



**HAL**  
open science

# Arte y educación. El juego como herramienta de creación y aprendizaje

Andrés Torres Carceller

## ► To cite this version:

Andrés Torres Carceller. Arte y educación. El juego como herramienta de creación y aprendizaje. Poesía a la carta. Juegos poéticos desde el pensamiento visual., Universidad de Barcelona; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2020, 978-607-520-374-4. hal-04444434

**HAL Id: hal-04444434**

**<https://hal.science/hal-04444434>**

Submitted on 15 Feb 2024

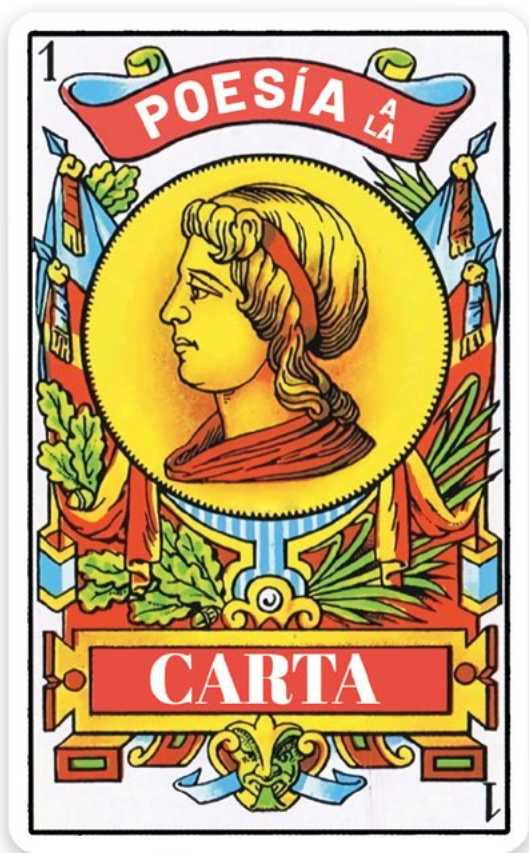
**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Carles Méndez Llopis  
Eva Figueras Ferrer  
(Coordinadores)



JUEGOS POÉTICOS  
DESDE EL PENSAMIENTO VISUAL

Gobierno de España. Ministerio de Ciencia,  
Innovación y Universidades

---

Agencia Estatal de Investigación

---

Unión Europea. Fondo Europeo  
de Desarrollo Regional

---

Genarlitat de Catalunya.  
Departament d' Empresa i Coneixement.  
Secretaria d'Universitats i Recerca

---

Universitat de Barcelona

---

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

---

Poció. Poesia i educació

---

Cuerpo académico Gráfica Contemporánea

# **POESÍA A LA CARTA**

JUEGOS POÉTICOS  
DESDE EL PENSAMIENTO VISUAL

Carles Méndez Llopis  
Eva Figueras Ferrer  
(Coordinadores)

DR © Carles Méndez Llopis-Eva Figueras Ferrer (por coordinación)

© Universidad Autónoma de Ciudad Juárez  
Avenida Plutarco Elías Calles 1210  
Fovissste Chamizal, CP 32310  
Ciudad Juárez, Chihuahua, México  
Tels. +52 (656) 688 2100 al 09

---

---

La edición, diseño y producción editorial de este documento estuvo a cargo de la Dirección General de Comunicación Universitaria, a través de la Subdirección de Editorial y Publicaciones

*Coordinación editorial:*

Mayola Renova González

*Cuidado editorial:*

Subdirección de Editorial y Publicaciones

*Diseño de cubierta y diagramación:*

Karla María Rascón

Primera edición, 2020

<http://elibros.uacj.mx>



# ÍNDICE

## **Introducción**

Roberto Sánchez Benítez ..... 7

## **Arte y educación. El juego como herramienta de creación y aprendizaje**

Andrés Torres Carceller ..... 25

## **Juego, inteligencia artificial y poéticas del azar**

Pilar Rosado Rodrigo, Eva Figueras Ferrer y Ferran Reverter Comes ..... 53

## **La partida. De iniciar lugares y tirar los dados**

Hortensia Mínguez García y Carles Méndez Llopis 81

## ***Llévate una pieza de Ciudad Juárez.* Narrativas e imágenes colectivas acerca de los *no lugares* en la frontera**

Brenda Isela Ceniceros Ortiz ..... 129

## **Correspondencias: creación, juego y diálogo fotográfico a cuatro manos a propósito de Jordi Guillumet y Mònica Roselló**

Mar Redondo Arolas y Pere Freixa Font ..... 159

<b>Tipografía y libro-arte, un espacio experimental</b>	
Sandra Ileana Cadena Flores .....	187
<b>Juego, instrucciones y posición del lector- espectador delante de la poesía de Joan Brossa</b>	
Glòria Bordons de Porrata-Doria .....	213
<b>Las reglas del juego. Análisis de <i>Cartes</i> de Carles Cano</b>	
Ana Díaz-Plaja Taboada, Teresa Duran i Armengol y Joan Manuel Homar .....	243
<b>Arte y juego / Arte como juego en <i>Masks</i> de J. M. Calleja</b>	
Carlota Caulfield .....	269
<b>Poesía a la carta / Carta a la poesía</b>	
Carles Méndez Llopis .....	287

# ARTE Y EDUCACIÓN. EL JUEGO COMO HERRAMIENTA DE CREACIÓN Y APRENDIZAJE<sup>1</sup>

Andrés Torres Carceller  
*(Universidad de Barcelona)*

## Introducción

**V**ivimos en una sociedad adicta a la novedad, las modas actuales en educación visten de originales conceptos ideados e implementados desde hace más de un siglo: el aprendizaje activo frente a la enseñanza transmisiva, el

---

<sup>1</sup> Con el apoyo de la obra social de la fundación bancaria "La Caixa".



juego como motor de aprendizaje en lugar de la repetición impuesta, una concepción holística de los saberes en lugar de la compartimentación por materias independientes, un enfoque de aprendizajes aplicados en lugar de conocimiento teórico son los ejes del actual sistema educativo, que revaloriza y asume los principios desarrollados y puestos en práctica por numerosos docentes y pedagogos<sup>2</sup> del siglo xx.

Si pensamos en juego y educación, lo primero que se nos viene a la mente es la *gamificación*, que ha sido el término que se ha impuesto como forma de introducir lo lúdico en educación. Aunque en realidad, se refiere concretamente a incorporar sistemas y elementos de los juegos reglados, siendo simplemente una herramienta para favorecer la motivación de los alumnos (Lee, & Hammer, 2011), envolviendo el acto educativo con narrativas y recursos de estímulo como las insignias, que visualizan la superación de un desafío o ganar puntos por actividades

---

<sup>2</sup> Véanse —por enumerar algunos de ellos— los ejemplos de Ferrière, Decroly, Montessori, Freinet o Malaguzzi, para comprobar cómo los postulados de la *nueva* educación no son tan novedosos.

realizadas, a modo de una versión 2.0 de los puntos positivos y negativos que anotaban las maestras en nuestros expedientes.

Pero jugar va mucho más allá, el juego es un mecanismo natural de aprendizaje, que nos permite investigar y testar de forma intuitiva.

Algo que conecta con la práctica artística, que se desarrolla –generalmente<sup>3</sup>– sin reproducir métodos cerrados, sino mediante la libre experimentación. Ambos nacen de una necesidad, precisan ser vividos en plenitud, absorbiendo por completo nuestra atención y nos recompensan con una sensación de satisfacción, hasta el extremo de “suprimir el tiempo en el tiempo”, como escribía Schiller (2005, p. 67). Jugar, aprender y crear, con sus muchos matices y sus infinitas variantes, están relacionados de tal forma que en determinadas situaciones confluyen e, imaginar, aprender, crear y divertirse forman parte de un mismo proceso.

---

<sup>3</sup> Tomando en cuenta que si las generalizaciones siempre distorsionan, en el campo artístico mucho más, pues cada autor desarrolla su propia manera de hacer.

## Idea de juego

Aunque el término *diversión* lo relacionemos exclusivamente con el entretenimiento, la primera acepción del diccionario de la Real Academia Española<sup>4</sup> también lo define como *recrear*, que a su vez es: “Crear o producir de nuevo algo”. El ser humano es curioso y creativo por naturaleza, estamos preparados para aprender de forma natural, de ahí que no solo se aprenda por medio de la enseñanza, sino que nuestros impulsos nos conduzcan a ello. Un claro ejemplo es que el tiempo de aprendizaje libre en las escuelas sea conocido como *recreo*, que obviamente emana del término susodicho. ¿Y mediante qué mecanismo aprenden los niños en el recreo? Pues evidentemente mediante el juego.

Pero ¿cuáles son los límites del juego?, ¿cómo podemos identificar cuándo se está jugando? *Juego* es un término poliédrico que transmuta múltiples ámbitos, cuya complejidad confirma la Unesco (1980) al advertir que: “Nada permite decir con certeza que un comportamiento es efectivamente un juego y que un objeto es un juguete. Ningún signo objetivo observable ofrece

---

<sup>4</sup> En adelante: RAE.

la posibilidad de concluir con certidumbre y, en esta materia, todo juicio está impregnado de subjetividad" (p. 6).

En cuanto a sus formas, Moore (1987) diferencia entre dos tipologías fundamentales de juego, los juegos de *función* y los de *normas o reglas*, estando relacionados los primeros con las primeras etapas infantiles, favoreciendo el autodescubrimiento corporal y los segundos, más ligados al componente social. Caillois (1958), por su parte, propone cuatro categorías según el elemento predominante: *Agon* (competición), *Alea* (azar), *Mimicry* (simulacro) e *Ilinx* (vértigo).

Pero más allá de sus formas, y pese a la sentencia de Schiller sobre que el hombre "sólo es enteramente hombre cuando juega" (2005, p. 67), el juego, en su estado más básico, es un mecanismo natural para desarrollar las destrezas y capacidades físicas y mentales de los humanos, pero también de otras especies, principalmente de los mamíferos superiores. En su estado más elemental, el juego se fundamenta en la repetición como un mecanismo de mejora mediante el ensayo error. Algo que la neurociencia explica, ya que la repetición propicia que las redes neuronales que va generando nuestra experiencia sean

más extensas y mejor conectadas (Bueno, 2017), favoreciendo que la acción se realice de manera más controlada y precisa con el tiempo.

El juego como mecanismo de conocimiento es más frecuente en las especies con mayor impulso exploratorio (Eusse, 1996), pues el estímulo que les ofrece la novedad propicia la investigación intuitiva que da lugar al juego más básico, y la intuición, ya era reconocida por Pestalozzi (1986) como el fundamento absoluto de todo conocimiento.

De esta forma, en la edad infantil nos sentimos atraídos por acciones que impliquen una reacción sonora o visual que funciona de estímulo, para más adelante optar por elementos más complejos, que, de forma reglada o no, nos planteen un reto cuyo acto de resolución nos resulte intrínsecamente gratificante. De esta forma, mediante el juego podemos explorar tanto lo que nos es familiar, como de inquirir en nuevos campos, obteniendo información, conocimiento, destrezas y comprensión; durante el juego podemos practicar, elegir, imaginar, imitar, ... favoreciendo el autoconocimiento, siendo conscientes de nuestras potencialidades y limitaciones, y en definitiva, fomentar nuestra competencia en ese ámbito determinado.

Porque el juego aporta una experiencia de primera mano, donde adoptamos una actitud activa y dinámica, jugar no es un mero hacer sino un suceder que acontece, donde es preciso que exista una voluntad inequívoca. Si tomamos en cuenta la máxima educativa de que *sin motivación no hay aprendizaje*, podríamos decir lo mismo del juego. Aquello que nos atrae, que despierta nuestra curiosidad, somos capaces de afrontarlo con gran atención y sumergirnos sin distracción en la cuestión.

Es, por ello, por lo que el momento del juego constituye un mundo paralelo, que estimula y activa el cerebro, centrando por completo su atención, llegando incluso a que el sujeto se encierre en uno mismo. Esta vivencia encaja con lo que Csikszentmihalyi (2004) denomina como *flujo* o *experiencia autotélica*, que es "una actividad que se contiene en sí misma, que se realiza no por la esperanza de ningún beneficio futuro, sino simplemente porque hacerlo es en sí la recompensa" (p. 109). Los elementos que posibilitan que una experiencia produzca flujo son:

1. Que se trate de una tarea desafiante que requiere habilidades.
2. Que combine acción y conciencia.
3. Que tenga objetivos claros y retroalimentación inmediata.
4. Que tengamos la posibilidad de control de las acciones.
5. Que concentre por completo nuestra atención.

Si a estas condiciones sumamos que durante la experiencia autotética perdemos la autoconciencia y la noción del tiempo, siendo absorbidos plenamente por aquello que estamos haciendo, tendremos la evidencia de realizar esta acción por una motivación intrínseca. Según la descripción de Csikszentmihalyi, podemos identificar al juego como una experiencia genuinamente autotética.

Pero, además del elemento educativo y motivador, las emociones también emergen e influyen en nuestras acciones durante el juego. Dejándonos arrastrar en el juego ponemos en valor el pensamiento intuitivo, dando una mayor importancia en la toma de decisiones a lo sensorial, pero también a nuestras emociones. No es extraño que motivación y emoción vayan

unidas, puesto que tienen vasos comunicantes, y debemos tomar en cuenta que, aunque el motor principal del aprendizaje emana de nuestro propio interés, el cerebro necesita emocionarse para aprender (Carballo, & Portero, 2018).

Para tener una visión sobre los conceptos de *juego*, tampoco podemos obviar que su acción no tiene por qué resultar un disfrute jovial, con risas y carcajadas, puede tratarse de algo serio que requiera por completo la atención del sujeto, incluso hasta el grado de provocarle tensión (Huizinga, 1998). Si observamos a dos personas jugando al ajedrez, estas tendrán un rictus adusto debido a la fuerte concentración a la que les obliga el juego. Lo mismo ocurre con un niño que ha descubierto hace poco el disfrute de dejar registrados sus movimientos con un lápiz sobre un papel —u otra superficie—, lo encontraremos enteramente sumergido en la tarea de garabatear, y pese a su expresión seria, ese acto que ocupa toda su atención le gratifica enormemente, como sucede con el jugador de ajedrez.

Jugar es algo muy serio, que va más allá del mero entretenimiento, y esa sensación de disfrute, es la recompensa que nos ofrece la naturaleza para que nos prestemos a ello.



Basta observar sus numerosas y diversas definiciones<sup>5</sup> para comprobar su complejidad y lo poliédrico del tema. Pero fundamentalmente, el juego recoge estas múltiples visiones porque representa una experiencia abierta, que no está delimitada por un contenido concreto, sino que es más bien un modo, una forma de actuar y de percibir la experiencia. De ahí que Bruner (1977) lo califique más como el enfoque de una acción, que no una forma de actividad. Solo se puede jugar si existe la voluntad de hacerlo por propia iniciativa, cuando la manera de afrontar esa acción produce en el sujeto una fuerte motivación intrínseca. El juego es el fin en sí mismo, aunque en ciertas ocasiones pueda existir un elemento externo que también actúe como elemento motivador. Como sucede en los juegos competitivos, donde el hecho de ganar al oponente o recibir alguna gratificación puede ser un acicate, pero si este se convierte en el fin último, el sujeto dejará de estar jugando. Por ello, en educación los juegos son más laxos para evitar la competitividad, para favorecer que no sea una experiencia amedrentadora.

---

<sup>5</sup> El diccionario de la RAE incluye diecinueve acepciones.

Mientras jugamos, podemos actuar con libertad, porque somos conscientes de que estamos jugando, el niño cuando recrea una situación y actúa dentro de un mundo imaginario, es consciente de que está jugando, una persona que practica un deporte sabe que está jugando. ¿Pero siempre se es consciente? Un actor que interpreta, que asume un papel que sabe que no es real, ¿es consciente de que juega? Y un artista plástico, que como el actor puede sentir sensaciones encontradas, actuando ambos desde una necesidad que les sale de dentro, que les impulsa a expresarse con el cuerpo y la palabra o mediante imágenes u objetos, cuya actividad altamente autotélica les produce satisfacción, les apasiona lo que hacen, ¿son conscientes de que están jugando?

Un caso paradigmático es el de los músicos, pues mientras en español nos referimos a su actividad como que están *interpretando*, en inglés o alemán utilizan la misma palabra que para *jugar*<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> *Play* o *spiel*, respectivamente.

## Jugar en la práctica

Aunque el momento de creación sea una experiencia atrayente, durante un largo tiempo, por el interés de los propios artistas por destacar su oficio como *arte* —nos estamos remontando hasta seis siglos atrás—, propició que en sus escritos mostraran el momento de ejecución y todo lo relacionado con la práctica de su trabajo, como algo secundario, siendo lo fundamental el proceso especulativo, ligando su labor a la ciencia (Alberti, 1975; Carducho, 1979). Tratando de ocultar que la práctica de su oficio era a la vez su pasión, ya que, para los artistas, como afirma Hans (Moyles, 1990) refiriéndose a las personas que creen en la ética del trabajo: “su trabajo es también juego y constituye un área central de sus vidas en donde tiene lugar una interacción lúdica con el mundo... Esas personas juegan también en su trabajo por muy alineadas que se hallen en él” (p. 24), y en la misma línea, un proverbio zen nos dice que:

El maestro en el arte de la vida no distingue mucho entre su trabajo y su juego, su trabajo y su ocio, su mente y su cuerpo, su educación y su recreación, su amor y su religión. Apenas

distingue cuál es cuál. Simplemente percibe su visión de la excelencia en todo lo que hace, dejando que otros decidan si él está jugando o trabajando. A sus propios ojos, siempre está haciendo las dos cosas (Harf, 2009, p. 19).

Esa bipolaridad, *croce e delizia*, es propia del proceso creativo y sus vaivenes, con sus estancamientos y descubrimientos. Y esto ha sido siempre, pues esta necesidad de crear no es cultural, sino que brota de nuestro ser y nos satisface, aunque no siempre nos resulte agradable, algo parecido debían sentir nuestros antepasados prehistóricos en su impulso creativo. Da Vinci (2013) definía la práctica de la pintura como *deleite*, que la RAE define en su primera acepción como “placer del ánimo”, y a su vez, ánimo como:

1. m. Actitud, disposición, temple.
2. m. Valor, energía, esfuerzo.
3. m. Intención, voluntad.
4. m. Carácter, índole, condición psíquica.
5. m. Alma o espíritu, en cuanto principio de la actividad humana.

De tal forma que el placer que produce el deleite está asociado mayormente con una actividad voluntaria, como es el juego. Igualmente clasificaba Jusepe Martínez (Sánchez, 1934) como deleite lo que sentía Alonso Cano por la pintura y la contemplación de estampas y dibujos. Por lo que, incluso, en épocas donde se pretendía aparentar que los artistas eran personas frías y reflexivas, dedicadas al estudio para ser capaces de realizar sus magnas obras, algunos atestiguaban que la práctica de su oficio les apasionaba. Y aunque como nos referíamos al inicio, la creación artística es singular en cada caso, y habrá personas que la vivan de forma más lúdica que otras, lo que es evidente es que el juego está estrechamente ligado con la creatividad, y por ende, con las artes. Se juega con las ideas y los materiales, y aunque no siempre existan unas normas estipuladas, es la propia práctica de taller la que dictamina los límites.

### **Actitud lúdica y experiencia creativa**

Vygotsky (2009) identifica la reproducción y la creación como los dos grandes impulsos del ser

humano, precisamente, además del juego inicial exploratorio, podríamos decir que son los dos tipos principales de juego, siendo el creativo el más complejo, pues recoge elementos de los anteriores. Para Piers y Landau (1980), el juego desarrolla la creatividad, y Rueda (2004) afirma que: “el juego conduce de modo natural a la creatividad, porque en todos los niveles lúdicos, los niños [y los adultos] se ven obligados a emplear destrezas y procesos que les proporcionan oportunidades de ser creativos” (p. 58), por lo que el juego establece un ámbito que permite desarrollar la creatividad y como decíamos que lo que determina que exista el juego, es la propia actitud del individuo respecto a una acción, para ser creativo, Moyles (1990) nos advierte que es imprescindible tener la capacidad de jugar.

Así, pues, si nos referimos al juego como un medio de aprendizaje y exploración, que implica voluntad, una atención completa y que puede, o no, estar bajo una serie de normas o limitaciones, los procesos artísticos no son más que un grado superior de juego. La creación emerge como una necesidad para el artista, y aunque sea su oficio, el fin último es la pura creación. Es cierto que pueden

existir motivaciones extrínsecas como la venta de la obra, pero si la finalidad se centra exclusivamente en su comercio, entonces estaremos hablando de artesanía y no de arte. Por lo que es durante las experiencias producidas en el proceso creativo, donde juego y arte se entremezclan.

Dewey (2004) no consideraba términos opuestos la experiencia y el pensamiento, debido a que ambos se complementan, y Da Vinci ya le atribuía un valor primordial, defendiendo que los saberes que no nacen de la experiencia, “madre de toda certeza”, son vanos y rebosan errores (Da Vinci, 2013).

La creación artística se desarrolla habitualmente como una experimentación, uno sabe por dónde empieza, y de alguna forma lo que pretende lograr, pero no conoce el camino para alcanzar su objetivo, por lo que con el proceso como paradigma, como campo de acción y detonante de aprendizajes, el artista emprende una exploración por tanteo para trazar la vía para lograr su objetivo, que sabe cuál es, pero no conoce. Es por eso por lo que la investigación artística se fundamenta en la práctica —generalmente no sistemática—, hacer es la forma más efectiva de aprendizaje, de tal

forma que a través del *hacer* llega a *conocer*, creando una escalada continua donde la experiencia es el medio para el descubrimiento significativo.

Vygotsky (2009) afirmaba que a partir de lo que conocemos, nuestro cerebro actúa como un órgano combinador, que administra nuestros saberes y habilidades con nuestra capacidad imaginativa, con la finalidad de que nuestras fantasías<sup>7</sup> estén contrastadas por nuestra experiencia. Es por tanto que realidad y fantasía están vinculadas, debido a que nuestras experiencias son igualmente primordiales para poder imaginar. Imaginación y fantasía son partes fundamentales, tanto de los procesos creativos como del juego. Y no solo desde la elucubración de lo irreal, sino también con una aplicación práctica y profiláctica, para guiar las acciones, fijar objetivos y trazar las estrategias ajustadas a la realidad para poder alcanzarlas.

La experiencia resultante de la práctica artística conecta tanto con nuestra esencia natural de aprender, mediante la exploración intuitiva que ya poseemos desde la primera

---

<sup>7</sup> En cuanto a: *Grado superior de la imaginación; la imaginación en cuanto inventa o produce.*



infancia con todo el conocimiento acumulado, sumando un filtro emocional, para configurar una experiencia completa, donde buscar, jugar, descubrir y aprender son partes del mismo proceso.

## **El juego como medio exploratorio en el arte**

Pero si la propia creación ya es percibida de forma natural como una experiencia lúdica, ha habido artistas que han querido potenciar voluntariamente esta vía como forma de explorar nuevos caminos e introducir elementos de juego en la producción de sus obras o centrarse en el uso o interacción lúdica de la obra por parte del espectador. Por lo que podemos encontrar las variantes de: el juego *como* arte y el juego *en* el arte. Finalizamos este capítulo, enumerando sucintamente algunos ejemplos de artistas o movimientos que han empleado el juego, ya no solo como medio sino también como modo de creación.

TABLA 1. TIPOLOGÍAS DE JUEGOS ARTÍSTICOS

<b>Juego</b>	<b>Medio</b>	<b>Objetivo</b>
Juegos de palabras	Poesía experimental	Sonoridad, semejanza léxica, glosolalia, doble lectura...
Juegos con fragmentos de la realidad	<i>Collage</i> , deriva, psicogeografía	Imágenes dobles, resignificación, descontextualización, amalgama, percepción, reinterpretación...
Juegos con acontecimientos o espectáculos	Arte performativo, arte de acción, instalaciones...	Reflexión, denuncia, <i>obra abierta</i> , interacción...
Juegos derivados de juegos	Reglas prefijadas ( <i>cadáver exquisito</i> ...)	Obras colectivas sin previa planificación

**Fuente:** Basada en Gutiérrez (2009).

Pues una vez liberados de los rigores canónicos, como forma de liberación y provocación, aquel elemento de disfrute que hasta la fecha había pertenecido —mayormente— a la intimidad del estudio, pasó a ser el motor

creativo de movimientos de vanguardia como el dadaísmo o el surrealismo. Donde lo lúdico, a través de la bufonería, el absurdo y el azar como una forma aleatoria de investigación para enfrentarse e interpretar la realidad, se convierte en una estrategia para subvertir lo establecido. El juego permite superar la seriedad del arte en mayúsculas, adoptando el juego como una actitud, que en el caso de los dadaístas es más importante que la obra resultante. Gamificando, incluso, la producción artística, como hizo Tzara al publicar en 1920 las instrucciones *Para hacer un poema dadaísta*.<sup>8</sup>

Los surrealistas tuvieron gran interés en integrar el juego como forma de exploración colectiva, jugando a reelaborar significados, o a sondear los intersticios de la realidad creando numerosos juegos reglados, como el *cadáver*

---

<sup>8</sup> "Tomad un periódico y unas tijeras. Elegid un artículo de extensión equivalente a la que penséis dar a vuestro poema. Recortad el artículo, palabra por palabra, y vaciadlas en un bolso. Agitad lentamente. Extended después cada trozo en el orden en que vayan saliendo del bolso. Copiad concienzudamente. Copiad concienzudamente. El poema se os parecerá. Y heos aquí un escritor *infinitamente original*, de una sensibilidad encantadora, aunque al margen de la comprensión vulgar" (De Torre, 2001, p. 247).

*exquisito*, el *uno en el otro*, donde realizaban analogías hasta transmutar por completo el término inicial o los *dibujos comunicados*, donde intervienen varios artistas sin previa planificación, transfigurando una imagen mediante la desmemoria de una rueda de participantes, partiendo de una imagen que es mostrada un corto instante al primero para que la reproduzca, y así, sucesivamente.

Ambos movimientos adoptan el juego como ritual creativo, actuando como proponía Schlegel (De Paz, 2003), de tal forma que “los acontecimientos, los hombres, todo el juego de la vida sea entendido y representado también como juego” (p. 57).

Con la misma intención subversiva, pero desde un posicionamiento político, la Internacional Situacionista empleó el juego como método de investigación y reflexión, basándose en la obra de Johan Huizinga *Homo ludens* como fundamento teórico, crearon situaciones que permitían librarse de la percepción habitual de la vida cotidiana, rompiendo la rigidez del medio urbano, explorándolo mediante la *deriva* o la *psicogeografía*. Empleando el juego para crear

una esfera separada que permitiese alcanzar una *poetización* de la vida.

Al poner en valor el momento lúdico, se contraponen al trabajo capitalista, al día a día, porque en el juego no existe una finalidad, se juega por puro placer y no para conseguir nada.

La figura del espectador pasivo no interesa a estos artistas, por lo que progresivamente tratarán de involucrarlo, rompiendo el antiguo esquema de: artista es aquel que hace una obra y el espectador, el que la contempla, sino que el visitante debe ser interpelado, debe formar parte de la obra o interactuar activamente con ella; la obra como juguete. Y más allá de la mera objetualidad, pues debemos recordar artistas que han realizado juguetes para niños, como Torres García, Ladislav Sutnar o Alma Siedhoff-Buscher y sus juguetes de madera, Munari con su mono Zizi o las marionetas de Sophie Taeuber-Arp. En ellos, el arte se convierte en un generador de experiencias.

Los componentes de Fluxus defendían que no existía diferencia entre arte y vida, realizando una serie de acciones y obras, donde el humor o el absurdo evidenciaban el empleo de lo lúdico en su arte. Como queda patente en

propuestas como *Fluxkit* o *Flux year box 2*, donde introducían una serie de materiales y objetos para ser manipulados por el espectador sin definir un objetivo final ni una secuencia establecida. O el *Finger box set* de Ay-O, que invita al espectador a explorar quince cajitas, cada una con un contenido distinto que solo podía ser percibido introduciendo un dedo en las cajas.

Como defiende Lebel en el manifiesto del Happening, “ellos devuelven a la actividad artística lo que le había sido quitado: la intensificación de la sensibilidad, el juego instintual, la festividad, la agitación social” (Marchán, 2009, p. 394).

De forma interdisciplinar (instalación, fotografía o pintura), Gabriel Orozco trabaja sobre lo cotidiano, estableciendo una relación lúdica con lo real, y más que captar una instantánea, realiza un montaje directamente sobre lo real, jugando sobre el lugar para transformar, reflexionar y hacer reflexionar (Temkin, 2009). Porque según sus propias palabras:

La idea de juego tiene que ver con la capacidad de intrigar. Me interesa despertar una curiosidad a través de una serie de reglas matemáticas, estratégicas y abstractas que

van creando un microcosmos, un modelo de mundo. Al entrar a ese juego, se puede sacar una reflexión o un espejo de cómo se explica el universo, de cómo actuamos nosotros (*El País*, 2017).

Lo lúdico se establece, por tanto, como una señal de identidad, que sirve como detonante para provocar al espectador, tanto de una forma crítica, sobre temas morales, sociales, políticos..., pero también a sus sentidos y emociones. La relación obra-espectador no depende tanto de la percepción sensorial, sino mediante una propuesta de juego, promover su empoderamiento mediante la interacción con obras abiertas, asumiendo la máxima de Heidegger (Fédier, 2016) de que las obras de arte no son cosas, sino que acontecen. De tal forma que el arte se transforma en un juego abierto en continua transformación, debido a que la obra no es en sí el fin, sino aquello que genera.

## A modo de conclusión

Uno participa por propia iniciativa en una experiencia con final incierto, explorando intuitivamente y tomando autónomamente sus decisiones, actuando con espontaneidad con base en su fantasía, concentrándose intensamente en la actividad hasta el grado de perder la noción del tiempo, percibiendo una sensación de tensión y disfrute concentrados en la propia acción, pues el fin no radica en un objetivo extrínseco, sino en la propia experiencia. ¿Nos referimos a *juego* o a *creación artística*? Resulta evidente que la creación asume muchos elementos presentes en el juego, de tal forma que durante su proceso, crear y jugar se funden en un solo acto. No todo juego es arte, pero mucho arte sí que es juego, o por lo menos es percibido como una experiencia lúdica por sus creadores.



## Referencias bibliográficas

- Alberti, L. B. (1975). *De pictura*. La Terza.
- Bruner, J. (1977). Introduction. En B. Tizard, & D. Harvey (Eds.), *The Biology of Play*. Londres: Spastics International Medical Publications.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors: tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*. Rosa Sensat.
- Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Seix Barral.
- Carballo, A., & Portero, M. (2018). *Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. Graó.
- Carducho, V. (1979). *Diálogos de la pintura*. Turner.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Kairós.
- Da Vinci, L. (2013). *Tratado de pintura*. Akal.
- De Paz, A. (2003). *La revolución romántica: poéticas, estéticas, ideologías*. Tecnos.
- De Torre, G. (2001). *Literaturas europeas de vanguardia*. Renacimiento.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Eusse, E. D. (1996). El juego, ¿un comportamiento exclusivo de la conducta humana? *Educación Física y Deporte*, 18(1), 15-21.

- Fédier, F. (2016). En torno a *El origen de la obra de arte* de Martin Heidegger. *Revista de Filosofía*, 72, 25-35.
- Gutiérrez, T. (2009). El juego en el arte moderno y contemporáneo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 51-72.
- Harf, R. (2009). Si éste no es el juego: ¿el juego dónde está? En S. N. Itkin (Coord.), *El juego en la educación infantil* (pp. 6-18). CEP.
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens*. Madrid.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146-151.
- Marchán, S. (2009). *Del arte objetual al arte de concepto*. Akal.
- Marcial, D. (2017, 15 de febrero). Un Oxxo contra el mercado del arte. *El País*. [https://elpais.com/cultura/2017/02/14/actualidad/1487037166\\_389896.html](https://elpais.com/cultura/2017/02/14/actualidad/1487037166_389896.html)
- Moore, P. (1987). *El juego en la educación*. Herder.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones didácticas*.
- Pestalozzi, J. E. (2009). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos: ensayo de cartas con directivas a las madres que enseñan a sus hijos*. PPU.

- Piers, M. W., & Landau, G. M. (1980). *The Gift of Play*. Walker.
- Rueda, S. (2004). Ambientes de aprendizaje. En R. Jaramillo, V. R. Machuca y H. Martínez (Eds.), *Ventana abierta a la experiencia del arte y el juego* (pp. 53-59). Universidad Cooperativa de Colombia.
- Sánchez Cantón, F. J. (1934). *Fuentes literarias para la historia del arte español*. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas/Centro de Estudios Históricos.
- Schiller, F. (2005). *Kallias; Cartas sobre la educación estética del hombre*. Anthropos.
- Temkin, A. (2009). Open Studio. En L. Hruska (Ed.), *Gabriel Orozco* (pp. 10-21). The Museum of Modern Art.
- Vygotsky, S. L. (2009). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.