

***Acerca de juguetes y
educación infantil:
una vista panorámica al mundo
del juego de Walter Benjamin***

Wendy Johanna Rodríguez Sánchez

wjrodriguezsa@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

Palabras clave

*Educación
Infancia
Imaginación
Juguetes
Mímesis*

Keywords

*Education
Childhood
Imagination
Toys
Mimesis*

Resumen

Walter Benjamin es usualmente reconocido por sus contribuciones al campo de la estética, la crítica literaria y la filosofía de la historia. Sin embargo, hay unos aspectos sobre la obra del filósofo berlinés que son tratados escasamente por los académicos, a saber: sus escritos sobre la infancia, el juego, el juguete; además del impacto pedagógico y educativo que de allí se deriva. Por tal motivo, este texto tiene el objetivo de brindar al lector una vista panorámica de los planteamientos de Walter Benjamin sobre los temas anteriormente expresados, para así poner en evidencia la relevancia que estas ideas poco conocidas poseen. En ese sentido, el texto se divide en cuatro partes que están estrechamente relacionadas: a) el juego como acto de liberación; b) el juguete como la expresión del espíritu de una época; c) la infancia y el ensueño de la cultura de masas, y d) la pedagogía del juego y el teatro. Con su lectura, el lector podrá llevarse consigo una perspectiva propedéutica que le permitirá, si lo desea, adentrarse en el mundo del juego de este pensador.

Abstract

Walter Benjamin is usually recognized for his contributions to the field of aesthetics, literary criticism and the philosophy of history. However, there are some aspects of the work of the Berlin philosopher that are scarcely treated by academics, namely: his writings on childhood, play, and toys; in addition to the pedagogical and educational impact that derives from there. For this reason, this text aims to provide the reader with a panoramic view of Walter Benjamin's approaches to the topics previously mentioned, to highlight the relevance of these little-known ideas. In that sense, this text is divided into four parts that are closely related: a) the game as an act of liberation; b) the toy as the expression of the spirit of an era; c) childhood and reverie of mass culture, and d) the pedagogy of play and theater. Thanks to the text, the reader can take with him a propedeutical perspective that will allow him, if he desires it, to enter Benjamin's game world.

I. El juego como acto de liberación

Según el autor, hay un presupuesto que rige todas las reglas y ritmos que se hallan en el mundo de los juegos: la ley de la repetición.¹ Es decir, el juego, a la par que otras actividades, suscita el deseo insaciable de una repetición que permita la perpetuación de la felicidad que de dichas actividades se deriva. Muestra de ello se da en aquellas exclamaciones que hace un infante cuando, por ejemplo, monta un columpio y siente el regocijo de elevarse del suelo, o cuando el niño ha ganado un juego de mesa y está dispuesto a volver a jugar con tal de ganar de nuevo; en breves palabras, tales expresiones suelen ser: “¡Otra vez! ¡Otra vez!”. Por su parte, el adulto también es partícipe de esta ley cuando rememora la alegría y los triunfos que obtenía al momento de jugar, debido a que él, de alguna manera, está reviviendo dichas experiencias mientras habla de ellas. Aun así, el niño va más allá de solo recordar, pues él tiene la capacidad de recrear y volver a empezar cualquier juego. De este modo, la repetición es la esencia del jugar, ya que este consiste en: “la transformación de la vivencia más emocionante en un hábito” (Benjamin 2015 31).

Y es precisamente el juego, y nada más que el juego, “la partera de todo hábito” (Benjamin 2015 31). Pues todos los comportamientos inmutables, rígidos y duros se han inculcado en el pequeño a partir de juegos —los concernientes a las canciones o libros infantiles, por mencionar un par de casos—. Como muestra de ello, el lector puede recordar aquella canción que rezaba así:

La lechuza, la lechuza,
hace shhh, hace shhh.
Todos calladitos, como la lechuza,
hacen shhh, hacen shhh.

Pues, cuando alguien —llámese profesor, por ejemplo— le canta esto al niño, lo hace con la intención de inculcar un hábito de respeto y silencio frente a determinadas situaciones —como cuando alguien más está haciendo uso de la palabra y requiere atención—. El infante, por su parte, acepta dicha solicitud con gusto, pues, al fin y al cabo, aquella canción es un juego en donde el niño hace uso de su facultad mimética² para hacer lo mismo que la lechuza, es decir: “hacer shhh”. Asimismo, el lector es testigo de otros ejemplos en donde hábitos como comer, dormir, cepillarse los dientes, asearse... son acciones que se han resaltado en numerosos juegos, con el fin de afianzar dichas conductas en el pequeño.

La facultad mimética, de esta forma, consiste en la habilidad que posee el ser humano de producir semejanzas, es decir, producir una asimilación y una actuación conforme a algo (cf. Benjamin 2015 47). De hecho, gran parte de estos comportamientos se evidencian en el juego, a tal punto de que podría afirmarse que es el juego la escuela de la facultad mimética. Ya que, como se vio anteriormente, el niño, mientras juega, puede hacer de ‘lechuza’; asimismo, puede hacer de panadero, de bombero, de policía, e incluso puede hacer de objetos como una locomotora o un molino de viento. Es decir, mientras está dando rienda suelta a su imaginación y fantasía respecto a aquellas cosas que busca imitar, el niño tiene ante sí un mundo ilimitado de posibilidades. En ese sentido, el infante, al imitar las cosas de su mundo, ejerce (a su modo) control sobre él; es más, ejerce dominio sobre su experiencia.³ Pues el infante se está replanteando, mediante la forma en que imita a un objeto determinado, su relación con ese algo en cuestión.

Esto es, sin duda, de gran importancia para Walter Benjamin, ya que —al igual que el niño que produce semejanzas a la hora del juego— si la colectividad en general ejerciera la capacidad mimética, podría ejercer una apropiación que permitiera reformular la experiencia del individuo frente al mundo y, por ende, podría tener una posición crítica respecto a la acrecentada industrialización de la sociedad como parte de la experiencia vital del ser humano. Cabe aclarar que el hecho de que alguien ‘juegue’ y decida asimilar el comportamiento de un objeto dado “no es someterse a sus formas dadas, sino anticipar la reapropiación humana de su poder” (Buck-Morss 1995 297). Es decir, la imitación no radica en asimilar las formas de relacionarse con las cosas, la imitación realmente consiste en interactuar con ese algo sin ninguna imposición que pueda reprimir el ejercicio libre de la mimesis. De ahí que este modo de concebir la relación sujeto-objeto no se base en una actividad pasiva del sujeto frente a lo que se le

1. Si bien esta noción puede estar estrechamente relacionada con la “compulsión de repetición” freudiana, un análisis de dicha conexión no será llevado a cabo en el presente artículo. Esto, debido a que puede surgir de este punto una investigación paralela a los intereses aquí trazados, que, de incluirse, podría desviar la atención del lector.

2. El paso entre la ley de repetición y la facultad mimética se da de una forma puramente literaria. Lo anterior no quiere decir que una se reduzca en función de la otra. Así, la ley de repetición y la facultad mimética son características del ejercicio del juego: no tiene por qué haber, al menos a simple vista, una derivación entre ellas, más allá del nivel estilístico en el escrito.

3. ‘Experiencia’ se toma aquí como la forma en que un individuo se relaciona con el mundo.

presenta, sino en un modo de conocer que está estrechamente ligado con el actuar.

Sin embargo, lo anterior no sería posible si no se contara con la imaginación y la fantasía que el juego y la mimesis albergan en su interior. Es la imaginación lo que hace que el sujeto (tanto niño como adulto) pueda concebir un mundo alterno en donde la relación individuo-mundo vaya más allá de lo simplemente impuesto y presentado en la vida cotidiana. Es decir, sin la imaginación no existiría la habilidad de entablar semejanzas entre el hombre y algo dado; ergo, sin la imaginación no existiría el juego. Por tal motivo, la cultura burguesa es tan nociva, ya que (según Benjamin) en su búsqueda de perpetuidad y legitimidad, la clase dominante pretende mantener como un dogma (o un mito) la relación establecida entre el hombre y las fuerzas de producción. Para ello busca evitar cualquier despliegue de la fantasía y el juego entre la población que pudiera amenazar el *statu quo*. En pocas palabras: la cultura burguesa, con el fin de mantenerse en pie, debe coaccionar al artista que hay dentro de cada niño, pues solo así el modo de concebir el mundo quedará supeditado a las relaciones impuestas por la clase dominante.

Ahí radica la importancia del juego como un acto de liberación, no solo para el niño, sino también para el adulto. Pues, resumiendo, el juego es la escuela de la mimesis, es decir, es la capacidad del sujeto que le permite pensar la vida de otro modo, ya que cuestiona la forma de concebir la experiencia y, asimismo, incita a actuar al respecto. Aquello se manifiesta en que toda persona (independientemente de su edad) experimenta, a la hora de jugar, un desligamiento de las ataduras que provienen de una existencia insoportable, pues, solo en el juego, el ser humano puede dar rienda suelta a sus anhelos. Muestra de esto se da en el adulto que escapa del mundo real, en el niño que huye de un lugar dominado por ‘gigantes’ e, incluso, en la sociedad atormentada por los estragos del conflicto bélico, pues, en dichos casos, el juego es visto como un refugio en el cual se pueden resguardar las personas. En palabras de Benjamin:

Cuando al adulto le invade el impulso de jugar, no estamos ante una mera regresión a la infancia. Sin duda, el juego siempre libera. Rodeados de un mundo de gigantes, los niños al jugar crean uno propio, más pequeño; el hombre, acorralado por el mundo real del que no puede escapar, desdibuja la amenaza jugando con una imagen reducida del mundo. El deseo de aligerar una existencia insoportable ha alimentado en gran manera al creciente interés que, desde el fin de la guerra, han despertado los juegos y libros infantiles. (2015 14)

II. El juguete como una expresión del espíritu de una época

El infante no es un individuo aislado del mundo que lo rodea; al contrario, su existencia se ve inmersa (desde un inicio) en una red de signos y sentidos que están estrechamente ligados con el pueblo y la clase de la que se provienen. Es más, el mundo que el menor percibe es una conglomeración de huellas que las anteriores generaciones han dejado a lo largo del tiempo. Por ende, los juguetes propios del niño no son las evidencias de una existencia apartada de lo demás; antes bien, los juguetes son el producto de un diálogo entre los periodos históricos de una comunidad. Esto se ve respaldado, por mencionar un caso, en los juguetes tradicionales que los padres escogen para sus hijos —con lo que se demuestra que la transmisión del espíritu de una época es algo que concierne tanto a los niños como a los adultos—. Pues, en la vida de todos, ha habido por lo menos un juguete que nos ha sido ‘impuesto’ por nuestros progenitores, ya sea este juguete una muñeca, un balón, un oso Teddy; artefactos que, en un análisis detallado, se podrá observar, se han visto influenciados a partir de las transformaciones propias del mundo en el que habitamos. Cabe aclarar que esto no es solo concerniente al juguete —aunque en este texto sí nos centramos más en este aspecto—, pues gran parte de los juegos también resultan ser herencias de la tradición histórica de un pueblo —véase la ‘golosa’, el ‘triqui’, el ‘yermis’, etc.—. Con esto en mente, se procederá a analizar lo anteriormente descrito a través de dos casos particulares, a saber: los juguetes rusos y el juguete industrial del siglo XIX, pues así se puede evidenciar cómo las respectivas condiciones sociales e históricas han tenido influencia en el modo de concebir dichos artefactos.

III. Juguetes rusos

Según el texto de Walter Benjamin “Juguetes rusos”, en este tipo de objetos se muestra un ejemplo perfecto de la importancia social que la artesanía primitiva orientada a este aspecto puede brindarnos. En ese sentido, se afirma que el juguete guarda dentro de sí el espíritu de todo el proceso de creación y construcción que este implica. Pues (siguiendo una línea hegeliana) el juguete producido es la extensión de la voluntad del artesano, una libertad residente en el espíritu de aquel sujeto que necesita exteriorizarse y objetivarse en el mundo para poder realizarse. De tal manera que todo lo que sucede entre el artesano y su creación es un proceso

que permite llevar a la existencia una voluntad libre. Por ello, el infante tiene una mayor afinidad hacia el juguete rústico en comparación con el juguete industrial, pues la conexión viva que los primeros ofrecen es algo que termina permeando el alma del niño (cf. Benjamin 2015 33).

En adición a esto, la diversidad étnica y cultural rusa permite, a su vez, la diversificación y variedad de los juguetes que allí se producen. Pues tanto con sus estilos como con sus materiales —que, dependiendo del lugar, bien pueden ser madera, hueso, tela, papel, etc.—, los juguetes terminan reflejando (de una forma u otra) la realidad de aquellos pueblos. Para ilustrar mejor este punto, puede verse que los títeres y los muñecos en forma de vacas, cerdos, campesinos, etc., son productos del genio de un artesano, un creador cuya visión del mundo (al igual que la del niño) está influenciada por las tradiciones históricas en las que está inmerso. De tal manera que su creación, igualmente, estará impregnada por esos significados transmitidos de una generación a otra, independientemente de si el artesano sea consciente de ello o no. Esto, dado que su imaginación no se puede desligar de ciertos arraigos profundos que el individuo mantiene en su entendimiento al habitar una sociedad ya determinada —como ciertas actitudes morales o ya directamente el folclore y la cultura popular que cada pueblo transmite—. Por tal motivo, aunque la demanda de los juguetes rusos haya disminuido en las grandes ciudades, en aquellos lugares donde el artesano aún fabrica estos artefactos, la demanda de dichos juguetes persistirá, pues allí aún se mantiene la relación cercana entre las creaciones y la época que estas representan (cf. Benjamin 2015 35).

IV. El juguete industrial del siglo XIX

Por otra parte, en el texto de Benjamin “Historia cultural del juguete”, se relata cómo surge la industria juguetera a finales del siglo XIX (cf. 1989b 33-36). Aun así, el punto de interés que se abordará aquí se centrará más en el impacto que la industrialización tuvo en estos objetos. Es decir, nos enfocaremos en cómo ese momento histórico, esa nueva organización social entre los medios y las fuerzas de producción, terminó por modificar aquellos artefactos lúdicos.

En consonancia con esto, se procederá a hablar sobre el impacto concerniente al tamaño del juguete. A medida que transcurría el siglo XIX, las dimensiones de estos objetos fueron aumentando; y no solo eso,

también fueron perdiendo su sencillez y su delicadeza. Como consecuencia de ello, el juguete progresivamente se tornó más sofisticado, con lo cual se inició su proceso de emancipación. Esto, debido a que cada vez la relación del padre y el hijo hacia aquel artefacto era más enajenada. En otras palabras: el juguete se estaba escapando del control de la familia al convertirse en un objeto cada vez más extraño (cf. Benjamin 2015 20).

Dicha pérdida de sencillez y encanto se debe a la creencia errónea sobre la infancia que la superestructura de esta nueva fase histórica y social empezó a sostener, pues le atribuían la carga imaginativa al juguete en cuestión y no tanto al individuo que juega. De esta forma, el interés de la industria por ofrecer productos elaborados con materiales más novedosos terminó por ignorar que, aunque el niño puede deslumbrarse ante los componentes más variados, el infante tiene la habilidad de empezar a jugar con los elementos más sencillos y simples —por ejemplo, una piedra o un trozo de madera—. De igual manera, los intentos de mostrar juguetes innovadores con una sorprendente capacidad imitativa del mundo pecan de lo mismo, a saber, ignorar que “cuanto más atractivos, en el sentido común de la palabra, son los juguetes, tanto menos ‘útiles’ para jugar” (Benjamin 2015 22). En ese sentido, el autor pone de ejemplo a todos los juguetes antiguos que, sin la necesidad de tener una “máscara imaginativa”, pueden brindar muchas horas de diversión al niño —como un balón, un arco, o incluso la arena—, ya que el infante es el que determina el juego y la función que el juguete desempeña dentro de él, no al revés.

V. La infancia y el ensueño de la cultura de masas

Con el fin de esclarecer en este apartado el papel que juegan la infancia, el juego y el juguete en la cultura de masas, el siguiente asunto a tratar parte de uno de los postulados centrales de la Teoría Crítica, a saber, la denuncia de la racionalización del mundo. Para ser breve, esta consiste en el reclamo que se hace a la Ilustración por ser aquel modo de pensar que procura la desmitificación y desencantamiento de la modernidad. Pues, para aquellos pensadores (incluyendo obviamente a Benjamin), el sistema económico y social enmarcado dentro del capitalismo se ha convertido en una re-mitificación del mundo y una reactivación de los poderes místicos gracias a la Aufklärung [Ilustración] misma. (cf. Buck-Morss 1995 280). De manera que ese ‘desencantamiento’ que la Ilustración trae como consigna a

la hora de defender la libertad del ser humano termina siendo la justificación dogmática a la opresión de un orden social establecido que se perpetúa en la cultura de masas —en la fotografía, por mencionar un caso— o, mejor dicho, en la superestructura impuesta por la clase dominante (la burguesía). En pocas palabras, señala Richard Wolin: “en la época moderna, la ilustración degenera en mito —por ejemplo, el mito del ‘progreso científico’—, así como el mito es ya una forma de ilustración —una forma temprana de desmitificación del mundo—” (1999 81).

Ahora bien, teniendo en cuenta lo dicho previamente, esa superestructura que expresa las relaciones de producción burgués-proletario termina por someter a la masa a un sueño colectivo, modificando así el modo en que el ser humano concibe su existencia y su respectiva relación con el mundo. Dicha utopía consiste en la aparente realización de la promesa falsa de la Ilustración, según la cual esta es el progreso que dirige al individuo, libre de cualquier forma de opresión, hacia el futuro. Esta promesa es falsa, puesto que, bajo todo ese discurso optimista y favorecedor del sujeto, no se halla más que una construcción cultural que busca cegar a la población frente a la realidad de la modernidad. El sujeto no está encaminado a un porvenir; al contrario, es víctima de una época en la que (racionalmente) se busca asegurar una forma de dominio del hombre sobre el hombre mismo. En suma, la modernidad ha socavado la experiencia mediante la implantación de un sueño (cf. Fernández 1996 33).

Para lograr despertar, Walter Benjamin se acoge a la historia.⁴ Pero con ella no se pretende abarcar únicamente lo correspondiente a la memoria mítica ni, por ende, estudiar solamente el desenvolvimiento de las relaciones y las fuerzas de producción a lo largo de los siglos —junto con las superestructuras y los mitos respectivos—; la memoria histórica también implica hacer una regresión a nuestra infancia, implica hacer uso de nuestra memoria generacional. Esto se debe a que la confrontación del presente con lo ya vivido —tanto por nosotros como por nuestros antepasados— desenmascara la idea burguesa del ‘progreso’, ya que así es como se pone en duda la realidad de lo prometido. Asimismo, vale la pena recordar que, debido a la libertad desencadenada en el acto de jugar, la rememoración del adulto ante tales recuerdos de su niñez implica que él se replantee la vida fuera de ese sueño colectivo en el que está inmerso y, a su vez, se motive a actuar al respecto. De esta manera, la historia y la infancia terminan siendo un factor clave para pensar la sociedad; es con respecto a los niños que se guarda la esperanza de concebir un mundo mejor

mediante el juego, la imaginación y la fantasía. Si no se contase con la capacidad crítica del infante al jugar, ¿sería posible pensar que, algún día, el colectivo adulto despertará de su ensueño?

Ante ello, la clase burguesa necesita mantener bajo control a la infancia, usando para aquel fin todos los medios disponibles. Uno de estos intentos ocurre en la visión acerca del niño que se implementó durante parte del siglo XIX. En este periodo se cree que aquel, entre más se adapte a los comportamientos del adulto —mejor dicho, a los comportamientos dictaminados y aprobados por la burguesía—, será una mejor persona. Así, gracias a ello, la clase dominante se cerciorará de que el infante se convierta en el heredero del orden social opresor y no en un potencial enemigo. Por ende, la infancia termina convirtiéndose en un estado del que rápidamente hay que salir para poder asimilar el estilo de vida moderno. Esta visión conlleva a la renuncia a la imaginación y al juego con tal de poder vivir adecuadamente el ensueño de la cultura de masas. De hecho, es por este motivo que el juguete industrial del siglo XIX resultó ser tan singular para la población: al prescindir de la importancia de la fantasía y la imaginación del jugador, y al concebir, en cambio, al niño como un “adulto en miniatura”, todos los productos de esos años se orientaron al adiestramiento del infante hacia la salida de su condición, a partir de juguetes que estaban más destinados a la aprobación del adulto y la industria que al aval del niño mismo. Así pues, una vez más se evidencia que el juguete no es más que un producto del espíritu de su propia época.

De ahí que la formación recibida por los niños también se vea afectada, ya que la educación impartida también es un medio para poder llevar a cabo el adiestramiento en el menor. En ese sentido, la enseñanza burguesa —a través del docente y el ‘plan’ de estudios— será la encargada de limitar la capacidad imaginativa del niño y de, además, coaccionarlo a asimilar los comportamientos esperados. No obstante, para Benjamin, la educación no puede ser concebida de dicha forma, pues, mientras este modelo se basa en saberes abstractos y en una disposición pasiva del estudiante, el verdadero aprendizaje infantil se da en lo concreto, en lo activo y en la interacción del sujeto con su entorno. Esto quiere decir que no se puede tomar al niño como un mero receptor de normas y leyes ajenas a su ser. Con todo, el infante es un actor dentro de su

4. La historia debe diferenciarse aquí de la historicidad, ya que ella, según el autor, consiste en la recolección de sucesos en el tiempo bajo la óptica de los ‘vencedores’ o las clases dominantes (cf. Benjamin 2005 22).

vida que va empoderándose a medida que se involucra espontáneamente con aquello que le rodea —siendo, principalmente, el juego el modo de hacerlo—. Por tal motivo, de acuerdo con Verón:

Mientras la educación burguesa estimula la parte formal y abstracta, él busca una esperanza redentora en la espontaneidad que nace del gesto del niño; precisamente esa espontaneidad que en el adulto es la máscara controlada y sometida del orden burgués. (2004 13)

VI. La pedagogía del juego y el teatro

En ese sentido, según Walter Benjamin, el verdadero papel del educador no radica en ser una “personalidad moral o directiva”; el docente aquí no tiene una influencia directa sobre la niñez (como sí la tiene en la educación burguesa). Más bien, el educador es un observador del mundo concebido por el infante a la hora de jugar. Él es el testigo de cómo el niño se convierte en el dictador de su mundo a través de cada ejercicio mimético que realiza. Aun así, el docente no se limita únicamente a esto, él también es el que debe llevar a cabo aquello que el niño imagina, es decir, el maestro es quien debe guiar a la juventud hacia la realización material de aquellas fantasías.

De ahí que haya surgido el “Programa de un teatro infantil proletario”, el escrito de Benjamin donde se propone una forma distinta de educar al niño, una forma donde se guía, mas no se adiestra al menor. Este plan se debe aplicar a los jóvenes desde los tres hasta los trece años, aunque esto no significa que su formación haya terminado ahí, ya que “la educación del niño debe abarcar toda su vida” (Benjamin 1989c 102). De esta forma, se recurre al teatro como un espacio que permite el libre desenvolvimiento de las facultades y la habilidad mimética del joven, y que, además, es el escenario propicio para que el docente plasme en la realidad todas las fantasías de sus estudiantes. De hecho, por esto no se tolera la presencia de un director que imponga su voluntad sobre los pequeños actores, porque (si se tiene en cuenta lo ya explicado) aquí es donde el formador debe tomar asiento y observar todos esos comportamientos variados que los niños son capaces de expresar libremente en una totalidad teatral. Mejor dicho, el teatro, al ser un gran juego para el menor —debido a que ahí imita, improvisa y da rienda suelta a su imaginación—, se convierte en el lugar ideal para educar al futuro de una sociedad mediante la orientación de un docente. Por ende, bajo esta concepción de la educación

infantil, en la niñez se deja el germen del cambio que permite que el individuo en su adultez pueda replantear su existencia inconforme y, con ello, el modo de concebir su experiencia con el mundo —lo que le permite reconciliarse con su entorno al haber despertado del ensueño de masas que lo tenía cautivo—.

Todavía cabe señalar que esta concepción ‘proletaria’ del teatro no debe ser confundida con su opuesta (la visión burguesa). Pues mientras que esta no es más que una propaganda de ideas y enseñanzas que no tiene una trascendencia más allá de la reflexión inmediata durante la obra —que, además, parte de una subordinación de los actores al antojo y criterio de un director—, el teatro proletario aniquila ese gesto pseudorevolucionario al volcarse hacia la esperanza que aguarda el secreto venidero reflejado en el gesto infantil (cf. Benjamin 1989c 106). De tal forma, el programa de un teatro infantil proletario resulta siendo una respuesta ante la opresión ejercida por la clase burguesa en nombre del progreso y la libertad.

VII. Consideraciones finales

A lo largo de lo consignado en estas páginas, me he decantado por desglosar con mayor dedicación la parte correspondiente al “juego como acto de liberación”. Lo hago con el fin de brindar una base teórica con la que se puedan comprender los demás apartados del presente texto. Asimismo, quiero resaltar las evidentes conexiones que todas las secciones del documento tienen entre sí, pues el objetivo era mostrar (a muy grandes rasgos) una parte correspondiente al sistema benjaminiano que, aunque no ha sido tratada de la misma forma que otras de sus ideas principales, tiene una importancia que resulta más que visible.

Finalmente, se puede afirmar que en Walter Benjamin se manifiesta una atención especial a los niños y a la importancia que ellos tienen a la hora de pensar la sociedad. Esto es algo que no suele ser tratado por la mayor parte de los grandes filósofos de la historia, debido a que, si bien algunos son indiferentes al tema, otros se limitan a catalogar al niño como un ser desprovisto de racionalidad. De esta manera, la frase popular de “los niños son el porvenir” adquiere en Benjamin una certeza que incita a pensar, a su vez, la importancia que la educación requiere para que los futuros hombres y mujeres puedan asumir una postura crítica de su estar en el mundo. En definitiva, aquel pensador fue más allá de lo planteado en ese entonces al otorgarle al niño y a algo tan sencillo (pero tan fundamental) como el juego la inmensa responsabilidad

de hacer de nuestra sociedad algo mejor. En ese sentido, a pesar de que no haya una certeza irrefutable de que, efectivamente, vayamos a presenciar un mundo liberado de la mitificación y del ensueño que esta implica, con el solo hecho de no dejar morir lo maravilloso que acarrea el acto de jugar y de ser niño, ya estaremos haciendo algo para procurarnos una mayor libertad al replantear nuestra experiencia de un modo distinto.

Bibliografía

- Benjamin, W.** “Historia cultural del juguete”. En *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989a. 17-24.
- Benjamin, W.** “Juguetes rusos”. En *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989b. 33-36.
- Benjamin, W.** “Programa de un teatro infantil proletario”. En *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989c. 101-106.
- Benjamin, W.** *Tesis sobre la historia de la filosofía y otros fragmentos*. Editor y traductor Echeverría, B. Recuperado de: <https://bit.ly/2NYPycr>. 2005.
- Benjamin, W.** *Juguetes*. Trad. J. Thomas. Madrid: Casimiro libros, 2015.
- Buck-Morss, S.** “El mundo de ensueños de la cultura de masas”. En *Dialéctica de la mirada: Walter Benjamin y el proyecto de los pasajes* Madrid: Visor. 1995. 279-315.
- Fernández, C.** “Introducción”. En W. Benjamin, *Escritos autobiográficos* Madrid: Alianza Universidad, 1996. 21-36.
- Verón, A.** “Juguetes e Infancia en Walter Benjamin”. *Revista electrónica de educación y psicología*, Vol 1, Núm. 1. Recuperado de <https://bit.ly/2RjZCze>. 2004.
- Wolin, R.** “Walter Benjamin, una estética de la redención”. *Revista Argumentos* (35/36). 1999: 59-107.