

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

JORDI BRASÓ I RIUS^{1*}

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

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

Abstract

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

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

Introduction

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

Pere Vergés: escola i ludificació al començament del s. XX

JORDI BRASÓ I RIUS^{1*}

¹Departament de Teoria i Història de l'Educació.
Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona (Espanya)

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

Resum

El pedagog Pere Vergés constitueix un símbol de l'Escola Nova a Catalunya. El seu model, centrat en els interessos de l'alumne, va en la línia de l'escola renovada en oposició a l'educació purament memorística. S'aposta així per l'autonomia i autogestió de tot el procés d'aprenentatge per part de l'infant. El joc és útil al pedagog per encaminar l'alumnat cap aquesta filosofia educativa. Apareix, per tant, un ús ludificat de l'educació. En aquest treball, partint de les idees de desescolarització i pedagogia líquida, es reflexiona i qüestiona sobre el sentit de llibertat de l'infant que Vergés promou a partir d'aquest ambient. Mitjançant una metodologia basada en l'anàlisi de diversos textos del pedagog i alumnes seus, es tracta el valor lúdic del model, i s'estudien les seves possibilitats educatives. La recerca es basa en anàlisis de fons secundàries relacionades amb el tractament del joc a l'educació. Els resultats mostren l'alta motivació de la proposta, i el foment de determinats valors a tenir en compte per a la incorporació de models ludico-competitius i autogestionats pels propis alumnes a l'escola del segle XXI.

Paraules clau: educació física, Escola del Mar, escola nova, ludificació, joc, Pere Vergés

Introducció

En l'actualitat, la societat veu el joc generalment com un element més per a l'oci. Però es troben alguns pensadors que van més enllà d'aquesta visió superficial. Huizinga i Caillois són dos referents en favor d'una anàlisi de l'home i de la cultura a partir dels seus jocs (Caillois, 1958, 1986; Huizinga, 2001, 2008; Morillas, 1990). I també ho és Fink, que detalla que “l'home és tant essencialment mortal i amant, com treballador, lluitador i jugador” (Fink, 2011, pàg. 165). Però en el món educatiu, ni el joc ni l'educació física no ocupen un lloc preferent com a recurs pedagògic, tot i que hi ha excepcions, cada cop més (Guillén, 2015). I quan aquest apareix en l'àmbit educatiu sovint

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

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

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

és com a recurs per a l’aprenentatge d’algun contingut específic, tot i que també s’usa com a element per promoure la idea de llibertat en l’infant. Però la idea del joc com a símbol de llibertat amaga sovint el sentit verdader de la seva inclusió. Com a conseqüència, la voluntat real d’inclusió caldria buscar-la en la intenció de les classes dominants per controlar el poble (Brasó & Torredadella, 2017; Lerena, 1976). Un exemple són els procediments de ludificació, fenomen que sorgeix del món empresarial amb l’objectiu de fidelitzar els clients a partir de diverses propostes. La seva transferència als centres, però, és ben qüestionable, ja que davant d’aquests postulats d’iniciativa que elogien el model basant-se en idees com les de llibertat, creativitat i autonomia, es busca en realitat un guiatge, i una reflexió només superficial, no potenciant, gairebé mai, la capacitat d’anàlisi crítica profunda. D’aquesta manera, el sentit del poder provoca així una voluntat per dictar la veritat, segons les classes dominants (Foucault, 2008).

És oportú fer una anàlisi crítica, des d’aquest punt de vista, del regeneracionisme de finals del s. XIX que donà lloc a l’Escola Nova. S’inicià així una educació centrada en l’alumne i les seves necessitats, juntament amb la preparació per a la vida adulta. La creació de la Comissió de Cultura (1916) a Catalunya donà aquest impuls i implicà progressivament una renovació total, des dels edificis escolars, passants pels mestres i per la seva metodologia (Ajuntament de Barcelona, 1922, 1932; Saladrigas, 1973; Torredadella & Brasó, 2017). I el joc fou un dels eixos principals de diverses línies pedagògiques escolars. Teodoro Causí, com molts d’altres, ja el promovia i defensava: “Se li reconeix al nen el dret a jugar; però ahora se li administra amb precaució d’avar, doncs en lloc preferent al que aquell dret ocupa, col·loquem deures nombrosos, obligacions prolixes que manquen de ressonància en l’esperit infantil”. Afirmava així que inclús calia, a partir del joc, potenciar “una societat que sigui menys intel·lectual, si és precís, a canvi de ser més humana” (Causí, 1924, pàg. 27).

L’estudi analitza des d’una perspectiva lúdico-competitiva-educativa, i posant la mirada en l’educació física i el joc, el model de Vergés que algunes autories han detallat extensament (Brasó, 2015, 2016, 2017; Brasó & Torredadella, 2014; Torredadella & Brasó, 2015). S’ha pretès entendre tot el que envoltava la ludificació en aquesta pedagogia, a més d’esbrinar el sentit i importància que causaven aquestes pràctiques als alumnes, així com les emocions que es desprenien del model, el factor competitiu que generava o les relacions de cohesió

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

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

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

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

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

que es produïen. S'analitza també el possible guiatge i conducció que la ludificació pot implicar a causa de la voluntat per mantenir el poder sobre el poble, que tenen les classes benestants, i la permanent voluntat per incidir en el jovent a través de l'escola (Lerena, 1976; Stuart, 1991). Per tant, cal posar en dubte, analitzar i reflexionar sobre el model de Vergés a través del joc des d'aquest punt de vista. Així, ¿fins a quin punt la pedagogia de Vergés, i en general els models d'Escola Nova, dirigien els alumnes segons els interessos de les classes dominants? O al contrari, ¿el seu model es basava més en una desescolarització i una pedagogia líquida?

La metodologia s'ha basat en l'anàlisi de fonts primàries. Concretament s'han estudiat els diversos escrits, impressions i memòries, d'alumnes, exalumnes, professors i personal dels qui van passar pel centre. Aquests textos es recullen en diverses memòries de l'escola i principalment a la revista *Garbí* i el *Diari de Vilamar*, dues publicacions elaborades pels propis alumnes.¹ Les fonts primàries s'han contextualitzat amb fonts secundàries que permeten entendre aquesta filosofia lúdica i reflexionar sobre la seva intenció. La ubicació d'aquests documents s'ha obtingut a través de l'Arxiu de Revistes Antigues de Catalunya, ARCA, i del fons privat d'un dels autors.²

Tot aquest conjunt d'informacions permet tornar a dibuixar una part del que va ser un model pedagògic valorat arreu. Però la visió de domini de classes que pretén influir en l'escola també és analitzada i qüestionada en aquesta pedagogia. Es valora i es qüestiona, per tant, fins a quin punt la pedagogia ludificada de Vergés era *líquida* i desescolaritzada (Bauman, 2005; Igelmo & Laudo, 2015; Illich, 1971). El primer pas a tractar serà el model pedagògic de Pere Vergés: una proposta educativa valorada arreu d'Europa i que tenia el joc com a mètode principal per a l'educació.

El model pedagògic de Pere Vergés: una proposta ludificada al començament del s. XX

Tot i que la diferència és quasi d'un segle, per entendre el valor pedagògic del joc al model de Vergés de començament de s. XX, és bàsic entendre el concepte de ludificació, terme lingüístic de creació recent. Són

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

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

¹ Aquesta metodologia justifica l'aparició de gran quantitat de cites textuales.

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

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

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

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

diverses les autories que han tractat el tema (Kapp, 2012; McGonigal, 2011; Rodríguez & Santiago, 2015; Teixes, 2015; Werbach, Hunter, 2012). Agafant les definicions existents podem dir que es tracta d'usar les tècniques basades en els jocs, en contextos no lúdics, per modificar comportaments i promoure l'aprenentatge. Apareixen així diversos termes lligats a aquest fet, com el de diversió, ja que el joc és en sí mateix un element motivador. A la vegada s'inclou el pensament per resoldre problemes que es potenciarà cada vegada més amb elements motius com una victòria, un èxit i una recompensa. Així se seguirà incidint en la investigació i el descobriment a partir dels propis actes, *learning by doing*. La llibertat d'esforç per experimentar, adoptar noves identitats o la llibertat d'interpretació ja s'intueix que són els elements bàsics per dur a terme propostes ludificades (Teixes, 2015). Com a conseqüència d'aquests elements es potencia un aprenentatge continu, fet també significatiu de les pedagogies modernes. A més, en l'actualitat, l'element tecnològic també està molt relacionat amb la ludificació. Tots els components informàtics i interactius són potenciadors i poden arribar a ser addictius. Per tant, canalitzar en tots els àmbits, també en l'educatiu, aquestes aficions pot ser de molt valor per a un aprenentatge motiu i significatiu, però també un perill per a qui tingui el poder de dictar aquest tipus d'ensenyament. Un altre concepte que apareix és el de la transversalitat, fet que aporta un valor molt d'acord amb les pedagogies modernes. I juntament amb aquest factors, cal incidir també en l'element estètic, que permetrà captar l'atenció del participant-alumne.

Lògicament, sempre hi ha detractors que s'oposen a aquest excés lúdic del joc, com ja passava a inicis del s. XX amb l'Escola Nova, quan diverses veus, amb una visió magistrocentrista, criticaven durament les pedagogies centrades en l'alumne i el joc.

Vergés (1935b), partint d'una idea intuïtiva d'aprenentatge i a partir d'aquest model ludificat, aconseguí per tant potenciar tots aquests valors en l'alumnat i també preparar-los per a la vida del futur ciutadà, amb tots els elements de cooperació, motivació, aprenentatge, competitivitat, esforç... que demana l'entorn. Per entendre aquesta relació s'exposa el model de funcionament de l'Escola del Mar i de les colònies a Vilamar, que no era exactament el mateix en termes objectius, però sí en la seva essència i els valors i tipus de treball que s'hi potenciaven. Podríem dir que l'Escola del Mar i Vilamar funcionaven com un gran joc (Brasó, 2015),

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

en el qual es complien les característiques d'aquests (objectiu, participació voluntària, retroacció i normes) (McGonigal, 2011; Teixes, 2015). S'entrava en un espai similar a un de virtual. El nois eren d'entrada ajuntats per grups de diferent edat, element també característic de les propostes en ludificació, els quals constituïen un equip. Cadascun d'aquests equips competien en molts i diferents aspectes relacionats tant pel que fa a temes acadèmics (concursos de redaccions, de lectura, de dibuix, d'escriure obres teatrals, de castells de sorra...) com morals, ètics i estètics (concursos de neteja, d'ordre, de menjar bé a taula, de bellesa de construccions, etc.) i també de jocs i esports (concursos d'escacs, de bàquet, de natació, de jocs tradicionals, etc.). Els alumnes s'entrenaven, s'esforçaven i anaven aconseguint puntuacions, tant de manera individual, com conjunta i finalment s'establia un guanyador. Però alhora, les necessitats del grup, dels enfrontaments i del dia a dia feien aparèixer nous aprenentatges i iniciatives. A tall d'exemple, és representativa l'elaboració per part dels propis alumnes d'un reglament per als jocs, o un comitè d'àrbitres, a partir dels sorgiment d'un problema i la voluntat per resoldre'l. D'aquesta manera cada dia anar a l'escola significava una superació constant, una nova partida, un nou enfrontament, una nova manera de fer l'escola millor i en definitiva, una nova “pantalla” a superar, relacionant aquest fet amb l'actualitat dels videojocs i l'aconseguit de fites. Així la retroacció era constant, tant pel que fa a la comparació amb els altres equips, com també dins l'equip-grup; els millors i més aptes de cada període eren escollits per ser els representants en les especialitats que ho havien fet més bé. Les revistes *Garbí* i el *Diari de Vilamar*, elaborades pels propis alumnes, amb un consell redactor escollit per votacions i exemple també de ludificació, mostren tot aquest projecte educatiu basat en l'ús del joc, la qual cosa s'assolia amb el factor d'autonomia i d'autoaprenentatge. Les paraules del pedagog mostren aquest grau d'autonomia, però també d'incertesa i a la vegada de responsabilitat: “Què faria jo a Vilamar? I jo us dic: estima i fes el que vulguis [...]. Jo anava a Vilamar, pensant amb aquella frase de Keyserling: improvisació viva en el moment just”. I afegeix el pedagog que: “A Vilamar anàvem a crear una atmosfera d'idees. Anàvem a crear-hi una ciutat ideal, on cada infant fos un ciutadà, això és, amb drets i deures dins una jerarquia que vol dir

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

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

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

limitació d'autoritat i responsabilitat a un fi superior, la col·lectivitat" (Vergés, 1932b, pàg. 5-7). Per tant, tot aquest funcionament, relacionat amb el grau d'autonomia de l'alumnat fan que la proposta del pedagog fos potser el primer intent de pedagogia líquida i també de ludificació en l'àmbit educatiu.

Per tant, el model educatiu, i en teoria no lúdic en cap cas, Vergés el transforma en lúdic, competitiu, amb motivació, estètic... (Ainaud, Bohigas, González-Agàpito, Vergés, & Cònsul, 1996; Romia, 1990) i tot amb un grau d'autonomia dels alumnes majúscul on el professorat no era l'element principal de l'aprenentatge, com també suggereixen les propostes basades en la ludificació. Si a més avaluem l'èxit amb indicadors (Vergés, 1935a; Teixes, 2015), com serien la participació i la implicació, es podria considerar que el model és un clar i bon exemple de ludificació. Aquesta relació del model pedagògic de començament del s. XX amb el concepte de ludificació, es visualitza, a tall d'exemple, en el fet que les escoles que encara mantenen l'ideal del pedagog, foren de les primeres en introduir les tecnologies per als alumnes (Cervera, 2012). Per entendre part d'aquesta proposta ludificada, s'aporten cites relacionades amb el joc organitzat que s'hi duia a terme, l'emoció que generava i, en definitiva, la funció que tenia dins la vida social a l'escola. De tota manera, cal reflexionar sobre la idea del joc normativitzat. Com ja destaquen teories promotores, com les de Tonucci, a favoridores del joc en l'infant "S'aprèn sobretot del joc, de l'experimentació, i avui ho reglamentem tot... sempre normes, sempre horaris, sempre un adult, sempre tot tan dissenyat per aprendre... Fins i tot els plaers acaben sent obligacions reglades" (Capdevila, 2015, pàg. 2). I en aquesta normativització, ja sigui a l'escola, o a través del joc, sovint es tracten també valors com els de puntualitat o el d'obediència com a únics i positius, tot i que en paraules de Chomsky, són molt adequats "per a instruir treballadors de fàbrica com a eines de producció" (Chomsky, 2005, pàg. 102).

Es qüestiona, per tant, la filosofia del pedagog Vergés, la qual tenia uns aspectes potenciadors d'autonomia, però d'altres que es basarien en aspectes encaminats a adaptar el jovent a la societat.

Pel que fa al joc, sembla que calgui buscar una idea de joc educatiu que potenciï la total autonomia del nen, però a la vegada, no és menys cert que, vulguem o no, caldrà emmarcar tota aquesta proposta en un marc social determinat per unes normes, unes restriccions que venen imposades.

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

Compilation of Texts to Understand Pere Vergés's Gamified Pedagogy

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

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

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

Els textos que es troben en aquest article permeten reflexionar sobre el veritable sentit educatiu del model de Vergés i valorar si la seva pedagogia promovia una veritable autonomia i una pedagogia líquida i desescolaritzada, o en canvi, estava supeditada a una macroestructura, com fou l'Ajuntament de Barcelona o la pròpia Comissió de Cultura i les classes governants de l'època.

Recull de textos per entendre la pedagogia jugada de Pere Vergés

Els textos que es presenten fan referència a la pràctica dels jocs,³ les quals, com es comprovarà, envoltaven molts més elements que permetien l'aprenentatge de diversos continguts o el treball de diversos valors i aspectes, ja sigui individuals o col·lectius. Tant Vergés com exalumnes i estudiosos aportaren escrits amb informació relativa a la manera de treballar i la filosofia escolar (Ajuntament de Barcelona, 1932, 1938; Brasó, 2015; Brasó & Torredadella, 2014; Goethe, 1932; González-Agàpito, 1978, 1998; Saladrigas, 1973; Tusquets, 1973; Vergés, 1932a, 1932b, 1947, 1957; Vilanou, 1997, 1998). Són destacables les publicacions dutes a terme pels propis alumnes, *Garbí* i el *Diari de Vilamar*, en les quals reflectien notícies d'actualitat, successos escolars, excursions realitzades i qualsevol informació que es cregués rellevant. També hi ha personalitats que es feren ressò de tot el model pedagògic escolar.

En un primer terme, cal reflexionar sobre els ideals de Vergés. Pel que fa a l'infant, el pedagog comenta: “Els nens són adults en potència [...] El nen juga a ‘ser gran’ a través del que tingui de més representatiu” i afegeix: “El poder creador del nen és meravellós; aquest poder li permet tancar-se en un món ideal del joc i, sobretot, té un do natural d'observació al servei d'una imaginació sempre creadora” (Antigua Escuela del Mar, 1965, pàg. 20). Per tant, l'objectiu de Vergés en els jocs és aprofundir en tots aquests aspectes i formar la personalitat individual, a partir de l'autogestió, com entre d'altres aspectes, de l'alegria o l'enuig. Sembla així que la proposta inclou, en els inicis de l'ésser, una manca total de normativització i una voluntat per promoure les inquietuds i creativitat interior. I en relació amb

³ Caldrà en futurs estudis analitzar la multitud d'escrits i detalls que els alumnes de l'escola van deixar en relació amb la música, el teatre, la meteorologia, la vida social, entre d'altres aspectes.

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

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

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

l'univers del nen, també el joc, "tot allò que el nen veu, ho veu de veritat, perquè en el seu món de ficció tot és possible" (Antigua Escuela del Mar, 1965, pàg. 21). Així, el nen esdevé el que ell mateix vol ser.

De tota manera, sempre apareix, tard o d'hora, l'entorn que influeix d'alguna manera a les diverses pràctiques lúdiques. Els jocs del nen "són la realitat del món, però transportat al món personal" (Antigua Escuela del Mar, 1965, pàg. 21). En aquest sentit es poden ja entreveure els postulats de Foucault. Si el nen veu el món adult –que ja és en sí un model d'actuació sotmès a la voluntat de la classe dominant–, l'imita i, per tant, entra a formar part d'aquest sistema guiat, tot i que emmascarat per conceptes com el d'autonomia i llibertat. El propi Vergés acaba detallant un dels sentit dels jocs motrius, com són els de servir "d'entrenament corporal, relaxació del cos, respiració perfecta, equilibri i flexibilitat, ritme de moviments" (Antigua Escuela del Mar, 1965, pàg. 21). L'educació ha de servir en aquest model per educar en la creativitat, en l'aspecte sentimental i en els hàbits. Per tant, s'estaria guiant al nen però emmascarant-ho sota la idea d'una llibertat lúdica a partir de la promoció de la creació o dels sentiments. Així, la proposta pedagògica autònoma de l'alumne, emmarcada en les teories actuals de les pedagogies líquides i de desescolarització, seria qüestionable.

La finalitat per Vergés era convertir alumnes en futurs ciutadans "quan els nens han adquirit el domini del seu cos, i només llavors, és quan els jocs poden ser organitzats" (Antigua Escuela del Mar, 1965, pàg. 21). És a dir, que a partir d'aquest moment el joc podrà redirigir-se, normativitzar-se, limitar la creativitat i autonomia, a causa d'una reglamentació o d'un lideratge. Relacionat amb el joc creatiu i artístic es visualitza aquesta llibertat limitada cada vegada més, fins a l'última etapa, en la qual l'adoctrinament ha arribat al seu màxim exponent i els alumnes tenen interioritzades totes les normatives que imposa l'escola, l'entorn i la societat: "els jocs, perquè tinguin un valor educatiu, han d'obeir unes etapes de desenvolupament. En la primera etapa ha de ser lliure i improvisat, però procurant que aquest joc parteixi d'un motiu"; a la segona, "els jocs han de basar-se a compondre temes la il·lació dels quals sigui, sinó lògica, almenys versemblant". Posteriorment, en el tercer període: "el nen ja pot planificar un joc, interpretar un mimodrama [...] i muntar un gran joc". Així: "La meta ja està assolida quan arriba el moment en què el

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

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

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

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

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

nen juga lliurement per a ‘si mateix’ i no accepta de bon grat la col·laboració del mestre” (Antigua Escuela del Mar, 1965, pàg. 22).

D’altra banda el següent text mostra dos aspectes ben diferents. Per un costat, la voluntat de fer reflexionar els alumnes i que es qüestionessin aspectes quotidians sobre els que mai s’havien preguntat. De l’altra, es comprova la manca de reflexió en les actuacions quotidianes: “la senyoreta [...] ens ha preguntat: Què veniu a fer-hi a l’Escola? I tots ens hem quedat parats [...]. No hi havíem pensat mai amb això, perquè resulta que tots deien [...] que a l’escola es venia a aprendre de llegir i d’escriure i a jugar i a posar-nos bons” (Tirado, 1934, pàg. 7).

De tota manera, es corrobora que moltes de les idees i escrits promouien una educació reflexiva, de la mateixa manera que es proposava un aprenentatge entès com una formació de l’individu i en cap cas destinat al futur guiatge de l’aprenent. Aquesta era també la idea del filòsof Crexells (1924, 1925), molt influenciat, com Vergés, per Eugeni d’Ors (1914) i la seva *Obra ben feta* (Bilbeny, 1979; Vilanou, 2008). En una carta dirigida a Carles Riba, a *La Revista*, transcrita a *Garbí*, tracta aquest fet, relacionant-lo amb l’esport, i els models grec i anglès: “És el concepte esportiu de l’educació i de la ciència [...] És el concepte grec de l’educació i el contrari del concepte català [...]” (Crexells, 1935, pàg. 17-18).

Es potencia així un aprenentatge, no tant amb un sentit cognitiu, sinó des d’una perspectiva de la moralitat (Luri, 2014, pàg. 17). I de la mateixa manera que passa amb l’esport, és un procés basat en l’esforç, la insistència o la perseverança.

Entrant en l’activitat de l’Escola del Mar i de les colònies de Vilamar i analitzant el seu funcionament, es comprova aquesta singularitat que comportà el joc. D’aquesta manera, a partir d’un element lúdic es treballaven multitud d’aspectes. El següent text exemplifica aquesta manera de fer: “Una modalitat més dins de la vida social era el joc organitzat. Practicàvem el joc lliure [...] però això no fou obstacle per a reconèixer el valor i la necessitat d’una regulació”. I afegeix que crearen una “organització en forma d’equips, campionats, concursos, la reglamentació dels quals no fou feta *a priori*, sinó a mesura que es presentaven problemes vius que ho exigien [...]. Creació dels consells d’àrbitres, dels jutges de camp”. Dins d’aquest model, per tant: “practicàvem els salts, la natació, el rescat, el joc de les

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

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

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

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

banderes o de relleus, el bàsquet –auxiliars normals i poderosos per a nosaltres de la gimnàstica respiratòria–, però tot amb una vida i emoció difícils de descriure”. I a més, apareixia el joc dels escacs “ja tradicionals a l’Escola del Mar”. Tot això implicava, per tant, una “cercle d’interès, de subjecció a la legalitat, de servei a la col·lectivitat”. I tot es feia amb la idea “d’aprofitar aquest joc com a instrument de la vida de relació entre els nois”, i en cap cas per fer “campions ni exhibicionisme”. Per tant, “el joc, així enfocat, perdia [...] aquell aire de joc en si, per a esdevenir una de tantes peces d’aquell rellotge que era l’Escola” (Ajuntament de Barcelona, 1938; pàg. 34-36).

En aquesta línia es troben textos similars: “Considerem el joc organitzat com una modalitat més de la nostra vida social [...] no vol dir que menyspreem el joc lliure [...] reconeixem la seva importància com a medi no solament auto-educatiu sinó també d’expressió. Per això també el practiquem”. Però el joc organitzat pren un valor significatiu amb la idea que “despertés cert interès i certa importància [...] D’aquí han sortit els equips, els campionats, els àrbitres, el Consell, és a dir, n’ha sorgit una vida social que volta a l’entorn del joc i que està íntimament lligada amb la vida general de l’Escola” I és que : “Al fer aquests organismes, no ens hem proposat cap altra finalitat que la de resoldre una necessitat” (Escola del Mar, 1934a, pàg. 18-19).

I referint-nos al Consell d’àrbitres, com a element regulador del joc, a *Garbí* s’explica el seu funcionament: “està format per President, Secretari, Conseller tècnic i un mestre assessor. A més a més [...] hi ha hagut un jutge-representant de cada una de les classes” D’aquesta manera: “Els jutges-representants tenen cura de l’ordre [...] junt amb l’àrbitre senyalen les faltes dels jugadors.” Amb tot això: “contra el fall de l’àrbitre poden enviar protestes tots els equips [...] protestes que després es discuteixen”. Per tant, “El Consell d’àrbitres és el responsable de fer complir les lleis del joc, tant a la platja (encara que no hi hagi campionat), com a les classes. Els nois que formen el Consell d’àrbitres han d’ésser uns bons jugadors, al mateix temps que justos...” (Escola del Mar, 1934c, pàg. 4-5).

Per tant, el sentit del joc a l’escola es comprova en la seva utilitat. D’aquesta manera destaquen dos fets rellevants: les elaboracions de reglaments en el moment que apareixen els problemes, quan sorgeix la

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

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

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

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

necessitat, i la creació d’un cos-grup regulador per resoldre els conflictes entre el propi alumnat i sense la intervenció de cap adult: “En les escoles es fan reglaments de jocs o de coses, que encara no han actuat en la vida dels nois [...] vol dir reglamentar sobre el buit [...] no hem pogut fer uns reglaments dels jocs que s’estableixen a la nostra escola, fins que la necessitat, creada per les lluites, ens hi ha obligat”. Així és clau la vida social: “que és la medul·la de l’organisme, a través de la qual passa la vida intel·lectual i tot per les malles fines del sedàs de l’estètica” (Escola del Mar, 1936b, pàg. 4).

Els textos mostren aquesta voluntat inicial de Vergés de no predeterminar continguts d’aprenentatge, almenys en alguns aspectes, juntament amb el de promoure la iniciativa reflexiva de l’alumne, i el *self-government* anglès (Demolins, 1899; Herrera, 1931). S’anava en contra així del que Ors anomenava intel·ligència industrialitzada del s. XIX (Vilanou, 1998), i la vida social era un molt bon element per fer-hi front. Com a contrapartida, aquesta idea d’autogestió educativa anglosaxona del pedagog català es relacionà també amb un model jerarquitzat de domini d’uns alumnes sobre dels altres, fet qüestionable amb la idea d’una educació crítica i reflexiva amb l’entorn, com es proposa actualment.

L’aparició, per tant, d’organismes com el Consell d’àrbitres complia la funció de controlar els jocs i competicions, gestionant així els conflictes i incidències que poguessin aparèixer (Consell d’àrbitres, 1935). Per tant, s’establiria una proposta ludificada i a la vegada relacionada amb les pedagogies líquides. Es fa palesa per tant la idea d’escola com a una ciutat ideal, autogovernada i autogestionada pels nens. El següent escrit de protesta és un bon exemple d’aquest funcionament i esperit crític que s’estableix a partir d’una dinàmica lúdica escolar:

Feia temps, que semblava haver-hi un partit pres, per part del Consell d’Àrbitres [...] el capità d’un equip, va presentar una protesta contra un altre equip [...] però a la reunió [...] ni se’n parlà [...] aquest equip s’indignà i presentà una protesta contra el Consell d’Àrbitres que acabava dient: [...] si a les 12 la protesta no s’ha acceptat farem una manifestació. Es va formar un Comitè, i [...] es veien cartells demanant la destitució del Consell [...] deien: [...] Adheriu-vos a la manifestació; Volem ésser ben arbitrats; [...] I així podríem anar citant

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

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

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

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

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

30 o 40 cartells [...]. El Comitè presentà per escrit raons per les quals demanaven la destitució del Consell [...]. 1er. Pels desordres a la platja. [...]. 2on. Per manca de serietat. [...] 3er. Interpretació especial del Reglament. [...] 4rt. Accepten protestes per conveniència. [...] 5è. Per manca de criteri propi. [...] s’excusen amb que el mestre assessor ho ha dit. 6è. Per les combinacions que fa el Consell d’Àrbitres [...] S’ha de tenir en compte que dissabte érem 218 nois i n’han signat 124, [...] El Consell d’Àrbitres va dimitir [...] Tres que havien actuat bé, la seva classe els tornà a reelegir [...] Sembla que aquest nou Consell, tindrà present que cal fer les coses amb un sentit de responsabilitat [...] (*Escola del Mar*, 1936b, pàg. 5-6).

Del model també és remarcable destacar, a més de la importància que els nens i professorat li donen, la seva organització, els tipus d’esports practicats, i el seu sentit filosòfic. Per exemplificar aquestes qüestions són destacables les paraules del conserge de l’*Escola del Mar*: “vaig recordar els dies de lluita en el campionat, quan baixaven a la platja plens d’anhel i gallardia per obtenir la victòria, plens d’emoció i entusiasme” (Sanz, 1935, pàg. 28-29).

L’ambient ludicocompetitiu ludificat es plasma per tota l’escola i en són una mostra els diversos anuncis, dibuixos i cartells (*Escola del Mar*, 1934d; Tirado, 1934) i, fins i tot a la classe *Petits*, que a més de poder participar al joc de les banderes: “tots estem molt contents perquè el senyor Vergés ens ha dit que podríem prendre part en el campionat d’escacs [...] aprofitem tots els moments, per tal d’entrenar-nos! [...] Tenim pocs jocs, però [...] cada color fa guardiola per a comprar-ne” (*Escola del Mar*, 1935, pàg. 33).

I és ben clar que tota aquesta situació lúdico-pedagògica-competitiva afavoria l’alta motivació dels alumnes, amb grans dosis també d’emoció i d’il·lusió per participar i per guanyar qualsevol torneig o enfrontament entre els diferents equips, ja fossin els de les viles, com a Vilamar, o els grups per colors, com a l’*Escola del Mar*. Les finals del joc de *rescats* mostraven el nervis propis d’una gran final, com les que es donen actualment entre equips d’elit:

Estàvem neguitosos [...] No podríem celebrar el Campionat de tot Vilamar, del joc del *rescat*. Però al cap d’un rato, [...] ja no plovia [...]. Férem

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

Another example is the following text:

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

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

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

un partit molt interessant i molt igualat, [...] ha estat el partit més bo de la temporada. [...] jugaren prou bé; i [...] net, que és el principal jugador entre companys. [...] donarem la volta d'honor [...]. Arbitrà perfectament el senyor [...] (Vergés, 1932b, pàg. 27).

Un altre exemple és l'escrit següent:

Havia arribat [...] el dia del Campionat de *rescat* [...] Jo era el capità del “Vermell-Lila” [...] Era un dia [...] d'aquells de gran tensió [...] les hores ens semblaven segons [...] i és que en realitat en recordar l'Escola no recordem uns dies, un temps, sinó un ambient i uns fets [...] Aquell dia [...] l'ambient ja anunciava alguna cosa [...] i a classe no es parlava de res més [...] ve el delegat [...] demana-li al professor permís perquè el delegat baixi les banderes al camp [...]. Vaig agafar les banderes [...] havia perdut la serenor, no sabia com posar les banderes [...] em desviava i havia de tornar a començar una vegada i una altra.

[...] Hi havia una gran expectació, començaven els crits, els cops a l'esquena i els “ànims”; el nostre professor va amunt i avall donant ordres i donant-nos ales [...] L'àrbitre sorteja el camp [...] ens toca el costat sol, mala sort! [...] Comença el partit, primer [...] de tanteig, tots teníem por [...] es va animant; ara un “plantat”; ara un altre, crits [...], gestos, xiulets [...], tot comença a tenir aquell color i aquell ambient típic dels nostres campionats. [...] Hem perdut [...]! Ho considerem injust. Les llàgrimes s'ajunten amb la suor, ens espolem la sorra de les espadnyes i entre els nostres partidaris que ens animen anem a la classe (Vergés, 1947, pàg. 77-80).

Per tant aquesta motivació i emoció a partir de la ludificació de moltes de les activitats de l'escola afavoria un aprenentatge més amè, i segurament amb millors resultats, que el de les escoles tradicionals. La següent cita també mostra la importància per guanyar els partits: “Comença el partit de rescat [...] Primerament gens interessant perquè els dos equips es limiten a sortir un i recular l'altre, però mica en mica s'ha anat animant i els jugadors ja surten amb més força i s'acosten més a l'equip contrari” Es destaca a la vegada que “El capità de l'Ocre no sap fer res més que agafar sorra i amenaçar els jugadors. Aquests al veure l'actitud del capità

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

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

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

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

reculen, s'atabalen, i no fan res de bo. Els de Blau-blanc [...] agafen coratge". Amb tot això és evident que "El partit emociona i els que mirem també estem nerviosos perquè anem veient les falles del capità de l'Ocre, que ja no veu res, ni pensa gens [...]" (Bartrés, 1934, pàg. 8).

El joc organitzat s'entenia com un element d'enfrontament, de duel, en el qual hi havia un guanyador i un perdedor de l'escola, o de les colònies. En aquesta línia, Vergés establí famílies o grups de lluita (Torrás, 1935), que competien en moltes activitats de la vida de l'escola, i la victòria d'un individu o equip puntuava per a la victòria de tot el conjunt. Així, "A les classes es lluita i es viu i cada dia ens passen coses i sobretot en fem" (Nonell, 1934, pàg. 11). És obvi remarcar que en aquestes circumstàncies la part lúdica quedés anul·lada per l'element competitiu. S'arriba així a una ludificació tal que l'element lúdic es transforma en competitiu, concepte bàsic per afrontar els requeriments de la vida adulta a la societat i del qual Vergés, en una idea similar a la de Bovet (1922) n'era ben conscient: "Calia guanyar els partits [...] el joc a Vilamar, era una cosa de debò, molt seria. [...]. Primer es feien les eliminatòries de vil·la, després les de barri." I finalment: "els campions del barri lluitaven per al Campionat de Vilamar. En aquestes festes majors, el número final, era un partit selecció, o una semifinal o final de Campionat". Això implicava a la vegada un clima emocional únic:

Imagineu-vos la platja cap al tard [...]. El mar, el cel [...] les banderoles [...] els crits [...], els professors nerviosos [...]. Recordo la semifinal del campionat de *rescat*, que els professors van perdre la noció de què ho eren, i la passió pel joc i per l'honor els feia ésser com aquells nois que jugaven. S'hagué d'interrompre el partit [...] i les discussions van arribar a un to molt pujat.

L'últim diumenge d'ésser a Vilamar, es va jugar la final [...] no vàrem poder assistir-hi [...]. En tornar, [...] els professors i l'equip vencedor ens esperaven al límit del bosquet [...] Nois i professors es prenién la paraula per explicar-nos les incidències del partit [...] l'emoció que tots sentíem era superior a totes aquestes coses que ací hem presentat (Vergés, 1932b, pàg. 20).

Per tant, el joc i la competició no són vistos com elements d'oci i de temps lliure sinó com un objecte

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

per mostrar la superioritat, tant en un camp en concret, per exemple en els escacs (Vergés, 1933, 1934), en el joc del rescat, en ortografia, en redacció, en dibuix..., com global de tot el conjunt de concursos i tasques. Aquest fet era fàcilment criticable per molts pedagogs de l'Escola Nova contraris al model competitiu entre l'alumnat. De tota manera, tenint en compte els postulats de Ferrière (1927) sobre com havien de ser les “escoles noves”, la proposta competitiva i estructurada com la dugué a terme Vergés estava en acord amb aquesta renovació (Marín, 1976; Martorell, 1965). A més, quedava justificat aquest ús competitiu dels jocs per diferents factors com eren: les relacions que es creaven dins de cada equip amb la finalitat d'obtenir la victòria, la inclusió i l'alt nombre de guanyadors (no guanya un equip, sinó que ho fa un color o una vila, el que implica que un alt nombre d'alumnes se sentin guanyadors). I a tot això cal sumar-hi el poder d'autogestió i autonomia que es va donar als alumnes, per actuar amb *fair-play* i respondre a possibles conflictes que hi poguessin haver. S'estableix així una dicotomia de l'element ludificat de Vergés: en un sentit potenciador d'una pedagogia líquida, amb una idea de promoció de la reflexió, l'autonomia, l'esforç, la cooperació, la competència i els bons valors, però de l'altra promotor d'una idea de control, jeràrquica, de domini i de submissió. Sigui com sigui, la cita següent a *La vida social a l'Escola del Mar* proporciona una autoreflexió d'algun mestre de l'antic centre, el qual dubtaria del model en l'àmbit pedagògic, tot i que el valoraria com a element positiu per a la potenciació de les emocions i les sensacions. Per tant, almenys en aquest sentit sembla positiu: “així és com practiquem el joc a la nostra escola. No sabem si ho fem bé o malament, només sabem que els nostres nois quan juguen “viuen i senten el moment” (Consell d'àrbitres, 1935, pàg. 25). Finalment, és oportú destacar la cançó de l'Escola del Mar, amb la lletra de Vergés i la música de Gaspar. Un fragment de la partitura parla dels jocs i del sentit que tenen d'aportació a la comunitat: “El peu nu sobre la sorra, joc de tots i de cada ú, un reposa, l'altre corre més l'afany és del comú” (González-Agàpito, 1998, pàg. 157). Per tant, s'entén i es veu la pràctica de manera promotora de la cooperació, i com un element positiu per a l'infant.

Conclusion

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

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

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

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

Conclusió

Analitzant els diversos textos es comprova la importància que Vergés va voler donar als jocs organitzats, emmarcats i potenciadors de la vida social de l'escola, fet que va implicar una valoració també per als propis infants d'aquest model. I és que en multitud d'escrits es veu l'emoció i també la serietat amb la que els alumnes es prenen els jocs. Un altre element a destacar és la competició que Vergés va introduir. Moltes de les activitats quedaven regulades per aquest aspecte. Les competicions i concursos van ser claus per a la motivació i serviren per aconseguir potenciar valors com l'esforç, l'ajuda i la cooperació entre els membres del grup, o el *fair play* amb els adversaris. Un últim aspecte a destacar són les seves idees en relació amb una escola intuïtiva, sensible i autogestionada per a l'alumne. En aquest sentit, el seu model ludicopedagògic s'acostava a una pedagogia líquida, desescolaritzada i crítica amb la societat.

Cal reflexionar sobre la possible incorporació dins l'educació física o a l'aula d'aquests models ludificats i ludicocompetitius. El grau de motivació que generaven aquestes propostes que es duïen a terme a l'Escola del Mar i a Vilamar eren molt rellevants, també el grau de fidelització, ja que molts exalumnes seguien implicats amb l'escola (Escola del Mar, 1934b), juntament amb l'autonomia i autogestió que potenciaven, i els valors que se'n derivaven.

Tot i que els models escolars renovadors, com el de Pere Vergés, no es van qüestionar sobre si l'educació que promovien havia o no de ser reflexiva i crítica amb l'entorn, el cert és que sí que es pretenia formar individus preparats, aptes i futurs ciutadans. Per tant, es proposava una educació reflexiva, dins d'uns límits com eren els acadèmics.

Però fent una anàlisi crítica, caldria reflexionar sobre l'objectiu final, i amagat, de les propostes en ludificació. Si en l'àmbit empresarial tenen la utilitat per a incidir en la conducta dels clients-consumidors i fidelitzar-los, en l'àmbit educatiu el sentit que es propugna d'aprenentatge lliure és discutible i qüestionable ja que al cap i a la fi serviria per emascarar i amagar els models educatius que les classes dominants proposen, és a dir, una educació classista, jeràrquica i submissa al poder. Per tant, l'objectiu perseguit encaminat a fer un poble obedient organitzat per les classes dirigents es relacionaria amb el de tota la història de l'educació (Lerena, 1976). Així, caldria fer una crítica al model creatiu pedagògic actual, també

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

Conflict of Interests

No conflict of interest was reported by the author.

References | Referències

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

a l'empresarial i en general a molts dels camps en els quals un humà intervé sobre un altre, que tot i tenir unes característiques que fan creure que sigui l'òptim, el millor i l'únic veritable, en realitat són poc duradors, ja que acaben sent vençuts per noves propostes. Aquest fet es justifica per la manca d'uns fonaments sòlids, amb una base científica qüestionable èticament i, encara que no es digui, amb l'única finalitat que els poders dominants regulin i dictin les actuacions de la classe obrera. En l'àmbit educatiu es fa ben palesa aquesta idea. A la disminució de les hores de filosofia, la veritable matèria de la reflexió i el pensament, o les llengües clàssiques, matèries per al coneixement del passat i dels orígens, se li han afegit metodologies que han potenciat elements concrets a partir de les necessitats únicament de la classe dirigent, per exemple l'anglès, les noves tecnologies, o en l'actualitat i en un futur proper aquestes propostes ludificades basades en una motivació simplista. L'estudi històric ha de ser l'element clau per crear un nou model educatiu basat en el pensament, la reflexió i, en definitiva, la igualtat d'oportunitats real.

Conflicte d'interessos

L'autoria no ha comunicat cap conflicte d'interessos.

- Brasó, J. (2017a). *Diari de Vilamar*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Brasó, J. (2017b). Historia y Pedagogía de la Escuela del Mar (1922-1938). Estudio icónico-hermenéutico. *Historia Social y de la Educación*, 6(3), 225-260. doi:10.17583/hse.2017.2717
- Brasó, J., & Torredadella, X. (2014). El joc del 'rescat' a Catalunya. Un projecte educatiu a l'Escola del Mar de Pere Vergés. *Temps d'Educació* (47), 191-212.
- Brasó, J., & Torredadella, X. (2017). El juego motor del marro: una indagación acerca de sus raíces pedagógicas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 72(1), 245-264. doi:10.3989/rtdp.2017.01.010
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Capdevila, L. (7 de novembre de 2015). Tonucci i el dret dels nens a jugar. *Ara*, p. 2.
- Causí, T. (1924). *Bosquejo de una teoría biológica del juego*. Madrid: Calpe.
- Cervera, J. (26 de setembre de 2012). L'Ípad del professor Vergés. *El Punt Avui*, p. 25.
- Chomsky, N. (2005). *L'educació* (pàg. 102). Barcelona: Columna
- Consell d'àrbitres. (1935). *La vida social a l'Escola del Mar* (pàg. 23-25). Barcelona: Garbí.

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