



# El juego como práctica de la libertad: La imposición y la construcción de reglas

**Catalina Argüello Ospina**

*Universidad de los Andes, Colombia (c.arguello955@uniandes.edu.co)*

## **EDUCACIÓN, LIBERTAD, JUEGO Y REGLAS, ¿CUÁL ES LA RELACIÓN?**

Aunque desde principios del siglo XX el juego ha sido ampliamente utilizado como una herramienta educativa, en ocasiones se ha visto como una actividad sobre la que la educación no debería reflexionar o como un espacio que se escapa del terreno de la educación, en el que los niños tienen la oportunidad de explorar su entorno de forma libre. En este orden de ideas, la libertad que un niño pueda experimentar en el juego es vista como una verdad obvia sobre la cual no es necesario reflexionar. En un sentido más amplio, como lo plantea Arendt (citada por Von Zuben y Gallo, 2008), en todos los asuntos prácticos se piensa que la libertad humana es una verdad obvia y, basándose en este supuesto, se dictan normas, se adoptan decisiones y se aplican sentencias a las comunidades humanas.

Si asumiéramos que el objetivo de la educación es preparar a los niños para la vida adulta, para que se adapten a su entorno y reproduzcan los esquemas socialmente aceptados, no sería necesario reflexionar acerca de la libertad ni de las reglas que guían el actuar del ser humano, pues dicho actuar ya estaría definido por las reglas dadas. Sin embargo, como lo exponen Von Zuben y Gallo (2008), cuando vemos en la educación sea al interior o al exterior de la escuelas, un papel relevante para la *conquista* de la libertad, tal y como lo plantearon autores anarquistas como Bakunin (Von Zuben y Gallo, 2008), es fundamental cuestionar y comprender las normas y los parámetros dentro de los cuales se desarrolla la educación y la sociedad.

Esto es válido para quienes creemos que el objetivo de la educación no puede reducirse a una preparación para la vida adulta, a una adaptación a la sociedad, lo que equivale a una visión en la que los individuos son una expresión de la sociedad (Von Zuben y Gallo, 2008). Es válido para quienes creemos que por el contrario, la sociedad debe ser una expresión de los individuos y que, en este sentido, el objetivo de la educación es llevar al individuo a la conquista de la libertad. Así mismo, es válido para quienes, como Freire y algunos otros pedagogos críticos, creemos en la educación como un proceso de liberación del hombre, que viéndose oprimido, decide liberarse a sí mismo (Freire, 2003). Si bien no es el objetivo de este artículo

ahondar en el concepto de libertad, sí se aborda en relación con esta postura frente a la educación, desde la cual la problemática que se trata en el presente artículo adquiere relevancia.

Luego, entendiendo que la conquista de la libertad es uno de los principales objetivos de la educación, es necesario establecer qué relación existe entre el juego y la educación. Históricamente, las discusiones acerca del juego se han dado tanto al interior como al exterior de la escuela; se han pensado desde la academia y desde la industria. De esta forma, para algunos pedagogos, como Montessori o Dewey, el juego tiene un papel relevante en la educación (Abbagnano y Visalberghi, 1964); mientras que, por el contrario, en ciertos períodos de la historia autores como Goodrich han considerado que el juego se escapa por completo de dicho terreno (Pollok, 1990; Cross, 2004).

Sin embargo, parto del planteamiento de que todo juego genera una experiencia, y de la mano de algunos teóricos como Dewey (1945), es posible sugerir que toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores, de tal forma que puede influir de forma positiva o negativa sobre las mismas. En ese orden de ideas, la discusión por si el juego tiene cabida en la educación pierde validez, pues de una u otra forma todo juego, independientemente de si tiene lugar dentro o fuera de la escuela, resulta educativo, por cuanto genera aprendizaje. Esto implica que los aprendizajes dados en el juego trascienden el terreno en el que éste se desarrolla y, por lo tanto, impactan la vida de los individuos por fuera de éste.

Ahora, ¿qué relación existe entre educación, libertad, juego y reglas? Si la conquista de la libertad se entiende como objetivo de la educación y al comprender que todo juego es educativo, podemos plantear que el juego cumple un papel en la conquista de la libertad; sin embargo, aún falta establecer cuál es la relación de estos conceptos con las reglas. Callois (1986), retomando algunas ideas de Huizinga, define el juego como una actividad que se caracteriza por ser libre, separada de la realidad, improductiva, reglamentada y ficticia. Si bien no entro a definir cada una de estas características, trato de entender cómo la reglamentación es una característica que, dependiendo de cómo tenga lugar en el juego, abre o cierra posibilidades para la libertad. Partiendo de este planteamiento, debo entrar a cuestionar y comprender las reglas que rigen el juego para que éste pueda verse como práctica de la libertad. Este es el tema que abordo a lo largo del presente artículo.

## LA LIBERTAD Y EL JUEGO

Huizinga y Callois sostienen que el juego es una actividad libre, por cuanto quien juega decide cuándo entrar y cuándo salir, ya que “el juego por mandato no es juego” (Huizinga, 1996, p. 20) y que éste es visto como una actividad a la cual el jugador no podrá estar obligado (Callois, 1986). Aunque comparto la idea de que la libertad de elegir cuándo entrar y salir del juego es una condición necesaria para que se pueda dar, mi planteamiento consiste en que esta no es una condición suficiente para hablar del juego como práctica de la libertad. En otras

palabras, todo jugador es libre de elegir si juega, mas no todo el que libremente elige jugar, es libre.

Aun cuando un niño pudiera elegir si quiere ir o no ir al colegio, si quiere ver o no una clase, sería ingenuo pensar que en esto radica la libertad de su educación. Incluso si el niño decidiera por sí mismo tomar una clase, podría estar expuesto, por ejemplo, a un caso de *educación bancaria*, en la que el educador deposita en el educando una serie de conocimientos que considera apropiados y este último se limita a recibirlos (Freire, 2003). En este sentido, todo juego, aunque sea elegido por el jugador, puede o no ser comprendido como una actividad libre, o, más todavía, como práctica de la libertad.

En el juego, el contexto y los objetos mediadores del juego (los juguetes) le presentan al niño unos límites dentro de los cuales puede moverse. Así mismo, a través del juego el niño ejerce acciones que de alguna forma inciden en los límites dados por el contexto y por los objetos mediadores del juego. Así, la niña a la que le regalan la escoba puede interpretar el rol de la mamá que barre la casa. En este caso, el contexto en el que la niña se desarrolla, su hogar, le puede estar proponiendo unos límites para el juego a través del juguete; pero así mismo, la niña puede jugar a que es un personaje que tiene poderes sobrenaturales gracias a su escoba. En este caso, su juego no necesariamente estaría delimitado por las condiciones que su contexto inmediato, su hogar, le presenta, pues la idea puede provenir de fuera de dicho contexto. En este caso, el contexto le presenta ciertas posibilidades de actuación a la niña, y dependiendo de las que elija, se podrá decir que está actuando de forma libre *con respecto a dicho contexto*.

A partir de esta reflexión, sobre las condiciones dentro de las cuales deberá darse el juego para entenderse como práctica de la libertad, busco comprender cuál es el papel que tienen o que deberían tener las reglas dentro de él. El tema sobre el que busco profundizar es si esos límites para el desarrollo del juego deben ser necesariamente dados por el contexto o si pueden ser contruidos por el niño mismo y cómo incide esto en que el juego promueva o vaya en detrimento de la conquista de la libertad.

En este orden de ideas, un factor fundamental para comprender las reglas en el juego frente a la idea de libertad es establecer quién determina las reglas. Para responder a esta pregunta exploro el tema desde tres puntos de vista. En un primer momento examino la idea de la libertad, entendida como la ausencia de reglas. Descartando esta posibilidad, paso a explorar la idea de la libertad en la que las reglas deben determinarse desde el exterior del individuo y deben ser impuestas, idea que de entrada puede estar rechazando el lector, pero que trato de entender si en algún sentido resulta válida. En tercer lugar, estudio una idea que puede parecer obvia, según la cual la libertad es posible bajo la construcción de reglas por parte de los individuos. Intento profundizar sobre esta idea, entendiendo en qué sentido y hasta qué punto resulta válida. Después de examinar estos tres puntos de vista, exploro un cuarto, en el que las dos últimas ideas no son necesariamente excluyentes, sino que deben estar ligadas para poder hablar del juego como práctica de la libertad.

## LA AUSENCIA DE REGLAS FRENTE AL CONCEPTO DE LIBERTAD

A primera vista, las ideas de algunos pedagogos románticos, como Richter y Fröbel, parecen aludir a la idea de que el juego debe ser una actividad libre, por cuanto no debe estar enmarcada dentro de ningún límite o ninguna regla. Para Richter, el niño que juega debe gozar de absoluta libertad; no se le debe imponer ningún orden o límite. Para Fröbel, ni el juego ni alguna actividad educativa deben ser obligatorias, así como no debe haber en estas prescripción, determinación o intervención, sino que se debe *dejar hacer* (Abbagnano y Visalberghi, 1964).

Estas ideas parecen coincidir con la de que la libertad del hombre es posible en la ausencia de reglas o con la idea de Hobbes, de que un hombre libre es aquel que no tiene ningún impedimento para hacer cuanto quiera, que puede vivir como le guste sin estar vinculado a ley alguna (Berlin, 1969). En este sentido, ser libre significa que no existan obstáculos que delimiten mi actuar, que otros no se interpongan en la consecución de mis objetivos, y como Berlin (1969) lo explica, cuando la opresión es entendida como la interferencia de unos sobre los deseos de otros, entre más grande sea esta ausencia de interferencia o interposición, mayor será la libertad.

No obstante, incluso Hobbes, así como otros filósofos ingleses clásicos, que defendían la idea de libertad como la ausencia de imposición, reconocían que tal libertad podría conducir a los hombres a un caos social en el que las necesidades mínimas no pudieran ser satisfechas. En este sentido, la idea de la libertad no sería posible en la ausencia total de reglas, pues si la libertad fuera ilimitada, se presentaría una situación en la que los hombres se obstaculizarían sin límite entre sí, y en la que las libertades de los débiles serían suprimidas por los fuertes, lo que en últimas conllevaría el caos social. Por esta razón, estos autores planteaban que aunque existe cierto tipo de libertad individual sobre la que no debe haber interferencia, existe también una libertad política que debe regirse bajo ciertas reglas. De esta forma, el ámbito de las acciones libres de los hombres debería estar limitado por la ley (Berlin, 2001).

Adicionalmente, al profundizar en el pensamiento de Richter y Fröbel, se hace evidente, por un lado, que estos autores se referían a la no interferencia de los adultos sobre el juego, mas no a la ausencia de creación de reglas por parte del niño. Por el otro, aunque ambos pedagogos defendían la idea de la libertad de acción como principio fundamental del juego, al definir la forma como debía darse éste, ya estaban enmarcándolo dentro de unos límites o unas reglas. Richter abogaba por la preferencia de materiales simples en lugar de juguetes complejos, e incluso llegó a plantear ciertos parámetros arquitectónicos de la forma como debían concebirse las escuelas para permitir el juego.

De esta forma, en alguna medida estaba sugiriendo unos límites dentro de los cuales debería darse el juego. Fröbel, por su parte, ferviente defensor de la búsqueda autónoma de la libertad a través del juego, por medio de sus *regalos* —una serie de objetos que les entregaba a los niños para desarrollar su juego (Abbagnano y Visalberghi, 1964)—, claramente estaba presentándoles a los niños unos límites, por lo menos iniciales para el desarrollo de éste. Así

podemos ver que ambos pedagogos, aunque establecieron una clara relación entre el juego y la libertad y combatieron la imposición de límites por parte del adulto en el juego, nunca llegaron a defender la idea de la libertad en el juego como ausencia total de reglas.

Finalmente, aun cuando la idea de libertad, entendida como la ausencia de reglas fuera aceptada, Huizinga (1996) y Callois (1986) plantearon que el juego necesariamente se desarrolla en un orden sometido a reglas. Esto es evidente para juegos de mesa, como el ajedrez o el parqués; pero es igual de válido para juegos en los que las reglas no saltan a la vista. Incluso el juego del niño que tira la pelota contra la pared una y otra vez tiene lugar dentro del marco de ciertas reglas que él mismo establece, aun cuando no haya imposición de reglas por parte de un adulto. Por ejemplo, que la pelota no deberá salirse de cierto espacio o que no deberá rebotar más de una vez antes de agarrarla.

Existen otras reglas dadas por el mundo que, inevitablemente, limitarán el juego. En este caso, las leyes de la física determinan, por ejemplo, la velocidad a la que avanzará la pelota de acuerdo con la fuerza aplicada, el ángulo de salida de la pelota y sus características físicas. Aunque pueda parecer extraño denominar a éstas como “reglas”, pueden considerarse así por cuanto definen cómo cada jugada produce determinada situación en la que se dará la siguiente jugada.

## LA IMPOSICIÓN DE REGLAS COMO CONDICIÓN PARA LA LIBERTAD

Aunque la idea de la imposición de reglas parece desde un principio ir en contra de la libertad de los individuos, es necesario explorar este terreno para entender en qué sentido deberá evitarse en el juego y si en algún sentido resulta válida o incluso necesaria para la práctica de la libertad.

La visión extrema en la que los individuos deberán someterse a las reglas impuestas puede relacionarse con un tipo de juegos caracterizados por la determinación del azar, a los que Callois (1976) denomina *alea* (nombre del juego de dados en latín). Estos juegos se basan en resultados que no dependen del jugador y sobre los cuales no podrá influir. En ellos no se trata tanto de vencer al enemigo, sino de someterse al destino, de tal forma que éste sea único artífice de la victoria. Ésta parece ser una visión extremista de la imposición de reglas que de plano podemos rechazar como práctica de la libertad, pues allí el jugador no es libre más allá de decidir si entra o no en el juego y de tomar algunas decisiones sin responsabilidad por sus consecuencias. Pero, en últimas, no sería libre respecto a los resultados del juego, en la medida en que no está en sus manos ganar o perder.

Sin embargo, desde una visión menos extremista, lo dado de forma providencial puede tener cierta cabida para la libertad. En el pensamiento medieval, como lo planteaba Santo Tomás, la libertad humana era vista como parte integrante del orden providencial del mundo y, por lo tanto, dicho orden no sólo no anulaba la libertad, sino que la hacía posible y la salvaguardaba. De esta forma, aun cuando Dios trazara un plan para los hombres, éstos a

través de sus acciones y decisiones libres podrían alcanzar dicho plan; bien podrían elegir otro camino, pero las virtudes infundidas por Dios lo llevarían a elegir el camino que Dios había previsto.

De esta forma, existían ciertas leyes que regulaban la vida de la comunidad y la encaminaban hacia el bien común, y para que el hombre pudiera seguir dichas leyes y pudiera alcanzar la beatitud debería guiar sus acciones a través de las virtudes (Abbagnano y Visalberghi, 1964). Esta es una perspectiva desde la cual la imposición de ciertas reglas que guíen las acciones que el hombre ejerce de forma libre no resulta ir contra la libertad de los individuos, sino que la hacen posible. En este caso, no se trata de someterse de forma ciega al destino, como los juegos de *alea*, sino que los resultados que de forma providencial se espera que alcance el hombre, dependen de las decisiones que éste tome de forma libre, guiado por ciertas reglas, dadas igualmente de forma providencial.

Por otro lado, aun si quisiéramos rechazar del todo la idea de que exista una relación entre la imposición de reglas y la libertad, debemos explorar qué pasaría en otro extremo, en el que el jugador se abstraiera completamente de su entorno y creara reglas de juego de forma independiente y según su antojo. Para Huizinga (1996), las reglas del juego son obligatorias y no permiten duda alguna; las reglas determinan qué sucederá en el mundo provisional al que los jugadores han acordado entrar. Así mismo, refiriéndose a Paul Valéry, menciona cómo para este autor frente a las reglas de juego no cabe el escepticismo, porque las bases que las determinan se darán de manera inmovible, de forma que en cuanto se traspasan las reglas impuestas por el juego, el juego se deshace.

Según Huizinga (1996), el jugador que se sustrae de las reglas de juego es un “aguafiestas”, pues al aislarse rompe el encantamiento del juego, le arrebató su ilusión y “no entra en juego”; por esta razón deberá ser expulsado, pues amenaza la existencia de los demás jugadores, en tanto jugadores. Lo que puede suceder en este caso es que el jugador expulsado, el “aguafiestas” cree un nuevo juego que se rija sobre nuevas reglas a las que deberán someterse quienes decidan “entrar en juego”. De esta forma, si un jugador de fútbol decide cambiar las reglas del juego de forma radical y empieza a pasar el balón con la mano y no con el pie, seguramente será sancionado y romperá momentáneamente la ilusión del juego. El jugador deberá respetar ciertas reglas para que el juego tenga sentido y para no amenazar la existencia de los demás jugadores como jugadores.

En el caso del aguafiestas, podríamos decir que el jugador no está siendo libre, pues como Touriñán (1979) lo plantea, la libertad reclama independencia; sin embargo, esta independencia no puede abstraer al individuo de las dependencias propias del ser humano. El jugador puede ser independiente en la creación de reglas, pero al mismo tiempo debe reconocer su dependencia frente a los límites que las circunstancias le plantean. Cuando el individuo llega al mundo, no llega a un mundo que deberá ser construido y determinado por él mismo, sino que, dependiendo del contexto donde nazca, deberá seguir ciertos lineamientos y normas que el contexto le impone.

Esto es válido aun para las sociedades que se rigen bajo un gobierno constitucional, que aunque van en contravía de la concepción providencial para definir lo normativo, no defienden de ningún modo la idea de la libertad como la no dependencia o ausencia de obligaciones por

parte de los individuos. Esto, porque dicha nación sin contenido, indeterminada, sería equivalente a una inteligencia y a una voluntad en el vacío. De tal forma que si cada individuo hiciera lo que le pareciera, sin tener en cuenta unas normas generales que buscan asegurar la convivencia y defender las libertades, se abstraería de su contexto y perdería su libertad (Sáchica, 1994).

A partir de las ideas expuestas, podemos comprender cómo algunas reglas que nos impone el contexto posibilitan la convivencia, en la medida en que protegen las libertades de los diferentes individuos y nos permiten hacer parte del mundo. Luego, si en el juego ciertas normas no son impuestas al jugador, éste sin duda podrá tomar sus propias decisiones, pero podría aislarse del contexto del juego y perdería la posibilidad de adaptarse a éste, y con esto, de entender el juego como práctica de su libertad. Al decir *ciertas reglas*, estoy reiterando la idea de que de ningún modo se trata de propiciar lo que sucede en los juegos de azar en los que el jugador se somete totalmente al destino y a las reglas impuestas; por otro lado, estoy planteando que existen por lo menos una serie, o un tipo de normas que inevitablemente deben ser impuestas, por cuanto no está en manos del jugador transformarlas.

Este tipo de normas, aunque no necesariamente en todos los casos, pueden relacionarse con las que Kew (1987) identifica se desarrollan en la fase de *establecimiento* del juego, en la que los jugadores se someten al cumplimiento de las reglas *definitivas*. Son aquellas que dan sentido al juego y lo hacen viable. Este tipo de normas se relacionan con aspectos que no pueden transformarse en un juego, dado que, de ser así, el juego perdería sentido. Si se cambia la regla del ajedrez de que un jugador puede capturar una pieza de su oponente moviendo una pieza suya a la casilla en la que está la pieza de su oponente, el juego perdería sentido. Luego esta regla del ajedrez es una regla *definitiva* que los jugadores deberán asumir como válida cuando deciden entrar en el juego. Así mismo, las reglas impuestas pueden relacionarse, en gran parte de los juegos, con aquellas denominadas desde la teoría de los juegos y la filosofía de la acción como *reglas regulativas*, aquellas definidas de antemano a las que queda sujeto un conjunto de acciones a desarrollar (Vigo, 2003). Así, por lo general, a lo largo del juego, estas reglas no pueden cuestionarse o transformarse, pues de ser así, el juego puede llegar a perder sentido. De esta forma se entienden como reglas impuestas.

Sin embargo, hay ciertos casos en los que las reglas impuestas —en cuanto el individuo no está facultado para transformarlas, dado que el juego perdería sentido— pueden no haber sido impuestas externamente o dadas de antemano, sino que pueden haber sido impuestas por los mismos jugadores. Éste sería el caso, por ejemplo, de algunos juegos infantiles en los cuales el niño mismo determina una regla que da sentido al juego. Por ejemplo, el niño les impone a los demás jugadores el rol que cada uno desarrollará, sin darles una oportunidad de negociarlo, pues si alguno cambia su rol, el juego pierde sentido. En este caso, el que no quiera acatar las reglas dadas, podría convertirse en el aguafiestas que deshace la ilusión del juego.

Frente a esta imposición de reglas, Savater (1997) identifica que en la educación de alguna forma existe un modo de tiranía que es inevitable. Queremos que los niños se eduquen para que preserven la especie satisfaciendo un interés social. Si el niño pudiera elegir entre ir o no al colegio, entre hacer o no hacer las tareas ¿cuál sería su decisión? Dado que no podemos dejarlo a su juicio, debemos ejercer una tiranía y obligarlos a seguir las normas que les

imponemos. Como Savater lo expresa, no preguntamos a nuestros hijos si quieren nacer ni si quieren parecérsenos; les imponemos la humanidad tal y como nosotros la padecemos.

Siguiendo esta idea, algunos autores han planteado que la libertad no puede entenderse en ausencia total de reglas y normas, donde cada persona haga cuanto le apetezca o donde cada individuo determine sus propias reglas (Roshwald, 2000). Así mismo, autores anarquistas como Bakunin plantean que la autoridad en la educación de los niños constituye un punto de partida natural, legítimo y necesario, de forma que la negación sucesiva de dicha autoridad esté encaminada al beneficio de la libertad, a formar hombres libres y llenos de amor y respeto por la libertad ajena (Von Zuben y Gallo, 2008), sujetos que en últimas podrán autorregularse y actuar libremente en ausencia de autoridad. Por otro lado, para Touriñán (1979) la autorregulación está ligada a la idea de que el individuo no debería hacer algo hasta que llegue a la opinión, su propia opinión, de que debe hacerlo.

Sin embargo, cuando se trata de niños, esta asunción parece ser problemática, porque como Barrow y Woods lo plantean (citados por Roshwald, 2000), si a un niño se le dejara actuar de una forma completamente ausente de autoridad, permitiéndole hacer todo cuanto le pareciera apropiado, el niño podría llegar al punto de salirse de la casa, rayar las paredes o caminar con los pies sucios sobre la mesa del comedor. De esta forma, tratándose de niños, la imposición de normatividad y de autoridad es un punto de partida necesario para que el niño paulatinamente llegue a autorregularse y a respetar la libertad ajena.

Estos autores claman por la idea de que la libertad en el niño deberá enmarcarse dentro de unos límites que conduzcan a la autorregulación. En este sentido, la discusión no se daría alrededor de si el niño debería poder tomar sus propias decisiones, sino el grado o las áreas en las que se le deberá permitir hacer lo que le parezca apropiado, en la ausencia de la regulación impositiva de un adulto.

Por lo tanto, aunque como seguramente ha sido evidente para el lector desde el inicio de esta sección, si las reglas están determinadas únicamente por el mundo exterior y el sujeto se limita a seguir dichas reglas, perderá su condición humana de libertad y se convertirá en un objeto sometido a las normas de su contexto. Por otro lado, para asegurar la práctica de la libertad del individuo, hay ciertas reglas que, por lo menos en un principio, no está en sus manos transformar o evadir y que, por ende, deberán limitar su actuar permitiendo que éste tenga sentido y asegurando la protección de las libertades.

Luego, como lo hemos visto, aun cuando creamos que las reglas no deben ser impuestas, es inevitable e incluso deseable que exista la imposición de ciertas reglas para poder hablar de libertad. Sin duda, las reglas impuestas cierran posibilidades de actuación al individuo, pero por otro lado, posibilitan que su actuación tenga sentido en el marco de su contexto y le abren nuevas posibilidades de actuación.

## LA CONSTRUCCIÓN DE REGLAS COMO CONDICIÓN PARA LA LIBERTAD

Habiendo entendido en qué sentido resulta necesario cierto tipo de imposición de reglas para posibilitar la práctica de la libertad, en esta sección exploro la idea de que las reglas deberán ser construidas por el individuo mismo para poder hablar de libertad. La idea de la construcción de reglas que provienen del individuo y que no son impuestas desde el exterior de éste surge del concepto de libertad, en el que cada individuo busca ser el autor de su propia existencia (Sáchica, 1994). Desde esta perspectiva, los hombres buscan que su vida y sus decisiones dependan de sí mismos, buscan ser dueños de sí.

De esta forma, el hombre libre no será aquel que se someta a las reglas impuestas por otros, sino aquel capaz de determinar por sí mismo las reglas que rigen su actuar. De ahí surgen las bases del constitucionalismo bajo el que se rigen ciertas sociedades, cuando un pueblo rompe con la concepción providencial del mundo y asume la responsabilidad de hacer su propia historia, cuando deja de ser pasivo y se convierte en protagonista, en autor de su vida colectiva. Y desde esta perspectiva, sólo bajo la construcción de las normas los individuos y la sociedad pueden ser libres (Sáchica, 1994). Esta idea también se relaciona con las ideas planteadas por Arendt acerca de la libertad, en el sentido que esta tiene como fundamento tanto la acción como la capacidad de comenzar algo nuevo, de tal forma que el mundo común no es algo dado, sino un dispositivo móvil que se reinventa a través de la iniciativa de cada uno en la confrontación con los otros, a través de la acción (Von Zuben y Gallo, 2008).

De acuerdo con lo presentado en la sección anterior, la imposición de reglas posibilita la libertad, en la medida en que salvaguarda las libertades y conduce a la autorregulación. Aunque es comprensible, esta idea me resulta problemática o, por lo menos, insuficiente para hablar de libertad. Si entendemos la libertad como una acción de omisión, de simple cumplimiento de las reglas dadas, podría decirse que el individuo que actúa como espectador de cuanto sucede en el mundo, que se adapta a las condiciones que éste le presenta, es libre. Y como Freire (1970) lo plantea: por un lado, la libertad implica una integración con el mundo, mediante la creación transformadora del individuo; por el otro, la idea de libertad no es compatible con la idea de mera adaptación al mundo.

Desde dicha perspectiva de adaptación a las reglas impuestas, el jugador perdería su naturaleza de ser libre y se convertiría en un ejecutor de las reglas que no llega siquiera a cuestionarlas, sino que las asume prácticamente como dogmas. Y según lo explica Freire (1970), una de las más grandes tragedias del hombre contemporáneo radica en la dominación que ejercen sobre éste los medios, a través de los cuales el hombre va renunciando a su capacidad de decidir y, con esto, a su humanización y a su libertad.

Sin embargo, reconociendo la importancia de la construcción de reglas, es necesario explorar qué pasaría en un extremo en el que el individuo sea quien construya todas las reglas por sí mismo. Tal idea se relaciona con algunas corrientes de la educación según las cuales el niño debe tener la posibilidad de elegir y de crear dentro de su contexto, debe poder explorar el mundo de forma natural sin que nadie le indique qué actividad debe realizar. Desde este

punto de vista, el juego libre sería aquel en el que el niño pudiera decidir por sí mismo qué hacer y qué no hacer, aquel que le permita al niño actuar de forma creativa. Savater (1997) plantea que algunos educadores, al entender el juego como aquella actividad supremamente libre que el niño elige por sí mismo sin que exista ninguna imposición externa, se han valido de éste para que la educación deje de ser un acto tiránico y se convierta en una decisión que proviene del niño. Como el mismo autor lo plantea, los niños para jugar se valen por sí mismos, no necesitan de una directriz que guíe su actuar.

Bajo tal discurso, la espontaneidad o la libertad de decidir qué hacer se presentan como algo contrario a la imposición normativa, pues a partir de dichas corrientes de la educación el juego suele asociarse con la creatividad, una actividad a su vez asociada con la espontaneidad y con la libertad de expresarse sin restricciones. Por el contrario, la reglamentación, asociada con la ética, suele verse como una restricción para la creatividad y la libertad; se presentan, entonces, como entidades irreconciliables la normatividad, la creatividad y la libertad (Vigo, 2003). Sin embargo, la creatividad no es equivalente a cualquier acción que se realice de forma espontánea, sino que incluso puede estar relacionada con la forma de alcanzar un objetivo dentro del marco de ciertas normas previamente definidas (Vigo, 2003).

Siguiendo un ejemplo dado por Vigo (2003), una persona puede mover un alfil en el juego de ajedrez de forma automática, pero también puede hacerlo como parte de una estrategia que elabora para ganar, la toma de decisiones en este contexto, y dentro del marco de las reglas previamente definidas, sería un acto de creatividad. Así, el hecho de que el niño actúe de forma libre y creativa no es incompatible con el hecho de que existan ciertas normas, bien sean impuestas de forma externa o por otros jugadores, o bien sean construidas por el mismo jugador.

En el ejemplo dado del jugador de ajedrez identifiqué dos tipos de reglas. Por un lado, están las dadas por el juego, denominadas *reglas regulativas* (por ejemplo, las que determinan el movimiento de cada pieza del ajedrez). Por el otro, las reglas que establece el jugador para alcanzar su objetivo, denominadas desde la teoría del juego y la filosofía de la acción *reglas constitutivas*, que configuran por primera vez *significaciones* que originan diferentes acciones y que no son necesariamente independientes de las reglas regulativas (Vigo, 2003). Dentro de estas se encuentran las estrategias que elabora el jugador de ajedrez para ganar. Luego, en este proceso de juego, y a la luz de estas reglas, la creatividad, la libertad y la normatividad no actúan como entidades irreconciliables.

Esta creatividad dentro del marco de ciertas reglas implica que éstas no necesariamente deberán permanecer inmutables a lo largo del tiempo, sino que existen ciertas reglas iniciales del juego que bien pueden ser establecidas de antemano por los jugadores o por el contexto, pero que el jugador, a través de su actividad, tiene la posibilidad de llegar a transformar paulatinamente. Esta transformación, a su vez, podrá convertirse en una nueva regla que será aceptada en una nueva situación de juego. De esta forma, una regla constitutiva, como una estrategia de juego, puede convertirse en una regla regulativa para cierto jugador; o una regla regulativa del ajedrez, eventualmente puede ser cambiada por acuerdo de dos jugadores durante una partida, siendo durante dicho juego una regla constitutiva.

Así, aun cuando Fröbel le diera al niño un cubo descomponible en veintisiete cubos pequeños (Abbagnò y Visalberghi, 2005), los resultados de este juego podrían variar según la acción del niño. Mientras que un grupo de niños establece que hará diferentes construcciones con los cubos, otro grupo arma una torre de la que deben quitar por turnos una pieza sin que la torre se caiga. En ambos juegos pueden llegar a establecer nuevas reglas a lo largo de su desarrollo, como que sólo pueden construir animales o que sólo pueden usar una mano para quitar las piezas.

Adicionalmente, un niño del grupo puede crear estrategias para conseguir el resultado; por ejemplo, un niño hará las construcciones de los animales de forma bidimensional y para el otro caso, un niño decidirá sacar con su mano sólo las piezas que están en las esquinas de la torre. En este sentido, los *regalos* de Fröbel (Abbagnò y Visalberghi, 2005), por presentarle ciertos lineamientos de acción al niño, en cierto sentido delimitan su acción; pero así mismo, le posibilitan acciones que antes no podía realizar, lo cual fomenta su creatividad y, con esto, posibilita su libertad de actuación.

Así, se parte de ciertas reglas que delimitan inicialmente el actuar, pero que de ningún modo limitan la creatividad; sino que incluso, la pueden propiciar. Por el contrario, la libertad entendida como la ausencia de obstáculos, en la cual el individuo determina todas las reglas por sí mismo, no sólo puede conducir —como ya lo he planteado— a su aislamiento, sino a que si el individuo no puede obtener lo que desea, entonces podría llegar a desear únicamente aquello que puede obtener y dejaría de lado la posibilidad de conseguir lo que deseaba. Esta supresión de los deseos no sólo se da en términos de lo que se deja de hacer, sino de lo que se deja de desear. En este sentido, la persona, así como puede llegar a acomodarse a las reglas que le son impuestas, también puede llegar a crear reglas para sí mismo que le eviten desear lo que considere no puede obtener (Berlin, 1969).

Bajo esta idea planteo la posibilidad de que existan reglas impuestas que lleven al individuo a desear aquello que de otra forma no hubiera llegado a desear, y en ese sentido, estas reglas le abrirían la posibilidad al individuo de obtener lo que desea y propiciarían una creatividad que lo conduzca a la conquista de su libertad.

Esto puede suceder en términos de los deseos del individuo o en términos de sus capacidades. De tal forma que el individuo se imponga a sí mismo reglas que le eviten lograr lo que considere, no puede lograr. Por ejemplo, un niño que quiere jugar golosa, pero no logra saltar en un solo pie sin caerse, puede crear para sí mismo una regla según la cual debe saltar con ambos pies. En este caso, la regla que él mismo creó está limitando sus posibilidades de actuación a lo que él cree es capaz de hacer, haciendo que ya no se vea en la necesidad de saltar en un solo pie; pero en el momento en que juega con un grupo de niños que le exija cumplir la regla de saltar en un solo pie, deberá encontrar una forma de hacerlo sin caerse. En el primer caso, el niño se limita a sí mismo a lo que cree es capaz de hacer; en el segundo caso, el niño deberá ir más allá de estas posibilidades.

Este planteamiento sobre unas reglas de las que se parte y otras reglas que se van construyendo se relaciona con los momentos del juego identificados por Kew (1987). Como ya lo he mencionado, existen ciertas normas propias del momento de *establecimiento* del juego que le dan sentido y que lo hacen viable, las reglas *definitivas* —por ejemplo, la regla del fútbol

que determina que si un equipo anota más goles que el otro, será el ganador—. Así mismo, existen ciertas normas propias del momento de *consolidación* del juego, que se van estableciendo en la medida en que éste se desarrolla y que buscan perpetuar la viabilidad del juego, las reglas de *preservación* o las reglas *habilitadoras* del juego<sup>1</sup>; por ejemplo, la forma como un equipo acomoda a la defensa como parte de su estrategia de juego. De esta forma, un equipo que juega fútbol deberá enmarcar su juego dentro de las reglas aceptadas por las asociaciones internacionales, pero lo que le dará libertad en el juego no es evadir dichas reglas o limitarse a acatarlas, sino crear reglas estratégicas que conduzcan su acción de tal forma que se conviertan en los autores de su propio juego.

Vigo (2003), analizando a Kant, hace un paralelo entre lo que Kant consideraba un genio del arte y lo que él considera un genio del ajedrez. Para ambos autores lo que constituye la marca ineludible de la creatividad es la capacidad de trascender las normas conocidas y dadas por el contexto en la búsqueda de posibilidades inexploradas. Dado que, como lo entendía Kant, las bellas artes, “artes del genio”, se diferencian de las artes mecánicas, “artes del aprendizaje”, porque estas últimas pueden ser aprendidas y ejecutadas por quien conozca sus normas; pero las “artes del genio”, aunque pasan por las artes aprendidas, requieren que el individuo trascienda los límites de lo conocido y para lograr la libertad creativa (Vigo, 2003). De esta forma, y al igual que en ejemplo anterior, todos los que juegan ajedrez lo hacen bajo las mismas reglas establecidas por tradición, las estrategias de juego pueden aprenderse, pero lo que le da a un jugador libertad creativa es crear nuevas estrategias más allá de las ya conocidas.

Por otro lado, bajo el supuesto de que en el juego deberá haber reglas construidas y habiendo planteado el vínculo que existe entre la normatividad y la creatividad, deberemos hablar de un personaje descrito por Huizinga (1996): el “tramposo”. El tramposo es aquel jugador que no se revela frente a las reglas impuestas, sino que en apariencia hace “como si” jugara y con esto no rompe el círculo ilusorio del juego; encuentra la manera de esquivar las reglas impuestas por el juego, construyendo nuevas reglas que aplican para él. En este sentido sería libre en la medida en que encuentra una estrategia propia para avanzar en el juego. Por otro lado, y como lo vimos en la sección anterior, puede estar violando las normas impuestas que dan sentido al juego, las normas que se supone no está en sus manos transformar, y el juego puede perder sentido. De esta forma el tramposo abre posibilidades para sí, pero puede cerrar posibilidades para el juego en general.

Así, será más libre aquel jugador que respetando el marco normativo acordado o impuesto inicialmente en el juego desarrolla por sí mismo normas estratégicas creativas que le permiten cumplir con su objetivo en el juego y que, eventualmente, puede llegar a transformar o crear nuevas reglas que apliquen para todos los jugadores sin poner en riesgo el sentido del juego. Esto es posible en ciertos juegos en los cuales el resultado final depende de la acción del jugador, de la estrategia que éste construya para alcanzar el objetivo y no del sometimiento del destino, como los juegos *alea*. Esto puede darse en aquellos denominados por Callois (1986) como *agon*, un grupo de juegos relacionados con la competencia, una lucha en la que la igualdad de oportunidades se crea artificialmente para que los antagonistas se enfrenten bajo condiciones ideales con la posibilidad de vencer a su oponente valiéndose de alguna cualidad

1 Kew, en el texto original escrito en inglés, utiliza los términos *preservative* y *enabling*, respectivamente para definir este tipo de reglas.

física o intelectual (Caillois, 1986). En este tipo de juegos, el jugador, sin ninguna ayuda externa, toma sus propias decisiones siendo él mismo el único artífice de su victoria.

Igualmente, desde el momento en que nacemos, el contexto nos presenta ciertos límites dentro de los cuales deberemos desarrollarnos. El mundo, a través de diferentes medios, le presenta al niño no sólo reglas en el sentido estricto de la palabra, sino una serie de valores, anhelos y aspiraciones normativas que deberá perseguir, y sólo en la medida en que el niño cuestione estos modelos que se le presentan, podrá transgredirlos, interferir en el mundo y dejar de actuar como un simple espectador del mismo. Al mismo tiempo, en la medida en que aprenda a moverse creativamente dentro del marco normativo que el mundo le presenta, podrá alcanzar sus metas abandonando la idea de libertad entendida como la ausencia de obstáculos.

Todo jugador que entra en un juego, acepta tácitamente la vigencia de las reglas *definitivas*, que lo obligan a no realizar jugadas que violen dichas reglas, dado que si las viola, se aísla del contexto del juego y éste pierde sentido (Huizinga, 1996; Vigo, 2003); pero, a la vez, debe encontrar una forma creativa de lograr sus propios objetivos dentro del juego para que éste tenga sentido, y para conseguirlo se propone a sí mismo nuevas reglas, nuevas posibilidades de actuación frente al juego.

Desde esta perspectiva, y como ya lo he planteado, no todas las reglas del juego podrán ser impuestas, sino que algunas deberán ser cambiadas o incluso creadas por los jugadores en la medida en que el juego avanza, de tal forma que tanto el juego como los jugadores evolucionen. Esto se relaciona con la condición de conflicto que define lo constitucional dentro del marco del derecho, así como la realidad social y política de una comunidad es cambiante, también lo debe ser su normatividad, dado que si lo constitucional no es flexible y no puede ser modificado por los individuos, se paraliza, se detiene su evolución (Sánchez, 1994).

Así mismo, los pedagogos anarquistas como Oiticica combaten la idea de una educación que le presenta al individuo una visión acabada del mundo, un cierto conocimiento del mundo que considera debe ser perpetuado, pues esto equivale a propiciar la muerte de la creatividad, de la originalidad y con esto, de la libertad (Von Zuben y Gallo, 2008). Finalmente, esta idea se puede asociar con la que combate Freire, de la educación bancaria, que como él lo denuncia, le presenta al individuo la realidad como algo definido, estático y completamente alejado de la cambiante realidad de los individuos (Freire, 2003). De esta manera lo normativo en el juego, así como en un sentido más amplio, deberá ser impuesto en un sentido al individuo; pero en otro sentido deberá ser construido por él mismo, para poder hablar de una práctica de la libertad. Las reglas construidas le permiten al individuo convertirse en el autor de su propio juego y abrir diferentes posibilidades de actuación frente a éste.

## LA IMPOSICIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE REGLAS COMO CONDICIÓN PARA LA LIBERTAD

Luego de explorar tres escenarios frente a las reglas del juego, afirmo, en primer lugar, que en el juego siempre habrá reglas. En cuanto a si éstas deben imponerse al jugador o él las debe construir, ninguna de las dos resulta ser una respuesta suficiente para hablar del juego como práctica de la libertad. Sin embargo, he reconocido que ambos escenarios son necesarios para el mismo fin. Si concibiéramos estas dos perspectivas como espacios irreconciliables, la idea de libertad en el juego y en general resultaría ser una paradoja.

Luego, corriendo el riesgo de simplificar este asunto en realidad complejo, planteo que al entender el juego como una práctica de la libertad, no podremos hablar de un extremo en el que se impongan todas las reglas al niño; pero tampoco podremos hablar de un extremo en el que éste determine por sí mismo todas las reglas, sino que se deberá propiciar un equilibrio entre estas dos posibilidades. Un equilibrio en el que el medio proponga unas reglas iniciales, pero que a la vez permita y, más aún, invite al niño a transformarlas y a crear otras nuevas. En este mismo sentido, Brown (2008) explica que una forma de juego en los animales y en los hombres consiste en el desafío de las leyes naturales.

Saltamos para desafiar la ley de la gravedad, para sentir el vértigo de desafiar las leyes que el mundo nos impone y de este modo sentirnos libres (Brown, 2008). Desafiamos las reglas dadas por el mundo y llegamos a superarlas, a transformarlas o a crear nuevas; pero para que este desafío sea una expresión de libertad, no podremos pasar por alto la existencia de la gravedad, sino que conociéndola y situándonos dentro de sus límites, la desafiaremos. No saltamos al vacío sin pensarlo, sino que diseñamos estrategias creativas que nos permitan lograr el objetivo de sentirnos libres sin estrellarnos contra el piso.

Will Wright (2007), un reconocido diseñador de videojuegos a los que él concibe como juguetes Montessori, diseñó un juego en el cual los jugadores navegan por diferentes mundos, experimentando el ciclo de la vida desde una visión de la teoría evolutiva de Darwin. Aquí las reglas están dadas por una simulación de las leyes de la naturaleza y, dentro de los límites de estas reglas, el jugador puede tomar decisiones que lo lleven a experimentar el mundo de diferentes formas. Esta experiencia del mundo le permite al jugador decidir qué tipo de juego va a jugar: así como puede seguir un ciclo de la vida en el que nace, crece, se reproduce y muere, dentro de este ciclo puede llegar a conquistar o explorar a una tribu o puede extinguir o crear una especie.

En este contexto, identifico dos tipos de reglas que corresponden a las expuestas a lo largo del artículo. Las primeras tienen que ver con las impuestas bien sea al inicio del juego, como reglas *regulativas*, o durante su desarrollo, como reglas *constitutivas*, que en este caso corresponden a las leyes naturales. El segundo tipo está relacionado con aquellas que el mismo jugador determina, bien sea al inicio del juego, como reglas *regulativas*, o durante su desarrollo, como reglas *constitutivas*. Es interesante notar que en este caso el juego no tiene como objetivo determinar un ganador y un perdedor, sino que su propósito está determinado por el

jugador mismo. Así, las reglas para cumplir con dicho objetivo también son determinadas por éste. El jugador decide hacia dónde va y toma decisiones de acuerdo con este objetivo.

Por otro lado, en este juego identificamos cómo se relacionan las reglas impuestas por el contexto con las reglas determinadas por el jugador. Un tipo de reglas no podría ser posible en la ausencia del otro tipo. Si el jugador no tuviera una serie de posibilidades dadas por el contexto, no podría tomar decisiones que determinaran su curso hacia el cumplimiento de sus propios objetivos; y en un sentido opuesto, si las reglas dadas por el contexto fueran el único tipo de reglas presentes en el juego, el contexto permanecería estático e invariable y podría suprimir la creatividad. Sabemos que en el juego deberá haber tanto reglas impuestas como reglas construidas, pero ¿en qué momento tiene lugar cada una de estas reglas o cómo se relacionan con el individuo para poder hablar de libertad?

Savater (1997) explica que la libertad no es una condición a priori del ser humano: no partimos de la libertad, sino que llegamos a ella. Para él, a esto se refería Hegel cuando afirmaba que “ser libre no es nada, devenir libre lo es todo”. En este sentido, ningún ser humano es libre de las reglas que le impone el contexto; sin embargo, si permanece dentro de los límites de éstas, tampoco podrá ser libre, pues ser libre no implica estar libre de condicionamientos, sino encontrar dentro del marco de estos límites posibilidades inexploradas.

Esta misma idea es planteada desde el concepto de autoridad por autores como Arendt y Bakunin, para quienes en la educación de los niños el principio de autoridad es legítimo y necesario, como punto de partida; pero de ningún modo lo es como punto de llegada. De esta forma, la educación implica la negación sucesiva del punto de partida dando lugar a la conquista ascendente de la libertad. Así, el primer día de la vida escolar debe ser el de mayor autoridad y de una ausencia casi completa de libertad; al contrario, su último día tienen que ser el de mayor libertad y el de una ausencia de autoridad. En este proceso de negación de la autoridad el individuo, a través de su acción, va descubriendo nuevas posibilidades mediante las cuales conquista su libertad y su autonomía y adquiere la posibilidad de actuar por sí mismo (Von Zuben y Gallo, 2008).

Si bien como punto de partida habrá unas reglas impuestas por el contexto o por el mismo juego, debemos propiciar la negación sucesiva de dichas reglas, de tal forma que el jugador supere la condición inicial del juego y, por medio de su acción y de su construcción de reglas, conquiste de forma gradual y ascendente su libertad a través del juego. El juego tiene unos objetivos y unas reglas que propone de antemano al jugador, el jugador tiene unos objetivos personales que va alcanzando en la medida en que toma decisiones y construye nuevas reglas. El contexto impone reglas; el individuo las apropia, transgrede o construye nuevas reglas, y en esta dinámica sucesiva de imposición, apropiación, transgresión y construcción de reglas, que el juego puede ser entendido como un espacio en el que el individuo conquista su libertad, como un espacio para la práctica de la libertad.

## IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

Desde el inicio del artículo planteé que las ideas expuestas serían válidas para quienes ven la conquista de la libertad como objetivo de la educación. Así mismo, argumenté que todo juego es educativo en la medida en que impacta la vida de los individuos por fuera de éste. Así, las ideas aquí expuestas de lo que sucede en el juego con respecto a la libertad, impactan la educación de los individuos. Así, lo que en cierto sentido puede ayudar a que un individuo sea más libre en el marco del juego, puede trascender el terreno de éste, haciendo que el individuo sea más libre con respecto a ciertos aspectos de su vida.

De ningún modo pretendo dar a entender que para que el individuo conquiste su libertad, la forma como he planteado que deben darse las reglas, deba ser trasladada directamente a la escuela. Esta interpretación carecería de fundamento, por lo menos en el marco del presente artículo, dado que al decir que el juego es educativo, de ningún modo estoy afirmando que el juego y la escuela deban ser tratados como terrenos homogéneos.

Por el contrario, me interesa rescatar en este punto las posibilidades que se presentan en el juego para la conquista de la libertad, la forma como puede contribuir al cumplimiento de dicho objetivo. No se trata tampoco de subordinar el juego a la escuela y de convertirlo en un instrumento más del que ésta se vale para alcanzar los objetivos trazados. No, la forma como el juego puede contribuir a la educación es siendo entendido como juego, como una acción que tiene sentido educativo en sí misma y no como medio para alcanzar un fin de la educación.

De esta forma, busco plantear que el juego, aun al exterior de la escuela, y dependiendo de cómo se configuren sus reglas, puede contribuir o ir en detrimento de la conquista de la libertad de los individuos fuera del terreno del juego. Por esta razón es un tema que incluso al margen de la escuela concierne a la educación y debe ser examinado con una mirada crítica. Una mirada ingenua del juego, cierra posibilidades para la conquista de la libertad; mientras que desde una perspectiva crítica, el juego, dondequiera que tenga lugar, será visto por la educación como un espacio que abre posibilidades para la práctica de la libertad.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berlin, I. (1969). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Berlin, I. (2001). *Dos conceptos de libertad y otros escritos*. Madrid: Alianza.
- Brown, S. (2008). *Play is more than fun* [videgrabación de ponencia]. Recuperado en abril del 2010, de <http://www.ted.com>.
- Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cross, G. S. y Smits, G. (2005). Japan, the U.S. and the globalization of children's consumer culture. *Journal of Social History*, 38 (4), 873-890.

- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación* (4a ed.). Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Pepe.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Guberman, S. R.; Rahm, J. y Menk, W. (1998). Transforming cultural practices: illustrations from children's game play. *Anthropology & Education Quarterly*, 29 (4), 419-445.
- Huizinga, J. (1996). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Kew, F. (1987). Contested rules: an explanation of how games change. *International Review for the Sociology of Sport*, 22 (125), 125-135.
- Pollock, L. A. (1990). Niñez. En *Los niños olvidados* (pp. 271-298). México: Fondo de Cultura Económica.
- Roshwald, M. (2000). Individual liberty. En M. Roshwald, *Liberty: its meaning & scope*. s. l.: Greenwood Publishing Group.
- Sáchica, L. C. (1994). *Derecho constitucional general* (2a ed.). Bogotá: Biblioteca Jurídica Dike.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Touriñán López, J. M. (1979). *El sentido de la libertad en la educación*. Madrid: Magisterio Español.
- Vigo, A. G. (2003). Ética y creatividad: libertad, sentido y reglas en contextos práctico-operativos. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe* (11), 137-160.
- Von Zuben, N. A. y Gallo, S. (2008). Filosofía, política y educación: sobre la libertad. En *Filosofía de la educación*. Madrid: Trotta.
- Wright, W. (2007). *Toys that make worlds* [videograbación de ponencia]. Recuperado en abril del 2010, de <http://www.ted.com>.