

Para jug-arte mejor. Una mirada desde la estética y la ética

To play(art) better. An approach from the aesthetics and ethics

Marta Inés Tirado Gallego*

Resumen

El presente artículo inicia planteando una relación vital y significativa existente entre *el juego humano y los juguetes* en cuanto soportes y mediadores simbólicos de la actividad sensible, afectiva, cognitiva, social y cultural del ser humano, que persisten transformados a lo largo de la vida. Describe las características más destacadas del juego como antecesor y fundamento de la experiencia del *arte* y otras manifestaciones de la cultura, y señala el juego como un espacio propicio para introducir la pregunta por la *ética* y la *estética* en la educación de la infancia, desde las enormes posibilidades que despliega la experiencia del juego humano.

Palabras clave: juego; juguete; educación; ética y estética.

Abstract

This article begins posing a vital and significant relationship exists between human play and toys as supports and symbolic mediators sensitive, emotional, cognitive, social and cultural human activity that persist transformed along the life. It describes the main features of the game as predecessor and foundation of the experience of art and some manifestations of culture. It points out the game as a suitable space to introduce the question about the ethics and aesthetics in the education of children, from the enormous possibilities that generates the gaming human experience.

Keywords: Game; toy; education; ethics and aesthetics.

*Psicóloga y Magister en Filosofía (Estética y Filosofía del Arte). Universidad de Antioquia. Colombia. Doctora en Historia, Teoría y Crítica de Arte de la Universidad Politécnica de Valencia, España.
E-mail: mitiradog@gmail.com

En el juego de la vida...

Parece como si la adultez se definiera específicamente como un modo de ser o actuar en el mundo que poco o nada tiene que ver con los *horizontes* abiertos y creadores del juego; unos horizontes en los que cada ser humano *ensaya* sus múltiples posibilidades de *ser* desde la infancia, desplegando toda su capacidad sensible y cognitiva, y toda su posibilidad de *vivir* con y en relación al otro.

Sin embargo, resulta curioso verificar con los adultos, que bastan unas inesperadas preguntas sobre la experiencia individual y social del juego, para que una infinitud de recuerdos, sentimientos, ilusiones o melancolías de mundos mágicos y experiencias profundamente vitales, aparentemente extraviadas en la seriedad de las ocupaciones y los afanes cotidianos, se abran paso de nuevo, por una vez más y siempre una vez más, en el momento presente de cada uno.

Es *como si...* al *re-actualizar* dicha experiencia a través del recuerdo, recobráramos la certeza de un gran manantial de *sabiduría vital* que cada vez más se oculta bajo una piel menos tersa; o como si volviéramos a ampliar nuestra capacidad enorme de vivir *con* otros, transitando por el centro de cualquier experiencia de *comunidad*, o reconquistáramos ese potencial creativo e innovador que habita en el jugar humano y que resurge con fuerza en expresiones de la cultura como el culto, el ritual, la fiesta, el humor, la estética, *el arte...* pues todas estas expresiones son *juego mismo* a través de la vida.

Por ello, cuando un adulto se enfrenta ante la pregunta: ¿A qué he jugado en mi vida? por cualquier camino llega siempre a concluir que en el *espacio* y en el *tiempo* de juego no ha hecho otra cosa que *jugar a todas sus múltiples posibilidades de ser...* y que en estas posibilidades, ensayó y ensaya maneras de hacer y habitar mundos; creyó y cree en los sueños y en las fantasías; levantó las bases para proponerse nuevos ideales a lo largo de su existencia y experimentó diversos modos de participación social.

Sabe que en la vida colectiva uno nunca deja de nutrirse del humor, de la risa, de las ilusiones, del poder imaginativo y creativo de sus otros, sus próximos, sus semejantes... pero tampoco deja de enfrentarse a su dolor, su sufrimiento, su fragilidad, su inestabilidad, su condición humana.

Cualquier jugador adulto tiene la certeza de haber jugado a *ser* muchas cosas en ese intervalo de vida en el que se constituye su breve historia. *Siente* y *sabe* por ejemplo, que bajo esta experiencia ensayó y ensaya múltiples posibilidades de *ser-siendo*, y por eso jugó a ser hombre o mujer, padre, madre o hijo, maestra, doctor, asesino, albañil o bailarina; reconoce que en *todas* las parcelas de su vida, ha jugado a la infancia, a la adolescencia, a la adultez, como una forma de aprender a verse a sí mismo *jugado en el tiempo*; se ha vinculado al amor tanto como al odio; a las verdades tanto como a las ficciones; o al poder tanto como a la sumisión. Y ha incorporado la muerte en sus *re-presentaciones* como una forma de afrontar la pregunta por su propia finitud. Sabe que *su modo de ser actual* se debe en gran parte a lo que jugó y que el juego ha sido y sigue siendo el aliado principal para labrar su privada y colectiva historia. Por eso el juego no se olvida. Tampoco se abandona. Sólo se transforma en el corazón humano, porque en él *somos*, nos *representamos* y nos *sentimos* plenamente vivos. (Tirado, 2005).

Y ante las preguntas que indagan por los *juegos* y *juguetes* de la infancia las respuestas que acuden a la memoria no evitan danzar entre arrullos, cantos, cuentos, casitas, títeres, dibujos, máscaras, acertijos, el avión, el carro o el balón; ni entre el escondijo, la competencia, el azar, los juegos electrónicos, los programas de TV y los juegos en red que potencian multimedialmente el desarrollo de la inteligencia y la socialización. Los productos del arte parecen a veces sofisticar o re-crear en cierto modo, la relación con esos entrañables juguetes de la infancia.

En ese inventario de recuerdos que emergen como verdades inagotables, reconocemos expresiones como: "jugábamos a sacarle jugo a todo"; "jugábamos al *movimiento*, a la *repetición*, al *azar*, a la *imitación*, a *crecer creciendo*, a la *transgresión* o a cumplir las *reglas*"; "jugábamos a las *jerarquías*, al *poder*, al *trabajo*, a la *libertad*"; "jugábamos a recorrer el mundo y a *hacer mundo* a través de la potente imaginación". "Disfrutábamos lo mismo y con la misma intensidad de los cuentos nuevos como de las historias conocidas, porque no nos asustaba la

repetición propia del juego, ni sus esenciales características de *apertura, acontecimiento y aventura*”.

Jamás temimos que el juego fuera una experiencia *corpórea, errante*, vinculada al *deseo*, siempre *cambiante y creadora*.

Toda nuestra sensibilidad fue y sigue siendo, desde ese entonces, una *disponibilidad abierta, alegre y permanente* para aprender. Todo en el juego es un *aún* maravilloso y un reto para desplegar la incansable capacidad humana de habitar en el *asombro*, vivir la *fantasía*, crear mundos de *ensueños* y ensayar grandes *aprendizajes* de humanidad. Porque es en el escenario de la experiencia del juego donde podemos aprender por ejemplo, a “*ser y estar al lado del otro*” en su presencia y en su ausencia, para acompañarlo, acogerlo, ampararlo; para re-conocer su alegría o su sufrimiento, para *representar-nos* e intentar comprender el malestar subjetivo y cultural que nos constituye como seres humanos.

Es allí donde aprendemos a ser *campo abierto* de la palabra y de las relaciones de alteridad, donde siempre muchas cosas pueden suceder, *acontecer...* pues el juego no fija la realidad, porque sabe que es una realidad que nos viene del otro y por lo tanto es im-previsible, mutable, transformable.

Por eso es extraño que en la formalidad de la vida adulta, algunos valoren tan poco la experiencia del juego, olvidando que la sabiduría que se logra esta experiencia rebasa toda capacidad de olvido, y que los juguetes no sólo son mediaciones para que el juego se realice, sino que también permiten la representación y comunicación de la “realidad”, tal como es percibida y aprehendida en la infancia. De ahí que por ejemplo, Freud los llamara objetos de apoyo para organizar el mundo en un orden nuevo, Melanie Klein los formulara como dispositivos terapéuticos y Winnicott como objetos transicionales. Juegos y juguetes *permanecen* entre los recuerdos más apreciados de la infancia, porque en su pluralidad de significaciones acompañan momentos claves de la construcción de identidad personal, y de realidades sociales y culturales. Como *experiencia de horizontes abiertos* todos sabemos que bastaba con el hilo de una sonrisa para crear lazos indestructibles; y una máscara, un trompo, una capa, un

carrete, un balón, una muñeca o cualquier *objeto* asociado al juego y transformado por él a través de la imaginación, tenían el poder de hacernos sentir victoriosos, seguros o perdidos; *bastaba y sigue bastando con el juego mismo para sentirnos plenamente vivos.*

De hecho al pasar desde los juegos de la infancia, al complejo mundo de la seriedad de la adultez, grandes cambios se producen en nuestras maneras de jugar y en las formas de divertirnos y *re-presentarnos* la vida. También grandes transformaciones y sofisticaciones suceden en los *objetos* y *artefactos* que dan continuidad a la riqueza pluri-significante de los juguetes de la infancia.

El historiador Johan Huizinga (1984) lo señaló genialmente en su texto *Homo Ludens* al identificar la estrecha relación del juego con las diferentes manifestaciones de la cultura, entre las que por supuesto abordó la relación con el culto, el ritual, la fiesta o el *arte*, en particular con los productos de las artes plásticas, el teatro y la creación literaria. Tal vez por esta misma relación alguna vez Robert Louis Stevenson (1999) afirmaba que la añoranza que solemos sentir por nuestra niñez “no es del todo justificada [pues] la capacidad de gozar de Shakespeare puede compensar una perdida aptitud de jugar a los soldados.” (P. 55). Y, probablemente, un fagotista podría decirnos:

Nada más reconfortante que permanecer en el retiro de mi habitación jugando, explorando, recorriendo todas las posibilidades tímbricas de esta prolongación de mi ser; poder llegar a conocerlo en la intimidad, descubrir la textura de su fino acabado, la suavidad lustrosa de la madera de pero que con tanto amor el luthier del siglo diesiseis aplicó a su trabajo. (Potdevin, 1996: 26.

La relación al *juego* y al *juguete* realmente no desaparece con la madurez de la vida sino que se transforma y modifica en devenir cultural, tal como podemos extrapolarlo desde el acercamiento a las características propias de la experiencia del juego y del arte.

Algunas voces para el concepto del juego y del arte

La universalidad de la *experiencia* del juego genera una amplia gama de acercamientos e interpretaciones -tan válidas las unas como las otras-, que recorren la historia, desde los pensadores clásicos hasta la actualidad. Esta experiencia trasciende épocas y teorías, o edades e historias personales y colectivas, pues pertenecen en esencia al campo de lo *vital* y está bastante próxima al movimiento mismo de la naturaleza. Por ello, como *concepto*, como *teoría* y como *experiencia*, *el juego y los juguetes* se renuevan permanentemente, dado que van con la historia de la vida humana y con las preocupaciones que surgen en cada momento histórico de las culturas.

El juego abarca tanto el “entorno” animal como el mundo humano, ya que es un “impulso (*Trieb*) de vida” caracterizado por ser siempre vinculante a otras experiencias y prácticas humanas tan potentes como la imaginación, la participación, la libertad, la representación, la cultura.

Para los autores que se ocupan de reflexionar los procesos relacionados con la *subjetivación*, la *educación*, la *socialización* y la *cultura*, el juego tiene un lugar primordial en sus investigaciones. En la filosofía por ejemplo encontramos a este respecto perspectivas como las de E. Kant¹, F. Schiller², F. Nietzsche³, M. Heidegger⁴, E. Fink⁵ o H. Gadamer⁶, que bien pueden ocuparse de vincular esta experiencia con asuntos como lo bello, la estética, la experiencia del arte. Desde la historia encontramos a J. Huizinga⁷ como el ejemplo más representativo del estudio del juego como fenómeno cultural e incluso, como génesis de la cultura. Desde la etología y la fisiología, en la perspectiva del desarrollo y la evolución, encontramos a F. Buytendijk⁸, K. Lorenz o N. Tinbergen⁹ para explicar los comportamientos instintivos y sociales. Desde la psicología o el psicoanálisis son destacados los trabajos de S. Freud¹⁰, R. Spitz¹¹, M. Klein¹², D. Winnicott¹³, J. Piaget¹⁴ y L. Vigotsky¹⁵, señalando de diversas maneras, el lugar del juego en relación al lenguaje y el símbolo para la subjetivación y la socialización en la educación de la infancia.

De algún modo, todos coinciden en señalar la innegable relación entre la infancia y la experiencia del juego como escenario propicio para la subjetivación,

el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia, y el lugar destacado que tiene en la socialización y las diferentes manifestaciones y expresiones de la cultura, incluidos los objetos y juguetes que se transforman de acuerdo a las épocas y a los desarrollos y problemáticas sociales, culturales, científicas o tecnológicas.

En el centro de esta relación se destacan características o modos de ser del juego, tales como movimiento, símbolo, regla, orden, repetición, riesgo, representación, imaginación, *como sí...* libertad, acontecimiento, tarea..., características todas ellas compartidas plenamente por la experiencia del arte, pues como bien lo dice Gadamer (1991), cuando un juego se vuelve perfecto se llama *arte*. A la vez, todos estos conceptos hacen parte del *modo de ser del juego* y están en la base del mito, la celebración cultural, la fiesta, el humor, la estética y las diferentes manifestaciones del arte y la cultura.

Quizás de este panorama de autores diversos se pueda afirmar de manera general que el juego *nos juega* tanto en lo *individual* como en lo *colectivo*, en el *placer* como en el *displacer* y el *goce*, en lo *ético* como en lo *estético*, en la *representación* de la vida como de la muerte, en la *presencia* tanto como en la *ausencia*, dado su carácter vital, el alto contenido simbólico y la significación tan especial que tiene para el desarrollo emocional, cognitivo y social de los seres humanos.

También está presente en todos los momentos y procesos educativos de la infancia y en los procesos lúdicos, creativos y recreativos de la adultez, porque el juego permanece a lo largo de la vida.

La revisión de estas voces que hablan del enorme potencial del juego humano, no se agota por supuesto en las perspectivas expuestas, pues en el campo de la educación, desde la pedagogía y la didáctica, son muchas las exploraciones y acercamientos que se han desarrollado en los últimos años; sin embargo no las enunciaremos ni abordaremos en este trabajo de manera directa, ya que buscamos, más bien, señalar que las mismas características que comparten el juego y el arte son en gran parte las que nos permiten vincularnos a un tipo de respuestas éticas que asociaremos con la "*Ética de la Compasión*" formulada por el filósofo y educador Joan Carles Mélich (2010). Planteamos que

en el ejercicio de las experiencias del juego aprendemos formas de respuestas para lo que Mélich llama “*vivir una situación ética*”, lo cual además nos permite tender un puente entre experiencias como juego, arte, ética, estética y educación. Veremos a qué nos referimos y porqué de alguna manera asociar el juego a una ética de la compasión nos cierra el círculo con la propuesta inicial que llamábamos *en el juego de la vida*.

Lo que está en juego en una “ética de la compasión”

Joan Carles Mélich (2010) propone en su texto *Ética de la Compasión*, un claro distanciamiento con la ética de los imperativos categóricos kantianos, lo que implica también un distanciamiento con el deber, con el bien, con la moral, con los “principios universalmente válidos”, con la tradición, con una fundamentación en una “razón pura práctica”.

Melich prefiere hablar más bien de una ética “mundana”, “impura”, “situacional”, “singular”, “corpórea”, “finita”, “asimétrica”, “ambigua”, “provisional”, “abierta”, “compasiva”. Una ética interesada y comprometida con el sufrimiento del otro para acompañarlo y acogerlo; para responderle no a priori, sino a posteriori, dada la contingencia humana, la fragilidad y vulnerabilidad de la vida, su imperfección, las significaciones cambiantes e inestables del sentido de la vida, la presencia y la ausencia ante la que siempre nos sitúa la relación a los otros; otros que son nuestros semejantes ya que son iguales de imperfectos, inestables, inseguros, limitados y finitos. Iguales de enfrentados a ese *campo abierto* de la realidad humana marcada por la presencia de ese otro que nos interpela y nos constituye. De hecho, *todos somos otros*. Somos el otro del otro y sin su presencia no podríamos llegar a *ser*. *Ser* es siempre en relación a otro que “nos re-presenta” y al cual también nosotros “re-presentamos”; que nos *reconoce* y que nosotros reconocemos; que está marcado por el deseo, por la afortunada incompletud humana y expuesto también a ese “*campo abierto*” que le ofrece la palabra; una palabra cuya función no es sólo la de nominar o informar sino básicamente la de evocar y representar la ausencia haciéndola presente, la de intercambiar, vincular, comunicar... la incompletud humana, el suelo movedizo de

nuestro deseo y nuestro *inconsciente*, y las marcas personales y sociales que dejan la experiencia del amor y las leyes interhumanas.

Mélích (2010) dice respecto al ingreso de cada hombre al lenguaje que se trata de la llegada a una "*gramática*" heredada e ineludible, que más que una carga, es una *tarea*. Cada uno debe recibir la *herencia* de esa gramática que viene del otro en cuanto semejante y que hace parte de la cultura y del legado humano, tatuado con las marcas de los *afectos*, labrados desde el ámbito familiar y social. Por fortuna esa herencia puede ser siempre modificada, reescrita, recreada, *representada* y *simbolizada* de múltiples formas, incluso a través de *objetos* y *juguets*, en una dialéctica de presencias-ausencias, que abren la puerta a todo tipo de *relación* intersubjetiva.

Mélích no lo expone ni lo propone, pero el aprendizaje y la posibilidad de transformación de esa gramática, está poderosamente, como ya hemos visto por sus características, anclada a la experiencia del juego humano como una de las experiencias más vitales y significativas de cada sujeto. ¿Qué es justamente lo que lo hace modificar la "gramática heredada"? Que el juego es una experiencia que con-mueve. Y esto ha de entenderse en varios sentidos. Autores como Schiller (1990) Huizinga (1984) Gadamer (1991a, 1991b) entre otros, han afirmado respecto al juego que éste es *impulso*, *movimiento*, *vaivén*, *variación*, *apertura*, *acontecimiento*... lo que significa, que es también transitoriedad, posibilidad abierta y creación. El movimiento permanente del *ser-siendo* en el juego abre posibilidades a la creación y a la reescritura de esa "gramática heredada" de la que nos habla Melich. Como experiencia plenamente vital, es natural, corpórea, sensible, errante, huidiza, insaciable, deseante. Freud demostró a través de su vida y obra, que los seres humanos somos *deseo* y que el juego, el símbolo, el arte o la fiesta, el humor, los sueños lo evidencian plenamente. Somos *jugados* y *con-movidos* por el deseo en estas experiencias de vida, y en ellas aprendemos a sabernos cambiantes, finitos, mutables, transformables, provisionales, ambivalentes, históricos, dinámicos, transgresores, frágiles, ambiguos, sufrientes, o como diría Nietzsche, *humanos... demasiado humanos*. El

aprendizaje de "lo humano" es precisamente la ocupación más seria de la infancia que se realiza a través del juego y los juguetes.

La *ética de la compasión*, como la experiencia del *juego* y del *arte*, se viven desde la *singularidad*, desde las *biografías* y las *narrativas* vitales, desde el *abandono* de las verdades y las certezas; se viven desde la *repetición* dada la tensión natural entre vida y muerte, placer y sufrimiento, dolor y angustia, vida y finitud. Se viven en una *fusión* de tiempos entre pasado-presente-futuro, a la manera de lo que Gadamer (1991 a) llama *fusión de horizontes*, en los que el tiempo se "actualiza" y nos da la posibilidad de vivir un *aún* creador de nuevos sentidos. (Tirado, 1998). Mèlich (2010), no habla de fusión sino de tensión, y afirma:

Una ética de la compasión no es una ética ni del pasado, ni del presente, ni del futuro, sino del tiempo, de la secuencia temporal, de la tensión entre el pasado, el presente y el futuro. Las relaciones compasivas no sólo se establecen con los contemporáneos sino también con los antecesores (p.168).

Una ética de la compasión está de cara a la *libertad*, al *testimonio* a la *transmisión*. En la educación a lo largo de la vida, será muy útil reconocer que el juego prepara y dispone al sujeto humano para ser capaz de vivir una *ética de la compasión* (quizás mucho más que una ética de los imperativos).

Todas aquellas características que tienen su origen en el jugar infantil y que hemos nombrado "en el juego de la vida", trazan dos caminos: uno de ellos va hacia la estética y el otro hacia la ética.

Al "maestro" (no al profesor) le queda la posibilidad de dar *testimonio* de aquello en lo que cree, vive, sueña; aquello por lo que lucha y construye su vida en la cotidianidad y su mundanidad, aquello en lo que se equivoca, sus modos de aprender, sus respuestas compasivas frente al padecimiento y el sufrimiento de los otros. Por eso afirma Mèlich "El maestro enseña enseñando lo que no se puede enseñar. El maestro muestra, da testimonio" (p.279).

Un maestro que escucha a través del juego o el arte la fragilidad, el acontecimiento, la contingencia..., es un maestro que acogerá compasivamente al

otro y no intentará llenar con palabras o discursos lo indecible de la experiencia humana.

Recibido: 23/11/2013

Aceptado: 25/11/2013

Notas

¹ Tal como lo hace en la *Crítica del juicio*, cuando asocia desde la filosofía el concepto de juego al de autonomía de lo estético (*como si...*) y al libre juego entre las facultades: imaginación y entendimiento, o bien, hace alusión a lo estético como *finalidad sin fin...* (Nació en 1724- murió en 1804).

² En su texto *Kallias y Educación Estética del hombre* propone desde la filosofía, la poesía y la dramaturgia, conceptos como el *impulso* de juego para explicar que es esta experiencia lo que vincula la sensibilidad y la razón en el ser humano y para ello se vale de la analogía del *como si...* tan importante para pensar lo estético y el arte. (Nació en 1759- murió en 1805).

³ En *El Nacimiento de la tragedia*, asocia desde la filosofía el juego y el arte apuntalado en sus conceptos de lo apolíneo y lo dionisiaco; en *Ecce Homo* afirma bellamente: "*No conozco ningún otro modo de tratar con tareas grandes que el juego*"; y en *Así Habló Zaratustra*, habla del juego al aludir a las tres transformaciones: camello, león, niño. (Nació en 1844- murió en 1900).

⁴ Desde sus formulaciones del mundo como juego de la vida. (Nació en 1889- murió en 1976).

⁵ Cuando en su texto *Oasis de la felicidad*, planteó los cinco 5 fenómenos fundamentales de la existencia humana: *Eros, muerte, trabajo, dominio y juego*. (Nació en 1905- murió en 1975).

⁶ Que en sus textos sobre *Actualidad de lo Bello y Verdad y Método* desarrolla un amplio capítulo con el concepto de juego para explicar la ontología de la obra de arte y su significado hermenéutico. De ahí que ponga en el mismo plano el modo de ser del juego con el modo de ser del arte. (Nació en 1889- murió en 1976).

⁷ En su clásico e ineludible texto *Homo Ludens* (1972) demuestra desde la historia y la sociología, la relación entre juego y cultura. (Nació en 1872- murió en 1945)

⁸ En su texto *El juego en el hombre y en los animales* (1922) plantea que el sujeto del juego es el juego mismo. (Nació en 1887- murió en 1974).

⁹ Quienes de manera conjunta desde la medicina y la zoología, plantearon los *Fundamentos de la etología: estudio comparado de las conductas*, para indagar el comportamiento instintivo y social, en el cual cobró un lugar importante la experiencia del juego. (K. Lorenz nació en 1872 y murió en 1945; N. Tinbergen nació en 1907 y murió en 1988).

¹⁰ Desde el psicoanálisis hizo bastantes referencias al juego en relación con varias cosas; En un primer momento el juego es retomado para señalar los esfuerzos humanos por conciliar fantasía y realidad, como lo desarrolla Freud en su texto *El poeta y los sueños diurnos* y con ello para plantear que los orígenes de la manifestación artística, el humor, o bien, los "sueños diurnos" en el ser humano, se encuentran profundamente vinculados con el juego. (*El Poeta y los Sueños Diurnos* 1907-1908). En un segundo momento es tomado como modelo para demostrar que es por la vía del juego (el ejemplo del *fort-da*), como el sujeto hace su entrada en el mundo de los símbolos y por lo tanto su entrada en el plano de lo humano. Desde ahí el juego resulta ser también de suma importancia para señalar la dinámica pulsional —en la cual se muestra que los actos de los hombres están regidos no sólo por una tendencia a la vida (pulsión erótica), sino también por una tendencia a la muerte (pulsión thanática), y que está evidenciada de manera particular a través de la experiencia de la repetición—. (*Más allá del principio del placer*. 1920). (Nació en 1856- murió en 1939).

¹¹ En su texto *El psicoanálisis de niños* (1954) para desarrollar su tesis sobre la importancia de la relación madre-niño y las relaciones objetales, en relación con el "cuidado". (Nació en 1887- murió en 1974).

¹² Desarrolló un amplio estudio sobre la infancia en su texto de varios volúmenes titulado: *El Psicoanálisis de niños* (1923-1927). Planteó la técnica del juego en el psicoanálisis infantil, como un modo de lograr que los niños expresen la angustia, las fantasías, los deseos, preocupaciones y conflictos de un modo simbólico. El resultado del juego es analizable. (Nació en 1882- murió en 1960).

¹³ D Wiinicot, desde la pediatría, la psiquiatría y el psicoanálisis formula en su texto *Realidad y Juego* (1971), la posibilidad de servirse del juego como dispositivo terapéutico superponiendo dos áreas de juego en el tratamiento: la del paciente y la del analista. Señala que la capacidad de jugar es la base de la creación y que el proceso del juego es "analizable". También insiste en que la cultura es heredera del juego. Los juguetes, en tanto objetos transicionales, le sirven de apoyo para lograr su autonomía e

independencia respecto a la madre y le permiten lograr seguridad y confianza respecto al mundo que va descubriendo y construyendo. El objeto transicional es a la vez objetivo (material) y subjetivo (afectivo y emocional). (Nació en 1896- murió en 1971).

¹⁴ Desde la psicología y la epistemología genética Piaget desarrolló su teoría sobre el desarrollo evolutivo del niño y su capacidad de representar y simbolizar, a través del juego y el juguete, como base para el desarrollo social. Y dos de sus textos son claves en estos desarrollos: *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1947) y *La formación del símbolo en el niño* (1961). (Nació en 1886- murió en 1980).

¹⁵ Desde su texto *Pensamiento y Lenguaje* (1934), plantea el juego como fenómeno psicológico, social, histórico y cultural, impulsor del desarrollo mental del niño. Propone la Zona de Desarrollo Próximo entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz). El juego está en la base de esta explicación en el aprendizaje. (Nació en 1896- murió en 1934).

Bibliografía

- GADAMER, G. (1991a) "El juego como hilo conductor de la explicación ontológica", en: *Verdad y Método*. Sígueme. Salamanca, 4ª edición.
- _____ (1991b) *La Actualidad de lo Bello*. Paidós. Barcelona. 1ª edición.
- HUIZINGA, J. (1984) *Homo Ludens*. Alianza, Buenos Aires.
- MARÍN V.R. (Editor). (2011) *Infancia, mercado y educación artística*. Algibe. Málaga.
- MÉLICH, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona, Herder.
- BÁRCENA, F y MÉLICH, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós, Barcelona.
- POTDEVIN, P. (1996). "Las delicias de la soledad", en: *Revista Universidad de Antioquia 243*. Medellín.
- STEVENSON, R. (1999) *Juego de niños y otros ensayos*. Norma. Santa Fe de Bogotá.
- SCHILLER, Friedrich. (1990). *Kallias. Cartas Sobre la Educación Estética del hombre. Anthropolos, Barcelona*.
- TIRADO, M. (1998) *El juego y el arte de Ser... humano*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Segunda edición.
- TIRADO, M. (2005). "El juego y la lúdica: alternativas de desarrollo social para el siglo XXI". Cuadernos Pedagógicos N° 26. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.