



EDUCAR JUGANDO Y DIALOGANDO. DERECHOS DE LA INFANCIA, INTENCIONALIDAD, FAMILIA Y LENGUAJE

(Educate by Playing as Educating by Talking. Children's rights, Intentionality, Family and Language)

Elia Saneleuterio

Universitat de València

Paloma Alonso-Stuyck

Universitat Internacional de Catalunya
Universidad Libre Internacional de las Américas

David García-Ramos

Blessed Diego Luis de San Vitores Theological Institute (USA)
Universidad Católica de Valencia

Resumen

El artículo revisa los derechos que contribuyen al alcance de una vida feliz desde la infancia, y se detiene en los elementos clave que procuran la dignidad necesaria para que la felicidad pueda desarrollarse. En primer lugar, la función de la familia en la creación de la identidad y seguridad personales, y también en el establecimiento de las relaciones personales. En segundo lugar, la formación integral de la persona y la educación en el desarrollo del sentido crítico y de la libertad en ejercicio responsable, así como de la capacidad de entender, expresarse y comunicarse para mejorar o superar situaciones problemáticas. Finalmente, el juego, como herramienta básica de disfrute en la infancia, y, al mismo tiempo, de aprendizaje en los dos ámbitos anteriores, en ocasiones complemento único o piedra angular que completa el proceso. El hecho de que los derechos de la infancia estén expresados mediante una convención es un paso fundamental, dado que ello implica la obligatoriedad de su cumplimiento por parte de las entidades responsables, principalmente la familia, ámbito ideal para el desarrollo de los niños y niñas. El acceso al disfrute lúdico, desarrollado en ambientes educativos adecuados, es un derecho inalienable e irrenunciable para aprender el lenguaje de la felicidad, que ninguna persona puede vulnerar y nadie debería desconocer. Promover estilos educativos familiares saludables, sería una manera sencilla de extender al resto de ámbitos sociales escenarios protegidos, donde la infancia creciera con todas las garantías en sana armonía.

Palabras clave: derechos de la infancia, dignidad, estilos educativos parentales, familia, educación, juego.

Abstract

The article reviews the rights that contribute to the achievement of a happy life from childhood and seizes on the key elements that seek dignity in order to develop happiness. First, the role of the family in setting up personal identity and security, and in establishing personal relationships. Second, the integral personal training and the education in the development of the critical sense and freedom for responsible exercise, as well as the ability to understand, express and communicate to improve or overcome problematic situations. Finally, gambling, as a basic tool of enjoyment in childhood, and, at the same time, learning in the two previous domains, sometimes unique complement or cornerstone that completes the process. The fact that the children's rights are expressed through a convention is a fundamental step, since this implies the obligation of compliance by the responsible entities, especially the family, an ideal place for the development of children. Access to playful enjoyment, developed in appropriate educational environments, is an inalienable right to learn the language of happiness, which no person can violate, and no one should ignore. Promoting healthy family educational styles would be a simple way to extend protected social scenarios to the rest of the social spheres, where childhood would grow up with all the guarantees in healthy harmony.

Keywords: childhood rights, dignity, parenting, family, education, gambling.

1. INTRODUCCIÓN

Precisamente un año antes de la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), en 1947, un filósofo que acababa de adquirir de nuevo su derecho a la vida —uno de los derechos humanos más violados desde entonces— publica un librito de filosofía que nos interesa aquí citar por algo que se plantea allí casi de pasada: el derecho a tener hijos.

L'intersubjectivité assymétrique est le lieu d'une transcendance où le sujet, tout en conservant sa structure de sujet, a la possibilité de ne pas retourner fatalement à lui-même, d'être fecond et, disons le mot en anticipant d'avoir un fils. (Levinas, 1947, p. 165)

Tener un hijo o hija se entiende como posible salvación de la persona, como la alegría de no volver al sí mismo como posesión totalizadora del mundo, momento estelar, casi cósmico en nuestra andadura humana. Los niños y niñas se dejan poseer por el mundo, lo habitan con la alegría de saberse vivos. Tener un descendiente se convierte así en la única forma de recuperar nuestra relación con el mundo y con los demás en una ecología familiar y social nueva y, al mismo tiempo, tan antigua como la vida misma. La posibilidad de ser padre o madre es un regalo que nos colma de alegría y responsabilidad: el compromiso, sobre todo, de recrear la posibilidad de nuevas fecundidades. Para respetar este derecho fundamental del “más débil” conviene comenzar por definir algunos de nuestros derechos primordiales.

2. DERECHOS PRIMORDIALES DE LA INFANCIA

Existe un derecho primordial, que es el derecho a la vida, y así queda recogido en el artículo 3 de la DUDH (Asamblea General de las Naciones Unidas [AGNU], 1948). Una vez comenzamos a vivir, la experiencia muestra que no todos los seres humanos gozan de semejante calidad de vida. Por ello queda establecida una serie de derechos que pretenden contribuir a que todo el mundo alcance una dignidad adecuada, comenzando por los de carácter personal, que deben ser respetados. Para muchas personas el sentido último de la vida es encontrar la felicidad. Mucho más que el dinero, el prestigio, la salud, etc., lo que todo individuo anhela en su corazón es ser feliz aun teniendo que afrontar adversidades. A pesar de ello, ni la felicidad, ni el resto de los conceptos mencionados, constituyen derechos recogidos por las Naciones Unidas, puesto que no se pueden garantizar ni imponer... Sin embargo, y aquí comienza en núcleo esencial de nuestra aportación, hay cuestiones que sí se pueden garantizar a los ciudadanos y que resultan básicas para construir el camino de la felicidad. Todas ellas tienen que ver con la dignidad de la persona; se trata de derechos reconocidos que se pueden promover fundamentalmente en la formación de la personalidad, es decir, durante la infancia.

Una infancia rota produce hombres y mujeres difíciles de curar, heridos en lo más profundo de su ser. ¿Qué puede hacer la humanidad, cada uno de nosotros, para velar por la infancia? Si nos centramos en sembrar las condiciones que puedan hacer florecer la felicidad en un niño o niña priorizamos tres elementos: la familia, la educación y el juego.

2.1. La familia

El artículo 16.3 de la DUDH dice que “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”. Por el hecho de nacer, todo bebé tiene derecho a una familia; el sentido común y la conciencia nos indican que debería tener derecho a ella incluso desde antes del nacimiento, si bien no lo entienden así las leyes de muchos países. Cuando un menor se queda sin su familia natural por las razones que sea, los Estados tienen la obligación de buscarle una familia de acogida o un entorno lo más parecido posible que garantice la formación de su identidad y el comienzo o desarrollo de sus relaciones personales.

Artículo 25

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social. (AGNU, 1948).

2.1.1. Narración e identidad

La vivencia de una infancia feliz, a la que todos deberíamos contribuir, comienza pues por la sensación de protección, seguridad y cariño que ofrece la acogida amorosa familiar. Bárcena (2000) habla de una cultura de la educación como “cultura de la natalidad”, siguiendo a la filósofa alemana, Hannah Arendt. Para Arendt, cada nuevo nacimiento supone el nacimiento de un nuevo mundo y de todas sus posibilidades. La acogida que demos a ese nacimiento determinará en buena medida —aunque conviene recordar que nunca de manera definitiva por la esencial libertad humana— el discurrir futuro del bebé. La familia es el ámbito natural de la natalidad, en ella se dan las primeras narraciones y es donde se produce la primera acogida —a la vida, al regazo materno, al hogar—. Ser acogidos imprime en nuestra experiencia vital la primera identidad que es narrativa: el relato de nuestros orígenes —sean los que sean— afianza la imagen plasmada en la incipiente conciencia infantil, que es el germen de su identidad futura; a la que también tiene derecho y que sostiene todos los posibles sentidos y proyectos de vida que decida acometer. Se trata de una identidad recibida y construida, concepción que evitaría caer en un constructivismo radical que abocaría en una abusiva interpretación del relativismo.

2.1.2. La imitación y la rivalidad en la infancia

Otro de los elementos que confluyen en la construcción de la identidad en la infancia, además de la narración, es, paradójicamente, la rivalidad. Es en la familia donde se producen esas primeras rivalidades: con los hermanos o hermanas, en caso de haberlos, con el padre o la madre, en determinados momentos. Dichas rivalidades, lejos de ser consideradas de forma negativa, han de tomarse en sentido positivo. Tal y como señala Girard a lo largo de su obra, la rivalidad constituye uno de los pasos fundamentales en el proceso de hominización. En concreto un tipo de rivalidad, la mimética, que hunde sus raíces en uno de los rasgos más característicos del ser humano: la mimesis. La imitación como modo de aprendizaje y de transmisión de la cultura ya fue señalada por Aristóteles como uno de los elementos constitutivos de lo humano. El reciente descubrimiento de las neuronas espejo por Rizzolatti y Gallese confirma mucho más allá de cualquier duda este tipo de intuiciones. En la familia es donde se dan esas primeras imitaciones que, siguiendo a Girard, terminan desembocando en conflictos. Los conflictos y enfrentamientos entre hermanos son un lugar común en la antropología cultural y en las mitologías de casi todas las culturas. De hecho, los mitos surgen como narraciones de esos primeros enfrentamientos, en los que la imitación y la rivalidad que esta engendra —bajo las formas de la envidia, por ejemplo— desempeñan un papel central. Lo mismo ocurre en los núcleos familiares. Dentro de lo razonable, estos elementos desempeñan un papel central en la maduración y cristalización de la identidad de los niños. Es incuestionable el papel central que desempeña la imitación de los progenitores o de los hermanos y los posibles enfrentamientos derivados de ella (Girard, 1978, 2006; Stamenov & Gallese, eds., 2002).

2.1.3. La intencionalidad y la comunicación en la infancia

En este sentido, no es por tanto únicamente la imitación y la discusión o violencia de ella derivada lo que está en el núcleo del aprendizaje y de la identidad humana (Saneleuterio & López-García-Torres, 2017). Existe un tercer elemento, a nuestro juicio determinante, que es el descubrimiento de la intencionalidad. El infante es capaz de atribuir una intencionalidad, a través de su intuición emocional, que va más allá del mero gesto o signo. Este principio de abstracción a partir del fenómeno está íntimamente relacionado con los elementos que señalábamos en el párrafo anterior. La imitación nunca es simplemente una copia del gesto o de la conducta del interlocutor. En el acto de imitar al otro aparece un elemento intencional atribuido al interlocutor que determina la increíble capacidad cooperativa y cognitiva del ser humano respecto al resto de primates, tal y como han señalado las investigaciones de Tomasello (1999, 2003, 2008, 2009). Este hecho es el que nos permite imaginar la intención del otro, elaborar hipótesis, sentir empatía, anticiparse y responder, en definitiva, al gesto del otro de manera no meramente especular, sino recíprocamente.

2.1.4. Resiliencia, reconciliación, perdón

Este conjunto de procesos —imitación, rivalidad, respuesta, interacción, comunicación— se dan en el ámbito de la familia de manera primordial, pero también están presentes, lógicamente, en muchos otros ámbitos de la vida humana —por no decir en todos—. ¿Qué es lo que hace que la familia y la infancia deban recibir una especial atención en la DUDH? Para responder a esta pregunta, deberíamos tener en cuenta un último elemento que ha sido denominado de muchas maneras: perdón, resiliencia, reconciliación. En cualquier caso: superación del conflicto o enfrentamiento con el otro —al que parece que el hombre esté condenado—. Se trata de un proceso de reconciliación recíproca, pues ha de incluir al sujeto, en este caso el niño o niña, y al otro de sí, que puede ser otro infante o una persona adulta del entorno. Y además de ser recíproco, es creativo, pues genera nuevas posibilidades de identidad. Aquí es donde la risa, otra de las conductas exclusivas del ser humano, cobra un papel insustituible (Polo, 2006).

2.2. Donación y carácter relacional en la construcción de la identidad

Como demuestran numerosos estudios (Alonso-Stuyck, 2015; Bernal, 2005; Altarejos, 2009), es en el ámbito familiar donde se descubre la identidad primigenia, el sentido coherente de la propia individualidad, gracias a la integración armónica entre lo recibido de los demás y lo construido voluntariamente. En la actualidad, por el influjo que tiene la corriente constructivista en el ámbito educativo y en otras áreas sociales, se acentúa el protagonismo de cada persona en su desarrollo perfecto (Pérez, 2006). Se insiste en que la ayuda de los agentes educativos no sustituya la reflexión de los educandos, y se promueve un acompañamiento respetuoso de la diversidad y libertad personales. Pero entendemos que el educando no construye su aprendizaje y sus experiencias en soledad, sino que esta construcción depende en gran medida de su entorno familiar y educativo: estos deben ser ricos en posibilidades de reconciliación creativa. En otras palabras, deben ser ricos en modelos de imitación que no desemboquen siempre y de forma definitiva en rivalidades violentas, sino que puedan ofrecer modelos de reconciliación cooperativa y creativa —en el sentido que apuntábamos anteriormente—.

En la familia la integración entre lo recibido y lo construido se lleva a cabo fluidamente a través de la acogida y entrega recíprocas. Esta dinámica refleja la verdad ontológica del ser humano; fundada en el amor, es característica esencial de las relaciones genuinamente familiares: cada uno se sabe amado por ser quien es. De ahí mana la dignidad y la felicidad infantiles: no en el huir del conflicto o de la rivalidad, sino en la posibilidad de superarlos en la reconciliación creativa. La verdadera felicidad no nace de las condiciones socioeconómicas, sino de la salud del entorno familiar. Sin rehuir los elementos que señalábamos más arriba, el infante es capaz de afrontarlos integrándolos creativamente en un proceso que algunos han denominado resiliencia.

Se corrobora también el natural equilibrio entre interioridad y apertura de la persona, que las dinámicas familiares ayudan a ensayar y a consolidar (Aparisi, 2004). Ni es sano verter la intimidad entera en los demás —la entrega desproporcionada diluye al yo—, ni por supuesto aislarla por completo en sí mismo —impidiendo toda clase de acogida del otro— (Alonso-Stuyck, 2015). En esta relación/movimiento de reciprocidad, el descubrimiento sereno y equilibrado del *self* o *moi même* se realiza, y a su vez remite, al origen del que mana la propia existencia, la familia (Bernal, 2009).

El carácter relacional que desde el inicio caracteriza toda trayectoria humana, presenta la coexistencia como radical constitutivo del ser (Polo, 2006). De hecho, cuando falta la interacción personal se originan lesiones profundas y difícilmente subsanables, tal como muestran algunos casos puntuales en la literatura científica. Y es que, de la misma manera que no se es individuo sin interacción cultural, tampoco se logra ser persona sin interrelación personal. Desde el inicio, en la comunidad de vida y amor que es la familia, se acepta el propio ser y se afronta el devenir, se aprende a disfrutar las dichas, a sobrellevar los sufrimientos y a compartir ambos.

El encuentro con el otro en el contexto cotidiano y protegido de la familia posibilita al niño o niña, desde el principio, la experiencia real del cariño, la amistad, la admiración recíproca, el descubrimiento del otro, la revelación de uno mismo, e incluso el descanso, el juego y la ayuda. Aquí encontramos la segunda clave en la que continúa el camino de la felicidad: esta se conquista no recibiendo, sino dando. Y la familia es el entorno donde el sujeto puede experimentar con mayor naturalidad la donación gratuita.

En el proceso de forja de la personalidad básica, donde uno aprende también cómo ser feliz en la cotidianidad, adquiere relevancia el modelo de los otros significativos: imitando las conductas de personas queridas se acrisola el propio carácter, superando de esta manera los determinismos biológicos y ambientales (Bruzzone, 2011). Como estos últimos factores, tampoco la familia nos determina, pero hay que reconocer que ejerce sobre el individuo una poderosa influencia, pues posibilita el descubrimiento y la conquista de la identidad propia, tierra fecunda en la que germinarán las condiciones de felicidad.

3. LA FELICIDAD EN LA INFANCIA

La felicidad de la infancia —pero también los grandes sufrimientos que vivimos de pequeños— se recupera en la memoria del adulto a través de símbolos y ritos de intenso significado emocional, que pasan por la asociación de olores y sabores, texturas y ritmos, con retazos de la propia vida: si son positivos nos reconfortan y fortalecen, recurrimos a ellos en momentos críticos y forman parte de nuestra energía interna (Minuchin, 1979). Es en este sentido en el que nos referíamos más arriba a la necesaria construcción narrativa de la identidad: la narración de los hechos constitutivos de la infancia, su elaboración como mito personal, e incluso su cristalización en forma de ritos y tradiciones personales o familiares, son formas todas ellas de identidad lograda.

3.1. La dignidad necesaria

La Declaración Universal de los Derechos Humanos Emergentes (2007) incluye especificaciones acerca de algunos valores y conceptos, como es el de la dignidad:

En nuestro mundo, se hacen acreedores de tal dignidad muy en especial las personas y grupos más vulnerables: los que viven en la pobreza, los que sufren enfermedades incurables, las personas con discapacidad independientemente de cuál sea su tipología, las minorías nacionales, los pueblos indígenas. A todos ellos les falta las condiciones materiales y el reconocimiento de su capacidad de comportarse como agentes libres y de funcionar, por tanto, como seres humanos. (Institut de Drets Humans de Catalunya, 2009, p. 44)

No obstante, todos ellos son dignos, desde la infancia, de alcanzar la felicidad (Aparisi, 2004): el carecer de otros derechos les impide “funcionar” como el resto de seres humanos, pero no les imposibilita “ser” seres humanos, condición única que hace a cualquier individuo, desde el comienzo de su existencia, merecedor de los Derechos Humanos, sepa o no reclamarlo, tenga o no voz: por eso es tan importante que quienes sí la tienen se manifiesten en favor de los que claman y sufren ocultos o en silencio los abusos que otros les imponen, resultado de ignorarlos, explotarlos o directamente impedirles la vida sobreponiendo los intereses de otros que sí se hacen oír. No denunciarlo es ser cómplice de la impunidad.

3.2. La educación, el vehículo para la dignidad y la felicidad

El segundo factor que proponemos como garante de la dignidad y felicidad infantiles es la educación: informal o reglada, es la mejor manera de ofrecer condiciones de que alguien sea feliz ejerciendo su libertad con sentido crítico y no desde la ignorancia.

Dentro de los denominados derechos culturales, toda persona tiene derecho a la educación, y a una educación gratuita al menos en sus niveles elementales —DUDH, art. 26—. Más que un derecho, es una obligación, pues este derecho en las tiernas etapas no puede reclamarse para sí, sino que son otros quienes han de velar por su cumplimiento. Así pues, es obvio que la educación de toda persona debe ser garantizada por instancias superiores al sujeto, obligación que se establece por el bien individual, pero también por el bien social de la comunidad en que el individuo se inserta: los agentes responsables de cada niño o niña, en la medida de sus competencias, tienen la obligación de asegurarle una educación adecuada. De ahí su carácter obligatorio, puesto que de la educación depende el mantenimiento de los derechos humanos en la sociedad futura.

Debemos entender la educación como factor de felicidad: lejos de adoctrinamientos o imposiciones, la verdadera y valiosa educación es la que promueve en las nuevas generaciones la libertad y el ejercicio responsable del propio criterio, a la hora de actuar, de entender el mundo, de utilizar el lenguaje para expresarse o para comunicarse, y por supuesto también a través de la lectura de textos, tanto literarios como de no ficción; y ello comienza desde los primeros años de vida, en casa o en la escuela (Saneleuterio, 2013). Es el proceso que acompaña a los educandos para que cada uno despliegue, como decía Salinas (1933), “su mejor yo”, un proceso que necesariamente ha de atender la integridad de la persona, dado que ese “yo” no puede fragmentarse (Saneleuterio y López-García-Torres, 2017).

“Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre”, dice el artículo 24 de la DUDH, y esto tiene especial importancia en la etapa de la niñez, donde el tiempo lúdico se emplea generalmente jugando, actividad esencial para el desarrollo.

4. EL JUEGO COMO DERECHO PARA UNA INFANCIA FELIZ

La Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924), de cinco únicos artículos y anterior a la Declaración Universal de los Derechos Humanos que hoy manejamos, no reservaba lugar para el juego o las actividades lúdicas. La Declaración de los Derechos del Niño, acordada en la ONU, por iniciativa de UNICEF, el 20 de noviembre de 1959, dobla el número de artículos. El séptimo hace referencia explícita al “derecho a actividades recreativas”.

Posteriormente, con la Convención sobre los Derechos del Niño, se alcanzan 54 artículos. Una de las 17 Observaciones Generales de las que se han realizado a la Convención sobre los Derechos del Niño explicita todavía más que el juego es un derecho que debe estar garantizado en la infancia.

4.1. Definición de juego

Por juego se entiende todo comportamiento, actividad o proceso, iniciado, estructurado por los niños o niñas; tiene lugar donde quiera y cuando quiera que se dé la oportunidad. Las personas que cuidan a los menores pueden

contribuir a crear entornos propicios al juego, pero el juego mismo es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin, sin perjuicio de que existan y sea conveniente fomentar actividades lúdicas que comportan una utilidad didáctica o de otro tipo. Los puntos de vista de los mismos niños a propósito del juego hacen hincapié en la oportunidad de elegir sus propias actividades, junto con sus amistades.

Los investigadores han brindado definiciones y teorías acerca de la función que cumple el juego en la vida, en el aprendizaje y en el desarrollo de los infantes. Podemos convenir que el juego es una actividad universal que entraña el ejercicio de autonomía y de actividad física, mental o emocional; en definitiva, una fuente de aprendizaje y valores que puede completar aquellos más desatendidos, por ejemplo, en la escuela (López-García-Torres, 2013). Estas son algunas de las razones por las que el juego ha sido reconocido como un derecho universal de todos los niños y niñas, sin distinciones, pero no es sencillo salvaguardarlo y asegurarlo en todas las circunstancias.

Según Caillois (1986), el juego está íntimamente ligado a lo que hace del ser humano lo que es, pero sin dejar este, el juego, de ser arbitrario, irreal, improductivo, y, al mismo tiempo, enormemente fecundo. Para Caillois, esta fecundidad del juego, que prepara y es imagen de la vida a la que el niño se enfrentará en breve, aligera la densidad de la existencia, localiza el foco y el centro en la forma y en el modo en qué se juega, enseña a enfrentarse al fracaso como cuestión secundaria (1986, pp. 20-22).

Polo (2006), por su parte, añade que en el juego se pueden ensayar algunos aspectos sociales como, por ejemplo, saber respetar con honradez los límites —conocer las reglas del juego y velar por su cumplimiento—, la experiencia del éxito y el riesgo del fracaso, el esfuerzo por conseguir una meta...

En cualquier caso, está claro que el juego, como el lenguaje, conlleva el aprendizaje de unas reglas o normas —o ambas a la vez— que contribuyen al aprendizaje de la convivencia. Del mismo modo que al aprender a hablar e interactuar con el otro aprendemos a superar las rivalidades y conflictos, el juego y su aprendizaje se convierten en una de las herramientas esenciales para la educación en la paz, aportándole al niño o niña los recursos necesarios para una colaboración activa en la construcción cívica de la paz. El juego es un asunto serio. Así lo perciben los niños y así deberían verlo los adultos: aprender a jugar es un derecho con el que, desde la infancia, nos vamos haciendo cada vez más capaces de cumplir nuestros deberes como ciudadanos.

4.2. Presencia del juego en el desarrollo de la infancia: asignatura pendiente

En los países desarrollados se cumplen con más frecuencia las condiciones que garantizan el derecho al juego en la infancia, parámetros que se encuentran muy limitados en los países en vías de desarrollo, donde los niños y niñas crecen jugando a hacer trabajos, lo que esconde un eufemismo para maquillar la realidad de la pobreza, que los obliga a trabajar desde temprana edad.

A pesar del carácter central del juego respecto a la salud, el bienestar y el desarrollo del infante, raramente los gobiernos lo toman en cuenta seriamente, ya sea por omisión, desatendiendo la obligación de proteger los espacios y oportunidades para el juego y hacer inversiones para su creación, o por actos deliberados, imponiendo excesivas restricciones a la vida de los menores, que debieran crecer bajo su amparo.

En todo el mundo son muchos los niños y niñas que no consiguen ver respetado su derecho al juego. Es por ello por lo que el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas elaboró la Observación General a la que hemos hecho referencia y que se concentra en el artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, a fin de proporcionar a los gobiernos directrices sobre cómo cumplir sus obligaciones para con los menores.

En efecto, la Observación General n.º 17 subraya la importancia fundamental de reconocer y garantizar este derecho a los niños y niñas de todas las edades, destaca el papel del juego como manera de proporcionar oportunidades para la expresión de la creatividad, la imaginación, la confianza en sí mismos, la autosuficiencia, así como para el desarrollo de las capacidades y aptitudes físicas, sociales, cognitivas y emocionales. Además, en esta observación se recalca que, durante el juego, los niños y niñas exploran y ponen a prueba el mundo que los rodea, experimentan nuevas ideas, roles y vivencias, de manera que, durante el proceso, aprenden a comprender mejor su entorno y a construir su propia posición social dentro de él. Entendemos que este es el camino para criar niños y niñas felices.

5. CONCLUSIÓN

Que los derechos de la infancia estén expresados mediante una convención es un paso fundamental en la historia de la humanidad, puesto que implica la obligatoriedad de su cumplimiento por parte de las entidades responsables, sean estas el Estado, los educadores o los propios padres o tutores legales. Es sabido, sin embargo, que los estilos de vida no cambian con las leyes, sino con el testimonio atractivo de minorías creativas que difunden en su entorno hábitos de vida saludable. Esta sería una de las campañas de sensibilización que cabría promover por parte de instituciones y gobiernos.

La familia se reconoce como el ámbito ideal para el desarrollo de los niños y niñas, el lugar privilegiado para aprender, a través de la donación, la apertura al otro y el perdón, es decir, los conflictos inherentes de las relaciones personales. Cabría situar, entre los objetivos de las acciones educativas dirigidas a familias, el entendimiento del conflicto como el momento estelar para el resolver las luces y las sombras que toda convivencia trae consigo. En definitiva, para aceptar la propia imperfección y la de los demás.

Este aspecto relacional, esencial al ser humano, no está exento del mal, de rivalidades y violencia, es cierto; pero representa también la posibilidad del amor, de la solidaridad, del encuentro con el otro. Resulta apasionante, en nuestra sociedad tecnológica y emotivista, recuperar estos espacios de diálogo y reflexión que nos acercan a la verdad sobre los demás y nosotros mismos. Es decir, promover una cultura del encuentro que nos centre en lo esencial previniendo tribalismos, se presenta como requisito para una sociedad verdaderamente humana y, por tanto, sostenible.

Uno de los elementos reguladores de este aspecto relacional del ser humano es el juego. El juego no es sin más mero disfrute y goce, diversión a través de la que se aprenden cosas útiles. Los niños y niñas aprenden jugando y jugando se apropian a gusto del mundo que les rodea, accediendo a las posibilidades que les enseñan cómo ser felices. Una manera sencilla de promoverlo y reactivar sus beneficios sería a través del ejemplo atractivo de adultos, familias y personas significativas, que dedican con regularidad parte de su "valioso tiempo" a jugar y charlar con sus amigos.

Se puede concluir que el juego es fundamental para la construcción de la identidad. En él se dan cita todos los elementos que el artículo analiza: lo narrativo en sus raíces mitológicas, la imitación y la rivalidad, la intencionalidad comunicativa, lo relacional, la apertura al otro, al fracaso, a la derrota, en un entorno protegido, con todas las garantías para un crecimiento en armonía y salud. Como prospectiva en esta línea, conviene analizar el contenido de los juegos digitales, con el objetivo de determinar en qué medida contribuyen a mejorar la persona y la sociedad, valorando aquellos que ayudan a evitar falsas disyuntivas entre competición y colaboración. Se trata de contemplarlos, metafóricamente hablando, desde la perspectiva de la introducción de gamas de grises junto al blanco y negro; es decir, aceptando al diferente y contribuyendo así a hacer más habitable el hogar común.

Bibliografía

- Alonso-Stuyck, P. (2015). Subsidiariedad familiar, fundamento de identidad para una Sociedad Sostenible, en *II International Conference Family and Society*. Barcelona: Institut d'Estudis Superiors de la Família. 617-628. Recuperado el 4 de mayo de 2019, de: www.uic.es/sites/default/files/actas_ii_international_conference_family_and_society.pdf
- Altarejos, F. (2009). Cambios y expectativas en la familia, en Bernal, A. (ed.). *La familia como ámbito educativo*. Pamplona: Rialp. 17-57.
- Aparisi, Á. (2004). En torno al principio de la dignidad humana. *Cuadernos de Bioética*, 2, 257-282. Recuperado el 4 de mayo de 2019, de: <http://aebioetica.org/revistas/2004/15/2/54/257.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre, París. Recuperado el 4 de mayo de 2019, de: <https://dudh.es/>
- Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós.
- Bernal, A. (2005). La educación en la familia, germen de capital social, en Martínez-González, R-A.; Rodríguez-Ruiz, B. & Pérez-Herrero, M.ª H. (eds.). *Family-school-community partnership merging into social development*. Oviedo: Group, 21-40.

- Bernal, A. (2009). La convivencia familiar: encuentro y desarrollo de la identidad personal, en *La familia como ámbito educativo*, Rialp: Pamplona, 78-87.
- Bruzzone, D. (2011). *Afinar la conciencia*. Buenos Aires: San Pablo.
- Becoña, E. (2006), Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, (3) 125-146. Recuperado el 4 de mayo de 2019, de: [http://aepcp.net/arc/01.2006\(3\).Becona.pdf](http://aepcp.net/arc/01.2006(3).Becona.pdf) <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Girard, R. (1978). *Des choses cachées depuis la fondation du monde. Recherches avec Jean-Michel Oughourlian et Guy Lefort*. Paris: Grasset.
- Girard, R. (2006). *Los orígenes de la cultura: conversaciones con Pierpaolo Antonello y João Cezar de Castro Rocha*. Madrid: Trotta.
- Institut de Drets Humans de Catalunya. (2009). *Declaració universal de drets humans emergents*. Barcelona: Massanes. Recuperado el 4 de mayo de 2019, de: https://raisingpeacecampaign.files.wordpress.com/2015/05/universal-declaration-of-emerging-human-rights_pdf_dudhe-2.pdf
- Levinas, E. (1947). *De l'existence à l'existant*. París: Vrin.
- López-García-Torres, R. (2013). La atención a los valores afectivos en la Ley de Educación de Andalucía, en J. J. Gázquez, M. C. Pérez & M. M. Molero (comps.). *La Convivencia Escolar: un acercamiento multidisciplinar*. Almería: ASUNIVEP 63-68.
- Minuchin, S. (1979). *Familia y Terapia Familiar*. México: Gedisa.
- Organización de Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado el 4 de mayo de 2019, de: <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- Organización de Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 4 de mayo de 2019, de: <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>
- Pérez, P.M. (2006). *El brillante aprendiz: antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Salinas, P. (1933). *La voz a ti debida*. Madrid: Signo.
- Saneleuterio, E. (2013). *Versos per gaudir. Seqüències didàctiques per al primer aprenentatge de la llengua i la literatura*. Saarbrücken: EAE.
- Saneleuterio, E., & López-García-Torres, R. (2017). Violencia escolar: derechos y deberes para la convivencia. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 267-280. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.30.015> <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.015>
- Saneleuterio, E., & López-García-Torres, R. (2017). Los valores literarios en las enseñanzas de régimen general. El caso de la Ley de Educación de Andalucía. *Profesorado*, 21, (4) 337-358. Recuperado el 4 de mayo de 2019, de: https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/62509/pdf_25
- Sociedad de Naciones. (1924). *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 4 de mayo de 2019, de: http://www.unesco.org/education/pdf/CHILD_S.PDF
- Stamenov, M., & Gallese, V. (Eds.) (2002). *Mirror neurons and the evolution of brain and language*. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Pub. <https://doi.org/10.1075/aicr.42>
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language, a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7551.001.0001>
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Cambridge: MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8470.001.0001>