of public recreation. The suppression of public recreation and the emphasis on mechanical and subdivided industrial work would lead to people forgetting the need for them to come together, enjoy themselves, and celebrate communally. In her words:

We continually forget how new the modern city is, and how short the span of time in which we have assumed that we can eliminate public provision for recreation from public life. The Greeks held their games an integral part of religion and patriotism; the Romans made provision through the circus and the pageant for public relaxation and entertainment; the medieval city not only provided tournaments for the edification of knights and ladies, but dances and routs for all of the people within its walls, and the church itself presented a drama in which no less a theme than the history of creation was put upon the stage and became a matter of thrilling interest. But during these later centuries at the very time that the city has become distinctly industrial and daily labour is continually more monotonous and subdivided, we seem to have decided that no provision for public recreation is necessary. (Addams, 1907a, p. 492)

With this fragment, Addams advances two key points on her notion of *play*. Firstly, the urgency of advocating for ludic activity as a human need that is not limited to its practice in childhood and which is linked to the social, civic, cultural, and spiritual dimension of societies. Secondly, its potential as a community activity that maintained the power of *experimentation* and *variation* and, with them,

the possibility of bringing freshness to compensate and reimagine life in the face of the intense and monotonous doses of materialism of industrial cities. She suggests that through play and recreation, life could be more varied, spontaneous, social, creative, tolerable, and manageable or, in other words, less mechanical, aligned, isolated, segmented, monotonous, or boring, and, ultimately, much more human. Ludic activity was deeply rooted in the aesthetic experience. Its effect transcended the boundaries of the artistic dimension and expanded to the *aesthetic* and the *everyday*¹, as it was deeply linked with the everyday life of people in community.

The consideration of play as an experience of deep aesthetic and rewarding significance seems to resonate with the ideas of two German philosophers: Friedrich Schiller (1759-1805) and Mortis Lazarus (1824-1904). For Schiller, play was a free and spontaneous activity that was done for its own sake, without an external or utilitarian aim. He thought that play allowed human beings to live with a greater sense of freedom as, through their imagination, they were freed from the limitations of the real world. According to his thesis, human beings had a primary ludic drive that was activated by the abundant accumulation of vital energy. As the drive released energy, the individual and society could improve their moral development. Schiller's contributions inspired Lazarus's later theory of surplus energy in which ludic activity had a compensatory effect against work. Play involved a mechanism of harmonisation of energy that made it possible to relieve tiredness and refresh the body.

Considering their complementary nature, Addams avoided the false dichotomy that pitted play against work and separated herself from the logic that considered work as the only serious, important, and useful activity and play something banal, irrelevant, and useless. Work and play were for Addams, as they were for Tolstoy (one of her most admired thinkers), two human activities that, far from being antithetical, had a mutual need for one another. Ultimately, Addams seems to give play an educational meaning similar to that of *skholè* (σχολή) for the Greeks.

Addams (1998) criticised the inaction of the authorities in creating recreational opportunities for children and adolescents, as well as the increasing privatisation and commercialisation of the recreational sphere. This type of commercial and privatised leisure overstimulated the senses and numbed any attempt at cultivating the imagination. Addams described the state of numbing of the mind and the imagination as a “[state of] *aesthetic insensitivity*” (Addams, 1909, pp.154-155). This state hampered the appreciation of beauty, openness towards difference, communication, and comprehension of human depth. In contrast, it strengthened alienation, homogenisation, and the mechanisation of life.

Addams (1909) illustrated this as follows: “It is as if a child, starved at home, should be forced to go out and search for food, selecting, quite naturally, not that which is nourishing but that which is exciting and appealing to his outward sense” (p. 80). In this way, the only selection criteria

that they used was none other than “sight, sound, and taste” (p. 54), which were also numbered. Given their malnutrition, what they needed was to develop the virtuous “love of pleasure” (Addams, 1908, p. 25), through aesthetic experiences that made it possible to cultivate and harmonise the mind (imagination) and their senses. To justify her thesis, Addams used an extract from Plato’s *Symposium* in which Diotima indicates to Socrates that love of beauty was above all love for the birth of beauty both of the soul and of the body (Addams, 1909).

Consequently, her approach to the notion of play as an aesthetic experience was a response to the state of aesthetic insensitivity. Two more basic coordinates emerge from these citations that bring us closer to understanding her notion of children’s play. On the one hand, the idea of understanding play as a pleasant aesthetic experience that cultivates both the imagination (mind) and the senses (body). On the other hand, the need to accept the premise that the challenge of aesthetic sensitivity and the cultivation of the mind and body was a profoundly educational act in which adults should intervene and establish certain minimum conditions that would favour human growth. Therefore, the educational experiences organised at the Hull-House settlement (such as play; painting and crafts, lithography, literature, history, art, modelling, drawing, music and theatre classes; and fitness) were an attempt to awaken and cultivate aesthetic sensitivity, harmonise the body and mind, and care for the inner life of children and adolescents.

Finally, another key component of Addams’s ludic notion, is to regard play as an

activity that awakens the cultivation of a type of cosmopolitan citizenship, that in turn has a close relationship with *democracy*. Democracy is understood here more as a form of institutional and formal governance, than as a way of life in society based, in the words of Addams, on “*sympathetic understanding*” (1902, p. 273), in other words, in the emotional attitude based on patience and listening, whose basis should be mutual and reciprocal understanding. In her autobiographical work *Twenty years at Hull-House*, Addams (1910) affirmed that the aims of the educational activities and the existence of the settlement itself “are but differing manifestations of the attempt to socialize democracy” (p. 301). So, the value of children’s playgrounds was closely linked to the cultivation of democracy.

Her notion of cosmopolitanism is sustained when faced with the possibility of overcoming a conception of the self, other and the other based on rivalry and superiority (moral-cultural, linguistic, ideological, and/or religious) characteristic of the period. According to Addams, European nations, and especially the USA at the start of the twentieth century, practised a type of nationalist, militarist, and supremacist patriotism typical of the mindset of the eighteenth century that endangered the stability and global peace of peoples. “That old Frankenstein,” Addams (1907b) wrote, “is still haunting us, although he never existed save in the brain of the doctrinaire” (p. 60). This moral conviction was supported on the basis that any immigrant cultural expression or manifestation was ultimately inferior to the predominant

or original one of each nation. In countries with high levels of immigration, this patriotism had a homogenising effect that inclined immigrants to abandon the cultural traditions of their places of origin and to adopt the dominant ones of the country. In this way, she denounced the USA's processes of assimilation.

Addams, who participated in the pacifist movement of her time, maintained that aesthetic activities such as play facilitated experimentation and the production of a type of variability that could be exceptionally valuable for citizenship. According to her thinking, the expression of variation that emerged from the act of play, cultivated collective and associated ways of life that could be more valuable for democracy. That is to say, from her interpretation, the power of variation in the act of group play would always bring something better and extraordinary for both society and the individual.

Aesthetic experiences like play were *unifying experiences* for Addams, as they could reestablish and integrate the maladjustments of childhood and adolescence caused by industrial life and the tendency towards homogenisation. Experimentation, dynamism, and change that occurred in aesthetic activities were the source of all types of art. The vindication of the cultivation of the cosmopolitan and pacifist imagination through everyday aesthetic childhood experiences such as play is a key aspect of the thought of Addams and is fundamental for understanding her notion of *democracy*. In her idea of democracy, then, the seed of variation as the basis for indi-

vidual and social harmony is found. The aesthetic experiences of Hull-House placed the emphasis on everyday and social activities that were done in interaction with the interests and the affection of other people. So, the cultivation of aesthetic experiences such as play awoke the imagination and facilitated the socialisation of democracy.

The organisation of education was in the hands of the play supervisors, who could be *kindergarten* teachers (for the younger students) or police (for the older ones). In fact, Hull-House accommodated the first school for training play supervisors under the direction of Neva Leona Boyd: Recreation Training School of Chicago. Their role involved ensuring that girls and boys would play under conditions in which the "liberty of each is limited by the like liberty of all" (Addams, 1911, p. 38), so that "the grounds are used fairly and with a certain amount of fair play" (A Fourth of July Anticipation at the Abraham Lincoln Centre, 1908, p. 28). By subordinating individual liberty to collective liberty, the conditions for the socialisation of democracy were guaranteed.

According to Addams, supervised play was the only human activity through which people from diverse backgrounds (traditions, languages, religions, and ideologies) could collectively build a solid emotional foundation from which to feel in harmony. This *democratic* root enabled them to cultivate aspects such as goodness, compassion, association, affections, good humour, and goodwill. That is to say, understanding that, independently of their particular features, when playing

they were capable of finding *similarities* in their *differences* and *differences* in their *similarities*. But, above all, to understand that, beyond their differences, there was something profoundly human that kept them united. The aesthetic potential of play laid in the possibility of generating a disposition to openness to difference and the unknown. In this way, it became a space for intergenerational and intercultural cohabitation that favoured the development of a cosmopolitan identity and a type of collective human relations that overcame the high doses of materialism, nationalism, and militarism.

For Addams, ludic intercultural spaces generated unique opportunities for seeking progress and social transformation. Spaces like the playground permitted encounters between children and adolescents from different religious, linguistic, and cultural backgrounds. The diversity of immigrant traditions in the USA represented for Addams a historic opportunity to experience the possibility of variation, as in their folklore and cultural traditions there was an inexhaustible ancestral reserve of material capable of stimulating the imagination.

Ultimately, the impact Addams had was none other than the profound rejection of the moral convictions of the Victorian, which viewed immigrants as inferior beings characterised by animality and brutality and who needed to be civilised. Recognising folklore and traditions as the best source of inspiration for social progress, Addams argued in favour of the cultural wealth of humanity, as immigrants had an extraordinary cultural value (thanks to their poten-

tial for variation in benefit of the reimagining of democracy), and they had much to contribute to the search for progress and development, both industrial and cultural. In summary, the aesthetic value of play and its application in the everyday life of people provided the necessary force to construct more reciprocal, cooperative, comprehensive, and egalitarian human relations.

3. Play as a ludic attitude in the works of John Dewey

Rodríguez (2018) has systematically analysed Dewey's (1859-1952) views of play. Dewey started as a great admirer of the educational theories of Froebel. In fact, he became a teacher in the Kindergarten Training School of Chicago, which delivered its classes at the Hull-House building. The students of this school often supervised and organised play in the playground of that enclosure.

Probably owing to the influence of the *kindergarten* movement and of Froebel's contributions, Dewey centres the discussion on play in its childhood version. While Dewey embraced Froebel's theories with pedagogical enthusiasm, his frustrated attempts to apply them led him to be ever more critical of them. Froebel tested his educational theories under the assumption that there was an innate power in children that had to be fed and nourished by providing the appropriate materials. Dewey's intermediate works, however, started to criticise the "abstract symbolism" of the German pedagogue and the rigidity of his educational proposal and structure (Dewey, 1997).

The materialisation of Dewey's ideas about play can be seen in one of his most ambitious educational projects: the Laboratory School, which he developed between 1896 and 1904 as Head of the Department of Philosophy, Psychology and Pedagogy of the University of Chicago. In his book *My Pedagogical Creed* (Dewey, 1897), Dewey argued for the need to see the school as a space that represented everyday life. A life "as real and vital for the child as the one lived at home, in the neighbourhood, or in the playground" (p. 6). Dewey's ideas about play had a profoundly social meaning. Outside the logic of organisation by subjects, the centre was structured around the practice of various activities referred to as "active occupations". These had a profound social meaning and involved both play and work. Among the occupations there were: sports, growing plants, workshop, cooking, sewing, and crafts. That is to say, for Dewey, it was through familiar, everyday, and concrete activities that children approached the study of the abstract. The author referred to the "period of play" as a phase in early childhood. In *Democracy and education* (Dewey, 1997), he appears to offer a much wider definition of ludic activity and its link to work:

It is still usual to regard this activity [play] as a specially marked off stage of childish growth, and to overlook the fact that the difference between play and what is regarded as serious employment should be not a difference between the presence and absence of imagination, but a difference in the materials with which imagination is occupied. (p. 251)

Dewey argued that the distinction between ludic and work activity was not restricted to the difference between childhood or adulthood. Play could be done in all stages of life, but these had different emphasis: "There is no distinction of exclusive periods of play activity and work activity, but only of emphasis" (Dewey, 1997, p. 212). Play, Dewey wrote, was "an imaginative activity" (p. 246) that offers freedom of action and thought, as it expands the habitual responses and, although only momentarily, dissolves the limitations of the present reality. He described it as a "natural, unforced expression" (Dewey, 2008, p. 340). As people matured, Dewey recognised that they tended towards activities that allowed them to achieve ends with "tangible and visible" results, like games of chance, according to the author, of questionable moral value. According to Dewey, play in childhood shaped the fantasy of the possibility (up to a certain real point) so that it tended to generate an *attitude of absorption*, until in adulthood it faded as its unachievable and impossible to materialise character was perceived rationally. Observable results were necessary to permit people to have a sense and a measure of their own powers. When fantasy was recognised as such, the mechanism for creating objects in fantasy is feasible for stimulating intense action. It is enough to observe the face of children who are really playing to realise that their attitude is of serious absorption; this attitude cannot be maintained in adulthood, when the environment ceases to offer an adequate stimulus (Dewey, 1997, p. 239).

According to Dewey's works, the division between play and work, so popular in Western culture, was another dualism that falsified reality. For Dewey, it made no sense to state that play emphasised the process and work of the product, as this could lead people to a "false [and] unnatural separation between process and product" (Dewey, 1989, p. 164). Nor was it related to the presence or absence of an end, as both work and play hid an end. Consequently, the place where attention should be focussed to identify and differentiate the two activities was more on the interest that people exercised in the activity itself. Both activities had means and ends although in play "the interest is more direct" as the children entered into a state of "hypnotic daze" and they responded to "a direct excitation" (Dewey, 1997, p. 237).

The author argued that, far from what was usually thought, play was not incompatible with industry or schools. "It is the business of the school," he said, "to set up an environment in which play and work shall be conducted with reference to facilitating desirable mental and moral growth" (Dewey, 1997, p. 170). The work of educators was based on identifying the form and interest of the development of the activity; that is, if it "flowed on from moment to moment", referring to play, or if the activity tended "to culmination," referring to work (Dewey, 1989, pp. 213-214).

In *How we think* (1933), the author argued that what determined whether an activity was approached from its ludic character was the attitude and interest of the people in it. Dewey emphasised the need to

educate in the development of a "playfulness" or "playful attitude" (Dewey, 1989, p. 210). What was important was not so much the type of activity, but rather the "playful attitude" with which any activity was performed. In this way, one same activity could be approached from an attitude that flowed or tended towards culmination. It is consequently not for Dewey (2013) an activity, but rather a "mental attitude" (p. 83).

For Dewey, as for Addams, play was the original expression of all classes of art (Skilbeck, 2017). For Dewey, "work which remains permeated with the play attitude is art" (Dewey, 1916, p. 219). The playful attitude was related to the artistic ideal, a mental state that combined the ludic and the serious (Dewey, 1989, p. 220). It was a mental habit that imparted a new attitude to life. The activity of the artist was an example of how ends and means could be harmonised in adult life. Play, in the context of childhood, represented this harmony between ends and means, between the serious and the simulated.

In *Art as experience*, Dewey (2005) established connections between play and art, underlining their shared roots in action, in "doing something" (p. 282). Play, he wrote, gives an external manifestation to images; it makes ideas interact with objects. Objects function as stimuli for experimentation and action, enabling the idea to come to fruition. As the idea evolves towards a plan with an end as a result of this interaction, play transforms into work, that is to say, it receives an external purpose. In this conception, work includes the "work of art" (Dewey, 2005, p. 283). Thus, Dewey argued

that “playful attitude becomes interest in the transformation of material to serve the purpose of a developing experience. Desire and need can be fulfilled only through objective material” (p. 285).

In art, freedom is achieved through the manipulation and transformation of the material, turning it into expression; in play, according to Dewey, freedom is achieved through the imaginative expansion of the limits through action (that is to say, doing-believing). In both cases, freedom prospers over restriction and in turn comprises the fertile ground for the imagination.

Dewey argued that for a work to be done in a satisfactory way, workers had to be able to “enjoy themselves in the production process itself” (Rodríguez, 2018, p. 143) and, consequently, play and work overlapped on a gradient. In this sense, the experience needed the connection between the ludic and attitude and work attitude. In the words of Dewey “play must imperceptibly transform itself into work” (Dewey, 2008, p. 318). Schools should, therefore, focus their attention on the development of this ludic attitude in play and in work.

Years later, Dewey published his work *Experience and education* (1938) in which he explained how play should be aimed at educating society. In this book, he made a similar distinction to that found in Mead’s approach (which we will consider in detail below) between play, game, and work. Dewey conceptualised play as a free, spontaneous, symbolic, and plastic activity (pretend play). The game was the inter-

mediate space between play and work and had both rules and defined objectives. In a game, unlike in play, there is a commitment to the environment and to the needs and preferences of others. Baseball exemplified a game with rules, agreements, and shared expectations with the challenge of achieving a shared objective. Ultimately, the approach of both pragmatists, whether in its aesthetic meaning (Addams) or in its conceptualisation as an attitude that inclines towards the imagination (Dewey), seeks to support the idea that play is vital for social progress and democracy.

4. *Play, game, and the generalised other of George Mead*

George Herbert Mead (1863-1931) was one of the founders of pragmatism, along with Pierce, James, Dewey, and Addams. Mead was a great friend of Dewey and Addams and his articles contributed to the development of disciplines such as sociology and modern psychology, and he was widely known as the instigator of symbolic interactionism.

In his address *The relation of play to education* (1896), Mead distinguished between three types of general human activities: work, art, and play. Work was an activity with a defined end and its means were directed at achieving this end. As Dewey also argued, in art the attention was on the harmony between means and ends. Finally, play was a spontaneous activity that lacked extrinsic ends and means. Mead argued that schools should not undertake activities such as work, but instead offer and “arrange these stimuli [so] that they

will answer to the natural growth of the child's organism" (Mead, 1896, p. 145).

For Mead, doing ludic activities was a form of spontaneous expression resulting from an abundance of energy. An "escape valve" through which children could express their new learning. As with Addams, his notion of play as an expression of the accumulation of energy, seems to have German influences from the philosophy of Schiller and Lazarus. Children's activities in the process of growth included play, in other words, dedicating themselves to what they did with a "native interest". Education had to take charge of creating a sufficiently stimulating environment for "spontaneous use of ... coordinations" (Mead, 1896, p. 145). In other words, finding the appropriate stimuli to awaken their senses and create synaptic connections (or coordinations).

In his text "The kindergarten and play" (n. d.), Mead asserted the need to recognise the nature of the child through advances in psychology in relation to the evolution of human beings (Mead, n. d.; 1934). In the *kindergarten*, it was necessary to find the appropriate educational processes and organise them so that they would be done spontaneously with a view to the subsequent adult activity (work). Mead stated his foundational idea in the following terms: "We only have to order his world" (Mead, n. d.; 1934). With this, he referred to games essential for life and nature such as seeking food, refuge, care, etc.

Manual and sensory education were implemented in the *kindergarten*. To do

this, activities relating to objects were practised, such as working with textiles, building shelters, and hunting. This sought to elicit emotional and imaginative forms or reactions that would later shape the moral and aesthetic judgement of the adult. In synthesis, the principal question of education in the *kindergarten* for Mead was to organise the educational activities for children in a way that they would develop them spontaneously. In this sense, Dewey's ideas about the need for play to progressively and unconsciously become work are apparent.

Play was especially important for Mead as it mediated in processes of construction of the mind and of the self. For him, the mind was the product of the individual's participation in society in a process of social interaction in which he or she would learn to use socially recognised symbols (Mead, 1934). Like Dewey, Mead rejected the body-mind dualism typical of Platonic approaches. Far from being born with an already developed mind, people construct it through contact and interaction with the social environment. In Mead's words:

Mind arises in the social process only when that process as a whole enters into, or is present in, the experience of any one of the given individuals involved in that process. When this occurs, the individual becomes self-conscious and has a mind; he becomes aware of his relations to that process as a whole, and to the other individuals participating in it with him; he becomes aware of that process. (Mead, 1934, p. 134)

Mead differentiated between three types of instances of the self involved in

the construction of the mind: I, me, and the self. The social construct of the self was mediated by two processes. Firstly, the response or the drive of the individual to the attitudes of others (I) and secondly, the organised set of attitudes of others that an individual assumes (me). This differentiation between me and I had previously been established by James; Mead subsequently developed it and linked it to the game.

According to Mead's theory, the construction of the self was based on the reflection of the processes of interaction between the me and the I during the interaction in social processes such as: language, play, and the game. The explanation for the distinction between these activities can be found in his essay "Play, the game and the generalized other" (1934), according to which the differentiation between play and game had a different implication and degree of commitment in the interaction with others.

Mead connected to the evolutionist narratives of the game. He argued that the first symbolic human interaction was carried out through what the author called the *conversation of meaningful gestures*. "Gestures," according to Mead, were "movements of the first organism which act as specific stimuli calling forth the (socially) appropriate responses of the second organism" (Mead, 1934, p. 14). So, prior to formal language, gestures were ludic interactions that marked the start of the first forms of social communication and interaction. The first ludic interactions by means of gestures were loaded with symbolic value for babies.

Once language was acquired, younger children as well as more *primitive* people would generally practise play or a symbolic play where they interpreted a role other than their own: "there we have a much more primitive response; and that response finds its expression in taking the role of the other" (Mead, 1934, p. 153). According to Mead, the practice of this type of game would be very similar to the work that was done in the *kindergarten*. This categorisation included processes such as the representation of figures like gods and heroes, but also important figures such as mothers and fathers, and the practice of different professions. In play, there was no type of ethical and political commitment to otherness, as "the child says something in one character and responds in another character, and then his responding in another character is a stimulus to himself in the first character, and so the conversation goes on" (Mead, 1934, p. 159). Consequently, in play, individuals did not have their own individual or defined character or personality.

In contrast, the game was another type of higher game practised at older ages and including taking into account the attitudes and behaviour of the other people involved. In the game, individual attitudes and behaviours are articulated in a group, social body, or community, which Mead called the "generalised other", capable of "controlling his own behaviour or conduct accordingly" (Mead, 1934, p. 154).

Through games, the individual developed a self-conscience resulting in acceptance of the functioning of a social group that shared a common aim. It is in this

type of game that they started to seek a sense of social belonging and as a consequence it is when their personality and character starts to form. Mead situated the practice of the game as the genesis of the process of formation of the moral personality (Miras-Boronat, 2013).

The importance of the game lay in its connection with the development of experience as only in this type of game could they have an "individual's experience" (Mead, 1934, p. 159). To explain the social meaning of the game, Mead used the notion of shared "ownership" as "one must have a clear attitude of control of one's own property and respect for the property of others". What made a group of people a society were the distinct forms of social organisation that displayed common aims and attitudes such as religious beliefs, education, or family relations. In Mead's words: "we cannot have rights until we have common attitudes" (Mead, 1934, p. 164).

The main difference between game and play was therefore found in the involvement and control of the individual in the attempt to handle the complexities of a community or group during the ludic activity. Participating in a game involves not only understanding the interaction with others, but also understanding how the others can interact in a wide variety of situations. Playing the game was a reflection of what happened in the daily life of people, given that "what goes on in the game goes on in the life of the child all the time." (Mead, 1934, p. 160). There was therefore a connection between game

and the development of life in a community and in a society. This is why, for Mead, team sports were so valuable in moral and political terms.

The nature of the ludic activity, expressed in its two fundamental forms, play and game, was governed by evolutionary principles that went from some more primitive forms of expression (play) to more advanced forms (game). Like Addams, Mead showed great concern for the function of the game in society. Like other reformers from the period, Mead and Addams were in agreement on the potential of team sports such as baseball or basketball, in fact these were frequently practised in the Hull-House settlement.

In summary, what we find in Mead's works on ludic activity is a continuum between different activities, game and play, which are fundamental for the development both of the self and the moral development of people. For Mead, the game was fundamental in the social and cognitive development of people. Children learnt to interact with others and they acquired knowledge about the rules of a society through play first and then through the game. When playing the game, children were able to put themselves in the role of the other, that is to say, to understand the forms of thought, action, and feelings of someone who is both similar to and different from ourselves.

5. Conclusions

The discussion about the extent, boundaries, and intersections of the ludic and the

educational remains alive today. Most current studies argue for the educational value of play as a means for dynamizing school learning (Prieto-Andreu et al. 2022). The pragmatists considered here argue that play is of value not so much as scrupulously designed material, a teaching method in search of a lost motivation or a means for curriculum development of the famous key competences, but instead they conceptualise play from a socially broad educational vision that goes beyond (although, in a way, also includes) the academic-school sphere. The important contribution of these three authors to the debate about the ludic and the educational is that play could be key for the *cultivation of democracy*. Democracy here is not so much a form of government but rather: an organic and dynamic form of human association based on: the desire to participate, display oneself, and share with the world; the conception of people as incomplete beings who mutually enrich one another (self); sensitivity towards plurality; openness, curiosity, and a commitment to the reality of the other (especially with marginalised or excluded people); harmony, mutual support, and trust; comprehensive, sincere, and reciprocal communication; the collective imagination; the search for the balance of individual and social freedoms or the conviction that improving society (or the group) is an expression of progress both individual and social, among others. The pragmatists showed insight when arguing that what children did when they played had great implications in their real life and so in their present. that what happened in play was not the expression of dreams or fantasies that were unattainable or were frustrated in the terrain of the unreal, but

that play was an activity that was sufficiently everyday and real for an extraordinary variety of actions and ideas to be put into practice and put to the test. Its openly aesthetic and everyday character, following Dewey and Addams, could be framed within what Yuriko Saito (among others) has called an *everyday aesthetic*. Play *makes people believe* that they are in a mental, corporal, affective, spiritual and aesthetic state of spontaneity, direct interest, curiosity, fluidity, a sensation of absorption, wonder, experimentation, and searching for variation that inclines them to participate directly in life and so sustain the vital signs of democracy. Accordingly, through the everyday aesthetic play could offer continuous experiences of participation for constructing the self (between similarities and differences perceived by others and self-perceived) and for cultivating democracy in a profoundly *pleasant* and *virtuous* way. The pragmatists trusted in the aesthetic experience of play as one of the most powerful possibilities for not only keeping democracy alive, but also for cultivating a cosmopolitan citizenship where the construction of the self remains open to interchange with the different or the unknown for mutual enrichment, and this is especially relevant in the intercultural societies that we live in now. Conceptualising play from a cosmopolitan outlook would involve incentivising encounters between people of different orientations (religious, ideological, cultural, linguistic, etc.) so that they coexist in times and spaces. Something that David Hansen (2013) has argued in his many works is the possibility of “fus[ing] reflective openness to new people, ideas, values and practices with reflective loyalty to local commitments and ways

of life” (p. 158). Thus overcoming possible rivalries or domineering attitudes that denote superiority and that could hinder the development of human relations based on harmony, solidarity, and egalitarianism. So, for pragmatists, education in its broad sense (like play) is a profoundly social experience and play helps create this social ambience that is directed towards the search for justice, progress, and the transformation of the individual and society.

In view of the foregoing, and in conclusion, this article does not suggest rejecting the conceptions of play that argue for the creation of materials, ludic methodologies, or the reshaping of school or urban spaces intended for play; these educational demands are, of course, of profound value, but (especially in regulated educational contexts, including the university) we are perhaps still unable to appreciate, from a broad and complex perspective, the educational value of play in human affairs. Play can be an aesthetic and everyday experience of great value in the cultivation of democracy.

Note

¹ While it is true that the everyday aesthetic is a matter of topical interest in Western faculties of philosophy and education, Hull-House was probably one of the first efforts to expand the consideration of the artistic towards the aesthetic and to reconsider it from the everydayness of people. For more information, see the doctoral thesis *Educación, juego y pragmatismo en el settlement Hull-House: del playground de Jane Addams a los playworkers de Neva Boyd* (2022).

References

- A fourth of July anticipation at the Abraham Lincoln Centre. (1908, July 2). *Chicago Tribune*, 280.
- Addams, J. (1902). *Democracy and social ethics*. MacMillan. <http://archive.org/details/cu31924032570180>
- Addams, J. (1907a, 3 d e agosto). Public recreation and social morality. *Charities and The Common*, 18, 492-494.
- Addams, J. (1907b). *Newer ideals of peace*. MacMillan. <http://archive.org/details/neweridealspeac02addagoog>
- Addams, J. (1908). Address to the Playground Association. *The Playground*, 25-28. <https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/4941>
- Addams, J. (1909). *The spirit of youth and the city streets*. MacMillan. <http://archive.org/details/spirityouthandc00addagoog>
- Addams, J. (1910). *Twenty years at Hull-House: With autobiographical notes*. Courier Corporation.
- Addams, J. (1911). Recreation as a public function in urban communities. *American Sociological Society Publications*, 6, 35-39. <https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/7260>
- Camas, L. (2021). Jane Addams y la educación socializada en el *pleasure ground* [Jane Addams and socialised education on the pleasure ground]. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 13 (2). <https://doi.org/10.4000/ejpap.2622>
- Camas, L. (2022). Bringing the origins of playgrounds into the current educational debate: Jane Addams and the kitchens of socializing democracy. In N. S. Miras, & M. Bella (Eds.), *Women in pragmatism: Past, present and future [Las mujeres en el pragmatismo: pasado, presente y future]* (173-186). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-00921-1_14
- Camas, L. (2023). Playing for the socialization of democracy: Reimagining Jane Addams' philosophy of education. *Philosophy of Education Journal*, 79 (2), 113-127.
- Camas, L., Del Prado, M., & Sánchez-Serrano, S. (2022). Game over? Perceptions of children's and adolescents' play and leisure during the Covid-19 lockdown. *International Journal of Play*, 11 (3), 311-326. <https://doi.org/10.1080/1594937.2022.2101278>

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* [How we think. New relationship between reflective thinking and educational process]. Paidós Ibérica.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. The Free Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Perigee.
- Dewey, J. (2008). Contributions to a cyclopedia of education. In J. A. Boydston (Ed.), *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924* [Las obras centrales de John Dewey, 1899-1924] (pp. 1912-1914). Southern Illinois University.
- Dewey, J. (2013). *The school and society and the child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Hansen, D. T. (2013). Cosmopolitanism as a philosophy for life in our time. *Encounters in Theory and History of Education*, 14, 35-47. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v14i0.5036>
- Hansen, D. T. (2023, September 6). *Democratic imagination in the university* [conferencia]. X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Barcelona, España. <https://www.ub.edu/ubtv/en/node/128840>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza.
- Jover, G., Camas, L., Martín-Ondarza, P., & Sánchez-Serrano, S. (2018). *La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo* [The contribution of children's play to the development of skills for active social change]. Universidad Complutense de Madrid.
- Mead, G. H. (1896). The relation of play to education. *University Record*, 1 (8), 141-145.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Mead, G. H. (1999). *Play, school, and society*. Peter Lang.
- Mead, G. H. (n. d.). *The kindergarten and play*. <https://brocku.ca/MeadProject/Mead/Unpublished/Meadu12.html>
- Miras-Boronat, N. S. (2013). Playground as the laboratory for democracy. Mead on games and play. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 65 (1), 93-102.
- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D., & Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: una revisión sistemática [Gamification, motivation, and performance in education: a systematic review]. *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), 251-273. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Quiroga, P., & Igelmo, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular [Waldorf education and play in the kindergarden: An outstanding theoretical proposal]. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 65 (1), 79-92.
- Rodríguez, C. (2018). *El trabajo y el juego en la sociedad industrial: una perspectiva deweyana* [Work and play in industrial society: A Deweyan perspective] [Doctoral Dissertation]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Filosofia-Crodriguez>
- Saito, Y. (2007). *Everyday aesthetics*. Oxford University Press.
- Skilbeck, A. (2017). Dewey on seriousness, playfulness and the role of the teacher. *Education Sciences*, 7 (1), 16.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.

Author's biography

Laura Camas-Garrido. Assistant Professor in the Department of Educational Studies at the Universidad Complutense de Madrid. Her research focuses on the exploration of the intersection between play, aesthetics, education, democracy, cosmopolitanism. She has studied authors such as Jane Addams, John Dewey, and George Mead. She has been a guest researcher at Queen's University (Canada), Teachers College of Columbia University (USA), Uppsala Universitet (Sweden), and the Universidad de Barcelona. She has done research in the *International Journal of Play*, *European Journal of Pragmatism*, *American Philosophy and Philosophy of Education Society Journal*, and with publishers such as Springer.

 <https://orcid.org/0000-0001-8077-2358>