

INVESTIGACIONES

Aproximaciones a una pedagogía del juego como perspectiva crítica en y con los sujetos

Closeness to pedagogy of the game
as critic perspective in and with the individuals

Viviana Soto Aranda^a

^aUniversidad de Chile.
viviana.soto.a@uchile.cl

RESUMEN

Este artículo aborda el juego como fenómeno existencial, su objetivo es develar sus distinciones y contribuciones para el desarrollo del sujeto. Desde una revisión bibliográfica delimitada en obras de pensadores y referentes de diversas áreas del conocimiento, el artículo analiza el valor del juego, sus aportaciones al desarrollo humano. Se concluye que el juego en tanto libertad permite descubrir el sentido de lo que somos, terreno fértil de construcción significativa e histórica. La relación juego y sujeto es indisoluble y da sentido a la existencia; dicha presencia es trasgresora, el juego busca transformar la vida, siendo su proceso y construcción pedagógica, un elemento virtuoso. En una pedagogía que piensa y se piensa desde el sujeto, el juego hace latente las resonancias de búsquedas concretas de sentido que dan paso al sujeto lúdico en anunciamiento de la creación, acción y argumentación de la vida; referente para una pedagogía emancipatoria.

Palabras clave: juego, individuo, pensamiento crítico, pedagogía crítica, conocimiento.

ABSTRACT

This article addresses the game as an existential phenomenon, its objective is to reveal its distinctions and contributions for the development of the individual. From a bibliographic review delimited in works by thinkers and referents from various areas of knowledge, the article analyzes the value of the game, its contributions to human development. It is concluded that the game as freedom allows us to discover the meaning of what we are, a fertile ground of significant and historical construction. The game and subject relationship is indissoluble and gives meaning to existence; This presence is transgressive, the game seeks to transform life, being its process and pedagogical construction, a virtuous element. In a pedagogy that thinks and is thought from the subject, the game makes latent the resonances of concrete searches for meaning that give way to the playful subject in announcing the creation, action and argumentation of life; reference for an emancipatory pedagogy.

Key words: game, individual, critical thinking, critical pedagogy, knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad inicial en la vida de toda persona. Tiene implicaciones en la existencia del ser humano porque como fenómeno fundamental existencial, se hace presente en nuestra vida y transita en ella en diversas formas.

El juego cuenta con un carácter atrayente, es posible constatar la soberanía de la actividad lúdica en la emergencia misma de la cultura porque el juego, imprime movimiento a la existencia, de ahí que transforma, enfrenta y reúne, características propias de la vida. El juego se instala con energía y viveza, en la niñez: placer, alegría y creatividad; como actividad que se deja reposar hasta a veces en el olvido en la adultez. El sentido profundo de una actividad vital como es el juego es hacer de la vida una belleza, como carácter de contemplación creadora permite transitar a un mundo de virtuosidad y valoración a la subjetividad. Para Platón hecho notar por Huizinga (1972) nos señala que: "la vida debe ser vivida, y hay que sacrificar, cantar y danzar jugando ciertos juegos para congraciarse a los dioses y conseguir la victoria" (pp. 250-251). El vivir la vida parece sugerente, un nuevo carácter, éste, vital, expresivo y sugerente con que el juego crea su propio mundo irreal y real.

En este juego se ha querido estar. Invitar al juego, iniciales recuerdos se remontan a nuestra infancia y capturan escenas lúdicas cargadas de inspiraciones y sentidos de una experiencia, en la que en cada recuerdo se van develando nuevas sensaciones de vivencias de este mundo real e irreal. De esta manera, y a partir del siguiente tejido argumentativo, se pretende dar a conocer y comprender el juego como una actividad fundamental para el ser humano. En este sentido, pensar y proponer el juego desde la niñez cobra un sentido profundo, porque su condición de sujeto muchas veces se ha visto fragmentada. En relación a esta idea, se busca la educación que respete la condición humana, la que promueve prácticas pedagógicas con sentido valorativo al sujeto y a su posibilidad de acción. Desde esta idea, el juego aparece como pilar fundamental que busca una promoción de creación e integración del pensamiento y conocimiento en búsqueda del bienestar individual y colectivo como práctica de los derechos y deberes democráticos, que permitan y a partir de esa construcción, humanizar y humanizarnos.

El juego busca convocar al encuentro, la realidad de exilios de un estar armonioso en el mundo y que con posibilidad creativa en la acción, interpela y compromete. De este modo el juego será vivenciado y significado para lo cual nos daremos permiso de invitarlo para ser recreado, comunicado y reflexionado. Así, es plausible hablar de juego el cual, su campo, atraviesa un sin número de ámbitos y áreas del conocimiento. El juego busca convocar al encuentro, la realidad de exilios de un estar armonioso en el mundo y, con posibilidad dándole un carácter multidisciplinar; esta característica permite establecer posibles relaciones, como que si la palabra jugase ella misma con su entorno, yendo de un lado a otro configurando su identidad. En este recorrido se hace presente el juego y se escribe justamente para abrirlo, como posibilidad de buscar, encontrar y volver abrir; de esta forma concientizar la existencia de una diversidad en que no todos podemos ir a estos encuentros por el simple hecho de que nuestras vidas restringimos el jugar, colonizando sin sentido, nuestro mundo de la vida.

En esta realidad diversa y compleja, el juego reconoce su valor intrínseco. Desde esta comprensión le invitará con su movimiento constante e imaginación, así y de manera alegórica, las palabras se tomarán de las manos y anunciarán el paso de las ideas.

Este trabajo es el desarrollo de una revisión bibliográfica con miras a contribuir a la discusión teórica-conceptual del juego, que sin pretender convertirse en una revisión exhaustiva, sí se realiza una delimitación desde una perspectiva analítica de diversas disciplinas como la filosofía, psicología, biología, pedagogía, la literatura, la historia, el psicoanálisis; ámbitos del conocimiento que ofrecen al juego análisis y aportaciones teóricas. La estrategia de búsqueda fue posicionar a algunos referentes de diversas disciplinas que han marcado un aporte distintivo al conocimiento del juego. Las fuentes elegidas fueron principales obras de autores recuperando información para el propósito de este trabajo; así la lectura de los antecedentes bibliográficos, permitió dar sustento para discutir sobre las perspectivas y dar los significados, y el posicionamiento del juego buscando responder la pregunta ¿qué elementos distintivos devela el juego y su relevancia al sujeto? De este modo, y con el objetivo de develar esas distinciones del juego y sus contribuciones al sujeto, se configurará este trabajo en distintos trazos argumentativos sobre su etimología, significados, y diálogos con el sujeto político y la pedagogía crítica. Es un andar manifiesto del juego para una realidad en que su posicionamiento pedagógico insiste y resiste como referente sustantivo, político reivindicativo y humanizador.

2. EL JUEGO EN PERSPECTIVAS

Al hablar de Juego surge el interés de ampliar las perspectivas de su abordaje. Desde aquí se comenzará a comprender su propia enunciación. Un primer acercamiento será por su etimología, para luego entrar en como éste es posicionado en las disciplinas que lo anuncian otorgándole atributos. De igual modo, se ampliará en el significado del juego para ir a su rescate en dirección hacia el sujeto político que lo anuncia y enuncia.

2.1. EL JUEGO, Y SU ETIMOLOGÍA. ALGUNOS ALCANCES

Para hablar de juego cabe hacer su distinción etimológica. Su acepción del latín *iocusi* (gracias, broma, chanza, pasatiempo, diversión); *ioci*: juegos, diversiones del latín y la función lúdica que abarca el campo del juego. *Ludus*, *ludere* de donde deriva *lusus*; *iocus*, *iocari* (chiste y broma), (Huizinga, 1972). La base epistemológica del *ludere* se halla en el campo de lo no serio, el simulacro, la burla. *Ludus ludere* como concepto general de juego, “abarca el juego infantil, el recreo, la competición, la representación litúrgica y teatral y los juegos de azar”. (Huizinga, 1972, pp. 52-53). Del anglosajón “plega”, *plegan* es la procedencia del término en inglés *play*, *to play*, señala también su procedencia: movimiento, rápido, gestos echar mano. Nietzsche (1885) en *Más allá del bien y el mal*, da fuerza en sus palabras a la importancia del juego en tanto un acto serio, maduro de un niño y acaso “el *hombre viejo* vuelva a tener entonces necesidad de otro juguete y de otro dolor, - ¡siempre todavía bastante niño, niño eterno!” (Nietzsche, 1885, p. 24). Caillois (1986), señala que “Los juegos no son reglamentados y ficticios. Son más bien reglamentados o ficticios” (p. 39). El juego es esto y lo otro, en su división de cuatro grupos el azar, la competición, el simulacro y el vértigo y los posiciona en dos dimensiones referidas a la diversión, a lo turbulento, improvisación, y expansión; y, en otra esfera, en la disciplina, lo imperativo, que exigen esfuerzo, destreza e ingenio (*ludus*) (Morillas, 1990). Las lenguas románicas han usado ampliamente *iocus*, *iocari* ampliando su significado al terreno del jugo y el jugar, postergando *ludus*, *ludere*.

2.2. EL JUEGO EN LAS DIVERSAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

A lo largo de la historia, el juego ha sido nombrado dando surgimiento a varias acepciones y a su significado, en contribución a la discusión y valoración conceptual, desde diversas esferas disciplinares. Así, desde la filosofía, se busca comprender su realidad, su relación con el ser y el conocimiento, pues y desde siglos atrás, Platón en el libro VII de la *República* sobre educar a los hombres precisa que el juego es lo no coercitivo y al igual que Aristóteles al ocuparse de la educación para el hombre y por el hombre, dejan visible la presencia del juego para el niño y el adulto. Desde el Arte, Pieter Bruegel (1525/30-1569) hace varios siglos atrás, nos deja en su obra que el juego se toma la ciudad. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), en su obra *Emilio* (1762), rescata el valor del juego como posibilidad para entender el mundo (Montero, 2007). Nietzsche (1844-1900), en su destacada obra *Así Habló Zaratustra* (1885) señala que en el hombre auténtico hay un niño que quiere jugar. Heidegger, destaca el carácter intrínseco del juego. (Monroy, 2015-2017). El juego goza de un potencial, el filósofo Hans-Georg Gadamer (1900-2002) releva que el juego se hace, se desarrolla, nadie que juegue es retenido porque el juego es pura realización del movimiento. Desde la Psicología, Piaget (1896-1980) se refiere al juego como una manifestación o nivel de conducta de la asimilación de toda realidad y en relación a las estructuras del conocimiento y en ellas expresadas las tipologías de juego. Lev Vygotski (1896-1934), psicólogo ruso, hace hincapié al juego como un elemento crucial para el desarrollo y aprendizaje del niño, de este modo, como actividad principal. destaca el valor del contexto social y la cultura como este contribuye al proceso de aprendizaje del niño y la niña relevando los juegos sociodramáticos, dando al juego, su atributo social y cultural. Del Psicoanálisis, Sigmund Freud (1856-1939), introduce el análisis del juego en su teoría de la personalidad. De la misma corriente disciplinar Winnicott, D. (1896-1971), aborda la concepción del juego como origen de la experiencia cultural y su entendimiento en la “*preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño*” (1992, p. 76). Friedrich Fröbel (1782-1852), pedagogo, en su libro *La Educación del Hombre*, plantea que el niño mientras juega entra en contacto con el mundo para comprenderlo (Heiland, 1993); Gabriela Mistral (1889-1957), profesora, escritora y premio nobel de literatura en su obra literaria anuncia el juego incesante de los niños y niñas, un valor que muestra la alegría, belleza y el legítimo juego en la vida infantil. El Teólogo, pedagogo y psicoanalista Rubem Alves (1933-2014) y su libro *Teología como Juego* (1982), nos invita a dar pesar una vida lúdica, relevando que el juego no produce objetos, produce placer. Desde la Historia, Johan Huizinga (1872-1945) en su libro *Homo Ludens* (1972) sostiene la función social del juego; y en perspectiva del campo de la biología y filosofía Humberto Maturana (1928-2021), nos releva el valor constitutivo del juego como fundamento de lo humano, el cual está en el hacer relacional. Y en trayectos artísticos contemporáneos, el artista visual y educador Javier Abad (2008) nos habla de la libertad del juego y su inscripción en el cuerpo como fuente de conocimiento.

A partir de estas diversas áreas del conocimiento, es plausible develar el valor insustituible en el desarrollo humano la presencia atrevida y audaz del juego, el cual aparece como eje central para su crecimiento en un mundo de relaciones, creaciones y expresiones; invitando a involucrarse en él, desde la exploración y el conocimiento de sus aportaciones, las que cobran sentido y sustento para una pedagogía pensada en y con los sujetos. En ésta y su camino comprensivo, a continuación profundizaremos en esos significados vitales del juego.

2.3. SIGNIFICADO Y SIGNIFICANDO EL JUEGO

El juego en perspectiva histórica y disciplinar ha tomado un camino especial y es que desde diversas épocas ha sido nombrado y significado como parte del fundamento humano. Sus trazos van desde la libertad, la vida plena, creativa, sensitiva. El carácter de libertad propia del juego, se ve limitado cuando este es por mandato. El juego en tanto utilidad, es una petición que limita toda libertad. En tal sentido, Huizinga (1972) nos refiere al juego como una actividad libre; "el niño y el animal juegan porque encuentran, gusto en ello, y en eso consiste precisamente la libertad [...] el juego es libre, es libertad" (p. 20). En esta idea de libertad el hombre es un ser libre, nos refuerza Paulo Freire. La libertad del hombre posibilitará integrarse al mundo, y de este modo, si el hombre es un ser libre y el juego es una actividad libre se da una dialéctica, perfecta. El hombre al jugar es libre, su libertad será el juego, en éste se inscribe la biografía del cuerpo en su expresión más profunda (Abad, 2008, p. 168). El juego traspasa límites biológicos o físicos, es una función de sentido "en el juego -entra en juego- algo que rebasa, el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital" (Huizinga, 1972, p. 12). El juego alberga un sentido, en él mismo se revela la presencia de un elemento inmaterial. El juego transmite vida y transforma el espacio, esa actitud de transformación va más allá del espacio del cuerpo. Toda objetividad no posiciona al juego como mero recurso, sino, como un modo de pensar la vida, así el juego se crea y es libre en tanto finalidad, a partir de él podemos alcanzar lo que deseamos. De este modo, el juego y desde lo político, nos hace sentir que somos cuerpo con memoria, un territorio de huellas e interacciones escritas que se dejan expresar, sentir, vibrar y emocionar. El juego se presenta como movimiento, aparece y desaparece, por tanto, es efímero y es así como se despliega y construye el mundo infantil y del adulto. Esto quiere decir que en el juego hay momentos esenciales, uno el caos y una nueva realidad, un nuevo orden. El caos es inseparable para el niño porque el juego como un acto de posibles riesgos lo conducen a desestabilizar ese orden, de este modo podemos decir que el juego es dualidad.

A pesar de todo lo visible, el juego es inasible, señala Huizinga (1972), no se deja atrapar y si lo hace deja de ser libre. El niño y el espacio vacío que encuentran, lo hacen no vacío y luego vuelve un vértigo de movimientos, vuelve el caos, y luego la calma. Sucesos o acontecimientos donde su creador no tiene control absoluto sobre el resultado final y termina sin ser previsto. El juego en tanto libertad nos va interpelando en nuestros modos de actuar.

De esta manera ahora ya los objetos son otro significante, así para Alves (1982), el juego: "No es nada menos que una expresión de la búsqueda interminable de un mundo. Búsqueda que opera todas las operaciones del ego, en el juego, el amor declara abolidas las leyes de la realidad, las reconstruye según los modelos que los deseos sugieren a través de los sueños y fantasías" (p. 35).

Lo peculiar del juego es que nos lleva a otro "estar" temporal, escapando de la vida corriente dice Huizinga (1972), para llegar a una actividad de tendencia particular en la que se sabe qué hace "como sí". En esa temporalidad lo que pueda parecer "pura broma" pasa a ser de la mayor seriedad, y en ese transitar se presenta el juego. Lo que pueda ser en un inicio una experiencia secundaria toma el carácter primario, en ese tránsito nos dejamos ser. Los niños y niñas en los juegos de hacer "como si" se dejan absorber y ya es lo "en serio". Encontramos esta característica en un ilustrativo ejemplo que nos

expone Huizinga del padre que saluda a su hijo, éste sentado en una primera silla de unas cuantas que le siguen en fila, le dice que no lo bese porque los coches pensarán que no es de verdad. Este atributo del juego nos hace oscilar, en un ir y venir una actividad desinteresada, por tanto, fuera de una racionalidad cuyo fin sea la satisfacción directa de nuestros deseos y necesidades. Al respecto, Winnicott (1992) hace la distinción "el niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones" (Winnicott, 1992, p. 76). La complicidad del juego es el tiempo y el espacio en que se ejecuta; el juego implica movimiento y desenlaces; se está en constante ir y venir, en ese movimiento incesante deja una huella, un acto que puede ser repetido porque queda en el recuerdo y transmitido como creación, como forma cultural. El juego es repetición y por tradición se transmite, no hay un tiempo determinado para repetirlo. En esta idea, Freire (1971) señala, "El hombre heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones así mismo, discerniendo, trascendiendo se lanza a un dominio que le es exclusivo: el de la historia y la cultura" (p. 31). El hombre no es un ser pasivo y el juego, en que rigen determinadas reglas, le sirve para la ejecución de una acción; el juego crea orden y ese orden, se prepara delimitando su campo, Huizinga (1972) habla de campo estético, por lo que el juego busca armonía y presencia política en todas sus formas. Los elementos del juego y que corresponden al dominio estético ya sea de tensión, equilibrio, oscilación, contraste variación, traba, liberación y desenlace; oprime y libera; arrebata, electriza y hechiza. De esta forma "el juego constituye dos cualidades: ritmo y la armonía" (Huizinga, 1972, p. 23). Así, se apela al significado de juego en sentido estricto y formal haciendo ver que palabras que designan juego, su significado, abarca un vasto campo. El juego inherente a cada cultura, es entendido como aquello que emerge del hombre para jugar y adoptar una actitud lúdica. Del mismo modo Gadamer (2002) afirma que: "el juego es una función elemental de la vida humana, hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico" (p. 66); esta consistente idea nos dice que la actividad lúdica permite la construcción del conocimiento a partir de la experiencia vivida en él. En un mismo sentido, esta capacidad de adoptar una actitud lúdica toma forma, si se considera que el pensamiento y el lenguaje están implicados dentro del juego; porque si no hay juego, no hay posible comunicación, no hay creación. El juego en la obra de Gabriela Mistral es destacable, en *Tala* hace entrever que el juego es la búsqueda de algo escondido, al movimiento del juego que da sentido y valor a los acontecimientos de la vida; éste aparece como un elemento vital al señalar en el poema *El Maíz* "Por bocado de Xóchitl, madre de las mujeres, por que el umbral en hijos y en danza reverbera se matan los mexitlis como Tlálocs, que jueguen y la piel de Anáhuac de escamas resplandece" (p. 396). Ese movimiento del juego es presencia que va y viene, "Ley vieja del maíz caída no aparece, y el hombre del maíz se juega, no se pierde" (p. 399). El juego es palabra anunciada, es poesía, es ronda en la obra mistraliana.

El lenguaje representado por el juego no es idéntico, pues no posee siempre las mismas formas. El juego al ser expresado de diversas maneras, trae como consecuencia una diversidad del lenguaje. El juego es una actividad libre, "que se separa de un espacio y tiempo corriente, de este modo aparece incierto, se deja a la iniciativa, sometido a una nueva legislación inmerso en lo que aparece como irreal" (Caillois, 1986, pp. 37-38). Esto deja una condición de incertidumbre, irrealidad e imaginación que se circunscriben y matizan en la visión de juego.

Lo que está en juego se anuncia como actividad no productiva (Alves, 1982), los niños al jugar no producen objetos, hay una producción que trasciende y es que el niño en su propio juego produce placer. Maturana (2003) en *Amor y Juego* nos señala que: "No podemos describir el sentir que hace del vivir en el juego, un aspecto central del bien-estar que queremos conservar en nuestro vivir" (p. 224). Lo mismo plantea en la experiencia de vivir en el amor; "las connotaciones de esa experiencia constituyen el fundamento y guían el curso del vivir" (Maturana, 2003, p. 224). El juego construye el archivo imaginario, todo se aúna en un relato que se presenta y representa al jugar; éste es algo peculiar que no se le puede ignorar. En el acto mismo de jugar es donde experimentamos las emociones del juego; en él las ideas construyen mundos internos y externos, las ideas se confunden porque cuando se juega, nos damos a conocer. Parafraseando a Freud, develamos nuestras pulsiones, nuestros deseos y anhelos; de este modo, el juego permite construir y exponer un relato. Al respecto, Alves (1982) expresa: "Los niños saben que son ellos mismos quienes asumen los papeles y que escriben los libretos. Por eso son libres de inventar y buscar salidas nuevas. Continúan siendo dueños del mundo de los juegos que su imaginación creó. Por eso no hay nadie que los obligue a jugar el juego de ayer" (p. 37).

Así, el juego como actividad natural del hombre es expresión de libertad en un marco espacial y temporal, una nueva legislación, el goce, su carácter creador imaginativo, narrador, convergen en la idea de crecimiento humano, de comprensión de la realidad, de potenciación y enriquecimiento. De este modo, el juego se proyecta en la vida, no hay que dejarlo situado en el niño por el simple hecho de develarse en ellos la forma natural de interactuar; el juego es nuestra actividad natural, aspiramos con él a construir y construirnos.

2.4. EL JUEGO Y SU TRAYECTO HACIA EL SUJETO POLÍTICO.

La obra de Pieter Bruegel "Juegos de niños", (ver Figura 1), nos merece un comentario. Los juegos reflejan las costumbres y tradiciones culturales de la época del siglo XVI, los cuáles y en tanto múltiples, cada juego libre y creativo se hace único. El juego expresado en movimiento, y libertad se manifiesta en movimiento incesante, así se posiciona en el espacio público, ahí se anuncia y expresa y recorre toda la ciudad. El juego parece estar en una puerta de entrada y salida a la imaginación, a la representación, al jugar "como sí" donde cada espacio es jugado, y la ciudad que parece vestida de fiesta y gozante, se deja disfrutar, así se presenta el juego. El juego aparece en un espacio acordado con reglas de un mundo diferente. El juego en un aparente desorden, no pretende detenerse. Bruegel en el siglo XVI anuncia que los niños se tomaron lúdicamente la ciudad.



Figura 1. "Juegos de niños". (Pieter Bruegel, 1560).

El juego en el espacio público le da un carácter político consistente. El juego trasgrede toda normalidad instituida y vehicula un accionar en la búsqueda de cambios y posicionamientos de la infancia, con todas sus potencialidades develando contenidos de goces matizados, espacios de contemplación de disfrute y de reconocimientos de la subjetividad infantil, propicia para sucesivas motivaciones. Los juegos nos revelan vivencias incesantes, de niños y niñas que se sienten parte de sus propias reglas en protección y protagonismo. Desde este hacer, si bien se puede relevar la presencia de la acción, hay por, sobre todo, sujetos en acción, que rompen con parámetros de lo instituido y devela recuperar los sentidos. Los juegos apuestan a la escucha de toda cotidianidad, la escucha de la experiencia, su relato y memoria; esto lleva a recuperar el sentido ético y profundo de la niñez, sujetos de acontecimientos trasgresores. De esta manera el juego congrega y busca contribuir a una mejor comprensión del mismo y del mundo. Será preciso, por tanto, facilitar la acción del juego, desde un ser y hacer dialéctico que va generando y embistiendo de conocimiento a la vida; de esta forma su resonante voz y acción se reviste de un carácter emancipatorio.

3. PEDAGOGÍA EN PERSPECTIVA CRÍTICA: NOCIONES DEL SUJETO EN JUEGO

La pedagogía desde una perspectiva crítica y del sujeto, está íntimamente relacionada con la teoría que va a contracorriente de todo lo tradicional y ahistórico. Magendzo (2003), señala que en la teoría crítica, con el trabajo de Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse,

Habermas, se estaba interesado en una sociedad más justa, relevando al sujeto y el ejercicio de su emancipación. Se anunciaba que toda forma de pensar hay que devolverla a su historicidad. El hombre transforma la naturaleza y al transformarla queda transformado. Se tratará por tanto, de asumir procedimientos dialécticos, de una pedagogía dialogante de reflexión y acción (Freire, 1971); una praxis que permita develar las fisuras de lo instituido en todo proceso formativo y hacer de este modo un currículo con un proceso instituyente; por lo que se requerirá de escenas y escenarios didácticos, de práctica reflexiva, consciente y crítica en el ejercicio del educar-nos.

3.1. CONSIDERACIONES A LA NOCIÓN DE SUJETO PARA UNA PEDAGOGÍA DEL JUEGO

¿Por qué detenernos en el sujeto?, ¿a quién potencia el juego?, ¿y el juego cómo y desde quién se crea y recrea? Esta noción de sujeto desde diversas perspectivas teóricas pone en discusión ideas convertidas en elementos imprescindibles para explicar y entender a qué nos referimos cuando hablamos de sujeto.

Schütz (1993) plantea que el sujeto determina el conocimiento sobre una realidad que existe, eso no solo vale para el conocimiento, sino para la realidad, todo lo que existe es para una conciencia. Todos los objetos son para esa conciencia, por eso volver a las cosas mismas es acceder a la realidad en sí, que está en la conciencia. Husserl (1982) se preguntarán por qué hay que volver a las cosas, porque lo que observamos es la construcción, no es fenómeno puro, al observar la unidad y establecer unidades depende del sujeto, éste lo ordena y observamos este mundo ordenado, y se pregunta cómo las cosas se presentan; esa conciencia trascendental está lejos de la particularidad no podemos acceder ellas. Cada uno es conciencia individual y trascendental, pero solo vemos la individual, categorías como forma, color; así Husserl pretende llegar a la conciencia trascendental que nos permite que una realidad inconexa se transforme en significado, eso es volver a las cosas mismas, nosotros observamos los objetos ya categorizados, lo que nos dice es observar antes de la categorización. Con el método fenomenológico nos permite colocar el mundo en suspensión, la actitud natural. Para acceder al fenómeno necesito eliminar toda posibilidad de juicio, este se pone en suspensión para generar la conciencia trascendental, el mundo dado lo pone en suspensión.

El sujeto no entendido como individuo sino, como conciencia permite y es redacción de subjetividad. En tal sentido, no es posible pensar el mundo sin la conciencia, la se centra en el contenido del pensamiento que proviene de una relación con la realidad. En el pragmatismo el contexto tiene relevancia y da lugar a la creatividad. En Peirce (1988) la acción es una forma de pensar, metodológicamente es una forma de abordar objetos, conceptos. Pensar el pragmatismo tiene que ver con la importancia del planteo de Darwin, los seres humanos evolucionamos y nos adaptamos al medio, en este sentido, hay una relación de proceso y de cambio. Es decir, los seres humanos evolucionamos con el contexto, con la interacción; yo aprendo, genero conocimiento porque me relaciono con el mundo. En esta misma línea el pragmatismo estudia la acción y la conciencia, preocupándose de la acción del individuo desde la subjetividad, en este sentido no hay estructura que la determine, no hay una centralidad en la estructura, sino está en el individuo, es la acción humana como acción creativa y esa acción humana depende del contexto en el sentido que está situada, de ahí la importancia de la experiencia y el contexto práctico.

El planteo de Peirce, es que generamos conocimiento a partir de la realidad, éste siempre emerge de la relación con la realidad y guía nuestra acción. La acción humana

depende del contexto, a partir de la realidad actúo y genero conocimiento. Y en este sentido el pensar no es algo dado, yo aprendo porque me relaciono con el mundo. En esa relación amplío conocimiento, desarrollo mi racionalidad, aprendo. La acción está posibilitada por el conocimiento a partir de la realidad de los hechos de la experiencia. Dewey (2000) releva que el conocimiento (la verdad) está en la realidad, pero este conocimiento se construye con la participación activa en el mundo, el autor denota así la supremacía del sujeto activo. En concordancia, con Peirce atribuye la construcción de conocimiento a partir de la realidad, y es en interacción con la realidad donde hay una actividad de significación del sujeto.

Si pensamos en una relación entre acción, conocimiento y realidad, se puede decir que es armónica, conversan entre sí estas ideas y cobran sentido; generar conocimiento permite contrastar la realidad, hay acción activa y creatividad del sujeto. Las modernas filosofías del sujeto desde Descartes, Induni (2008) tomadas por Kant bajo la noción de un sujeto trascendental, moral, autónomo, y las nociones de sujeto abstracto, profundizada por la ilustración que pusieron la razón humana como fundamento y centro del conocimiento y realidad, tenían como propósito quitar el miedo a los hombres, superar el mito. Al superar el mito logramos la autonomía y emancipación, su crítica en Horkheimer y Adorno (1998) en el s. XX, es que el progreso nos ha llevado a que ocultemos la barbarie, la dominación. Se refuta haciendo crítica a las aceptaciones que separan de la sociedad y de la realidad establecidas por la división del trabajo y las diferencias de clase, subordinando la acción humana a la búsqueda racional de los fines. De ahí que el sujeto del pensamiento crítico se posiciona, el esfuerzo es hacerse consciente y cognoscente a la vez. Los hechos no son cosas aisladas estos se comprenden en sus variaciones. Sartre (2003) rescata al sujeto que aparece subyugado por las estructuras, donde otros anunciaban su muerte, a él le interesaba qué hacía el sujeto con las estructuras de dominación. Este interés es a la vez crítica a la despersonalización y la cosificación de sociedades provocadas por el consumo y el control tecnológico, la excesiva normatividad y control, la manipulación de las conciencias y por ende la alienación del sujeto, cuyas implicancias es el rechazo por la subjetividad de la conciencia. En Foucault (1987), existe un reto y este hace visible la fuerza de hacer irreplicable las formas de dominación; es necesario cuestionar la política lo que exige a la vez un trabajo de reflexión que desentierre las «racionalidades» que operan en supremacía en lo social y que niegan las formas de subjetivación. Para el autor, y en el ejercicio de las prácticas de libertad, es necesario introducir la noción de dominación. El estado de dominación no se corresponde al poder, mejor dicho, a las relaciones de poder, el estado de dominación imposibilita la existencia de relaciones inestables, no permite su actuación y modificaciones. En la teoría de la formación del sujeto en Foucault (1987) el poder aparece como estructuras dinámicas y productivas, siendo el punto de partida la noción de poder en la que el sujeto surge como un efecto ambivalente del poder: lo subordina y lo produce. Así mismo, el sujeto que se logra distinguir en Butler (2004) no sólo depende del poder para su existencia, sino que éste constituye la condición misma de su reflexividad entendida como formación y funcionamiento de la conciencia. Se puede decir que el sujeto se hace sujeto en tanto hace consciente las posibilidades del poder.

El sujeto implica reconocerse en la construcción de su realidad, en un entramado de tejidos, que significan su propia acción, una realidad inconexa de Husserl (1982) en significado sin categorización nos abre ese camino. En ese reconocimiento el sujeto se juega y juega en un texto de espíritu lúdico haciéndolo vivir una experiencia liberadora, aunque si bien, en el juego se establecen normas y la estructura es determinada no

impuesta, existe de igual modo; en el juego se posiciona un cierto orden, pero en la propia experiencia humana.

Desde este entramado el juego interpela nuestro actuar y en los posicionamientos de nuestros propios relatos de vida. De este modo, el sujeto y el juego aparecen imbricados. Esta experiencia que se sitúa en lo histórico y político, aparece en disputa, mostrando y tensionando a la vez, al sujeto lúdico. Desde una realidad freudiana, en un estado ambivalente, la existencia de una dualidad de la presencia y la ausencia, de estar y no estar, así como el niño expresa a través del juego la elaboración de sus conflictos, miedos, anhelos. De esta cara interna nos encontramos con la cara externa representada por la normatividad, la vigilancia de nuestros cuerpos los que se presentan rígidos, disciplinados e instituidos sin posibilidad de contemplación de nosotros mismos, es como estar un fuera de sí, de pasividad política y de aceptación de un sistema de producción y reproducción dominante de conductas disciplinarias que llegan a formar parte del imaginario y del buen actuar. Se puede hablar de una cultura amenazada de excesos ambivalentes de orden y desorden. El juego es una red de ambas tensiones, a partir de ellas generará algo nuevo, como acto creador.

El sujeto lúdico presenta un eje de argumentación constante porque al jugar hay construcción de corporeidad, pues permite expresarse desde diversas formas y, en tanto compartido, implica comunicación. El juego posibilita entrar al mundo común de la cultura, participar de la historia e historiarse. El acto de jugar es una práctica placentera, el jugar se genera y desarrolla en un campo de distensión, con registros conscientes de placer y satisfacción. Este mismo es una fuente que nos convoca a poner en movimiento nuestro archivo imaginario. El juego, de este modo, reúne y descifra lo que está fragmentado, todo se aúna en un relato que se presenta y representa al jugar. Para dominar lo que se está afuera es preciso hacer cosas. Por ende, el juego y su realidad, es decir, el jugar, es algo peculiar que no se le puede ignorar. Como señala Huizinga (1972): "conocer el juego es conocer el espíritu" (p. 14). El sujeto del juego y en juego se está haciendo y su relevancia nos permite posicionarlo en el terreno de lo político.

3.2. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL JUEGO EN LA POTENCIACIÓN DEL SUJETO CRÍTICO

Los alcances de las nociones presentadas nos permiten aproximarnos hacia una pedagogía del juego imbricada en la condición humana, en la intimidad de la relación con nuestra mismidad y en la construcción del mundo desde la imaginación y consolidación de las relaciones descolonizadoras de vida. Para Alves (1982), el disfrute sin producción es la esencia del juego, y esto es un acto contra hegemónico que nos debe invitar a refutar lo que para otros la producción es normal.

El sujeto reconoce el valor de lo posible, de la creación y en ese reconocimiento resulta válido situarnos desde lo que nos acontece y lo que puede acontecer porque ahí estamos haciéndonos sujetos; nos legitimamos. En este proceso, el juego es vital y para el sujeto, el juego será su experiencia cultural de vida y de creación. Se rescata de este modo al sujeto lúdico, de la experiencia, de la exploración, de la inventiva, de la posibilidad, de la imaginación. La pedagogía que valora a este sujeto se ofrecerá ella misma como contexto para el juego. La exploración y la posibilidad en el jugar irán generando construcción personal y social de acuerdo con sus intereses, en la que irán creando unidades propias de pensamiento; el cual y como dice Arendt (1993), será posible y real siempre que viva en condición de libertad política.

El juego permite involucrarnos en pensamientos y sentimientos, amistades y comunidades, posibilitando nuestro bienestar cognitivo, emocional y social. El espacio del juego será no lineal y de este modo permitirá conocer el mundo de otra manera, a través de la experiencia, la que se debe sostener y ampliar; experiencia que, aunque se repita, no será la misma, será una y otra vez nuevas sensaciones, nuevas posibilidades de crear y de este modo, historizarse. La pedagogía en su devenir histórico es de fuerte contenido político; pensar en su entramado resulta vital porque implica pensar en las nociones y concepciones acerca del conocimiento de las cosas y de la realidad. Permite en ese pensar rescatar la memoria, el trayecto de un mundo de la vida con los matices y fugas existenciales, un ejercicio en similitud, y como señala Rubio (2018) "una pedagogía de la memoria que contribuya a la formación ciudadana, que abra la dimensión temporal en perspectiva vital" (p. 390). En el acontecer, asumiendo una vinculación con sentido y en una perspectiva política, se puede decir, hay un sujeto el cual se reconoce dinámico, situado, en proceso, dialogando con y en el contexto. Si bien la pedagogía se hace, el sujeto inmerso en ella también. Tomando esta idea y reconociendo que el acto pedagógico del juego permite descubrir y descubrirnos, una pedagogía lúdica busca inscribirse en el espacio y tiempo de quien lo habita.

La apuesta pedagógica freiriana en tanto movilizadora de concientización de los sujetos y su preocupación por la democratización de la cultura sustenta y fortalece en primer lugar la presencia del sujeto educador y educando; el enseñar y aprender al mismo tiempo, y en la orientación inmediata de la propia práctica. El actuar pedagógico permite posicionar las ideas, creaciones con un imperativo moral en la decisión de dar relevancia a un sujeto que participa, se posiciona, se crea, se cuestiona, se interpela buscando salir de lo dado, evadir lo prescrito y crear con ellos nuevos relatos. Esto es y como señala Zemelman (2011) "recuperar al sujeto en el mundo y al mundo en el sujeto, lo que implica ser y asumirse como sujeto histórico" (p. 10). Lo que es y será formar-nos sujetos desde otras formas epistémicas. Por esto, resulta fundamental tener siempre presente una lectura crítica de la acción y adoptar una actitud precisamente lúdica para abrir el juego: curiosa, de asombro, de escucha, de diálogo, para lograr establecer conexiones con el sujeto para una construcción de un aprender cíclico e inacabable y consciente de su propia posibilidad. Ese camino de interés, de creación y libertad será posicionado y transformado en el juego, siendo éste, su propio contenido. El juego, permitirá un desplazamiento al intercambio de ideas, a develar nuestra creatividad ya que con él nos invitamos a la transformación de lo que ya existe para realizar algo nuevo, dicha experiencia en este escenario nos permite encontrar muchas interpretaciones y posibilidades, lo cual importante, será significarla para develar y del juego, su carácter potencialmente trasgresor.

Con esta connotación, una pedagogía se hace desde y para el sujeto. Éste y en tanto creativo, libre, fluctuante, en movimiento incesante será un sujeto lúdico. Este es un sujeto que se reconoce político con capacidad de intervenir en su propio mundo y en el mundo. Este sujeto se construye desde una perspectiva sociopolítica cultural, porque rescata su propia experiencia humana, un acto pedagógico fundamental. Como señala Emiliozzi (2016) "El dispositivo pedagógico se reconstruye en una práctica cuyo saber sobre el sujeto determina la posibilidad de pensarlo en las reglas de una autonomía, de una gestión de sí mismo, de su propio camino" (p. 308). Pues bien, será preciso que dicho dispositivo se configure en una potencial red de relaciones, como formación vinculante a estrategias que derriben justamente los dispositivos de poder.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una aproximación a una pedagogía del juego como perspectiva crítica en y con los sujetos ha permitido sumergirse en las voces de quienes han nombrado el juego con profundidad y delicadeza, con notable distinción y armonía, con presencia necesariamente indiscutible para la existencia humana. El mundo sensible de Aristóteles nos sucumbe en la idea del juego, en esa sensibilidad vamos existiendo en el mundo. Platón que contrario a la coerción del juego, piensa en la educación del hombre. Una pedagogía del juego no busca dar un atributo al juego, sino invitarlo a que éste con su total significativa presencia incesante y de trasgresor movimiento interpele críticamente los modos y relaciones en que nos hemos enredado en el educar-nos.

El juego es un arte porque se deja expresar con una presencia sutil y a la vez transformadora. Para poder reconocerlo hay que detenerse y dejarse llevar en sus múltiples manifestaciones. Los juegos en la ciudad en Brueghel nos lo dice, cada juego en sus diversas expresiones, expresa algo distinto anunciando relaciones e inventivas múltiples. En estos juegos que se inventan y reinventan en el arte, evidencia su belleza y contemplación. En la poesía mistraliana nos dice que el juego y el niño danza, haciendo del juego una poesía. En ella el niño y la niña están en la escena en un mundo necesario de ser habitado con él y en el jugar. En Nietzsche, el niño juega a crear porque olvida, así la creatividad del hombre es juego y se hace juego, un imperativo ético político que busca conquistar la libertad donde lo posible no está coartado. La presencia de quienes juegan, están siendo porque el movimiento del juego los hace estar en construcción y reivindicación, un acto categórico que traspa esos límites del juego que ese sujeto de la creación se impone.

Promover el carácter pedagógico del juego es volver a quienes realzaron su valor en el desarrollo y la educación de las personas, y su lugar, como partícipes de la cultura. En Freud y Winnicott el juego es la clara expresión de sus experiencias vitales de vida, sus afectos y efectos. El juego es un articulador de una esfera interna y externa, de placer y displacer, una forma de jugar con la realidad, de indagar y por sobre todo transformar. En el pedagogo Fröebel, el juego toma forma y en él se toma conciencia del mundo, en el jugar entra en despliegue todas las experiencias, el ejercicio de la inventiva, la apertura, en él se confluyen atributos necesarios para el desarrollo de las personas como la paz, la alegría, la armonía para con el mundo. Desde esa perspectiva para Maturana (2003) el juego nos implica estar en el mundo desde lo relacional, su relevancia es vital para el desarrollo que se forja en la niñez. Pues bien, en estas relaciones se configuran otros elementos como el contexto social y cultural del cual nos habla Vygotski (2009) y del cual pasan a ser un distintivo del juego, siendo éste fundamental para el desarrollo en la niñez. Al respecto, señala Linaza (2013) "en los planteamientos de Piaget (1971), Vygotski[...] el niño no es sólo un ser que desarrolla su inteligencia mediante el juego, o que incorpora el mundo de los adultos a través de él, sino que se le otorga un papel de miembro activo en la cultura en la que participa" (2013, pp. 110-111). El sujeto, se significa en tanto interacción con la realidad. El pragmatismo preocupándose de la acción del individuo, no devela una estructura que la determine, sino que está en el individuo, es la acción humana como acción creativa y situada, desde ahí la importancia de la experiencia y el contexto práctico. Desde este hacer, si bien se puede relevar la presencia de la acción, hay por sobre todo, sujetos en acción, que rompen con parámetros de lo instituido y buscan recuperar los sentidos. Los juegos apuestan a la escucha de toda cotidianidad, la escucha de la experiencia, su relato y memoria; así lo que moviliza es el sujeto, su acción, su atrevimiento contra lo que está fuera

e instituido. En Foucault (1987) y Butler (2004) el sujeto se sustenta en ese ejercicio del poder subordinado y producido, éste posicionamiento de poder constituye las condiciones de reflexividad, que como señala Butler se entiende como formación y funcionamiento de la conciencia y que, de sus posibilidades de poder, el sujeto se hace a sí mismo sujeto. En el juego se puede decir que el sujeto deja y vuelve, construye, destruye; este movimiento lo hace reconocerse con posibilidad y con capacidad de actuar creativo en el mundo, en esos trazos y trayectos, el sujeto se hace consciente de sus posibilidades; por ello al juego no se le puede ignorar. El juego se hace desde y para el sujeto y con ello su pedagogía también. El sujeto en juego y del juego se hace y este es su reconocimiento político.

Como palabras de cierre, resulta preciso puntualizar la reflexión particularmente en tres ideas en relación a elementos distintivos que se develan al reflexionar y sostener la relevancia del juego y del sujeto en juego. Una primera idea, posiciona el juego en tanto libertad que permite descubrir y describir el sentido de lo que cada uno de nosotros somos. El juego encierra un valor que trasciende a la persona, transita y es movimiento permitiendo a todo niño, niña, joven y adulto hacerse sujeto creador, convocado a acontecimientos y emociones. El juego es como un texto que se va creando y dibujando en caos, con errores, con posibilidades, con creación, donde lo bello puede ser todo; lo espontáneo no tiene obstáculo, es lo que puede suceder, y si sucede es lo que fue; el equilibrio deliberado no es pretendido, lo que acontece nos puede llevar a un mundo antes no descubierto o no habitual, así un espíritu lúdico nos hace vivir una experiencia liberadora.

En segunda idea, el juego es un aprendizaje para la vida. La relación juego y sujeto es indisoluble, porque el juego nos constituye como sujetos en un territorio de manifestaciones y disposiciones como fuente de energía para la expresión y comprensión del mundo en diversos contextos. La relación que invita el juego como señala Maturana (2003) está en el hacer, en el presente viviente de esa relación. La pedagogía, por tanto, debe abrir posibilidades exploratorias que conduzcan al respeto por esa vivencia íntima de un estar en el juego, con toda su manifestación, expresión y performance; porque el juego nos interpelará en la búsqueda de un estar potencial en movimiento. El momento del juego es relacional, es y será el ejercicio de conocer y representar el mundo. El juego es el mismo un contexto de aprendizaje, esto nos da claridad que el juego no es un *medio*, sino un *fin en sí mismo*, de modo tal que, a partir del mismo juego, surjan las inquietudes y por ende sus contenidos. Lo necesario para la pedagogía será la lectura crítica del contexto y adoptar por sobre todo una actitud lúdica, relevando y en un encuentro con el otro, al sujeto lúdico, sin mandatos, en posibilidad de crear de manera incesante, con propósitos compartidos; de esta manera y con posicionamiento político, será educarse con el otro.

Como tercera idea, es que los contextos sociales y culturales, si bien diversos, son en su configuración complejos por estar constituidos por las múltiples relaciones y acciones humanas; en éste marco se arrastran posibilidades y limitaciones tanto externas como internas en el sujeto. Lo relevante es qué hacemos con esas limitaciones, desde dónde y cómo podemos descolonizar lo instituido, cuáles son nuestras adherencias y cuáles son las y nuestras posibilidades. Este es un ejercicio necesario para promover lo instituyente, en tanto proceso dinamizador para las transformaciones sociales (Castoriadis, 1985). En el ejercicio pedagógico el intercambio de significados hace latente las resonancias de búsquedas concretas de sentido que permitan adoptar una actitud que facilite relevar al sujeto lúdico en su situación contextual para la búsqueda y el anuncio de la creación, acción y argumentación de la vida.

Finalmente, el juego nos deja en un estado de interpelación y movimiento, con preguntas y saberes a seguir ampliando, indagando y reflexionando. A su vez, y por sobre todo, porque el juego espera sea compartido y expresado en cada sujeto para su plenitud moral y espiritual y para contemplar su belleza. El juego espera que la pedagogía lo constituya reflexiva y críticamente en lo cotidiano, en la experiencia de lo real. Pedagogía y Juego al hacerse uno entran en una complicidad que busca subvertir el orden, lo que nos lleva a recuperar el sentido político, ético y profundo del sujeto de acontecimientos legítimos transgresores. De esta manera el juego nos invita a una mayor comprensión del y en el mundo, a una dialéctica resonante de carácter emancipatorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2008). El Placer y el Displacer en el Juego Espontáneo Infantil. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* 3, 167-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2722674>
- Alves, R. (1982). Teología como juego. En David, Blasco, Machado y Conde (Ed.), *Abriendo el juego. Análisis y revisión bibliográfica de lo editado en los últimos treinta años en américa latina*, (pp. 33-37). Editorial Lumen Hvmanitas.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Editorial Paidós.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
- Brueghel, P. (1560). Juego de niños [Pintura]. Viena, Museo de Historia del Arte. Última visita 26 de abril de 2020. [https://es.wikipedia.org/wiki/Juegos_de_ni%C3%B1os_\(Brueghel\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Juegos_de_ni%C3%B1os_(Brueghel))
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México. Fondo de Cultura Económica México.
- Castoriadis, C. (1985). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Editorial Ensayo TusQuests.
- Dewey, J. (2000). *La miseria de la Filosofía. Ensayos sobre pragmatismo*. Editorial Biblioteca Nueva. Emiliozzi, M. (2016). Gestión de sí y educación del cuerpo en contexto: perspectivas y tensiones de la educación argentina. *Estudios pedagógicos* 42(1), 299-309. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100019>
- Foucault, M. (1987). *La hermenéutica del sujeto*. Trad. Fernando Álvarez-Uría. Editorial La Piqueta. <https://seminarioatap.files.wordpress.com/2013/02/foucault-michel-hermeneutica-del-sujeto.pdf>
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial. Tierra Nueva.
- Heiland, H. (1993) Friedrich Fröbel. *Perspectivas XXIII*(3-4), 501-519. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/frobels.PDF>
- Gadamer, H-G. (2002) *La actualidad de lo bello*. Barcelona, España. Paidós.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. (1998 [1944-1947]). Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos. J. Muñoz (trad.).Trotta. <http://historiadela cultura-sophos.blogspot.com/2014/08/horkheimer-y-adorno-dialectica-del.html>
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*, Buenos Aires: Editorial Alianza / Emecé.
- Husserl, E. (1982) *La idea de la fenomenología*. Editorial Fondo de Cultura económica México D. F.
- Induni, G. (2008). Descartes y la Constitución del sujeto Moderno: Aportes de M. Foucault para el análisis de las tensiones entre el sujeto ético y epistemológico. *Ensayos Pedagógicos*, 4(1), 49-56. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4492>
- Linaza, J. (2013) El Juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Revista de Pedagogía Bordón* 65(1), 103-117. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-08-24-65_1\(final\).pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-08-24-65_1(final).pdf)
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en Derechos Humanos. *Paulo Freire. Pedagogía Crítica*. Año2,n.2. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1624/019-027.pdf?sequence=1>

- Maturana, H. (2003). *Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano Desde el Patriarcado a la Democracia*. Lom Ediciones.
- Mistral Gabriela (1938-2019). Tomo I: *Desolación*, Obra Reunida Tomo I Poesía. Ediciones Biblioteca Nacional.
- Morillas, C. (1990). Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una visión antropológica del juego *Revista Enrahonar*, 16, 11-39, <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.749>
- Monroy, E. (2015-2017). *El problema de pensar presocrático en la contemporaneidad: Friedrich, Nietzsche, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer*. [Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. España]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121564/1/EIMG_TESIS.pdf
- Montero, M. (2007). El Emilio: niño y Educación *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (12), 91-112. doi: [10.15332/s2011-8643.2009.0005.03](https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2009.0005.03)
- Nietzsche, F. (1885). *Más allá del bien y del mal*. Ediciones LEA.
- Peirce, Ch. (1988). *La Fijación de la creencia*. Trad. José Vericat. <http://www.unav.es/gep/FixationBelief.html>
- Rubio, G. (2018). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), pp. 375-396. doi: [10.4067/S0718-07052012000200023](https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200023)
- Sartre, J. P. (2003) *La Trascendencia del ego*. Trad. García Baró. Editorial Síntesis.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Editorial Paidós.
- Piaget, J. (1971). *El desarrollo mental del niño*. Seis Estudios de Psicología. Editorial Seix Barral.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Biblioteca de Bolsillo.
- Winnicott, D. (1992). *Realidad y Juego*. Editorial Gedisa.
- Zemelman, H. (2011). *Horizontes de la razón III. El orden del movimiento*. Editorial Anthropos.