

PLAY AND GAMES AS FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING TOOLS: HISTORICAL SNAPSHOTS

HAYDÉE SILVA OCHOA

ORCID.ORG/0000-0001-5239-4820

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

silva8a@unam.mx

Abstract: *Nowadays, “gamification” emphasizes a certain vision of playfulness applied to education. Therefore, it is pertinent to review the ways in which the interest in pedagogical games and play has been expressed throughout history in the foreign language teaching and learning field. In this article, the playful vision promoted by five unrecognized language teaching authors is evoked, from the 1st to the 18th century of our era, underlining how each approach is articulated with its historical, social, cultural —and even economic and religious— contexts.*

KEYWORDS: LANGUAGE AND CULTURE; PEDAGOGICAL TOOLS; PLAYFUL APPROACH; DIACHRONIC PERSPECTIVE; CONTEXTUALIZATION; HISTORY OF PEDAGOGY

EL JUEGO COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE UN IDIOMA EXTRANJERO: CINCO INSTANTÁNEAS A TRAVÉS DE LA HISTORIA

HAYDÉE SILVA OCHOA

ORCID.ORG/0000-0001-5239-4820

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

silva8a@unam.mx

Resumen: En un momento en que la “gamificación” enaltece cierta visión de lo lúdico aplicado a la educación, resulta interesante arrojar una mirada retrospectiva para indagar de qué manera(s) se ha expresado el interés por el juego pedagógico aplicado a la enseñanza/aprendizaje de idiomas a lo largo de la historia. En este artículo, se evoca la visión del juego promovida por cinco figuras poco conocidas de la didáctica de idiomas, desde el siglo I hasta el siglo XVIII de nuestra era, procurando subrayar cómo cada postura se articula con su contexto histórico, social y cultural –e incluso económico y religioso.

PALABRAS CLAVE: DIDÁCTICA DE LENGUAS Y CULTURAS; ENFOQUE LÚDICO; PERSPECTIVA DIACRÓNICA; CONTEXTUALIZACIÓN; HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

En el ámbito educativo, el juego suele vehicular representaciones ambivalentes por no decir contradictorias: herramienta atractiva y riesgosa, procedimiento innovador y poco serio, recurso milagroso o fútil, etcétera. En una época como la nuestra, en la que la “gamificación” (Silva, 2013) enaltece de manera notoria lo lúdico, puede resultar interesante arrojar una mirada retrospectiva e, incursionando en un campo poco explorado hasta ahora, indagar de qué manera(s) se ha expresado el interés por el juego pedagógico aplicado a la enseñanza/aprendizaje de idiomas a lo largo de la historia. Este es el objetivo del proyecto de investigación llamado *El juego en la enseñanza de idiomas: exploración de las representaciones y las prácticas lúdicas en la didáctica de las lenguas y las culturas desde la Antigüedad hasta nuestros días*, iniciado en 2013,¹ dentro del cual se inscribe el presente trabajo.

En este texto, el lector será invitado a descubrir, a manera de instantáneas atrapadas al vuelo, cinco estampas relacionadas con la visión del juego promovida por diversas figuras de la didáctica de idiomas, con un doble propósito: enfatizar cómo cada postura se articula con su contexto histórico y sociocultural, así como invitar a la reflexión acerca de lo que la “gamificación” dice de nuestro tiempo. Las cinco estampas elegidas abarcan un periodo que va del siglo I al XVIII de nuestra era y como se verá, pueden resultar pertinentes para interrogar la situación actual. Cada instantánea va seguida de una breve discusión, y las consideraciones finales buscan proponer una síntesis de diferentes aspectos que han de ser tomados en cuenta al indagar las funciones pasadas, presentes y futuras del juego en la enseñanza/aprendizaje de idiomas.

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Objetivos e hipótesis

El proyecto dentro del cual se inscribe esta investigación persigue dos objetivos principales: por un lado, identificar y promover herramientas lúdicas para la enseñanza/aprendizaje del francés, en particular, y de las demás lenguas

1 La fase inicial del proyecto se realizó en el marco de una estancia sabática (2013-2014), con el valioso apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

en general, gracias a una visión panorámica de la evolución histórica de las representaciones y prácticas asociadas al juego, así como su relación con el contexto histórico y sociocultural en el que están o han estado inscritas; por otro, contribuir a la innovación docente mediante la diversificación de las herramientas de enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera, difundiendo el uso razonado del juego como instrumento pedagógico.

Una amplia revisión de la literatura permitió, según se verá más adelante, esbozar una primera versión del panorama en cuestión, sustentada en cuatro hipótesis: 1) el desarrollo y la utilización de herramientas lúdicas para la enseñanza/aprendizaje de idiomas están estrechamente relacionados con el contexto histórico y sociocultural en el cual se inscriben; 2) el juego pedagógico es una práctica que no está ni ha estado ligada de manera exclusiva a una metodología de enseñanza particular, sino que puede expresarse de diversas maneras en el marco de acercamientos metodológicos diversos, remitiendo tanto a representaciones como a prácticas individuales y colectivas múltiples y, en ocasiones, contradictorias; 3) el cabal aprovechamiento del juego como herramienta pedagógica requiere de un buen conocimiento de las representaciones y prácticas lúdicas pasadas y presentes; 4) el conocimiento de estas representaciones y prácticas puede contribuir eficazmente a la diversificación de las herramientas de enseñanza/aprendizaje en el aula de idiomas, tanto al permitir retomar prácticas anteriores como al abrir posibilidades de innovación docente.

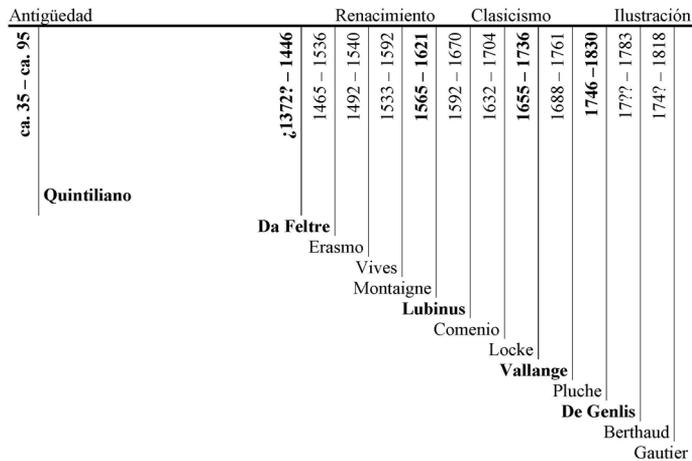
Autores seleccionados

Desde luego, en este breve espacio, es imposible presentar un panorama exhaustivo de la evolución diacrónica de la noción de juego en relación con la didáctica de lenguas y culturas. Para acotar el tema, he elegido tomar como punto de partida la obra de Quintiliano, por ser la referencia documentada más antigua que mi investigación ha permitido detectar hasta hoy, en los albores de nuestra era,² y tomar como punto final las postrimerías de la Ilustración,

² Si bien existen referencias explícitas al uso del juego como herramienta para el aprendizaje de idiomas entre los pueblos orientales de la Antigüedad, como fenicios, arameos y hebreos

a inicios del siglo XIX, era de grandes transformaciones metodológicas (véase figura 1). De manera deliberada, decidí no enfocarme en autores famosos cuya postura sobre los idiomas es relativamente conocida (Erasmus, Vives, Montaigne, Comenio, Locke), aunque los mencionaré brevemente llegado el momento. Me pareció preferible prestar atención a propuestas menos estudiadas hasta hoy, como las de da Feltre o Lubinus. Finalmente, de entre las varias opciones posibles para el siglo XVIII, di prioridad a Vallange y a Madame de Genlis: en el primer caso, por el sitio absolutamente central que ocupa el juego en su obra; en el segundo, por tratarse de una de las pocas mujeres de su época que, habiendo recurrido al juego como recurso pedagógico, dejó testimonios escritos de su trabajo en torno a la enseñanza de idiomas.

FIGURA 1. PROMOTORES DEL JUEGO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE IDIOMAS (SIGLOS I-XVIII)



(Caravolas, 1995: 9-10), no ha sido posible hasta ahora documentar más ampliamente tales aseveraciones.

INSTANTÁNEAS

A continuación, invito al lector a descubrir cinco breves estampas, seguidas de algunos elementos complementarios de información que habrán de alimentar la discusión final. Las escenas descritas no obedecen al criterio de exactitud histórica, sino que buscan presentar de manera amena algunos de los rasgos sobresalientes del pensamiento educativo de los autores elegidos.

Marco Fabio Quintiliano

Roma, finales del primer siglo después de Cristo

Estamos en la capital del Imperio romano, a finales del siglo I d.C. Un grupo reducido de niños varones se halla reunido en una noble morada. Los pequeños han venido a aprender latín y griego bajo la dirección de un maestro convencido de que el deseo de aprender depende de la voluntad individual de los alumnos. Contrariamente a lo más usual en ese tiempo, el docente considera que en la enseñanza no cabe la violencia, por lo cual ha dejado su férula de cuero en casa. Los niños están orgullosos de ser sus discípulos, pues comparten ese honor con alumnos famosos, trátase de los sobrinos del emperador Domiciano, de los hijos de la emperatriz Domitila, o bien, de Tácito y de Plinio el Joven. No es ese, empero, el principal motivo de su presencia. Los alumnos están ahí, sobre todo, porque disfrutaban las clases, ya que al dirigirse a ellos, su maestro les ruega, los alaba y les aplaude siempre lo que saben. A menudo los hace competir entre sí, los recompensa con premios, e incluso les hace creer en ocasiones que llevan la victoria aunque no sea así. No les impide que jueguen un poco durante la clase, pues ve en ello una señal de viveza, porque afirma que la tristeza y la melancolía no predisponen al estudio.

Dada su experiencia, demuestra que es más eficaz trabajar apelando a todos los sentidos, que recurrir únicamente al discurso; el maestro llevó consigo un juego de figuras: se trata de letras de marfil presentadas a los alumnos para que las manipulen, miren y señalen por su nombre. Hace falta decir que no todos disponen de los mismos recursos que un rico patricio de quien se cuenta que compró 26 esclavos, uno por cada letra del alfabeto, y les puso nombres que empezaran con una letra distinta para facilitarle a su hijo el aprendizaje del alfabeto.

Consideraciones sobre el juego en la obra de Quintiliano

Marco Fabio Quintiliano (*ca. 35-ca. 95*), retórico y pedagogo hispanorromano, dejó una honda impronta en las prácticas pedagógicas del mundo occidental. Su postura fue ampliamente retomada por pensadores humanistas y renacentistas, entre ellos Erasmo de Rotterdam —véanse Soriano Sancha (2015) y Caravolas (1995: 42)—, que han influido, a su vez, en el pensamiento contemporáneo de manera decisiva.

En su obra principal, *De institutione oratoria*,³ de doce volúmenes, Quintiliano aborda desde diversos ángulos el tema de la docencia, con particular énfasis en la enseñanza del griego y el latín. Sus alegatos a favor de una educación basada en la persuasión y no en la intimidación, desde una perspectiva de formación integral, tomando en cuenta tanto la dimensión afectiva del proceso como la importancia de estimular los sentidos, contribuyeron a replantear el papel del docente. Sin embargo, cabe destacar que Quintiliano, si bien defiende la pertinencia de una educación grupal, enfoca su labor en grupos reducidos de niños varones, pertenecientes a la clase alta de la sociedad.

Entre las herramientas pedagógicas promovidas por él, el juego a menudo es mencionado —aunque de manera discreta— principalmente a través de la importancia otorgada a la emulación y la competencia, traducida en el uso de halagos y recompensas:

Ni estoy tan ignorante de lo que son las edades, que juzgue que se debe apremiar y pedir un trabajo formal en los primeros años. De esto debemos guardarnos mucho, para que no aborrezca el estudio el que aún no puede tenerle afición, y le tenga después el odio que una vez le llegó a cobrar. Esto ha de ser como cosa de juego: ruéguesele al niño, alábesele, y a las veces alégrese de lo que sabe. Enséñese a veces a otro, aunque él lo repugne, para que tenga emulación; otras vaya a competencia con él, y hágasele creer las más veces que él lleva la victoria: estimúlese también con aquellos premios que son propios de la edad. (Quintiliano, 2004: I, cap. 1, 15-16)

3 Traducida al español como *Instituciones oratorias* (Quintiliano, 2004).

De esa manera, el juego aparece sobre todo como una treta pedagógica, destinada a tornar más aceptable, e incluso agradable, el proceso de enseñanza/aprendizaje, recurriendo, de ser necesario, a materiales tangibles que estimulen la vista, el oído y el tacto:

Para estimular a la infancia a aprender no desaprovebo aquel método sabido de formar un juego con las figuras de las letras hechas de marfil, o algún otro medio a que se aficiona más la edad, y por el cual hallen gusto en manejarlas, mirarlas y señalarlas por su nombre. (Quintiliano, 2004: I, cap. 1, 17; véase también I, cap. XI, 62)

Así, queda consolidada la dicotomía juego/trabajo, dentro de cuya lógica el primero sirve, ante todo, como receso propicio para retomar energías para el segundo:

[...] a todos se les debe conceder algún desahogo, no solamente porque no hay cosa ninguna que pueda sufrir un continuo trabajo [...] sino porque el deseo de aprender depende de la voluntad, donde no cabe violencia. Y así vuelven después a la tarea con mayor empeño, después de tomar ánimo con la diversión, y aun con más gusto; lo que no sucede en lo que hacemos por necesidad. No llevo a mal el juego en los niños, porque esto es también señal de viveza; ni puedo esperar que estando siempre tristes y melancólicos, puedan levantar el espíritu para el estudio, cuando lo tiene caído en cosa tan natural a aquellos años. (Quintiliano, 2004: I, cap. III, 30-31)

Esta perspectiva, que hace del juego un ardid válido y eficaz, ejerció una influencia duradera, perceptible aún en nuestro siglo. Tiene sus orígenes en el pensamiento griego clásico en torno al juego, ilustrado principalmente en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, donde el filósofo apuntala la oposición entre el juego y lo serio; asimila el primero al placer (sea pueril o corporal), afirma su carácter nocivo cuando es excesivo y su legítimo lugar dentro de una buena higiene de vida y una buena educación cuando es moderado (Silva, 1999: 36-39).

Vittorino da Feltre

Alrededores de Mantua, principios del siglo xv

Estamos ahora cerca de Mantua, en Italia. Corren ya los primeros años del siglo xv, soplan los vientos del Renacimiento. Un muchacho de origen humilde —llamémosle Giacomo— acaba de ser recibido en la Casa Giocosa (“la casa alegre” o “la casa del juego”), un internado donde estudian los hijos varones de los nobles y de los más destacados humanistas. Giacomo es pobre, pero demuestra talento para los estudios; ahora, convivirá de tiempo completo con sus pares y un grupo selecto de profesores, compartiendo con ellos un modo de vida sencillo y frugal.

Al entrar, Giacomo descubrió en la fachada del edificio una leyenda que reza: “Venid, niños; aquí se instruye, no se atormenta”. Sigue asombrándose de poder estar allí, pero ¿acaso el fundador de la institución no puso como condición a sus mecenas que las colegiaturas de los alumnos ricos sirvan para financiar los estudios de destacados alumnos sin recursos?

Vittorino da Feltre, el fundador de la Giocosa, le da personalmente la bienvenida a Giacomo. Le explica que en esa escuela se respetan los gustos y las inclinaciones de cada uno de los alumnos. El objetivo, dice, es promover y disciplinar sin castigos el desenvolvimiento espontáneo de su personalidad a través del juego, los ejercicios físicos, la cultura clásica, la ciencia y la música.

Con deleite, el joven descubre que su programa de estudios incluye al menos nueve deportes —natación, esgrima, equitación, lucha, carreras, saltos, arquería, caza, pesca—, disciplinas artísticas —música, canto, pintura—, además de filosofía, retórica, matemáticas, gramática, dialéctica, aritmética, geometría y astronomía, sin olvidar lenguas clásicas como griego y latín —de hecho, todas las clases se imparten en latín— ni, cosa extraordinaria para la época, lenguas vivas, como español y francés.

Consideraciones sobre el juego en la obra de da Feltre

El italiano Vittorino Ramboldini (1372/1378-1446), mejor conocido como Vittorino da Feltre, en referencia a su ciudad natal, es uno de los pioneros de la educación humanista. Encargado de la educación de los hijos del duque de Mantua, Gianfrancesco Gonzaga, así como de la de otros grandes humanistas de su época (Guarino da Verona, Poggio Bracciolini, Francesco Filelfo, entre

otros), da Feltre fundó en 1423 la que ha sido considerada como la primera escuela secular, donde profesores y estudiantes convivían de tiempo completo (Rodríguez González, 2011).

Si bien da Feltre no dejó ninguna obra escrita, sus ideas pedagógicas tuvieron gran influencia, al punto de ser considerado precursor de la “escuela nueva” desarrollada durante los siglos XIX y XX (Gadotti, 1998: 53; Hurtado, 2005: 211). La autonomía y el bienestar de los alumnos eran fundamentales dentro de un proyecto de formación integral de inspiración cristiana, donde el juego ocupaba un sitio preponderante entre las estrategias de enseñanza/aprendizaje:

La “Casa Giocosa” se considera la gran obra pedagógica de Vittorino al defender la idea de que la escuela no tiene que ser un lugar carente de interés, desagradable, una carga pesada o algo obligatorio, sino más bien un lugar confortable, alegre y útil para la vida. [...] respetuosísimo de los gustos y de las inclinaciones de cada uno de los alumnos, [Vittorino da Feltre] dirigió todas [sic] sus cuidados a promover y disciplinar el desenvolvimiento espontáneo de sus personalidades a través del juego, los ejercicios físicos, la cultura clásica, la ciencia, y la música [...] y educó el carácter, la personalidad y la sociabilidad de sus estudiantes. (Rodríguez González, 2011: s.p.)

Es escasa la información concreta acerca de los juegos llevados a cabo en la Giocosa. Todo deja suponer que la dimensión lúdica estaba principalmente relacionada con la emulación y las actividades deportivas, a tal punto que da Feltre ha llegado a ser considerado como “el creador de la Educación Física moderna” —Velázquez Gómez (1989), *La educación física en la educación básica*, citado en Ríos Hernández (2007: 25).

A falta de detalles, es difícil saber si el juego estaba presente en la enseñanza de todas las disciplinas dentro de la Giocosa, incluyendo los idiomas. Ahora bien, destaca como elemento innovador para su época la inclusión de las lenguas vivas en un currículo variado y ambicioso: la creciente unificación lingüística nacional de los grandes Estados modernos había puesto de moda el estudio de idiomas, dando como resultado la publicación de los primeros diccionarios y las primeras gramáticas (véase Caravolas, 1995: 42).

También cabe destacar el empeño puesto por da Feltre en promover la educación de alumnos de toda condición, al invitar a jóvenes de origen modesto a convivir con los de extracción más acomodada. Ciertamente, dado el número reducido de alumnos que podía recibir la escuela (alrededor de 70), el proyecto seguía siendo elitista; empero, la fama de la Giocosa llegó a ser tan grande que inspiró a muchos otros educadores de su época, e incluso posteriores, en toda Europa.

Eilhard Lubinus

Brno, finales del siglo XVI

Estamos en Brno, en la Moravia de finales del siglo XVI. Los vientos anuncian la Reforma. Reunidos en una escuela protestante, varios niños varones aprenden latín, manipulando letras y observando láminas ilustradas. Lo hablan como una lengua viva. Hoy recibieron la visita de un joven profesor. El visitante felicita a los alumnos por la rapidez de su aprendizaje, en comparación con otros niños. El maestro, orgulloso, responde que aplica los preceptos enunciados por el gran alemán Lubinus en su prefacio al *Nuevo Testamento*, es decir, un aprendizaje que toma en cuenta la lengua materna, promueve un papel activo por parte de los alumnos, apuesta por un aprendizaje sensorial y no duda en recurrir al juego.

El visitante toma nota. Dentro de algunos años, redactará, con base en éstos y otros principios obtenidos de su propia experiencia, la *Didáctica Magna*. Se llama Jan Amos Komenský (mejor conocido hoy como Comenio).

Consideraciones sobre el juego en la obra de Lubinus

Eilhard Lubinus (1565-1621), teólogo y filósofo luterano, es citado por Caravolas (1995: 66-68) entre los autores que en el siglo XVII se rebelaron contra “la tiranía de la gramática” en la enseñanza de las lenguas antiguas. En el largo prefacio a su edición trilingüe del *Nuevo Testamento* que data de 1614 (véase la traducción inglesa de Hartlib, 1654), Lubinus critica los métodos vigentes:

El buen método, según Lubinus, es aquel que se apoya en la lengua materna, alienta la participación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje, basa

la adquisición de conocimientos en la percepción sensorial y utiliza manuales de lengua ilustrados. (Caravolas, 1995: 68)⁴

Lubinus postula así la importancia de las imágenes (Hartlib, 1654: 19) e incluso de un acercamiento multisensorial más allá de la vista, al incluir el oído, el gusto, el olfato y el tacto (Hartlib, 1654: 33), con el fin de que las palabras latinas sean percibidas de manera más concreta. Comenio, en su *Orbis Sensualium Pictus* (1659) retomó y desarrolló estas ideas.

Las escasas referencias al juego por parte de Lubinus están relacionadas con ese enfoque concreto y multisensorial. El teólogo afirma, por ejemplo:

[...] para el conocimiento de las formas o siluetas de las letras y la distinción entre una y otra, la dificultad puede ser superada de manera más sustanciosa y sencilla si se fabrican ciertos instrumentos para representar la forma exterior de cada letra [...], gracias a los cuales los niños pueden aprender a conocer las letras incluso jugando entre sí, sin duda en unos cuantos días. (Hartlib, 1654: 18)⁵

La relevancia de la obra de Lubinus obedece, desde luego, a la influencia que habría de ejercer en la de Comenio, considerado a menudo “el padre de la didáctica”. Sin embargo, cabe subrayar que el aporte de Comenio no solo proviene del carácter radicalmente innovador de sus ideas, sino de su capacidad para desarrollarlas y presentarlas de manera organizada. Destaca

4 “La bonne méthode, selon Lubinus, est celle qui s’appuie sur la langue maternelle, encourage la participation active des élèves au processus d’apprentissage, fonde l’acquisition des connaissances sur la perception sensorielle, et utilise des manuels de langue illustrés”. Salvo indicación contraria, las traducciones son mías.

5 “[...] to the knowing of the formes or shapes of Letters, and the discerning of one from another, that hardship may be overcome far more compendiously and easily, if certain Instruments be made to represent every letter in its outward forme [...]. By which help Children may learn to know the Letters even a playing with one another, out of doubt in a very few dayes”.

la continuidad con la obra de Quintiliano, así como el tema del aprendizaje activo del idioma —aunque se trate de una lengua muerta—, que reaparece por la misma época en otros autores, como Montaigne:

En cuanto al griego, del cual casi nada conozco, mi padre intentó hacérmelo aprender por arte, mas de un modo nuevo por un procedimiento de distracción y ejercicio. Estudiamos las declinaciones a la manera de los que se sirven del juego de damas para aprender la aritmética y la geometría. (Montaigne, 2003 [1580]: 132)

Monsieur de Vallange

Palacio Real, París, 1711

París, a principios del Siglo de las Luces. Monsieur de Vallange hace antesala para ser recibido por el duque de Borgoña, padre de Luis XV. Amparado en varias décadas de experiencia docente, entre ellas ocho años como gobernador de un noble señor, presenta una propuesta para un sistema completo de educación, basado en la asociación entre estudio y juego, tanto para el joven príncipe como para alumnos de toda condición. Con el fin de enseñar latín a los niños y niñas!, sin que se den cuenta, y de manera lúdica, propone diversas estrategias: jeroglíficos para memorizar las letras, juegos digitales y de cartas para aprender las reglas de gramática del latín, juegos con muñecas y con diversos objetos (plumas, guantes, pulseras “gramaticales”), galletas y pastelillos en forma de letras, juegos musicales para aprender cantando, etcétera.

Se trata de herramientas novedosas, sin duda, pero más novedosa aún es la idea de que en esas “salas académicas” la educación estará parcialmente a cargo de otros niños y niñas mayores, desde los siete años. Se dará de comer en la escuela a los alumnos, se organizará un sistema de transporte escolar y se cubrirán los gastos de la educación gracias al producto del trabajo realizado por los propios niños.

El duque escucha con interés. Le pedirá al preceptor de su hijo, Monseñor André-Hercule de Fleury, que acepte la dedicatoria oficial de la primera edición del *Système ou plan d'une nouvelle méthode pour apprendre facilement & en peu de tems la langue latine sans le secours d'aucun maître : avec des projets d'établissements propres à la jeunesse [sic]*. Lejos está de la postura que dará a

conocer Johann Stuve, a finales de siglo, según la cual uno de los intentos más lamentables y funestos del género humano consiste en instruir a los niños mediante el juego. ¿Para qué hacer agradable el aprendizaje? Si los niños no encuentran atractivo el contenido de lo que aprenden, dice, es porque todavía no están listos para él o no lo necesitan...

Consideraciones sobre el juego en la obra de Monsieur de Vallange

De la vida de Monsieur de Vallange (1655-1736), pedagogo de amplia y poco conocida obra, se sabe poco, a pesar de que, en palabras de Grandière, “sus [catorce] obras publicadas de 1719 a 1736 presentan proyectos de reforma de las estructuras y de los métodos de educación que anticipan, en todos los ámbitos importantes, los debates y las reformas de la segunda mitad del siglo [XVIII]”⁶ (Grandière, 1997: 414). Con amplia experiencia como maestro en la capital y en la corte, Vallange obtuvo inicialmente apoyo del duque de Borgoña,⁷ pero nunca logró concretar su sueño de fundar academias que aplicasen sus principios.

De entre los cinco autores elegidos para este acercamiento al papel del juego en la enseñanza de idiomas, el caso de Vallange es singular por diversas razones. Primero, es el único en exponer de manera amplia y detallada su visión del juego como herramienta pedagógica para facilitar el aprendizaje de un idioma. Segundo, su postura relativa a los idiomas —principal mas no exclusivamente el latín— cabe dentro de una propuesta de sistema educativo que abarca las más diversas materias. Además, Vallange considera la educación no solo de príncipes o jóvenes varones nobles, sino la de niños y niñas de toda condición social. Finalmente, este pedagogo forma parte de los autores

6 “[...] ses ouvrages publiés de 1719 à 1736 présentent des projets de réforme des structures et des méthodes d’éducation qui préparent, dans tous les domaines importants, les débats et les réformes de la deuxième moitié du siècle”.

7 El hecho de que el rey haya estado en edad escolar alentó de manera significativa los esfuerzos por mejorar los métodos de enseñanza durante la segunda década del siglo XVIII (véase Grandière, 1997: 420).

que supieron formular, desde principios del siglo XVIII, tres principios básicos de la enseñanza moderna de idiomas: tomar en cuenta las capacidades de los alumnos, sus necesidades e intereses —y, por ende, seleccionar, graduar y presentar adecuadamente los contenidos—; recurrir a su inteligencia, pero también a la percepción sensorial directa, para facilitar el aprendizaje; y, finalmente, mantenerlos activos (véase Puren, 1988: 39-40).

Pese a la preponderancia de lo lúdico dentro del abanico de estrategias pedagógicas, el paradigma del juego como treta sigue siendo dominante: no en vano uno de los volúmenes de Vallange lleva por título “El arte de enseñar el latín a los niños pequeños divirtiéndolos y sin que se den cuenta”.⁸

Sus propuestas, sumamente concretas, mencionadas más arriba (jeroglíficos, juegos digitales y musicales, juegos de cartas, juegos con muñecas y otros objetos, galletas y pastelillos...), son más diversas y atrevidas que otras sugeridas por pedagogos de la misma época (véase Grandière, 1997: 418-419). ¿No propone Vallange, por ejemplo, facilitar la memorización al proporcionar a los niños “mesas alfabéticas”, es decir, mesas cubiertas de arena, cenizas o cáscaras de huevo finamente pulverizadas, para que tracen en ellas letras y sílabas? Nacidas de un afán por identificar métodos novedosos, acordes con una lógica igualmente nueva y capaz de traducir una nueva visión del entendimiento humano (Grandière, 1997: 421), las ideas de este pedagogo “de campo” van a contracorriente de la educación impartida, por entonces, en la mayoría de los colegios. Vallange insiste en la función social del aprendizaje del latín, el cual, en su opinión, permite forjar ciudadanos útiles; establece una estrecha vinculación entre proyecto educativo y proyecto social; promueve de manera decidida un enfoque interdisciplinar; subraya la importancia de educar a niñas y mujeres, así como de hacerlas participar en la enseñanza; otorga un papel de primer plano a la imagen, a la expresión corporal y al canto.

Si bien Caravolas opina que “una de las razones del escaso eco hallado por Vallange depende quizá del hecho de que propone un método para aprender

8 *L'Art d'enseigner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en apperçoivent* (Vallange, 1730).

latín en un momento en el que en Europa se aprende sobre todo francés”⁹ (Caravolas, 1995: 121), en Francia sí se aprendían lenguas vivas, y Vallange desarrolló propuestas para enseñar diferentes idiomas desde la cuna: francés y latín para los príncipes antes de los tres años; español y portugués a partir de esa edad; alemán desde los cinco; seguidos por el holandés, el flamenco, el polaco, el ruso y el griego moderno antes de llegar a la adolescencia, mediante la utilización razonada del juego, “pues mi sistema consiste en que toda la educación de los príncipes transcurra entre juegos y diversiones; pero esos juegos no deben ser infructuosos”¹⁰ (Vallange, 1732: 55). Más allá de la prioridad dada al latín y del carácter sumamente ambicioso del programa educativo, todo parece indicar, como lo sugiere entre líneas Grandière (1997), que Vallange llega “demasiado pronto”: quizá hubiera encontrado ecos más favorables en el *Philanthropinum de Dessau*, fundado por Basedow en 1774. A tres siglos de distancia, muchas de las propuestas de Vallange ameritan ser mejor conocidas, reconsideradas y rescatadas.

Madame de Genlis

Plaza Real, París, 1823

Estamos nuevamente en París, en 1823. En el primer piso de un edificio de mediocre apariencia, vive una anciana cuyo departamento luce un tanto desordenado, incluso descuidado, y lleno de objetos insólitos. La septuagenaria, cuyos rasgos ajados dejan, empero, adivinar la gran belleza de sus años de juventud, se llama Caroline Stéphanie Félicité du Crest de Saint-Aubin. Condesa de Genlis y marquesa de Sillery, todos la conocen como Madame de Genlis. Hoy retirada en su modesta vivienda, no es fácil adivinar que fue educadora de príncipes y princesas, tutora de Luis Felipe y consejera del emperador Napoleón I.

9 “Une des raisons possibles du peu d’écho rencontré par De Vallange tient peut-être au fait qu’il propose une méthode pour apprendre le latin à un moment où en Europe on apprend surtout le français”.

10 “[...] il est de mon Systême que toute l’éducation des Princes se passe en jeux & en divertissemens; mais ces jeux ne doivent pas être infructueux”.

En sus momentos de nostalgia, la condesa de Genlis recuerda aquellos años en que, pese a los impedimentos legales para ello, el duque de Chartres —su admirador y amante— logró que la nombraran tutora oficial del futuro rey. En efecto, Luis Felipe habría de convertirse siete años después, en 1830, en el último rey de los franceses, justo antes de la muerte de su antigua maestra, a la que declaró querer más que a su propia madre.

La condesa tiene bien presente en la memoria aquella casa de Saint-Leu, donde cada uno de los hijos de los duques de Chartres tenía su propio jardín: cada niño ponía manos a la obra en compañía de un criado y del jardinero, ambos alemanes, con quienes solo se hablaba esa lengua. Durante los paseos vespertinos y la merienda solo se hablaba inglés, mientras que la cena era el momento de practicar el italiano, aprendido por los niños con un capellán nativo. ¡Cuánto disfrutaban todos las funciones de linterna mágica gracias a las cuales aprendían historia! También hacían teatro y fabricaban con esmero, a manera de “juguetes”, diversos objetos en miniatura, propios de diferentes oficios. Por la noche, antes de dormir, Madame de Genlis les leía textos en latín acompañada por un cómplice y fingía equivocarse para que su compañero la corrigiese, de manera que hubiera una “acalorada” discusión, en la que poco a poco los alumnos se involucraban.

Consideraciones sobre el juego en la obra de la condesa de Genlis

La condesa de Genlis (1746-1830), única mujer en la lista de los cinco autores seleccionados, tuvo una vida de tintes novelescos. Huérfana a temprana edad y casada a los 16 años con el conde de Genlis, es admitida en 1772 como dama de compañía de la duquesa de Chartres. Primero, se encargó de la educación de las hijas de la familia y, después, de la de los varones, entre ellos Luis Felipe de Orléans (1773-1850), último rey de los franceses (1830-1848). Tuvo una hija ilegítima con el duque de Chartres, entabló una polémica pública con Jean-Jacques Rousseau, apoyó inicialmente la Revolución francesa para refugiarse posteriormente en Suiza —su marido fue guillotinado—, se desempeñó como espía y consejera del emperador Napoleón I, escribió en 1822 una sátira feroz contra los filósofos de su tiempo y terminó su vida en la miseria, tal como lo explica Barrière en el prólogo a las memorias de la condesa (Genlis,

1857: 10). Ha pasado a la historia como una prolífica mujer de letras¹¹ y una pedagoga ingeniosa —aun cuando sus detractores hayan afirmado que “de entre tantas obras diversas, no hay una sola que haya merecido pervivir”— (Buisson, 1911);¹² en sus extensas memorias describe con lujo de detalles sus estrategias de enseñanza.

La condesa de Genlis estaba íntimamente convencida de la importancia de los idiomas en la educación de los príncipes:

Soy la primera institutriz de príncipes, en Francia, a la que se le ha ocurrido imitar la excelente costumbre, practicada en los países extranjeros, de enseñar lenguas vivas a los niños mediante el uso. Di a mis jóvenes princesas una camarera inglesa y otra que hablaba perfectamente italiano, de tal manera que a los cinco años entendían tres lenguas y hablaban perfectamente inglés y francés.¹³ (Genlis, 1825: 133)

La condesa incluso mandó traer de Inglaterra a una niña de seis años, Nancy Syms, elegida entre otras candidatas tras un largo proceso de selección. “Encantadora por su gracia, sus modales, su dulzura y su figura”¹⁴ (Genlis, 1825: 134), Nancy no hablaba una palabra de francés, y su misión consistía específicamente en jugar con las princesas para familiarizarlas con el inglés.

11 Para tener una idea de la amplísima obra de la condesa de Genlis —la cual incluye más de 140 títulos— y, sobre todo, del papel que desempeñó en su época como mujer de letras, véase, por ejemplo, “Madame de Genlis dans le champ éditorial de son temps” de Martine Reid (2011).

12 “De tant d’œuvres diverses, il n’en est pas une qui ait mérité de lui survivre”.

13 “Je suis la première institutrice de princes, en France, qui ait imaginé d’imiter l’excellente coutume, pratiquée dans les pays étrangers, d’apprendre aux enfants les langues vivantes, par l’usage. Je donnai à mes jeunes princesses une femme de chambre anglaise, et une autre qui savoit parfaitement l’italien, de sorte qu’à cinq ans elles entendoient trois langues, et parloient parfaitement bien anglois et françois”.

14 “[...] ravissante par sa grâce, ses manières, sa douceur et sa figure”.

Según cuenta en sus memorias (Genlis, 1857: 193-196), instalada con sus ilustres alumnos durante ocho meses al año en la mansión de Saint-Leu adquirida por el duque de Chartres, había asignado horarios específicos para practicar cotidianamente con hablantes nativos tres lenguas extranjeras distintas. El castillo y el jardín hacían las veces de escenario para las representaciones teatrales inspiradas en el *Recueil des voyages extraits de l'abbé Prévôt par M. de La Harpe*, y un pequeño teatro portátil permitía poner en escena cuadros históricos en el comedor cuando no se organizaban proyecciones con la “linterna mágica”. Más tarde, la condesa mandó construir una sala de teatro donde eran presentadas las obras escritas por ella.

Durante el invierno, la condesa regresaba con los niños a París; allí, practicaban a manera de juego los rudimentos de diferentes oficios y fabricaban objetos en miniatura, mismos que aún se exhiben hoy en el *Musée des Arts et des Métiers*.

Así, el juego es a menudo enunciado como tal en la obra pedagógica de la preceptora de príncipes y princesas, haciendo referencia a las actividades cotidianas compartidas con hablantes nativos, al trabajo manual y, sobre todo, a la expresión dramática.

Es preciso añadir que la pedagogía de la condesa de Genlis encajaba perfectamente con su tiempo: “Inspirada en la filosofía sensualista de Condillac, [la condesa] preconiza una educación basada en la observación y el contacto directo con la realidad”¹⁵ (Ricard, s.f.). De hecho, sus más célebres alumnos, los niños de la casa de Orléans y duques de Chartres, aprendieron a leer con una adaptación de los jeroglíficos ideados por Vallange (Guillaume, 1911). El enfoque práctico, e incluso experiencial, dado por la condesa de Genlis a sus enseñanzas ha sido destacado, entre otros, por Walker (2008), quien explora los aportes de la pedagoga del siglo XVIII a la didáctica del francés como lengua extranjera del siglo XXI.

15 “S’inspirant de la philosophie sensualiste de Condillac, elle prône une éducation basée sur l’observation et le contact direct avec la réalité”.

CONCLUSIONES

Lo que nos dice la historia

Las cinco instantáneas a través de la historia presentadas ilustran la presencia recurrente de la noción de juego en la pedagogía en general y en la didáctica de las lenguas en particular. Desde luego, cada uno de los cinco autores considerados pertenece a un contexto específico, y sería un error examinar sus respectivos aportes sin tomar en cuenta el carácter diacrónico del conjunto, así como la variabilidad de los parámetros en juego: los idiomas enseñados, los objetivos de la enseñanza de la lengua, los dispositivos de enseñanza (individual/grupal o formal/informal, entre otros criterios), los postulados metodológicos, los materiales y las prácticas; el sexo, la edad y la clase social de los estudiantes, los recursos económicos y las herramientas disponibles; la formación y la pertenencia disciplinaria de los docentes, etcétera. Sin embargo, resulta importante destacar las influencias mutuas, los puntos de coincidencia y la continuidad de ciertos temas, pues ello permite poner en evidencia hilos conductores útiles para el análisis, lo cual es el propósito de las siguientes líneas.

Cabe señalar que las consideraciones expuestas a continuación no deben ser entendidas como verdades definitivas, sino como hipótesis de trabajo formuladas a partir de un corpus limitado aún en proceso de estudio.

Antes que nada, es fundamental reconocer que, si bien el juego es mencionado en la obra de todos los autores seleccionados, casi siempre se trata —salvo en el caso de Vallange— de alusiones tangenciales, inscritas en una lógica dicotómica, las cuales suelen dar por sentado el alcance de la noción sin problematizarla de manera alguna, utilizándola como respuesta a una interrogante en lugar de someterla a examen.¹⁶ La teorización del juego es escasa durante el largo periodo de tiempo aquí considerado, por lo que es importante tener en mente las distorsiones que puede introducir en la interpretación de las obras el filtro de lectura propio de nuestro tiempo, sobre todo porque es justamente a partir del Romanticismo cuando los paradigmas ligados al juego empiezan a cobrar tintes positivos bajo la influencia tanto de

16 Fue necesario esperar la obra del filósofo francés Jacques Henriot para que el juego deje de ser una evidencia o un elemento de respuesta y sea puesto en el centro del campo de interrogación (véanse, principalmente, Henriot, 1983, 1989a y 1989b).

la relación entre juego e infancia como de la idealización del arte entendido como juego inaugurada por Schiller.

Asimismo, es notable la manera en que, pese a la importancia otorgada por al menos cuatro de los cinco autores a los materiales didácticos tangibles, el investigador se enfrenta a la escasez de huellas materiales —salvo en el caso de la condesa de Genlis, cuyas maquetas aún se conservan—, así como de obras escritas que aborden los fundamentos didácticos —excepto en el caso de Vallange— y los procedimientos pedagógicos relacionados con el juego. Incluso Vallange y la condesa de Genlis, que sí dejaron extensos y detallados escritos, callan los pormenores de la aplicación de sus herramientas lúdicas.

Por lo demás, antes del siglo XVIII, Quintiliano, da Feltre y Lubinus atendieron a un público esencialmente compuesto por niños varones de clase alta (salvo da Feltre, que buscaba explícitamente la inclusión de alumnos de extracción modesta). La cuestión del género y de la pertenencia a la élite puede ser considerada relevante si se toma en cuenta que solo Vallange presenta propuestas dirigidas a niñas de toda clase social, mientras que las primeras alumnas de la condesa de Genlis son princesas. Tampoco se debe olvidar que el nombramiento de una mujer como tutora de los niños de la más alta nobleza, sobre todo varones, generó en su época un gran escándalo. Es justamente una mujer la que, haciéndose eco de la filosofía sensualista de su época, se atreve a revolucionar el sistema de educación de los príncipes.

El punto anterior resulta crucial en la medida en que la utilización creciente del juego se manifiesta cuando la función social del aprendizaje de idiomas cambia y nuevos actores de la enseñanza incursionan en la didáctica de lenguas. En la obra de los autores aquí presentados, el juego pedagógico aplicado a la enseñanza/aprendizaje de lenguas, cuando es reivindicado como tal, parece tender a inscribirse dentro de proyectos de formación integral e interdisciplinaria, a menudo orientados a una función social, donde las lenguas no son mero objeto de estudio, sino herramienta para la vida. Es por ello que se da prioridad a un enfoque práctico y vivencial, cercano en mayor o menor grado a un dispositivo de inmersión, dentro del cual lo sensorial y lo corporal ocupan un sitio primordial, en detrimento del aprendizaje meramente intelectual dominante.

La estimulación sensorial está siempre presente a través de la vista —mediante el uso de imágenes y otros dispositivos visuales, como las “linternas

mágicas” de Genlis, utilizadas para analizar la historia (Genlis, 1791: 491)—, pero también del tacto —considérense las letras de marfil o las “mesas alfabéticas” descritas más arriba—, del oído —mediante las canciones, por ejemplo—, e incluso del olfato y del gusto —con los pastelillos gramaticales de Vallange—. La dimensión afectiva suele asimismo ser tomada en cuenta, y se busca desarrollar la motivación mediante mecanismos basados en el reconocimiento de logros, la emulación y las recompensas.

Perspectivas para nuestro tiempo

En una era como la nuestra, en la que la gamificación se ha convertido en un argumento promocional de primera importancia; en la que el aprendizaje mediante el juego ha sido incluido en la lista de las mayores innovaciones pedagógicas de 2013 (Sharples, McAndrew, Weller, Ferguson, Fitzgerald, Hirst y Gaved, 2013); y en la que se desarrollan de manera exponencial los “juegos serios”, los “juegos útiles” y las aplicaciones educativas móviles, incluyendo las aplicaciones ludolingüísticas (Silva, 2015), resulta interesante arrojar una mirada retrospectiva para ponderar qué tan innovadoras son realmente las propuestas actuales. El breve panorama aquí presentado permite comprender hasta qué punto la moda actual de la gamificación tiene antecedentes mucho más añejos de lo que algunos sospechan, máxime cuando falta considerar el periodo de 1800 a la fecha, rico en exploraciones pedagógicas.

Sin duda, las herramientas tecnológicas han transformado nuestra manera de relacionarnos con las personas y el saber. Empero, las inquietudes de los pedagogos siguen siendo semejantes desde hace siglos: ¿qué enseñar a quién, cómo, dónde, cuándo y para qué? Al determinar si el juego puede ser una herramienta pertinente y eficaz para la enseñanza/aprendizaje de idiomas, es importante desbrozar con mirada crítica la noción misma de juego, poner en evidencia las razones por las cuales recurrimos a ella, examinar las diferentes respuestas que a lo largo de la historia se han dado a problemáticas semejantes y explorar nuevas sendas sin perder de vista las experiencias pasadas. Sea este acercamiento a Quintiliano, da Feltre, Lubinus, Vallange y la condesa de Genlis una oportunidad para entablar un diálogo fructífero con quienes a lo largo de la historia han planteado, cada quien a su manera, la interrogante del juego como herramienta útil para la enseñanza/aprendizaje de idiomas.

BIBLIOGRAFÍA

- Buisson, Ferdinand (dir.) (1911), “Genlis (Mme de)”, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d' instruction primaire*, París, Hachette, disponible en [<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2791>], consultado: 13 de septiembre de 2019.
- Caravolas, Jean-Antoine (1995), *Le point sur l'histoire de l'enseignement des langues (~3000-1950)*, Anjou, Quebec, Centre Éducatif et Culturel.
- Comenio, Jean Amos (1659), *Orbis Sensualium Pictus*, Londres, Kirton.
- Gadotti, Moacir (1998), *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI.
- Genlis, Stéphanie Félicité de (1857), *Mémoires de Madame de Genlis (en un volume)*, París, Firmin Didot Frères.
- Genlis, Stéphanie Félicité de (1825), *Mémoires inédits de Madame la comtesse de Genlis, sur le dix-huitième siècle et la Révolution française depuis 1756 jusqu'à nos jours*, tomo 3, París, Ladvocat.
- Genlis, Stéphanie Félicité de (1791), *Leçons d'une gouvernante à ses élèves, ou Fragmens d'un journal, qui a été fait pour l'éducation des enfans de monsieur d'Orléans*, tomo 2, París, Onfroy.
- Grandière, Marcel (1997), “Éducation et société dans la première moitié du XVIII^e siècle: de Vallange et ses projets de réforme complète de l'éducation, 1710-1740”, *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 33, núm. 2, pp. 413-432.
- Guillaume, James (1911), “Lecture”, en Ferdinand Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d' instruction primaire*, París, Hachette.
- Hartlib, Samuel (1654), *The True and Readie Way to Learne the Latine Tongue Attested by Three Excelently Learned and Approved Authours of Three Nations*, Londres, R. and W. Leybourn.
- Henriot, Jacques (1989a), “La question du jeu”, en André Jacob (dir.), *Encyclopédie Philosophique Universelle*, volumen 1: L'univers Philosophique, París, PUF, pp. 622-631.
- Henriot, Jacques (1989b), *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*, París, José Corti.
- Henriot, Jacques (1983), *Le jeu*, París, Synonyme-SOR.
- Hurtado, Alberto (2005), *Una verdadera educación. Escritos sobre educación y psicología del Padre Alberto Hurtado, S. J.*, Santiago, Universidad Católica de Chile.

- Montaigne, Michel de (2003), *Ensayos de Montaigne*, traducción de Constantino Román y Salamero, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, disponible en [<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ensayos-de-montaigne--0/html/>], consultado: 27 de mayo de 2015.
- Puren, Christian (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, París, CLE International.
- Quintiliano, Marco Fabio (2004), *Instituciones oratorias*, traducción de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, disponible en [<http://www.cervantesvirtual.com/obra/instituciones-oratorias--0/>], consultado: 27 de mayo de 2015.
- Reid, Martine (2011), “Madame de Genlis dans le champ éditorial de son temps”, *Revue de la Bibliothèque Nationale de France*, vol. 3, núm. 39, pp. 38-45.
- Ricard, Caroline (s.f.), “Histoire du jeu pédagogique”, *Aritma. Le site du jeu éducatif pour enseignants, orthophonistes, ludothécaires*, disponible en [<http://www.aritma.net/french/XVIII-eme-siecle/Introduction.html>], consultado: 27 de mayo de 2015.
- Ríos Hernández, Merche (2007), *Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad*, México, Paidotribo.
- Rodríguez González, Reynier (2011), “Formación humanista y cultura física en la pedagogía del italiano Vittorino Rambaldoni da Feltre”, *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*, año 8, núm. 16, disponible en [<http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/02/formacion-humanista-cultura-fisica-pedagogia-italiano-vittorino-rambaldon>], consultado: 27 de mayo de 2015.
- Sharples, Mike, Patrick McAndrew, Martin Weller, Rebecca Ferguson, Elizabeth Fitzgerald, Tony Hirst y Mark Gaved (2013), *Innovating Pedagogy 2013. Exploring New Forms of Teaching, Learning and Assessment, to Guide Educators and Policy Makers*, Milton Keynes, Institute of Educational Technology/The Open University, disponible en [http://www.open.ac.uk/personalpages/mike.sharples/Reports/Innovating_Pedagogy_report_2013.pdf], consultado: 27 de mayo de 2015.
- Silva, Haydée (2015), “Quatre pistes d'activités pour la classe de langue au carrefour du jeu et de la technologie”, *Interculturel*, vol. 19, pp. 49-64.
- Silva, Haydée (2013), “La «gamification» de la vie: sous couleur de jouer?”, *Sciences du Jeu*, vol. 1, pp. 1-12.

- Silva, Haydée (1999), *Poétiques du jeu. La métaphore ludique dans la théorie et la critique littéraires françaises au xxe siècle*, tesis de doctorado en Literatura y Civilización Francesas, París, Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle.
- Soriano Sancha, Guillermo (2015), “Erasmus y Quintiliano: algunas continuidades de la cultura romana en la Edad moderna”, *Erasmus. Revista de Historia Bajomedieval y Moderna*, núm. 2, pp. 133-141.
- Vallange, Monsieur de (1732), *L’Art d’élever les jeunes princes dès le berceau selon les principes de la physique, de la morale, de la politique et de la religion*, París, Antoine Gandouin.
- Vallange, Monsieur de (1730), *L’Art d’enseigner le latin aux petits enfants en les divertissant et sans qu’ils s’en aperçoivent. Dépendance de “L’Art d’élever la Jeunesse selon la différence des âges, du sexe et des conditions”*, París, Antoine Gandouin.
- Walker, Lesley H. (2008), “What Mme de Genlis might teach us today”, *Romantic Circles. A Refereed Scholarly Website devoted to the Study of Romantic-period Literature and Culture*, disponible en [<http://www.rc.umd.edu/pedagogies/commons/novel/walker.html>], consultado: 27 de mayo de 2015.

HAYDÉE SILVA OCHOA: es doctora en Literatura y Civilización Francesas por la Universidad de París III. Especialista en didáctica de lengua y culturas, cuenta con estudios en teoría literaria, didáctica, traducción, interpretación y ciencias del juego. Es autora de dos libros, entre ellos *Le jeu en classe de langue* (París, 2008) y coautora de tres más. Ha publicado cerca de 120 artículos en revistas nacionales e internacionales y ha impartido más de 220 talleres pedagógicos, principalmente relacionados con el juego en el aula de idiomas.

D. R. © Haydée Silva Ochoa, Ciudad de México, julio-diciembre, 2017.